



John Dewey no Manifesto Dos Pioneiros Da Educação Nova¹

John Dewey in the Manifest of the Pioneers of New Education

John Dewey en el Manifiesto de los Pioneros de la Nueva Educación

MARCUS VINICIUS DA CUNHA²

Resumo

Reconhecido como um dos mais importantes documentos da história da educação brasileira, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, elaborado por Fernando de Azevedo em 1932, não cita nominalmente o filósofo e educador americano John Dewey. Apesar disso, o documento contém frases e expressões semelhantes e mesmo idênticas às que são utilizadas por Dewey, fato que é confirmado por vários pesquisadores dedicados a este assunto. Este artigo examina as passagens do Manifesto que contêm ideias usualmente atribuídas da Dewey, com o intuito de discutir se há correspondência com os significados pretendidos pelo filósofo em suas obras. Além disso, o artigo discute por que Fernando de Azevedo não identifica Dewey como autor de tais ideias. Fundamentada em referenciais teóricos da retórica, a conclusão do artigo permite levantar hipóteses e sugerir a necessidade de novas investigações sobre o problema em pauta.

Palavras-chave: Educação Brasileira (História), John Dewey, Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, Retórica.

¹ A pesquisa que deu origem a este artigo foi subvencionada pelo CNPq.

² Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo. Professor da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo. E-mail: mvcunha@yahoo.com

Abstract

Recognized as one of the most important documents in the history of Brazilian education, the Manifesto of the Pioneers of New Education, elaborated by Fernando de Azevedo in 1932, does not mention nominally the American philosopher and educator John Dewey. Despite this, the document contains phrases and expressions similar and even identical to those used by Dewey, fact that is confirmed by several researchers dedicated to this subject. This article examines the passages of the Manifesto that contain ideas usually attributed to Dewey, with the intention of discussing if there is correspondence with the meanings intended by the philosopher in his works. In addition, the article discusses why Fernando de Azevedo does not identify Dewey as the author of such ideas. Based on theoretical references of the rhetoric, the conclusion of the article allows to raise hypotheses and to suggest the need for new investigations on the problem in question.

Keywords: Brazilian Education (History), John Dewey, Manifest of the Pioneers of New Education, Rhetoric.

Resumen

Reconocido como uno de los más importantes documentos de la educación brasileña, o Manifiesto de los Pioneros de la Nueva Educación, elaborado por Fernando de Azevedo en 1932, no cita nominalmente el filósofo y educador americano John Dewey. A pesar de esto, el documento contiene declaraciones y expresiones similares e incluso idénticas a las utilizadas por Dewey, un hecho que se confirma por varios investigadores dedicados a este tema. Este artículo examina los pasajes del Manifiesto que contienen ideas atribuidas generalmente a Dewey, con el fin de discutir una posible correlación con los significados propuestos por el filósofo en sus obras. Además, el artículo discute por qué Fernando de Azevedo no identifica Dewey como el autor de tales ideas. Sobre la base de los marcos teóricos de la retórica, la conclusión del artículo permite hipótesis y sugiere la necesidad de nuevas investigaciones sobre el problema en cuestión.

Palabras clave: Educación brasileña (Historia), John Dewey, Manifiesto de los Pioneros de la Nueva Educación, Retórica

Recebido em: novembro de 2016

Aprovado para publicação em: fevereiro de 2017

Resultante da IV Conferência Nacional de Educação realizada no Rio de Janeiro no final de 1931 e publicado logo no início do ano seguinte, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova está entre os textos que mais motivaram pesquisas e produziram interpretações entre os historiadores da educação brasileira. No vasto conjunto de investigações desenvolvidas sobre esse histórico documento, é possível identificar alguns consensos, mas, com toda certeza, uma boa quantidade de divergências também, o que se deve à grande variedade de abordagens teóricas e metodológicas adotadas pelos pesquisadores que se dedicaram a compreender os múltiplos significados inscritos na referida peça discursiva.

Sendo assim, quem quer que se disponha a examinar o Manifesto ingressa em um terreno habitado por controvérsias, correndo ainda o sério risco de repetir, ainda que inadvertidamente, ideias formuladas anteriormente por outrem. Na tentativa de me esquivar desses problemas, optei por organizar o presente artigo tomando por base alguns poucos trabalhos, todos oriundos de autores que se destacaram no estudo do tema. Assim, revi os livros *Do Manifesto de 1932 à construção de um saber pedagógico* de Pedro Pagni (2000) e *História das ideias pedagógicas no Brasil* de Dermeval Saviani (2008), bem como os artigos reunidos na coletânea intitulada *Manifesto dos pioneiros da educação* (Xavier, 2004), decorrente de um evento comemorativo aos setenta anos do Manifesto.³

A pequena quantidade de referências bibliográficas se justifica porque não almejo compor um painel extenso da produção relativa ao Manifesto. Seria diferente se tivesse o propósito de discorrer sobre o documento em sua totalidade, mas o objetivo aqui é mais modesto, consistindo em analisar um aspecto bastante específico, a presença de John Dewey no texto redigido por Fernando de Azevedo. Mais precisamente, este artigo buscará examinar se o filósofo e educador americano é nominalmente citado naquelas páginas, ou se pelo menos algumas ideias identificadas com seu ideário constam ali e, sendo isto verdadeiro, discutir se há coincidência entre o que diz o Manifesto e o que está registrado nas obras deweyanas.

A presença de Dewey como especulação relevante

Começemos por acompanhar a definição dada por Antoine Compagnon (2007, p. 33) para o recurso de citar autores, muito comum em nossas produções intelectuais: uma citação designa “ao mesmo tempo duas operações – uma, de extirpação, outra, de enxerto – e ainda o objeto dessas duas operações – o objeto extirpado e o objeto enxertado – como se ele permanecesse o mesmo em diferentes estados”. Compagnon (idem, p. 37) adverte, porém, que, a exemplo do “enxerto de um órgão”, a acomodação desse “corpo estranho” ao meu texto carrega um “risco de rejeição contra o qual preciso me prevenir e cuja superação é motivo de júbilo”. Se o enxerto “pega”, a “operação é um sucesso”; experimento então “o mesmo prazer do cirurgião ao inscrever seu saber e sua técnica no corpo do paciente: seu talento é apreciado segundo a exatidão de seu trabalho, a beleza da cicatriz com que assina e autentica sua obra”.

³ Ao leitor interessado em obter mais informações sobre a IV Conferência Nacional de Educação e o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, sugiro os títulos mencionados neste parágrafo, além do livro de Nóbrega da Cunha (2003), relato em primeira mão de um dos participantes do referido evento.

Como todos sabemos, o que demarca a citação são as aspas, sinal tipográfico inventado pelo impressor Gillaume no século XVII para “isolar um discurso direto”, significando, ao serem abertas, que daqui por diante eu cito; ao serem fechadas, que aqui terminei de citar (Compagnon, 2007, p. 52). Não é preciso dizer que estamos citando, pois o sinal torna evidente a operação que consiste em dar a palavra a alguém, caracterizando a “renúncia a um direito de autor”. As aspas produzem uma “sutil divisão entre os sujeitos e assinalam o lugar em que a silhueta do sujeito da citação se mostra em retirada, como uma sombra chinesa”.

Esta breve reflexão inspirada em Compagnon – e utilizando citações do próprio autor – é inútil para o objetivo deste artigo, uma vez que o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova não cita nenhuma frase, nem mesmo palavra ou expressão de John Dewey; o nome do filósofo americano sequer é mencionado no texto. Apesar disso, a presente investigação permanece válida porque alguns pesquisadores admitem a presença de concepções deweyanas no histórico documento, enquanto outros, mesmo não admitindo categoricamente, não se omitem de discutir o assunto.

Todas as considerações feitas sobre a presença de ideias deweyanas no Manifesto são frutos de especulação. Emprego esse termo no primeiro sentido etimológico, sem conotação pejorativa, pois especular é atitude característica de quem examina, averigua com atenção, observa em minúcia, procura respostas, mesmo diante de dificuldades; em suma, especular é o que fazem os pesquisadores, especialmente nas áreas de História da Educação e Filosofia da Educação, quando elaboram e examinam hipóteses sobre ocorrências passadas e, mesmo, presentes.⁴

Autores presentes, mesmo ausentes

Vejamos algumas dessas especulações, a começar por Dermeval Saviani (2008, p. 252), cuja análise do Manifesto dos Pioneiros é feita à luz de uma série de trabalhos de Luiz Antônio Cunha. O autor chamando nossa atenção para o caráter “heterogêneo e contraditório” do texto e concluindo que Fernando de Azevedo pode ter “enxertado passagens que correspondiam não à sua concepção, mas à de seus aliados da vertente liberal igualitarista”, liderada por Anísio Teixeira; pode ter incorporado também expressões de “alguns próceres cujas ideias estavam próximas do socialismo”, como Roldão Lopes de Barros, Hermes de Lima, Edgar Süsskind de Mendonça e Paschoal Lemme.

Para explicitar a sugestão relativa ao socialismo, Saviani (2008, p. 252) identifica no Manifesto uma passagem que julga semelhante ao que se encontra em *O capital* de Karl Marx. Os vocábulos diferem, evidentemente, mas o sentido geral é semelhante em ambos, traduzindo a tese de que a educação atual e futura é decorrente do sistema fabril e que o trabalho é – ou será, adiante – o meio responsável pela produção de homens melhores, mais desenvolvidos, mais úteis etc.

Ainda apoiado nas análises de Cunha, Saviani (2008, p. 252-253) esclarece que as “influências predominantes” no histórico documento advêm prioritariamente de Durkheim e de Pareto, os quais, assim como Marx, também não são citados no texto. De Durkheim, o

⁴ Como explicam Japiassú e Marcondes (2001, p. 88), a palavra *especulação* adquiriu “sentido negativo”, na área de filosofia, significando “uso gratuito e inverificável da razão”, com resultados sem comprovação, pouco confiáveis.

Manifesto retém “a dupla função social dos sistemas de ensino: a função homogeneizadora dos indivíduos”, tarefa atribuída à escola primária e secundária, como também a “função diferenciadora de acordo com as aptidões”, responsabilidade do ensino universitário. Pareto faz-se notar no Manifesto pela apresentação da tese de que a “harmonia do regime democrático” depende da “mobilidade ascendente e descendente dos indivíduos das diferentes classes na composição das elites”.

Pedro Pagni (2000, p. 238) sugere que, embora Anísio Teixeira não tenha participado “ativamente na construção do texto original”, Fernando de Azevedo teria assumido algumas de suas “ideias e posições teóricas”, particularmente no que tange ao pragmatismo de John Dewey. Ana Waleska Mendonça (2004, p. 251) vai ao encontro dessa opinião ao lembrar que Teixeira “foi um dos correspondentes de Fernando de Azevedo durante o processo de redação do Manifesto”, razão pela qual o texto pode ter incorporado “algumas de suas sugestões”. Mas Mendonça enfatiza, citando Libânia Xavier, que o histórico documento “não foi fruto de discussões e que, portanto, não pode ser considerado uma obra coletiva” – o Manifesto “traz a marca da autoria de Fernando de Azevedo”.

Mas talvez essa marca autoral seja incompatível com as concepções filosóficas e educacionais de Anísio Teixeira, como bem alerta Mendonça (2004, p. 251) ao aconselhar que não devemos desprezar a “sensação de estranhamento” que teve Monteiro Lobato ao ler o Manifesto, conforme o relatado por ele mesmo em carta a Anísio Teixeira:

Comecei a ler o manifesto. Comecei a não entender, a não ver ali o que desejava ver. Larguei-o e pus-me a pensar – quem sabe está nalgum livro de Anísio o que não acho aqui – e lembrei-me dum livro sobre a educação progressiva que me mandaste e que se extraviou no caos que é a minha mesa. Pus-me a procurá-lo, achei-o e cá estou, Anísio, depois de lidas algumas páginas a procurar aos berros de entusiasmo por essa coisa maravilhosa que é a tua inteligência lapidada pelos Deweys e Kilpatricks!⁵

Indícios da presença de Dewey

Como se pode notar pela manifestação de Monteiro Lobato, nem todos os leitores reconhecem a presença de concepções deweyanas no Manifesto dos Pioneiros. Alguns, no entanto, acreditam que as ideias de John Dewey estejam lá, ainda que ocultas e misturadas a referências advindas de outros registros filosóficos, muitos deles igualmente ocultos, sem que se possa emitir qualquer juízo definitivo sobre o assunto.

Pedro Pagni (2000, p. 114) analisa que o Manifesto aglutina “apropriações particulares da filosofia da educação de John Dewey” e da “sociologia ou sociologia da educação de Durkheim” porque os dois pensadores, embora muito diferentes entre si, mostraram-se úteis para realizar o confronto com a escola “tradicional”, o que era o objetivo de Azevedo. Pagni (idem, p. 238) acrescenta que Dewey pode ter ingressado no texto não necessariamente por intermédio de Anísio

⁵ O trecho em destaque foi transcrito de Mendonça (2004, p. 251). Talvez Lobato refira-se ao livro de Teixeira intitulado *Educação progressiva: uma introdução à filosofia da educação*, o qual, no entanto, só foi publicado em 1934 (Biobibliografia de Anísio Teixeira, 2001, p. 217).

Teixeira, pois “tanto o redator do Manifesto quanto outros signatários eram leitores das obras do filósofo americano”. Dermeval Saviani (2008, p. 253), por sua vez, considera que a “visão pedagógica” expressa no documento possui, sim, “afinidades com Dewey”.

De fato, a seção do Manifesto dos Pioneiros intitulada “O processo educativo – o conceito e os fundamentos da educação nova” possui trechos que dão margem a pensarmos em Dewey. O texto diz que a “nova concepção da escola”, que é “uma reação contra as tendências exclusivamente passivas, intelectualistas e verbalistas da escola tradicional”, tem por base a “atividade espontânea, alegre e fecunda, dirigida à satisfação das necessidades do próprio indivíduo”; o que distingue a “nova escola” da “escola tradicional” é “a presença, em todas as suas atividades, do fator psicobiológico do interesse, que é a primeira condição de uma atividade espontânea” e constitui o “estímulo” que leva o educando a buscar “todos os recursos ao seu alcance” (Azevedo, 1932, p. 54).

Quando se procede desse modo, continua o Manifesto, “a fonte de inspiração das atividades escolares” desloca-se “para a criança e para os seus interesses”, que são “móveis e transitórios”; quebra-se a “ordem” dos “programas tradicionais”, todos eles organizados segundo a “lógica formal dos adultos”, colocando-se em seu lugar a “lógica psicológica”, cujo fundamento é a “natureza” e o “funcionamento do espírito infantil” (Azevedo, 1932, p. 54-55).

Ao posicionar a atividade espontânea do educando e a satisfação das necessidades e interesses do aprendiz no centro da nova pedagogia, o Manifesto faz lembrar imediatamente as reflexões desenvolvidas por Dewey nos ensaios “The child and the curriculum”, de 1902, e “Interest and effort in education”, de 1913, ambos traduzidos e editados por Anísio Teixeira em 1930 na coletânea *Vida e educação* (Dewey, 1978). Ao defender a ordenação psicológica dos programas de ensino, o documento remete ao que se encontra formulado em “A criança e o programa escolar” – título dado por Teixeira a “The child and the curriculum” –, precisamente no subtítulo “Aspecto lógico e psicológico da experiência”.

Essas ideias, como também as que irei examinar a seguir, constam em vários outros escritos de Dewey sobre educação, dentre os quais se destaca *How we think*, de 1910, e *Democracy and education*, de 1916. A obra educacional deweyana já se encontrava praticamente concluída quando o Manifesto foi elaborado. Com exceção de *Experience and education*, lançado em 1938, Dewey pouco se dedicou a temáticas escolares após 1916. Daquele ano até 1931, seus principais títulos refletem a clara opção por assuntos estritamente filosóficos, sem referência direta à educação.⁶

O Manifesto dos Pioneiros vai além de propor medidas pedagógicas inovadoras, recomendando que a escola seja integralmente revista para constituir “um mundo natural e social embrionário”, um “ambiente dinâmico em íntima conexão com a região e a comunidade”, um “organismo vivo, com uma estrutura social, organizada à maneira de uma comunidade palpitante pelas soluções de seus problemas”, uma verdadeira “comunidade em miniatura”. Essa mudança só ocorrerá se a instituição de ensino colocar os alunos “em contato com o ambiente e com a vida ativa que os rodeia”, os iniciando em “atividades manuais, motoras ou construtoras”, pois são tais atividades que constituem as “funções predominantes da vida” (Azevedo, 1932, p. 55).

⁶ Ver, por exemplo, os seguintes títulos: *Essays in experimental logic* (1916); *Reconstruction in philosophy* (1920); *Human nature and conduct* (1922); *Experience and nature* (1925); *The public and its problems* (1927); *The quest for certainty* (1929); *Individualism, old and new* (1930); e *Philosophy and civilization* (1931).

Nessa passagem, o Manifesto parece mimetizar as reflexões que constam em *Democracy and education*, obra em que Dewey (2003a, p. 25) esclarece que a principal função do órgão social que chamamos de escola é prover um ambiente simplificado (“*simplified environment*”) que selecione características consideradas fundamentais e passíveis de serem respondidas pelos jovens.⁷

Mimetização ainda mais evidente encontra-se no uso da expressão “comunidade em miniatura”. Dewey (2003a, p. 369) conclui *Democracy and education* explicando que suas propostas visam substituir a escola como lugar separado da vida, cuja serventia é unicamente aprender lições, por um grupo social em miniatura (“*miniature social group*”), em que o estudo e o crescimento resultem da experiência compartilhada atual.⁸ Em seguida, o filósofo diz que a instituição de ensino deve assumir a forma de uma comunidade em miniatura (“*miniature community*”), interagindo intimamente com outros modos de experiência associada situados além dos muros da escola (idem, p. 371).⁹

Essa ideia não é originária de *Democracy and education*, pois Dewey a utilizou em uma de suas primeiras obras sobre educação, *The school and society*, publicada em 1899. Nesse trabalho, o filósofo considera a importância de introduzir na escola várias formas de ocupações ativas, de maneira a vincular a instituição de ensino à vida, em vez de manter a instituição de ensino como um lugar dedicado ao aprendizado de lições que remetem abstrata e remotamente a possibilidades de vida futura. Só assim a escola pode vir a ser uma comunidade em miniatura, uma sociedade embrionária (“*a miniature community, an embryonic society*”), afirma Dewey (2003b, p. 13).¹⁰ Essas últimas palavras, aliás, lembram a expressão “mundo natural e social embrionário” que o Manifesto traz entre aspas sem indicação de autoria.¹¹

A presença de Dewey gerando estranhamento

É inegável que os trechos do Manifesto dos Pioneiros aqui examinados guardam certa afinidade com Dewey, como bem assinala Saviani; alguns deles parecem repercutir, sem sombra de dúvida, importantes concepções deweyanas. No entanto, se os situarmos no contexto discursivo mais amplo em que se inscrevem, sentiremos um estranhamento semelhante ao experimentado por Monteiro Lobato.

⁷ “The first office of the social organ we call the school is to provide a *simplified* environment. It selects the features which are fairly fundamental and capable of being responded to by the young”.

⁸ “In place of a school set apart from life as a place for learning lessons, we have a miniature social group in which study and growth are incidents of present shared experience”.

⁹ “For under such conditions, the school becomes itself a form of social life, a miniature community and one in close interaction with other modes of associated experience beyond school walls”.

¹⁰ “It [the school] has a chance to affiliate itself with life, to become the child's habitat, where he learns through directed living, instead of being only a place to learn lessons having an abstract and remote reference to some possible living to be done in the future. It gets a chance to be a miniature community, an embryonic society”.

¹¹ O documento contém várias frases com essa característica. Na passagem ora analisada, após dizer que o interesse serve de estímulo para o educando mobilizar os meios ao seu alcance, vem entre aspas “graças à força de atração das necessidades profundamente sentidas” (Azevedo, 1932, p. 54); ao preceituar que os alunos devam ser iniciados em atividades construtoras, o texto afirma, igualmente entre aspas, que tais atividades “constituem as funções predominantes da vida” (idem, p. 55).

No que diz respeito a valorizar os interesses do aluno, respeitar as suas aptidões e organizar os programas de ensino segundo a lógica psicológica em sintonia com o ambiente social, o problema de fundo encontra-se na expectativa de atingir um fim previamente instituído. O histórico documento exprime essa expectativa nas frases finais da seção que discorre sobre os fundamentos da educação nova, onde se lê que a “escola nova” deve seguir a “lei” formulada por Paulsen, cujas palavras são então citadas: a “vida em sociedade” modifica-se “em função de sua economia, e a energia individual e coletiva se manifesta pela sua produção material”. Desta máxima, o texto extrai a consequência de que o trabalho constitui o “elemento formador” que prepara o educando para “fazê-lo penetrar na corrente do progresso material e espiritual da sociedade de que proveio e em que vai viver e lutar” (Azevedo, 1932, p. 55-56).

A ideia de formar por intermédio do trabalho não pode ser considerada totalmente avessa a Dewey, pois constitui uma forma de aprendizado por meio da ação, mas deve ser corrigida pela ressalva de que, para o filósofo, o trabalho não é um recurso destinado a inserir o educando na corrente de progresso da sociedade, mas, sim, na vida, servindo como forma viabilizadora de atividades espontâneas, alegres e fecundas dedicadas “à satisfação das necessidades do próprio indivíduo”, como diz acertadamente o Manifesto (Azevedo, 1932, p. 54). A correção é necessária para que não sejamos levados a acatar o célebre dualismo entre indivíduo e sociedade, uma das muitas polarizações contra a qual se insurge radicalmente a filosofia deweyana (Cunha, 1994; Moreira, 2002).

O problema do contexto discursivo que acolhe a suposta menção a Dewey reside na palavra *corrente*, metáfora que transporta a noção de encadeamento permeado por sólida fixidez, como em um colar ou uma coleira; ou a noção de trajetória delimitada por margens inamovíveis, como no caso de um rio ou uma estrada que segue sempre o mesmo curso. Quando essa metáfora vem associada à noção de progresso, seu efeito torna-se ainda mais agudo, sugerindo a necessidade de algo ou alguém que responda pela configuração do todo, para que os elos não se dispersem, ou pelo direcionamento do curso, para que a trajetória exista e seja concluída com exatidão. No Manifesto dos Pioneiros, esse papel cabe ao poder público, como se vê na seção intitulada “O estado em face da educação”.

Dewey não era contrário à presença do estado na vida social, especialmente em momentos de crise, como a que se instalou internacionalmente logo no início da década de 1930. Mas não só em momentos de crise, pois Dewey tinha plena consciência de que o capitalismo é um sistema que privilegia os poucos detentores dos meios de produção, em detrimento dos trabalhadores. Uma das funções do estado, portanto, seria atuar como força reguladora, proposta que, naquela mesma década, deu origem às práticas que ficaram conhecidas como *welfare state* (Cunha, 2001). Esse posicionamento, no entanto, não foi suficiente para que Dewey se tornasse um defensor do estado como idealizador ou mantenedor de algo que se possa chamar de corrente do progresso da sociedade, seja material ou espiritual. Admitir esse princípio seria o mesmo que privilegiar um dos polos daquele dualismo, em detrimento do outro; seria considerar que os ditames da ordem social, definidos e coordenados por um agente iluminado, são superiores aos desejos e necessidades individuais. Dewey certamente preferia outras metáforas, no intuito de defender o protagonismo desses desejos e necessidades no curso da vida social.

Ao identificar no Manifesto certas afinidades pedagógicas com Dewey, Dermeval Saviani (2008, p. 253) alerta para o contraste que se estabelece na última seção do documento, intitulada “A democracia – um programa de longos deveres”, quando o redator busca apoio em Fichte. A junção de teses deweyanas com ideias do pensador alemão viria comprovar o juízo de que o texto resultou da absorção de “teorias incompatíveis”. Após citar um longo trecho de um dos discursos à nação alemã de Fichte, Azevedo (1932, p. 730) reafirma a convicção de que “a profunda renovação dos princípios que orientam a marcha dos povos” deve se fazer acompanhar de “fundas transformações no regime educacional”, uma vez que “as únicas revoluções fecundas são as que se fazem ou se consolidam pela educação”; só a educação pode garantir que a “doutrina democrática” sirva como “fonte de esforço moral, de energia criadora, de solidariedade social e de espírito de cooperação”.

Ao associar a educação com atitudes de cooperação e solidariedade social, no âmbito de uma sociedade democrática, o Manifesto remete à tese com que Dewey (2003a, p. 371) finaliza *Democracy and education*: sempre que se vincula efetivamente à vida em sociedade, a educação adquire caráter moral, pois o interesse em aprender com todos os contatos da vida é o interesse moral essencial. As frases com que o histórico documento qualifica a democracia lembram uma passagem do estudo introdutório elaborado para *Vida e educação*, no qual Anísio Teixeira (1978, p. 31) diz que, segundo Dewey, são democráticas as sociedades que viabilizam “o mais largo espírito de solidariedade social e de comunhão de interesses”.

A título de conclusão do texto, Azevedo (1932, p. 73-74) cita Gustave Belot, filósofo e educador francês influenciado por Durkheim, para afirmar que o “ideal de democracia” não é “mecanismo político”, mas “princípio de vida moral e social”, pois “o que parecia coisa feita e realizada revelou-se como um caminho a seguir e como um programa de longos deveres”.¹² Ratificando a tese do estatismo, acrescenta que o “dever mais alto, mais penoso e mais grave” do estado é o dever da educação, por meio da qual se concede “ao povo a consciência de si mesmo e de seus destinos e a força para afirmar-se e realizá-los”; é pela educação que se “cultiva e perpetua a identidade da consciência nacional, na sua comunhão íntima com a consciência humana”.

Como já vimos, a incompatibilidade entre essas ideias do Manifesto e a filosofia deweyana reside no papel que se atribui ao estado, mas é preciso notar, mais ainda, que não há nada em Dewey que se assemelhe à intenção de despertar no povo a consciência de seu destino. Fortemente marcado pela noção de progresso contida na metáfora *corrente*, o contexto discursivo do Manifesto é absolutamente estranho à filosofia deweyana, na qual, como explica Anísio Teixeira (1978, p. 41), o mundo é concebido como “essencialmente precário e indeterminado”; o que define o destino do mundo é somente o “esforço humano”, que o homem emprega para refazer constantemente o mundo; na civilização contemporânea em “perpétua mudança, só uma teoria dinâmica da vida e da educação pode oferecer solução adequada aos problemas novos que surgem e que surgirão”.

A concepção nacionalista expressa no final do Manifesto, no trecho acima mencionado, também merece ser confrontada com a filosofia deweyana. Em *Democracy and education*, Dewey (2003a, p. 101) analisa as circunstâncias históricas que levaram os estados a fornecerem

¹² Segundo informa Azevedo, o trecho citado é de 1919; trata-se provavelmente da conferência “Les victoires nécessaires de la paix” proferida por Belot naquele mesmo ano.

não apenas os meios para efetivar a educação pública, mas também os seus objetivos. O processo educacional, então, passou ser visto como treino disciplinar, não como desenvolvimento pessoal; Fichte e Hegel, seguidores filosóficos de Kant, firmaram a tese de que educar é função precípua do estado (idem, p. 103). Segundo Dewey (idem, p. 104), o estabelecimento do estado nacional como educador impôs um problema para a democracia, pois instituiu o conflito entre uma educação voltada para fins sociais mais amplos e uma educação guiada por metas nacionalistas cada vez mais estreitas e exclusivas.

Dewey (2003a, p. 105) não rejeita aprioristicamente que um sistema de ensino seja comandado pela instituição do estado nacional, pois reconhece que há dois problemas que precisam ser enfrentados. O primeiro é que, devido às condições econômicas vigentes, algumas classes sociais são exploradas por outras, o que transforma alguns homens em meros instrumentos para a elevação cultural de outros. O segundo refere-se à necessidade de conciliar valores patrióticos com ideais que, ultrapassando as barreiras nacionais, efetivem a união das pessoas em torno de finalidades comuns. A solução para esses problemas será encontrada na ação efetiva e concreta, não na simples proclamação de princípios. Tarefa difícil, sem dúvida, mas inadiável; se não a cumprirmos, diz o filósofo, o ideal democrático de educação não passará de uma farsa, uma ilusão trágica.

Um enigma insolúvel

Se há, de fato, ideias deweyanas no Manifesto, devemos indagar, afinal, por que motivo o nome de John Dewey não é mencionado, sendo que outros onze pensadores têm frases de sua autoria transcritas no texto – são eles G. Davy, Ernesto Nelson, Jules Simon, Lamartine, Paul Bureau, Paulsen, Coulter, C. Bouglé, Fichte, Gustave Belot – cada um deles aparecendo uma única vez – e Alberto Torres, que é citado três vezes.

Fernando de Azevedo pode ter utilizado conscientemente algumas teses originárias de Dewey ao escrever determinadas passagens, e nesse caso permanece a dúvida sobre o que teria motivado a omissão do nome do filósofo, especialmente se lembrarmos algumas expressões comumente empregadas em suas obras constam no texto, embora não aspas – a exemplo de “comunidade em miniatura”, conforme vimos acima. Mas não podemos descartar a hipótese de que o fenômeno da ubiquidade tenha comandado a escrita dessas mesmas passagens: Azevedo pode ter simplesmente repercutido concepções que, por serem veiculadas por diversos pensadores da educação, inclusive Dewey, compunham certo patrimônio intelectual, certo vocabulário comum aos pensadores das primeiras décadas do século XX.

Compagnon (2007, p. 84) explica que há duas espécies de citação: a “repetição de palavras” e a “repetição de pensamento”. A primeira corresponde ao que entendemos atualmente por *citação*, ao passo que a segunda é o que os gregos denominavam “lugar comum”, expressão que, segundo Aristóteles, não designa uma simples formulação estereotipada, mas o conjunto de “meios de argumentação comuns a todos os gêneros”; os “lugares não são citações de discurso, mas citações de pensamentos”, diz Compagnon (idem, p. 85).

Uma citação de pensamento “fica próxima das coisas, toca o sentido e os sentidos, sobrevive à enunciação, pois é antes de tudo conceitual”. A outra, a que conhecemos como *citação*, leva o nome de *vox*, consistindo em “redizer as palavras que uma vez já expressaram a coisa”. Enquanto a citação de pensamento exprime o significado, a citação de palavras ressoa

o significante (Compagnon, 2007, p. 87). Ainda segundo Compagnon (idem, p. 88), com “a *vox*, o orador dá a voz, ele se doa, empresta seu corpo, seu órgão a uma ressonância”; ele “possui seu público”, mas “a *vox* também o possui: quando ele fala, ela fala através de sua boca, como um vampiro, como um demônio, como um deus”.

Teria Fernando de Azevedo sido vitimado pelo fenômeno da ubiquidade, sentindo-se dispensado da obrigação de indicar o nome de John Dewey por ser esse filósofo apenas um dentre tantos outros que proclamavam concepções assemelhadas? Ou teria deixado de utilizar a citação de pensamento para, propositalmente, não dar voz a Dewey, com receio de ser por ele vampirizado?

Na ausência de fontes que respondam categoricamente a esse enigma, devemos deixar o problema em aberto, não sem antes especular sobre ele. De acordo com Mirian Warde (2004, p. 229), o Manifesto dos Pioneiros foi concebido como “uma peça de combate, toda ela envolta e atravessada pelo intento de produzir um efeito de verdade”. O documento foi moldado pela meta de “dividir a educação brasileira, de ponta a ponta, entre o novo e o velho”, levando os leitores a acreditarem que “o novo não emergia na sua plenitude no Brasil porque o velho resistia e se negava à morte”. O Manifesto foi gestado com esse caráter, desde o momento em que Nóbrega da Cunha propôs à IV Conferência Nacional de Educação que Fernando de Azevedo ficasse responsável pela redação de uma resposta aos pronunciamentos de Getúlio Vargas e Francisco Campos que, naquele mesmo evento, conclamaram os educadores a definirem as diretrizes pedagógicas do novo governo (Cunha, 2008).

Ainda segundo Warde (2004, p. 231-232), o histórico documento não representa uma “tentativa frustrada de fundir Fichte e Dewey”, nem incorre na “subordinação prática” do segundo ao primeiro, pois Fernando de Azevedo tinha a intenção de falar “ao povo e ao governo” como “porta-voz de uma nação inexistente, cujo futuro era de todo incerto”. Por isso, Azevedo autorizou-se a não seguir as regras da escrita acadêmica. Afinal, manifestos são elaborações discursivas marcadas pelo “peso da conjuntura imediata”, pelas “lutas que estão sendo travadas ou que se pretende travar”. Todo manifesto incorpora “algum nível de esperança de conquista”, buscando “gerar efeitos de médio e longo prazos” (idem, p. 221).

Considerações finais

Tomando por empréstimo as expressões de José Gondra (2004, p. 18), podemos dizer que o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova integra uma “tradição de se manifestar” que vem de longa data no cenário educacional brasileiro, seguindo um “padrão retórico” em que são determinados, desde o início, dois componentes essenciais, “os remetentes e os destinatários”.

No vocabulário da análise retórica proposta por Perelman e Olbrechts-Tyteca (2002), os remetentes e os destinatários de um manifesto – como de qualquer outro texto escrito para ser publicado – são denominados, respectivamente, *oradores* e *auditório*. Analogamente ao que ocorria na *polis* grega, o orador elabora um discurso voltado à persuasão, articulando argumentos potencialmente capazes de mobilizar o intelecto e as paixões daqueles a quem cabe deliberar. A efetividade das técnicas retóricas depende, fundamentalmente, do conhecimento que se tem das disposições da audiência, requisito sem o qual a arte retórica se reduz a mero ornamento linguístico.

José Murilo de Carvalho (2000, p. 143) explica que a abundância de citações de autores, em especial estrangeiros, decorre da tradição retórica portuguesa que se incorporou ao estilo de comunicação dos intelectuais brasileiros. A citação não significa necessariamente adesão às ideias do citado, devendo ser interpretada, isto sim, como “argumento de autoridade”, recurso de persuasão que visa conferir prestígio a quem o utiliza, consistindo no emprego de “atos ou juízos de uma pessoa ou grupo de pessoas como meio de prova em favor de uma tese” (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 2002, p. 348).

Carvalho (2000, p. 143) mostra que não é incomum o uso de citações que “não correspondem ao pensamento do citado”. O cientificismo introduzido no Brasil na segunda metade do século XIX não produziu cientistas, mas homens que “filosofavam no melhor estilo retórico, em que o brilho da frase, sua qualidade literária, a variedade dos tropos, eram mais importantes que sua veracidade” (idem, p. 145). Por isso, nem a citação nem o seu conteúdo devem ser tomados como eixo da análise do discurso, uma vez que podem representar “antes um obstáculo, uma armadilha, do que uma pista sólida de explicação”; o pesquisador deve assumir como prioritário superar a “barreira retórica para tentar chegar ao que poderia estar mais próximo do sentido do autor, ou mesmo, do sentido dos leitores” (idem, p. 144).

Portanto, podemos especular: o redator do Manifesto, assumindo-se como porta-voz de uma nação ainda por definir, posicionando-se como orador encarregado de construir uma peça argumentativa de combate em meio a acirradas disputas, buscou gerar efeitos persuasivos, mobilizar governo e povo em benefício de certa concepção educacional. Para alcançar essa meta, utilizou as estratégias de argumentação que julgou serem adequadas a seu auditório, naquele momento. Infelizmente, não temos meios para desvendar algumas das estratégias de Azevedo, como a que consiste em mimetizar pensamentos e palavras sem nomear sua autoria – o que se aplica ao caso de John Dewey.

Esta especulação significa que novas especulações ainda terão que ser feitas para compreender o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e, em particular, para desvendar os significados da presença de Dewey em suas páginas. Esta conclusão não é estranha a quem utiliza a análise retórica em suas pesquisas, pois o objetivo desse método de investigação não é colocar ponto final em nenhuma interpretação, mas oferecer provocações que despertem a necessidade de dar continuidade à investigação.

Referências

AZEVEDO, Fernando (Org.). *A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo*. Manifesto dos pioneiros da educação nova. São Paulo: Nacional, 1932.

BIOBIBLIOGRAFIA DE ANÍSIO TEIXEIRA. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 82, n. 200/201/202, p. 207-242, jan./dez. 2001.

CARVALHO, José Murilo. *História intelectual no Brasil: a retórica como chave de leitura*. *Topoi*, Rio de Janeiro, v. 1, p. 123-152, jan./dez. 2000.

COMPAGNON, Antoine. *O trabalho da citação*. Tradução Cleonice P. B. Mourão. Belo Horizonte: UFMG, 2007.

CUNHA, Marcus Vinicius. *John Dewey: uma filosofia para educadores em sala de aula*. Petrópolis: Vozes, 1994.

CUNHA, Marcus Vinicius. *John Dewey: a utopia democrática*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

CUNHA, Marcus Vinicius. O Manifesto dos Pioneiros de 1932 e a cultura universitária brasileira: razão e paixões. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, n. 17, p. 123-140, maio/ago. 2008.

CUNHA, Nóbrega. *A revolução e a educação*. Brasília: Plano, 2003.

DEWEY, John. *Vida e educação*. Tradução Anísio Teixeira. 10. edição. Rio de Janeiro: Melhoramentos, 1978.

DEWEY, John. *Democracy and education: an introduction to the philosophy of education*. The Middle Works of John Dewey, 1899-1924, volume 9: 1916. Eletronic Edition, 2003a.

DEWEY, John. *The school and society*. The Middle Works of John Dewey, 1899-1924, Volume 1: 1899-1901. Eletronic Edition, 2003b.

GONDRA, José Gonçalves. A tradição de se manifestar. In: XAVIER, M. C. (Org.). *Manifesto dos pioneiros da educação: um legado educacional em debate*. Rio de Janeiro: FGV, 2004. p. 17-20.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. *Dicionário básico de filosofia*. 3. edição. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

MENDONÇA, Ana Waleska P. Campos. Anísio Teixeira e a Escola Nova. In: XAVIER, M. C. (Org.). *Manifesto dos pioneiros da educação: um legado educacional em debate*. Rio de Janeiro: FGV, 2004. p. 241-255.

MOREIRA, Carlos O. Fiúza. *Entre o indivíduo e a sociedade: um estudo da filosofia da educação de John Dewey*. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

PAGNI, Pedro A. *Do Manifesto de 1932 à construção de um saber pedagógico: ensaiando um diálogo entre Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira*. Ijuí: UNIJUÍ, 2000.

PERELMAN, Chaim; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. *Tratado da argumentação: a nova retórica*. Tradução Maria E. Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 2. edição. Campinas: Autores Associados, 2008.

TEIXEIRA, Anísio Spíndola. A pedagogia de Dewey: esboço da teoria de educação de John Dewey. In: DEWEY, John. *Vida e educação*. Tradução Anísio Teixeira. 10. edição. Rio de Janeiro: Melhoramentos, 1978. p. 13-41.

XAVIER, Maria do Carmo (Org.). *Manifesto dos pioneiros da educação: um legado educacional em debate*. Rio de Janeiro: FGV, 2004.

WARDE, Mirian Jorge. Legado e legatários: questões sobre o Manifesto dos pioneiros da educação nova. In: XAVIER, Mario do Carmo (Org.). *Manifesto dos pioneiros da educação: um legado educacional em debate*. Rio de Janeiro: FGV, 2004. p. 221-240.