

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - UFPB
CENTRO DE EDUCAÇÃO - CE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

TÂNIA RODRIGUES PALHANO

**A FEIÇÃO PRAGMÁTICA DO TRABALHO EM EDUCAÇÃO:
O DEBATE ANUNCIADO E O ENUNCIADO NA
CONSTITUIÇÃO DE 1988**

João Pessoa-PB
2008

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

TÂNIA RODRIGUES PALHANO

**A FEIÇÃO PRAGMÁTICA DO TRABALHO EM EDUCAÇÃO:
O DEBATE ANUNCIADO E O ENUNCIADO NA
CONSTITUIÇÃO DE 1988**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal da Paraíba, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. José Francisco de Melo Neto

João Pessoa-PB
2008

FONTE DE CATÁLOGO
BIBLIOTECA CENTRAL/UFPB

P161f	<p>Palhano, Tânia Rodrigues A feição pragmática do trabalho em educação: o debate anunciado e o enunciado na Constituição de 1988 / Tânia Rodrigues Palhano. – João Pessoa, 2008. 178 p. Orientador: José Francisco de Melo Neto. Tese (doutorado) – UFPB / CE.</p> <p>1. Pragmatismo. 2. Dewey. 3. Trabalho em Educação. 4. Filosofia da Educação. 5. Legislação Educacional.</p> <p>CDU: 165.74(043)</p>
UFPB/BC	

TÂNIA RODRIGUES PALHANO

**A FEIÇÃO PRAGMÁTICA DO TRABALHO EM EDUCAÇÃO:
O DEBATE ANUNCIADO E O ENUNCIADO NA
CONSTITUIÇÃO DE 1988**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal da Paraíba, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

Tese aprovada em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. José Francisco de Melo Neto – UFPB
Orientador

Prof. Dr. Roberto Jarry Richardson - UFPB
Examinador

Prof. Dr. Charliton José dos Santos Machado - UFPB
Examinador

Prof. Dr. André Leclerc – UFPB
Examinador

Prof. Dr. Iraquiton de Oliveira Caminha - UFPB
Examinador

*D*edico a minha mãe, Hilda, Senhora de tão refinado bom senso, e ao meu pai, Manoel (in memoriam), homem que foi feliz, bastando apenas o título de Sr. Palhano.

AGRADECIMENTOS

A Deus, como força constante no caminho da espiritualidade.

A Sebastião, meu grande companheiro no vir-a-ser das mudanças e no ser da plenitude.

A João Pedro e a Chiarelli, meus dois meninos, na diversidade da herança genética e social.

As minhas irmãs e aos meus irmãos como partilha das andanças de nossos idênticos e diferentes percursos.

Ao Prof. Dr. José Francisco de Melo Neto, meu orientador, pelo acolhimento, pelos ensinamentos, pela paciência, pelo diálogo, pelo movimento de permuta. E, por estar marcando uma forte presença no meu processo de lapidação acadêmica.

Aos colegas da 2ª Turma do Doutorado, especialmente a Daniel, pelas discussões em torno do pragmatismo, e a Graça Baptista, na partilha dos momentos de angústias, bem como em nossas confraternizações.

Ao Grupo de Pesquisa em Extensão Popular (EXTELAR), pelos nossos momentos de episteme e nossos momentos de doxa, pela aura afetiva que sempre nos sondou, e em particular, pelo desempenho discursivo que tenho conquistado com as exposições orais que sempre realizamos.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação, a coordenação, aos funcionários, aos professores, em especial ao Prof. Dr. Roberto Jarry Richardson pelo acompanhamento sempre acolhedor, na intensa e inesgotável caminhada do conhecimento.

Ao Departamento de Fundamentação da Educação, do qual eu faço parte como professora de Filosofia da Educação, em especial aos professores Carlos Alberto Jales Costa e Otaviana Maroja Jales Costa, que desde a minha chegada a este departamento, acreditaram no meu potencial e no meu desejo de busca de aperfeiçoamento profissional.

A cada brasileiro e a cada brasileira pagante de impostos, por me fornecerem esta capacitação profissional, com licença remunerada de meu trabalho.

RESUMO

Este estudo aborda a contribuição da filosofia como fundamento dos conceitos que perpassam a Legislação Educacional. O conceito em análise é o trabalho. Destaca-se como ele foi sendo construído no momento do debate constituinte em 1986 e 1987 e qual a feição que se expõe neste conceito depois de sancionada a Constituição de 1988. Apresenta-se a tese de que a concepção de trabalho na educação, legislada na Constituição brasileira, é orientada pela teoria da experiência democrática de John Dewey. Nossa intenção é fazer um exame do pensamento pragmático deste filósofo e educador americano, e nosso enfoque limita-se a investigar a relação de sua teoria com a realidade educacional brasileira, no tocante ao conceito pragmático de trabalho. O propósito constitui em se deter ao exame do processo de formação desta concepção no momento constituinte, ao esquadrihar as propostas para a Constituição por entidades ligadas à educação, como a Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior (ANDES), a Confederação dos Professores do Brasil (CPB), a Associação de Educação Católica (AEC), incluída a análise da Carta de Goiânia, redigida na IV Conferência de Brasileira de Educação, além das emendas do “Centrão”, grupo ligado a representantes de partido de direita. Ainda na fase experimental, elabora-se a demonstração da tese, ao apresentar-se na Carta Magna o caráter pragmático do conceito de trabalho e a relação conceitual do trabalho em Dewey e na Educação Brasileira. Por fim, coloca-se em perspectiva a nossa contribuição nesta relação conceitual, no momento em que, no caminho de nossa vivência apresenta-se um panorama sobre a concepção de trabalho, aliado a nossa prática educacional.

Palavras-chave: Pragmatismo, Dewey, Trabalho em Educação, Filosofia da Educação, Legislação Educacional.

ABSTRACT

This research aims at to present the contribution of Philosophy as a basic concept of Educational Law. The concept to be analyzed is work itself. It aims at to explain how it was constructed at the moment of Constitutional discussions in 1986 and 1987 and how this concept changed after 1988 Constitution was emitted. The thesis presented here is that work concept in education, legalized in Brazilian Constitution is followed by Theory of Democratic Experience by John Dewey. We aim at to analyze the pragmatic ideas of this American philosopher and educator and focus on investigations on the relation of his theory with Brazilian educational reality concerning the pragmatic concept of work. The purpose is to analyze the process of creation of this concept at constitutional moment while analyzing the purposes for Constitution for entities related to education, as National Association of Professors (ANDES), the Confederation of Teachers from Brazil (CPB), the Association of Catholic Education (AEC), including the analysis of Goiania letter, written in IV Brazilian Education Conference, besides the “*centrão*”, group associated with present policy representatives. Still in experimental phase, the thesis demonstration is elaborated while Magna letter presents the pragmatic side of work concept and the relation of work concept in Dewey and Brazilian education. Finally it is brought into perspective our contribution in this conceptual relation, in the moment that throughout our lives it is presented a panorama about work conception associated with our educational practice.

Key words: Pragmatism, Dewey, Work in Education, Education Philosophy, Education Law.

RESUMEN

Este estudio hace un abordaje sobre la contribución de la Filosofía como fundamento de los conceptos que se encuentra presente en la Legislación Educativa. El concepto en análisis es el trabajo. Destacamos como él fue siendo construido en el momento del debate realizado en 1986 y 1987 y cual es el aspecto que se expone en este concepto después de la sanción de la Constitución de 1988. Presentamos la tesis de que el concepto del trabajo en la educación, presente en la Constitución brasileña, es orientada por la teoría de la experiencia democrática de John Dewey. Nuestro propósito es realizar un examen del pensamiento pragmático de este filósofo y educador estadounidense, y nuestra énfasis se limita a investigar la relación de su teoría con la realidad de la educación en Brasil, con respecto al concepto pragmático de trabajo. El propósito se limita en se detener del proceso de formación de esta concepción en el momento constituyente, al se escudriñar a las propuestas para la Constitución por entidades órganos conectados a la educación como la Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior (ANDES), la Confederação dos Professores do Brasil (CPB), o la Associação de Educação Católica (AEC), incluida la análisis de la Carta de Goiânia, escrita en la IV Conferência de Brasileira de Educação, además de las enmiendas del "Centrão", grupo relacionado a representantes del partido de Derecha. Todavía en la etapa experimental, haremos la demostración de la tesis, al presentarnos en la Carta Magna el carácter pragmático del concepto del Trabajo y la relación conceptual del trabajo en Dewey y en la Educación brasileña. Para concluir, exponemos en perspectiva nuestra contribución en esta relación conceptual, en el momento en que, en el camino de nuestro trabajo presentamos un panorama sobre la concepción del trabajo, aliada a nuestra práctica educativa.

Palabras-clave: Pragmatismo, Dewey, Trabajo en Educación, Filosofía de la Educación, Legislación Educativa.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABESC	ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ESCOLAS SUPERIORES CATÓLICAS
AEC	ASSOCIAÇÃO DE EDUCAÇÃO CATÓLICA
ANDE	ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
ANDES	ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE DOCENTES DO ENSINO SUPERIOR
ANPAE	ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PROFISSIONAIS DE ADMINISTRAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ANPED	ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO
CEDES	CENTRO DE ESTUDOS, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE
CGT	CONFEDERAÇÃO GERAL DOS TRABALHADORES
CNBB	CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL
CPB	CONFEDERAÇÃO DOS PROFESSORES DO BRASIL
CRB	CONFERÊNCIA DOS RELIGIOSOS DO BRASIL
CUT	CENTRAL ÚNICA DOS TRABALHADORES
FASUBRA	FEDERAÇÃO DAS ASSOCIAÇÕES DE SERVIDORES DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS
FENEN	FEDERAÇÃO NACIONAL DOS ESTABELECIMENTOS DE ENSINO
FENOE	FEDERAÇÃO NACIONAL DOS ORIENTADORES EDUCACIONAIS
IV CBE	IV CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO
OAB	ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL
PDS	PARTIDO DEMOCRÁTICO SOCIAL
PDT	PARTIDO DEMOCRÁTICO TRABALHISTA
PFL	PARTIDO DA FRENTE LIBERAL
PL	PARTIDO LIBERAL

PMDB	PARTIDO DO MOVIMENTO DEMOCRÁTICO BRASILEIRO
PT	PARTIDO DOS TRABALHADORES
PTB	PARTIDO TRABALHISTA BRASILEIRO
SBPC	SOCIEDADE BRASILEIRA PARA O PROGRESSO DA CIÊNCIA
SEAF	SOCIEDADE DE ESTUDOS E ATIVIDADES FILOSÓFICAS
UBE	UNIÃO BRASILEIRA DE EMPRESÁRIOS
UBES	UNIÃO BRASILEIRA DOS ESTUDANTES SECUNDARISTAS
UDR	UNIÃO DEMOCRÁTICA RURALISTA
UNE	UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO I:	
AS TRILHAS DO PRAGMATISMO	20
1.1 A LÓGICA EM PEIRCE	25
1.2 A UTILIDADE EM JAMES	31
1.3 A EXPERIÊNCIA EM DEWEY	38
CAPÍTULO II:	
A CONCEPÇÃO DE TRABALHO E A EXPERIÊNCIA DEMOCRÁTICA EM DEWEY	46
2.1 O CONCEITO PRAGMÁTICO DE TRABALHO	46
2.2 A EXPERIÊNCIA DEMOCRÁTICA	55
CAPÍTULO III:	
O PRAGMATISMO NA EDUCAÇÃO	63
3.1 A DEMOCRACIA E A EDUCAÇÃO EM DEWEY	64
3.2 A CONTRIBUIÇÃO DA EDUCAÇÃO PARA O TRABALHO NA SOCIEDADE DEMOCRÁTICA	73
3.3 A EDUCAÇÃO BRASILEIRA NA ÓTICA DO PRAGMATISMO	87
CAPÍTULO IV:	
A CATEGORIA TRABALHO NO DEBATE EDUCACIONAL, NO MOMENTO CONSTITUINTE	102
4.1 O DEBATE SOBRE O TRABALHO EM EDUCAÇÃO, NO MOMENTO CONSTITUINTE	110
4.2 O DEBATE SUCEDIDO ENTRE AS VÁRIAS ENTIDADES DA COMUNIDADE EDUCACIONAL	129
4.3 AS PROPOSTAS DAS ENTIDADES PARA A CONSTITUIÇÃO DE 1988	137
CAPÍTULO V:	
A VISÃO PRAGMÁTICA DO TRABALHO NA CONS-TITUIÇÃO DE 1988	143
5.1 O CARÁTER PRAGMÁTICO DO TRABALHO: DISCUTINDO O CONCEITO NA CARTA MAGNA	143
5.2 CONTINUANDO COM O TRABALHO EM DEWEY E NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	150

CAPÍTULO VI:	
NO CAMINHO DA MINHA VIVÊNCIA, O PRAGMATISMO, O TRABALHO E A EDUCAÇÃO	
	156
6.1	O TRABALHO E A NOSSA PRÁTICA EDUCACIONAL
	157
6.1.1	QUESTÕES INQUIETANTES EM TORNO DO ENSINO DA FILOSOFIA ...
	158
6.1.2	A FILOSOFIA DA UTILIDADE NA EDUCAÇÃO
	160
6.2	O PRAGMATISMO, O MUNDO DO TRABALHO E A EDUCAÇÃO
	162
CONSIDERAÇÕES FINAIS	
	167
REFERÊNCIAS	
	171
ANEXOS	
	178
ANEXO A	Texto Constitucional de 1946
ANEXO B	Texto Constitucional de 1967
ANEXO C	As Nove Comissões do Congresso Constituinte
ANEXO D	Folheto de Divulgação da IV Conferência Brasileira de Educação
ANEXO E	Texto Constitucional de 1988

INTRODUÇÃO

Nosso estudo aborda um tema em discussão vigente e tido como relevante, se for dada atenção para a contribuição da filosofia como fundamento dos conceitos que perpassam a Legislação Educacional.

O conceito a ser analisado por nós é o trabalho. Destacamos como ele foi sendo construído no momento do debate constituinte em 1986 e 1987, e qual a feição que este conceito apresentou depois de sancionada a Constituição de 1988. Buscamos revelar a verdade pragmática do trabalho dada pela utilidade, ao cultivar na educação de uma sociedade democrática, métodos ativos e de trabalho, que tendem a se adaptar às modificações que ocorrem na sociedade, inclusive ao trabalho produtivo, em função do incremento da produção. Neste mundo de consumismo em que vivemos, procura-se atribuir utilidades a todos os aspectos de nossa existência, com relação ao trabalho não seria diferente.

O título deste trabalho segue com a seguinte denominação “A feição pragmática do trabalho em educação: o debate anunciado e o enunciado na Constituição de 1988”. Queremos mostrar que “a concepção de trabalho na educação, legislada na Constituição de 1988, é orientada pela teoria da experiência democrática de John Dewey”. No encalço deste esclarecimento, apresentaremos o caminho por nós percorrido na trilha da temática a ser conhecida.

Esta pesquisa nos foi despertada pelo desejo de fazer uma análise da concepção de trabalho na legislação educacional brasileira, a partir da filosofia pragmática. Pareceu-nos importante um estudo que focalize a discussão da concepção de trabalho na educação, intertextualizada na Constituição de 1988.

Nossa intenção é fazer um exame do pensamento pragmatista do filósofo norte americano John Dewey, no sentido de discutir a sua teoria da experiência democrática, analisando o alcance de sua aplicação à educação. Nosso enfoque limita-se a investigar a relação de sua teoria com a realidade educacional brasileira, no tocante ao conceito pragmático de trabalho.

Os textos a serem trabalhados têm sua tradução em português extraída diretamente do inglês, por estudiosos e discípulos brasileiros de Dewey. Usaremos grande parte dos textos

em português, porque pretendemos divulgar o pensamento de Dewey em linguagem acessível ao público, principalmente aos professores e estudantes de educação.

Como professora de Filosofia da Educação, em nosso espaço de trabalho verificamos que a filosofia “pragmatista” é pouco conhecida, embora bastante aplicada. Na prática, notamos que há muitas interpretações inadequadas ou não identificadas da influência que o pragmatismo pode exercer na educação brasileira.

Sendo assim, esperamos estar prestando um serviço útil e social à educação brasileira, ao investigar as influências que a teoria educacional de John Dewey exerce na nossa educação. Para isto, contribuímos com a nossa afirmação, anteriormente citada, de que o conceito de trabalho nas leis que regem a educação brasileira é pragmático.

A nossa pesquisa pretende ser teórica, histórica, documental. Teórica, pela necessidade de se captar a realidade, não como dada para todos, mas na especificidade do objeto definido neste estudo. É uma pesquisa histórica por contextualizar tempo e espaço. Documental, por se utilizar documentos legais a serem manuseados como instrumentos de pesquisa. Há, também, a importância da interpretação por buscarmos a compreensão de textos legais nas suas linhas e entrelinhas. Ressaltamos, então, o reconhecimento da interpretação como inevitável em nosso estudo. Em Demo (1992, p.22), “esta é a arte de descobrir a entrelinha para além das linhas, o contexto para além do texto, a significação para além da palavra”.

Como entender o processo de formação do conceito pragmático de trabalho no debate constituinte em 1986 e 1987, é uma questão a ser introduzida com o exame das propostas elaboradas por entidades ligadas à educação, com destaque às concepções de trabalho que mais tiverem incidência nas propostas apresentadas por entidades sindicais e da sociedade civil.

Ao buscarmos a compreensão de trabalho no terreno da educação, apresentamos como razões esclarecedoras deste conceito a dimensão pragmática na busca da interação da educação liberal e da educação utilitária.

A verdade pragmática do trabalho é dada pela sua utilidade, havendo discriminação entre trabalho manual e intelectual. Amolda-se ao trabalho produtivo em função do incremento da produção em que a maioria só adquire o hábito do trabalho manual e alguns absorvem o trabalho intelectual, ambos para atender ao desenvolvimento econômico.

Deste modo, a escola vai estimular as habilidades e capacidade de cada educando, que o levará para o tipo de trabalho que mais lhe for adequado.

Na orientação de nosso argumento, nos fundamentamos nos preceitos de uma educação democrática, aliada ao pragmatismo, almejada por John Dewey.

A “pragmática” é um substantivo do adjetivo pragmático. A palavra “pragmatismo”¹ refere-se à qualidade do que é pragmático. O “ismo” é um sufixo nominal que dá qualidade à palavra. O pragmatismo elucida uma qualidade científica para o pragmático.

Assim, “pragmático”, que é um adjetivo, se substantiva ao ganhar uma qualidade. A palavra “pragmático” tem origem no termo grego “pragma”, ou seja, prática, que em geral diz respeito à ação.

Toda prática é uma ação, mas nem toda ação é de cunho pragmático. A ação do pragmático é de caráter particular, ele visa o utilitário e não o útil. O útil é aquilo que tem um uso. O utilitário também tem uso, porém tem a utilidade particular como fim de seus atos.

A ação do pragmatista é dada pela experiência, que busca utilidades e sentido prático como componentes vitais da verdade. Ao contrário da ação do pragmático, a ação do pragmatista é de caráter social, este busca a utilidade social.

Em Dewey², esta busca ocorre em sociedade, que ele define como uma associação de pessoas que se relacionam umas com as outras. As associações formam comunidades, onde as emoções e idéias são partilhadas, como também, o que os seus membros empreendem e fazem.

Uma das ações partilhadas na comunidade é a educação, que passa pela família, pela escola, pelas várias instituições. Em Dewey, a educação deve estar aliada à democracia como um caminho indicado como método e processo de se conduzir e realizar a vida³. Para este pensador a democracia é colocada como um dos pressupostos da educação.

Ao seguir os trilhos do pragmatismo, inicialmente faremos uma apresentação de outras acepções, identificadas em autores clássicos como Peirce (2003) e James (1985), antecessores de John Dewey.

¹ O significado da palavra pragmatismo é expresso por James em sua obra *Pragmatismo e outros textos* (1985, p. 17-30).

² Esta definição de sociedade encontra-se na obra de Dewey, *Liberalismo, liberdade e cultura* (1970, p. 245).

³ Uma análise sobre Democracia e Educação em Dewey encontra-se em estudo de Schmitz (1980, p. 135-188).

As obras deweyianas *Liberalismo, Liberdade e Cultura* (1970), *Vida e Educação* (1973), *Democracia e Educação* (1959a), *Reconstrução em Filosofia* (1959b) e *Como Pensamos* (1959c) serão nosso suporte teórico para garimparmos a compreensão do conceito de trabalho. Além destes textos, para a compreensão da teoria da experiência aliada à democracia, servirá de auxílio para o nosso estudo *Experiência e Educação* (1971); e *O Pragmatismo de Dewey na Educação* (1980).

Na investigação da relação da teoria de Dewey com a realidade educacional brasileira, além das obras deweyianas anteriormente citadas, buscaremos em Anísio Teixeira, o entendimento desta relação nas seguintes obras: *Educação não é privilégio* (1977); *Educação no Brasil* (1976); *Educação e o Mundo Moderno* (1969); *Pequena Introdução à Filosofia da Educação* (1978). E na obra coletânea que enfatiza sua vida profissional intitulada *Anísio Teixeira: pensamento e ação* (1960).

Para a compreensão da concepção de trabalho no debate educacional no momento constituinte, nos apoiaremos em autores tais como, Gadotti, Cunha, Fernandes, respectivamente nas obras, *Uma Só Escola para Todos* (1990); *Educação, Estado e Democracia no Brasil* (1995), *O Desafio Educacional* (1989). *Nos Anais da IV Conferência Brasileira de Educação* (1988), nossas leituras incidirão nos textos sobre Trabalho e Educação escritos por palestrantes desta IV Conferência, a saber: Bryan, Gusso, Barato, Frigotto, Minayo-Gomez, Nosella. Ainda, para o entendimento do conceito de trabalho, nos reportaremos à análise deste conceito em Marx (1987), (2003).

Nosso estudo seguirá no exame de propostas para a Constituição, no que tange ao conceito de trabalho, por entidades ligadas à educação, como a Associação Nacional dos docentes em Ensino Superior (ANDES), a Confederação dos Professores do Brasil (CPB), a Associação de Educação Católica (AEC), incluída a análise da Carta de Goiânia, redigida na IV Conferência Brasileira de Educação, além das emendas do Centrão, grupo ligado a representantes de partidos de direita.

Por fim, como base fundamental para o estudo de nossa tese, analisaremos na Constituição de 1988, na Seção I, o Capítulo III, denominado Da Educação, além de nos deslocarmos para outros pontos do texto constitucional, com o intuito de firmarmos nosso argumento de que o conceito de trabalho consolidado nesta Legislação é pragmático.

Deste modo, nosso trabalho irá se apresentar em cinco capítulos, mais as considerações a serem destacadas.

No primeiro capítulo, além de percorrermos no exame da lógica em Peirce e da utilidade em James, ambos fundadores do pragmatismo, nos deteremos a lançar mão do conceito de experiência em Dewey.

No segundo capítulo serão analisados, especificamente em Dewey, dois tópicos fundamentais para a compreensão do nosso estudo – o significado pragmatista de trabalho e a teoria da experiência democrática aliada à educação.

O terceiro capítulo versará especificamente sobre o pragmatismo e a educação. Iremos perceber o pragmatismo deweyiano na perspectiva da democracia e da educação, e destacar a contribuição da educação para o trabalho na sociedade democrática, enfocando a educação brasileira na ótica do pragmatismo.

Em seguida, exporemos no quarto capítulo o debate educacional no momento constituinte, dando destaque ao debate ocorrido entre as várias entidades ligadas à educação, e às propostas sobre a concepção de trabalho no debate educacional pré-Constituição.

O nosso argumento de tese será explicado no quinto capítulo, ao se entender que o conceito pragmático de trabalho foi o que se firmou na legislação educacional, por ter se consolidado na sanção legal da Constituição de 1988, identificada na Seção I, denominada Da Educação, do Capítulo III, do Título VIII, intitulado Da Ordem Social, além de outros lugares do texto constitucional. Como também a relação conceitual do trabalho em Dewey e na educação brasileira.

O ponto fundamental da pesquisa empírica, portanto, reside na hermenêutica do texto constitucional, no que tange à inevitabilidade da interpretação, ao se referir ao objeto de estudo, no sentido de elucidarmos nosso argumento de tese, quanto ao caráter pragmático do conceito de trabalho.

Antes das considerações finais a serem dadas, especificamente no sexto capítulo, colocaremos em perspectiva a nossa contribuição nessa relação conceitual de trabalho em Dewey e na educação brasileira. Deste modo, pelo caminho de nossa vivência, apresentaremos um panorama sobre a concepção de trabalho, aliado a nossa prática educacional.

Vale ressaltar a importância deste estudo por nós revelado sobre a concepção pragmática de trabalho na educação, no momento em que é apresentada ao leitor, uma forma inédita de compreensão do conceito de trabalho no texto constitucional.

O percurso metodológico da pesquisa, que se inicia desde o exórdio deste trabalho, tem seu momento de relevância prática delimitada com o exame das propostas de entidades ligadas à educação no momento constituinte, no sentido de arrolar que dimensões de trabalho estão sendo discutidas nestas propostas.

O argumento é de que há duas dimensões centrais que perpassam o debate educacional, ou seja, as dimensões social e pragmática de trabalho.

Tomemos aqui, de partida, a dimensão social e a dimensão pragmática de trabalho correspondendo simultaneamente aos princípios de unidade e de utilidade. Quanto à unidade do trabalho, esta é dada pela integração do trabalho manual e intelectual, não havendo discriminação entre ambos.

Em sua unidade, o trabalho visa atender às necessidades da vida cotidiana. Assim, na escola deve-se ter uma articulação das matérias escolares com as exigências do tempo presente e as necessidades da vida cotidiana. Aqui, “o trabalho é entendido não apenas como meio de garantir a sobrevivência material, mas meio pelo qual o homem participa ativamente da vida da natureza para conhecê-la e depois transformá-la num sentido cada vez mais social⁴”.

O caráter da utilidade do trabalho visa àquilo que é útil a cada tipo de trabalho, deste modo, haverá a discriminação entre o trabalho manual e intelectual. Amolda-se ao trabalho produtivo em função do incremento da produção em que a maioria só adquire o hábito do trabalho manual e alguns absorvem o trabalho intelectual, ambos para atender o desenvolvimento econômico. Deste modo, a escola vai estimular as habilidades e capacidade de cada educando, que o levará para o tipo de trabalho que mais lhe for adequado.

As informações a serem coletadas serão centradas para nos certificarmos da suposição destas dimensões, como também, para identificarmos a dimensão pragmática como aquela que se sobressaiu na sanção da legislação da Educação na Constituição.

O caminho metodológico de nossa pesquisa versará sobre a seguinte situação: a análise de seis discursos de educadores, palestrantes do Simpósio sobre Trabalho e Educação, apresentados na IV Conferência Brasileira de Educação, evento de grande repercussão nacional no momento constituinte; o exame das propostas de três grupos de diferentes tendências ideológicas na educação, representados pela CPB e ANDES, pela AEC e pelo

⁴ LIBÂNEO, José Carlos. Escola Unitária e Política Educacional. In: IV Conferência Brasileira de Educação. 1986, Goiânia. *Anais...*São Paulo: Cortez, 1988, p. 104.

Centrão, entidades discriminadas como grupos de esquerda e de direita; e, por fim, a averiguação do conceito pragmático de trabalho na Constituição de 1988, especificamente, o Capítulo que se refere à Educação.

Será utilizada a técnica da comparação na análise da concepção de trabalho no momento constituinte e a concepção de trabalho em Dewey. Ao empregarmos a metodologia dialética, a técnica da comparação vai servir de auxílio na extração dos conceitos de trabalho do movimento inicial e na Constituição.

A orientação metodológica que nos guia consiste inicialmente em um primeiro movimento de síntese: a síntese filosófica de Dewey, a sua discussão sobre trabalho e educação e experiência democrática. Além disso, a percepção do trabalho no debate educacional até a definição na constituinte, presente nos quatro primeiros capítulos. Seguido de um segundo movimento, a análise composta de busca da compreensão do trabalho na legislação brasileira de forma comparativa à concepção de Dewey, destacando as duas categorias fundantes de sua filosofia – trabalho e experiência democrática – nos aspectos a serem explorados, e que apresentam harmonia ao que se expressou no texto constitucional.

O terceiro movimento dado como uma nova síntese refere-se aos aspectos mais gerais filosóficos da contribuição da autora nessa relação conceitual do trabalho em Dewey e na educação brasileira.

CAPÍTULO I: AS TRILHAS DO PRAGMATISMO

O pragmatismo tem suas raízes em tradições filosóficas européias baseadas em teorias empíricas. O empirismo inglês se destaca como uma base teórica na formulação do pensamento pragmático. Apontamos em Bacon, Hobbes, Locke e Hume⁵ pontos basilares para a compreensão do pragmatismo.

Em Bacon encontramos as origens do empirismo Moderno⁶, com a formulação do método indutivo para a interpretação da natureza. Busca a acumulação sistemática de conhecimentos, e critica o saber da fixidez e estagnação por não trazer resultados práticos para a vida humana. A experiência sensorial é a base de todo conhecimento para Hobbes. Utiliza o argumento de que a sensação é o princípio do conhecimento na atividade prática do homem, e enuncia que o homem em seu estado de natureza revela-se egoísta, no esforço da conquista do prazer em detrimento da dor.

Com o iluminismo, Locke (1632-1704) se apresenta como representante característico da cultura inglesa de seu tempo, como um filósofo da experiência, a sua filosofia parte de preocupações práticas. Como homem ligado aos problemas de sua realidade, objetiva a solução de problemas práticos. Expõe a crítica ao conhecimento empírico, ao apontar os limites do conhecimento humano na relação com a metafísica. A difusão de suas idéias ocorre no século XVIII.

Hume revigora a crítica empírica lockeana, ao estabelecer que as idéias são cópias das impressões sensíveis e revelar que a experiência sensível, ao ser fonte de todo conhecimento, estende-se aos sentimentos e instintos, passando pela imaginação. Portanto, para Hume, toda a realidade apresenta-se como um feixe de impressões subjetivas, em que as idéias têm origem na experiência sensível.

Ao expor estas idéias sobre o empirismo inglês, entendemos que como precursor deste movimento, Bacon dá indícios da base filosófica empírica, nas linhas gerais de uma

⁵ Hume (1711-1776) nasceu em Edimburgo-Escócia, morou na França, residiu na Inglaterra, onde permaneceu por vários anos, quando voltou para a Escócia em 1769.

⁶ Nos detemos à apresentação do empirismo moderno, como base inicial na compreensão do pragmatismo, em leituras de Bacon (1979); Hume (2004); Bentham/John Stuart Mill (1979); Sciacca (1968); Châtelet (1982).

corrente de pensamento dispostas no caminho do Pragmatismo passando pelo Utilitarismo, ambos de caráter consequencialista⁷.

A corrente utilitarista desenvolve-se na Inglaterra no fim do século XVIII. Tem em sua origem a promoção de Jeremy Bentham, seguida de James Mill e posteriormente aprofundada e modificada por John Stuart Mill.

O utilitarismo parte da posição empirista inglesa e emerge como uma filosofia teórica e prática. Ao tempo em que, é instrumento de restauração social fundada sobre a ética utilitarista, no plano político corresponde a uma doutrina de inspiração liberal.

Embora tenha acolhido idéias de Hume, no que tange a sua filosofia como ciência indutiva da natureza humana, na compreensão do problema da origem do conhecimento, Bentham procurou aplicações práticas na análise das idéias sobre o homem como ser moral e social. Funda a teoria da moral com base em princípios éticos utilitaristas. A dor e o prazer são pontos de partida em sua empreitada para o estabelecimento de uma regra moral.

Bentham sugere como regra de moralidade a busca do prazer como base substancial na conquista da felicidade. A utilidade reside naquilo que é bom, ao assegurar a maior soma de felicidade. Para o indivíduo o fim moral está na satisfação dos desejos, para o coletivo consiste em uma maior soma de prazeres para um maior número de indivíduos.

James Mill, pai de Stuart Mill e colaborador de Bentham, herda da teoria de Hume a compreensão dos conteúdos do conhecimento, que além das matérias de fatos são também relações entre as idéias. Deste modo, James Mill anuncia que, dada a resolução dos fenômenos da consciência, por diversas combinações, segundo as leis da associação, haverá a explicação de todas as funções psicológicas. Assim, a idéia é a cópia da sensação, mas, se há passividade na sensação, as idéias possuem o caráter de se associar e criar novos fatos de consciência.

Stuart Mill é influenciado pelo tratado de James Mill, que marcou o objeto e o método da psicologia experimental inglesa no século XIX. A filosofia de Stuart Mill é traçada pelo viés da psicologia e da lógica, de natureza empírica.

Tem no utilitarismo a aplicação moral defendida por Bentham, mas, com seu toque de originalidade. Modifica a simples quantificação no cálculo dos prazeres, para o fim

⁷ O consequencialismo mira o futuro. É uma perspectiva normativa que avalia uma ação por seus resultados, levando em consideração suas conseqüências. De modo que, o significado de uma idéia, de um conceito, deve ser avaliado a partir do teste de suas conseqüências.

do ser humano, que é a felicidade. Ao tempo em que considera o aspecto da qualidade e do caráter social em torno desta. Deste modo, apresenta a superação do bem individual a ser executada para o bem dos outros, e indica o regime democrático no estabelecimento das relações morais entre os indivíduos.

Como arcabouço teórico para o pensamento filosófico ocidental, desenvolve-se o pragmatismo nos Estados Unidos da América, que tem em Charles S. Peirce (1839-1914), William James (1842-1910) e John Dewey (1859-1952), seus autores clássicos conhecidos como pioneiros do pragmatismo.

Na compreensão do pragmatismo americano, vale ressaltar que há influências marcantes de outros pensadores aos três fundadores, e que são merecedoras de destaque. Em Kant, a sua filosofia crítica, por julgar que:

A razão tem que ir à natureza tendo numa das mãos os princípios unicamente segundo os quais fenômenos concordantes entre si podem valer como leis, e na outra o experimento que ela imaginou segundo aqueles princípios, na verdade para ser instruída pela natureza, não porém na qualidade de um aluno que se deixa ditar tudo o que o professor quer. (KANT, 1987, p. 13).

Outra importante influência advém de Charles Darwin, com suas idéias sobre a origem das espécies e a seleção natural e sua teoria da evolução. Levando ao homem a idéia de contínuo processo de aperfeiçoamento, evolução e adaptação em função do meio a ser realizado pela experiência.

Convém, neste caso, que se efetue uma rápida incursão no pensamento dos pioneiros Peirce e James, para melhor entender a teoria da experiência democrática de John Dewey e aquilatar o seu significado para a compreensão do conceito pragmático de trabalho na educação.

O racionalismo e o ceticismo são evitados pelo pragmatismo em razão do aperfeiçoamento do empirismo. A noção central do pragmatismo se fixou na noção da experiência, como forma de se opor à noção básica da epistemologia tradicional da dualidade sujeito-objeto, em especial ao espírito cartesiano, onde a certeza se encontra na consciência individual.

O novo conceito de experiência⁸ embrionário do século XVI supera seu conceito tradicional, que consistia no processo de tentativa e erro e o saber era produzido só por acidente, este saber se consolidava em hábitos e procedimentos cegos que se estagnavam em costumes híspidos e duros. O salto qualitativo se concentra na experiência deixar de ser um instrumento de escravização do passado e passar a ser um instrumento de renovação e progresso.

No século XIX, pela abordagem biológica desenvolve-se o conceito de experiência como interação do organismo vivo com o meio. Seguida da elaboração de uma teoria psicológica, conforme Teixeira (1969, p. 20), “adequada à explicação do comportamento humano face à experiência e ao conhecimento”.

O conhecimento ou saber vai ser um resultado das ações e reações coordenadas pelo organismo para o seu ajustamento e reajustamento ao meio. A mente vai elaborando o conhecimento. Teixeira⁹ ressalta que os “conceitos ou categorias que se elaboram na razão resultam da percepção das conexões e coordenações dos elementos constitutivos dos processos de experiências e constituem *normas* de ação ou *padrões* de julgamento”. Este autor explica como a partir destes conceitos se organizou o pensamento pragmático americano.

A integração desses novos conceitos na filosofia veio permitir a sua reformulação, com a elaboração de uma teoria geral do conhecimento fundado no método do conhecimento científico, uma teoria da sociedade adaptada aos novos meios de trabalho industrial criados pela ciência e uma nova teoria política da democracia, a qual essa mesma ciência veio afinal tornar possível. Em nosso continente de forma mais marcante, contribuíram para essa reconstrução os pensadores William James, C. S. Pierce e John Dewey. (TEIXEIRA, 1969, p. 20).

Mais que seus antecessores, John Dewey formulou com precisão o método do pragmatismo fugindo das deformações interpretativas da identificação do pragmatismo com a frase: saber é o que é útil. Formulou o método da “inteligência” para caracterizar a sua revisão do conceito de razão e experiência. (TEIXEIRA, 1969).

Dewey traz à tona a questão da conduta humana ser sujeita ao estudo científico. Isto é de extrema importância para este autor por se buscar o restabelecimento da eficácia da formação moral pela escola.

⁸ Sobre mudança do caráter de experiência, ver TEIXEIRA (1969, p. 19-20).

⁹ TEIXEIRA, Anísio. *Educação e o Mundo Moderno*. São Paulo: Nacional, 1969, p. 20.

O comportamento moral para Dewey é aquele que leva o indivíduo a crescer, e crescer é realizar-se mais amplamente em suas potencialidades. E como tais potencialidades somente se desenvolvem em sociedade, o indivíduo cresce tanto mais quanto todos os membros da sociedade crescerem, não podendo o seu comportamento prejudicar o dos demais porque com isto o seu crescimento se prejudica. (TEIXEIRA, 1969, p. 22).

A possibilidade do estudo científico de moral só ocorrerá se prevalecer o conceito integrado do social, como a mais ampla categoria do real, em que o indivíduo encontra as suas formas de desenvolvimento. Isto vai aliar o exame de aspectos mais recentes dos desdobramentos filosóficos e de suas repercussões inevitáveis sobre a educação e a democracia.

Para Teixeira (1969), a filosofia que irá determinar a educação adequada à nova sociedade democrática em processo de formação se acha esboçada na grande obra de John Dewey. Ressalta que este traçou sua filosofia tendo em vista a sociedade americana.

As filosofias, julga Teixeira¹⁰ que vão se firmando como justificações das culturas existentes ou como reforma e reconstrução, têm sua implantação sempre a ocorrer *a posteriori*. E isto vai suceder nas escolas que resistem, de todos os modos, à ação das novas idéias e novas teorias.

No Brasil, a filosofia da educação dominante é a mesma que nos veio da Europa, e que também começa a modificar-se sob o impacto das novas condições científicas e sociais e das formulações mais recentes da filosofia contemporânea. Para Teixeira (1969, p. 25), é necessário que se tome plena consciência de nossa experiência, para que se elabore “a mentalidade brasileira e com ela a nossa filosofia e a nossa educação”.

Para nós, o pragmatismo como filosofia serviu de fundamento à concepção de trabalho na educação, e veio se firmar legalmente na Constituição de 1988, aliada à sociedade democrática brasileira. E a teoria da experiência democrática de John Dewey serve de orientação nos preceitos do desenvolvimento das habilidades do educando e sua formação na cidadania democrática.

A filosofia para John Dewey é um esforço de continuada conciliação (ou reconciliação) e ajustamento (ou reajustamento) entre a tradição e o conhecimento científico, entre as bases culturais do passado, ameaçadas de outro modo de dissociação e estancamento, e o presente que flui cada vez mais rápido e rico, para um futuro cada vez mais precípito e amplo, ou seja, entre o que já foi e o vir a ser, de modo a permitir e até assegurar integrações e reintegrações necessárias do *velho* no *novo*. (TEIXEIRA, 1969, p. 61).

¹⁰ TEIXEIRA, 1969, p. 25.

O pragmatismo caracteriza-se pela ênfase dada às conseqüências, utilidades e sentido prático como componentes vitais da verdade. Seus princípios básicos, o do pensamento e da ação devem formar um todo indivisível, o que implica tratar qualquer formulação teórica como hipótese ativa que carece de demonstração em situação prática da vida.

Peirce, James e Dewey concordavam que a inteligência humana era uma força em evolução e em crescimento. E o conhecimento do homem é dado pela experiência. Tentam explicar como o conhecimento pode surgir a partir de experiências controladas, que não são elas próprias, objetos de conhecimento.

1.1 A LÓGICA EM PEIRCE

Nas leituras que fizemos para compreensão do pragmatismo lógico de Peirce, nos detemos a sua obra *Semiótica* (2003)¹¹, em especial a segunda parte onde estão apresentados textos selecionados que expõem as bases de seu Pragmatismo. Referimo-nos a Schmitz (1980), como leitura auxiliar à análise das teorias de Peirce, James e Dewey, e a Murphy (1990) e Schoock (2002), no tocante às biografias de cada um.

Conhecido como fundador do pragmatismo, Charles Sanders Peirce nasceu em Cambridge em 1839, Massachusetts, filho de um professor de Matemática e Astronomia em Harvard. Foi educado desde os seis anos de idade de acordo com verdades experimentais.

Peirce leu Kant desde os 16 anos de idade, e apreendeu o gosto, mais pela avidez de aprender o que não sabe, do que pela educação filosófica metafísica de ensinar o que se tem por infalivelmente verdadeiro. Após o término do curso, Peirce leu a *Origem das Espécies* de Darwin. Terminou o mestrado em 1862. Licenciou-se em Química, ensinou Filosofia da Ciência e, em 1866, iniciou as suas investigações pioneiras em lógica matemática, tema que o preocupou ao longo de toda a vida.

¹¹ Conforme nota do tradutor José Teixeira Coelho Neto foi mantida a numeração dos parágrafos utilizada na edição que serviu de base para esta tradução (*The Collected Papers of Charles Sanders Peirce*, Charles Hartsforne e Paul Weiss) org.

Em um de seus artigos publicados no *Journal of Speculative Philosophy*, em 1868, Peirce dá ênfase ao anticartesianismo. Opõe-se também a Bacon, por ambos proporem um ponto de partida para a filosofia no tocante ao estado de espírito do homem.

A proposta de um é que comecemos por duvidar de tudo, e por dizer que só há uma coisa que não podemos duvidar; “o outro propõe que comecemos por observar as primeiras impressões dos sentidos, esquecendo de que nossos próprios perceptos são resultado de elaboração cognitiva¹²”.

Do ponto de vista de Peirce:

Há na verdade, apenas um único estado de espírito do qual o leitor pode partir, a saber, o próprio estado de espírito em que o leitor realmente se encontrar no momento em que efetivamente for “partir”. Um estado em que o leitor se acha carregado com imensa massa de cognições já formadas, da qual não consegue despir-se, mesmo que quisesse. (PEIRCE, 2003, p.288).

O pragmatismo já tem mais de cento e trinta anos. As discussões emergiram com o surgimento do Clube Metafísico em Cambridge¹³, nos inícios de 1870. Nesta sociedade, além de Peirce, inclui-se James, entre outros.

Ao defender uma ética da terminologia¹⁴, Peirce tem a preocupação por definições precisas e universalmente aceitas. Desta forma, busca um reconhecimento geral na própria palavra “pragmatismo”. E isto explica o porquê da escolha de sua própria doutrina – o pragmaticismo.

Sobre o pragmaticismo e sua razão de ser, Peirce (2003, p.291) aponta que servirá “para mostrar que quase toda proposição da metafísica ontológica ou é um balbucio sem sentido”, ou então é um absurdo total. Assim, retirado este aspecto, aquilo que restar da filosofia será uma série de problemas passíveis de serem investigados através dos métodos de observação das verdadeiras ciências.

Todo significado racional é dado pelo experimento, porém, toda série de experimentos constitui um experimento coletivo singular, à medida que, como ingredientes do experimento, há a necessidade de um experimentador de carne e osso; uma hipótese verificável, como proposição que se relaciona com o objeto que cerca o experimentador; e por

¹² PEIRCE, Charles Sanders. *Semiótica*. São Paulo: Perspectiva, 2003, p. 288.

¹³ MURPHY, John. *O Pragmatismo: de Peirce a Davidson*. Porto: Asa, 1990, p. 25.

¹⁴ PEIRCE, 2003, p. 286.

fim, “uma dúvida sincera no espírito do orientador quanto à verdade daquela hipótese”. (PEIRCE, 2003, p. 292).

O pragmaticista não busca o significado racional pelo experimento, como algo do passado, mas como fenômenos experimentais. Como experimentalista vivido em laboratório desde criança, Peirce ressalta que os fenômenos experimentais não devem ser entendidos como:

Um evento particular qualquer que realmente aconteceu a alguém no passado morto, mas que seguramente acontecerá a todos que, no futuro vivo, preencham certas condições. O fenômeno consiste no fato de que quando o experimentalista vier a agir de acordo com um certo plano que ele tenha em mente, neste caso alguma coisa acontecerá que destruirá as dúvidas dos céticos. (PEIRCE, 2003, p. 292).

Dessa forma, se o pragmaticista não busca o significado racional do experimento dado pela proposição como coisa do passado, revela-se, porém, que o significado racional de toda proposição está no futuro. De modo que “o significado de uma proposição é, ele mesmo, uma proposição¹⁵”.

Entre as várias formas em que uma proposição pode traduzir-se, aquela que deve ser chamada de seu significado próprio é a forma na qual se torna aplicável à conduta humana, a “que é mais diretamente aplicável ao autocontrole em todas as situações e que é aplicável a todos os propósitos”. (PEIRCE, 2003, p. 293).

A proposição, então, expressa a descrição geral de todos os fenômenos experimentais. Assim, percebe-se a preocupação em se dizer que o que não puder ser expresso por um conceito não existe na realidade. Peirce explica o que seja um fenômeno experimental, dizendo:

Ela deve ser simplesmente a descrição geral de todos os fenômenos experimentais que a asserção da proposição virtualmente prediz. Pois um fenômeno experimental é o fato afirmado pela proposição de que a ação de uma certa descrição terá uma certa espécie de resultado experimental: e resultados experimentais são os únicos resultados capazes de afetar a conduta humana. (PEIRCE, 2003, p. 293).

Este autor é um pensador lógico, que busca deduzir algumas verdades importantes da lógica, ligadas à verdade do pragmatismo. Fala do percepto ligado à lógica das operações

¹⁵ PEIRCE, 2003, p. 293

mentais. Expressa ainda, que “o pensamento não está necessariamente ligado a um Cérebro. Surge no trabalho das abelhas, dos cristais e por todo o mundo puramente físico¹⁶”. A marca de seu experimentalismo reside na afirmação de que não apenas o pensamento está no mundo orgânico, como também ali se desenvolve.

A construção do pragmatismo peirceiano tem a característica de um projeto elaborado minuciosamente na linha da expressão kantiana, “arquiteticamente”, ao se considerar que ao ser construída a doutrina do pragmatismo, “as propriedades de todos os conceitos indecomponíveis foram examinadas, bem como os modos pelos quais seria possível combiná-los”. (PEIRCE, 2003, p. 194).

O objetivo do pragmatismo para Peirce¹⁷, reside na procura de “um método que determine o significado real de qualquer conceito, doutrina, proposição ou outro signo”. Ao invés de se propor a dizer no que consiste os significados de todos os signos, o Pragmatismo propõe estabelecer um método de determinação dos significados dos conceitos intelectuais, isto é, daqueles a partir dos quais podem resultar raciocínios.

Educado como um experimentalista ao ter convivido desde a infância até a idade adulta em contato com a matemática e com ciências experimentais, Peirce absorveu a atitude de um pensador moldado pela vida em laboratório. Deste modo, considerava a investigação científica e as implicações práticas, elementos fundamentais para a determinação do significado de uma concepção.

Expressa a máxima crença na qual constitui o pragmatismo:

A fim de determinar o significado de uma concepção intelectual, dever-se-ia considerar quais conseqüências práticas poderiam concebivelmente resultar, necessariamente, da verdade dessa concepção: e a soma destas conseqüências constituirá todo o significado da concepção. (PEIRCE, 2003, p.195).

De nosso entendimento, apresentamos um questionamento como exemplo de compreensão da concepção de trabalho na educação, pela ótica peirceana. Quais as conseqüências práticas da concepção de trabalho na educação? Seria a obtenção de um emprego; a melhoria de conhecimento técnico; a qualificação do trabalhador etc. Acreditamos que as somas destas conseqüências, constituem o significado da concepção.

¹⁶ PEIRCE, 2003, p. 190.

¹⁷ Ibid., p. 193-194.

E qual o modo de provar a verdade desta doutrina? O caminho indicado por Peirce, passa pelas três grandes divisões da filosofia¹⁸, a Fenomenologia, a Ciência Normativa e a Metafísica.

Destacamos a Ciência Normativa como foco de explicação para nosso estudo, a qual “trata das leis da relação dos fenômenos com os fins” (PEIRCE, 2003, p. 198). A ciência normativa é puramente teórica em sua concepção geral. Às ciências normativas particulares correspondem a lógica, a ética e a estética.

Ao ser definida como a ciência das leis de conformidade das coisas com seus fins, cabe à estética considerar aquelas coisas cujo fim deve incorporar qualidades do sentir; à ética, cujos fins residem na ação; e à lógica aquelas coisas cujo fim é de representar alguma coisa. Para Peirce (2003), é desse ponto que se chega à verdade do pragmatismo, o representar da lógica, o agir da ética e o sentir da estética formam a base fundante na compreensão dessa teoria.

A fim de justificar a máxima do pragmatismo sobre as conseqüências práticas da verdade de uma concepção e todo o seu significado, Peirce busca descobrir aquilo em que consiste, exatamente, o bem lógico. Para este entendimento é necessário buscarmos, portanto, qual o bem do sentir, qual o bem do agir e qual o bem do representar.

O bem estético reside na qualidade do objeto, que seja “positiva, simples e imediata¹⁹”. Para tanto deve nos transpor ao gozo estético pela contemplação do objeto.

O bem ético parte do problema da ética que “é determinar qual fim é possível” (PEIRCE, 2003, p. 204), e, esta questão é importante para o pragmatismo, ao indagar o que pode ser um fim último no caminho prolongado de uma ação.

O bem lógico reside na verdade lógica e na verdade material²⁰. A primeira refere-se a uma linha singular de argumento e a segunda “a todos os argumentos que poderia ter uma dada proposição ou sua negação como conclusão deles”. Todo nosso conhecimento baseia-se em juízos perceptivos, e dizer que uma proposição é certamente verdadeira significa “que ela derivou de juízos perceptivos verídicos através de argumentos logicamente corretos²¹”.

¹⁸ Peirce entende por filosofia um departamento da Ciência Positiva, que não se ocupa com reunir fatos, mas simplesmente com aprender o que pode ser aprendido com essa experiência que nos acossa a cada de um nós diariamente e a todo momento. (2003, p.197).

¹⁹ PEIRCE, 2003, p. 203.

²⁰ Ibid., p. 205-206.

²¹ Para Peirce os juízos perceptivos são necessariamente verídicos num grau maior ou menor, conforme o esforço feito (2003, p. 206).

O pragmatismo depende em grande parte do raciocínio da verdade lógica. Deste modo, se elucida que o bem lógico é simplesmente a excelência do argumento.

Foi visto que qualquer tipo de bem consiste na adaptação de seu sujeito ao seu fim. Com isto, Peirce acena para o utilitarismo e justifica que não conhece outro sistema que tenha trazido tanto bem para o mundo quanto o utilitarismo. Assim, há um questionamento sobre qual a utilidade do pensar? Ou qual será o fim da argumentação, aquilo que ela conduz? Para Peirce²², a única possibilidade de todo conhecimento reside em que há uma realidade dos fenômenos na experiência, “um elemento da Racionalidade em relação ao qual podemos exercitar nossa própria razão a fim de que ela se lhe adapte cada vez mais”.

Na condução de um bom argumento, há a necessidade da solidez do argumento. Para que isto ocorra, o autor recorre aos três tipos de raciocínio, a Dedução, Indução e Abdução. Na dedução, ou raciocínio necessário, parte-se de um estado de coisas hipotético que se define sob certos aspectos abstratos. A inferência será válida, apenas “se houver realmente uma tal relação entre o estado de coisas suposto nas premissas e o estado de coisas enunciado na conclusão. O fato de isto ser ou não realmente assim é uma questão de realidade, e nada tem a ver com o modo pelo qual estamos inclinados a pensar”.

O raciocínio indutivo é entendido como um curso de investigação experimental, e, o experimento não se reduz a uma operação pela qual se variam as condições de um fenômeno quase à nossa vontade. “A indução consiste em partir de uma teoria, dela deduzir predições de fenômenos e observar esses fenômenos a fim de ver quão de perto concordam com a teoria²³”.

É da indução, como teoria experimental que Peirce expressa a base do pragmatismo:

O princípio da demonstração é que tudo aquilo que não tem fim não pode ter outro modo de ser, exceto o da lei e, portanto, seja qual for a natureza geral que possa ter, deve ser descritível, mas o único modo de descrever uma série interminável consiste em enunciar explicitamente a lei de sucessão de um termo após o outro. [...] Assim, a validade da indução depende da relação necessária entre o geral e o singular. É exatamente isto que constitui a base do pragmatismo. (PEIRCE, 2002, p.220).

²² PEIRCE, 2003, p. 215.

²³ Ibid., p. 219.

Apresenta a abdução como o processo de formação de uma hipótese explanatória. “É a única operação lógica que apresenta uma idéia nova. Pois, a indução nada faz além de determinar um valor, e a dedução meramente desenvolve as conseqüências de uma hipótese pura²⁴”.

Peirce relaciona os três tipos de raciocínio e resume: a dedução prova que algo deve ser; a indução mostra que alguma coisa é realmente operativa; a abdução simplesmente sugere que alguma pode ser. E tem por preocupação organizar o raciocínio de tal modo que as conseqüências sejam exatas. Longe de ser compreendida como uma proposição em psicologia, a doutrina do pragmatismo peirceano tem em sua máxima o seguinte:

Os elementos de todo conceito entram no pensamento lógico através dos portões da percepção e dele saem pelos portões da ação utilitária; e tudo aquilo que não puder exibir seu passaporte em ambos esses portões deve ser apreendido pela razão como elemento não autorizado. (PEIRCE, 2002, p. 239).

Buscamos em Schmitz, uma análise dos créditos do pragmatismo lógico de Peirce:

De qualquer forma, a influência de Peirce foi mais, no sentido de divulgar e generalizar a idéia do pragmatismo como uma nova filosofia, e filosofia da ação. O que mais ressalta em toda a sua filosofia é a preocupação da influência de qualquer idéia ou fato sobre a conduta humana, que é o que conta na sua teoria; são as idéias que influenciam a conduta. (SCHMITZ, 1980, p. 5).

1.2 A UTILIDADE EM JAMES

Para a compreensão do pragmatismo em James, além das obras anteriormente citadas, nos debruçamos também em *Pragmatismo e outros textos* (1985); e *Pragmatismo* (2005).

Ao passo que Peirce é um pensador lógico ao se preocupar com a formação do conceito nas suas conseqüências lógicas e experimentalmente testáveis, James é um pensador

²⁴ PEIRCE, 2003, p. 220.

psicológico, ao procurar as sensações pessoais mais imediatamente sentidas.

Contemporâneo de Peirce, William James nasceu em Nova York em 1842. Filho de um escritor religioso. Desde cedo William interessou-se pela ciência e mais tarde pela pintura. Frequentou várias escolas na Inglaterra, França, Suíça, e Alemanha. Após o estudo da pintura em Paris, estudou Química, Anatomia Comparada e Fisiologia. Licenciou-se em Medicina em 1869. No início da década de 60, quando complementou os estudos em Ciências Naturais na Lawrence Scientific School, encontra Charles Peirce e se associa a todo um grupo de intelectuais de Cambridge para além de Peirce.

Em 1865, James deixou a escola médica para uma expedição ao Brasil, sob a direção de seu professor Louis Agassiz, considerado o maior zoólogo americano e o principal crítico à teoria evolucionista da seleção natural de Darwin. Os nove meses na Amazônia com Agassiz transformaram a controvérsia darwiniana em assunto pessoal para James, por outro lado melhorou seu estado de saúde quanto a questões nervosas.

Além dos estudos da Medicina e Psicologia realizados na Alemanha a partir de 1867, a Filosofia nunca esteve longe dos pensamentos de James. Em carta escrita a um amigo de Cambridge, afirmava que ao voltar, o objetivo era formar uma sociedade filosófica, onde cada um terá oportunidade de expor publicamente seus trabalhos. A origem dessa sociedade veio a chamar-se Clube Metafísico.

Ao voltar da Europa, no final da década de 60, James estava com problemas psicossomáticos bem acentuados, que o levou a discordar da teoria de Spencer sobre o livre arbítrio, no sentido da mente não ter de cumprir os mesmos princípios mecânicos aceites nas ciências físicas. Para James o livre arbítrio é uma possibilidade distinta. E resolveu sair da depressão por sua própria vontade. Em 1890, após uma década de estudos, publicou o livro *Principles of Psychology*, em dois volumes.

A vida e obra de James destacada na Introdução de *Pragmatismo e outros textos* (1985), nos apontam que a primeira contribuição de William James à formulação da filosofia pragmatista foi a constituição de uma nova corrente de psicologia, que marcaria o surgimento da Psicologia Científica.

No Clube Metafísico, além dos estudos dos fatos fisiológicos e psíquicos James orientou seu empirismo experimental, isto é, sua combinação de evolução, psicologia e introspecção para as próprias crenças filosóficas. O grupo de intelectuais que formavam este

Clube tentava resolver complexas questões de teoria do conhecimento, lançando as bases do que viria a ser a Filosofia Pragmatista.

Enquanto para Peirce o pragmatismo é fundamentalmente um método de esclarecimento de conceitos, uma teoria de significados, para James o pragmatismo seria, também, uma nova teoria da verdade.

A defesa de James para a filosofia refere-se ao uso de métodos empíricos, contra métodos absolutistas e aprioristas. Este autor não percebe a verdade como algo imutável, pelo contrário seu movimento é dinâmico e expande-se em todo momento.

Segundo James, a filosofia deveria imitar os procedimentos das ciências naturais e ser indutiva e empírica como elas; para atingir este objetivo, o filósofo deveria adotar hipóteses de trabalho e substituí-las quando necessário. [...] Em outros termos, James defende as hipóteses filosóficas na medida em que possam “funcionar” e não por serem “verdadeiras”. A verdade, portanto, deixa de ser concebida como adequação entre o pensamento e o pensado, a mente e a realidade exterior, ou então como coerência de idéias entre si, para tornar-se funcional. Nessa ordem de idéias, uma proposição é considerada verdadeira na medida em que possa orientar o homem na realidade circundante e conduzi-lo de uma experiência até outra. (MARICONDA, 1985, p. X).

Para caracterizar o pragmatismo, James recorre a duas formas de pensar de maneiras distintas: o Racionalismo como aquele pensamento dogmático que parte dos conjuntos e dos universais de caráter monístico que segue princípios: e o Empirismo de caráter pluralista, segue fatos e é cético, porém mais aberto a discussões.

Diante do impasse de aceitação de uma destas filosofias, James²⁵ oferece o pragmatismo como “uma filosofia que pode satisfazer a ambas as espécies de procuras”.

Apresenta o método pragmático como um método de assentar disputas metafísicas, ou seja, assentar discussões interpretativas em cada noção traçando as suas conseqüências práticas respectivas.

Como já foi dito anteriormente, o pragmatismo deriva do grego *pragma*, cujo significado é ação, quer dizer prática e prático, enquanto condução para o pensamento desenvolver um significado. A condução partindo da ação leva à atitude empírica.

O método pragmático busca o significado, não como verdade acabada, dogmática, porém, tenta extrair de cada palavra o seu valor de compra prático, ao trabalhá-la no campo da

²⁵ JAMES, William. *Pragmatismo e outros textos*. São Paulo: Abril Cultural, 1985. p. 13.

experiência. “Desdobra-se, então, menos como uma solução do que como um programa para mais trabalho, e mais particularmente como indicação dos caminhos pelos quais as realidades existentes podem ser modificadas²⁶”.

No pragmatismo, James (1985, p. 20), nos aponta que as teorias “tornam-se instrumentos, e não respostas aos enigmas sobre as quais podemos descansar”. Harmoniza-se com muitas tendências filosóficas dentre elas com o utilitarismo, ao dar ênfase aos aspectos práticos.

Primeiramente o pragmatismo é compreendido como um método, e depois como uma teoria genética do que se entende por verdade. Para chegar ao significado de verdade James, menciona Dewey e Schiller. Nestes autores a verdade significa “nada mais que as idéias (elas próprias são senão partes de nossa experiência) e tornam-se verdadeiras na medida em que nos ajudam a manter relações satisfatórias com outras partes de nossa experiência” (JAMES, 1985, p. 22). Visto deste modo, uma idéia se liga a outra idéia e, economizando trabalho, vai de uma experiência a outra, como uma verdade instrumental. Das crenças das velhas verdades surgem idéias novas, e uma é adotada como verdadeira. Relata James²⁷, “a nova verdade é sempre um intermediário, um amaciador de transições. Casa a velha opinião ao novo fato, quase sempre para apresentar um mínimo de choque, um máximo de continuidade”.

A ação do pragmatismo, em James (1985), é dada pelos fatos. Sua verdade é verificada no plural. Em seus ombros pesam a utilidade e o caráter de satisfação. O universo é valor em caixa quando interpretado pragmaticamente. Aqui, verdades são instrumentos para a ação e só se confirmam pela ação, no momento em que não funcionam, deixam de ser verdadeiras.

A verdade é uma espécie de bem. “Verdadeiro é o nome do que quer que prove ser bom no sentido da crença, e bom também, por razões fundamentadas e definitivas²⁸”.

Qual o caminho para se chegar à verdade em James? Vamos apresentar alguns exemplos que este autor anunciou para o entendimento do método pragmático.

Como primeira noção de método pragmático, James²⁹ apresenta o exemplo de substância e atributos. No caso do giz, um grupo de atributos como brancura, cilíndrico etc.

²⁶ JAMES, 1985, p. 20.

²⁷ Ibid., p. 23.

²⁸ Ibid., p. 28.

²⁹ Ibid., p. 31.

inere na substância giz. Assim, “um grupo de atributos é o que cada substância tem para ser reconhecida, e formam o seu único valor em caixa para a nossa experiência real”.

Em seguida aplica o método pragmático aos problemas do entendimento da matéria; da diferença prática entre o mundo ser comandado pela matéria ou pelo espírito.

A partir de um exemplo sobre a não provisão dos componentes do mundo e a inexistência de seu futuro, explica que o teísta vai mostrar como um Deus o fez; o materialista mostrará como resultou de forças físicas cegas. O pragmatista, por sua vez, deve “dizer que as duas teorias, a despeito de seus nomes com diferentes conotações, significam exatamente a mesma coisa, e que a disputa é puramente verbal”. (JAMES, 1985, p. 35).

Outra ilustração que vale salientar, sobre o método pragmático, diz respeito ao problema do singular e plural, um problema central da filosofia. Ao tratar deste assunto, James³⁰ expressa que a filosofia tem sido freqüentemente definida como a visão de unidade do mundo.

Questionamentos do ponto de vista pragmático emergem diante deste assunto. Como será conhecida a unidade? Qual o valor prático do mundo ser um? Qual o valor prático da singularidade para nós? Em James, o método pragmático, absorve o uno e o múltiplo, o que importa é o valor prático do ponto de vista do sujeito.

Com o seu critério das diferenças práticas que as teorias estabelecem, o pragmatismo deve abjurar o monismo absoluto e o pluralismo absoluto. O mundo é Um somente na medida em que suas partes se entrelacem por intermédio de uma conexão definida. É múltiplo somente na medida em que qualquer conexão definida deixe de prevalecer. (JAMES, 1985, p. 55).

O pragmatismo tende a voltar-se contra o monismo absoluto, visto que este não permite a independência de algo que está ligado ao controle da totalidade. Este seguirá, então, o caminho mais empírico do pluralismo. E ao seguir este mundo, segue o rumo do senso comum, que apresenta verdades que crescem petrificadas pela antiguidade.

Para o entendimento do senso comum, James, aponta que nosso conhecimento cresce por pontos, como oposição ao crescer por inteiro. Esses pontos, então, espalham-se tão pouco no espírito, que as novidades trazidas pela experiência pouco altera o conhecimento, os preconceitos e as velhas crenças. O que se infiltra é atingido pelo que lhe absorve. “Novas

³⁰ JAMES, 1985, p. 46.

verdades assim resultam de novas experiências e de velhas verdades combinadas, e que se modificam entre si³¹”.

A fase do senso comum corresponde a um grande estágio de equilíbrio, em “que as nossas maneiras fundamentais de pensar a respeito das coisas são descobertas de ancestrais incrivelmente remotos, que foram capazes de preservar-se ao longo da experiência dos tempos subsequentes³²”. Em termos práticos, o senso comum significa o bom julgamento de uma pessoa.

Ao apresentar três estádios ou tipos de pensamento a respeito do mundo em que vivemos, James aponta que o senso comum é melhor para uma esfera de vida; a ciência, para outra; a crítica filosófica, para uma terceira.

É impossível, todavia, dizer que qualquer estágio por acaso à vista seja absolutamente mais verdadeiro que qualquer outro. Desta forma, o senso comum³³ “é o estágio mais consolidado, porque preponderou primeiro e fez de todas as línguas um aliado”.

A tese da verdade que James (1985) defende se opõe à suposição dos intelectualistas em que a verdade significa uma relação estática inerte, pois, chega-se à verdade, chega-se ao fim da questão.

Ao contrário do equilíbrio estável da verdade intelectualista, um questionamento básico do pragmatismo sobre a verdade repousa na seguinte suposição: se uma idéia ou crença é verdadeira, que diferença concreta, em sendo verdadeira, fará na vida real de alguém? E, em suma, qual é o valor em caixa da verdade em termos experimentais?

James defende a seguinte tese da verdade, “as idéias verdadeiras são aquelas que podemos assimilar, validar, corroborar e verificar. As idéias falsas são aquelas com as quais não podemos agir assim³⁴”.

E explica a sua tese:

A verdade de uma idéia não é uma propriedade estagnada nessa idéia. *Acontece* ser a verdade uma idéia. Esta *torna-se* verdadeira, é feita verdadeira pelos acontecimentos. Sua verdade é, de fato, um evento, um processo: o processo, a saber, de verificar-se, sua *verificação*. Sua validade é o processo de sua *validação*. (JAMES, 1985, p. 72).

³¹ JAMES, 1985, p. 60.

³² Esta é a tese que James defende sobre o senso comum (1985, p. 61).

³³ JAMES, 1985, p. 67.

³⁴ *Ibid.*, p. 72.

Diante da importância de crenças verdadeiras para a vida humana, no pragmatismo jamesiano a posse de pensamentos verdadeiros significa a posse de valiosos instrumentos de ação, auxiliadas por excelentes razões práticas. E essa posse significa um meio auxiliar em direção a satisfações vitais diversas.

A idéia da verdade dá-se pela utilidade. O pensamento verdadeiro é útil quando o objeto é útil. O valor prático de idéias verdadeiras é, pois, derivado primariamente da importância prática de seus objetos para nós. Assim, os objetos não são importantes, na verdade em todos os tempos. Deste modo, em James³⁵, “verdadeira é o nome para qualquer idéia que inicie o processo de verificação, útil é o nome para a sua função completada na experiência”.

Entendemos esse conceito de verdade pragmática, ao identificar no trabalho, como conceito, uma idéia que pode ser verificada. No caso da concepção de trabalho na legislação educacional, o trabalho será útil a partir da experiência educacional, completada na experiência de sua função, seja manual, seja intelectual.

A noção geral de verdade para o pragmatismo está ligada à maneira pela qual um momento em nossa experiência pode levar-nos a outros momentos aos quais valerá a pena ser levado. Pelo senso comum, a verdade de um estado de espírito significa a função de uma condução que vale a pena. E essa condução, que é útil para James³⁶, deve levar “à face de experiências perceptíveis diretamente verificáveis em alguma parte, que as idéias de alguém copiaram”. Também acrescenta que é somente assim “que as idéias científicas fluindo como fluem além do senso comum, podem ser ditas que concordam com suas realidades”.

A verdade pragmática em James é instrumental, ao indicar uma forma de agir com mais facilidade, revela que as situações devem ser enfrentadas de acordo com o uso que tenha na realidade.

Nos princípios pragmáticos, não podemos rejeitar qualquer hipótese se daí decorrem conseqüências úteis à vida. As concepções universais, como coisa que se deve levar em conta, podem ser tão reais para o pragmatismo como as sensações particulares o são. Não tem, na verdade, nenhum sentido e nenhuma realidade se não tem uso. Se, porém, tem qualquer uso, têm aquela quantidade de significado. E o significado será verdadeiro se o uso enquadra bem como os demais usos da vida. (JAMES, 1985, p. 99).

³⁵ JAMES, 1985, p. 73.

³⁶ Ibid., p. 77.

O conceito instrumentalista da verdade em James acarretará na escolha daquilo que melhor funciona, e não daquilo que é de fato melhor, mais honesto, mais moral. Para Schmitz (1980, p. 11), “há um desprezo ou uma ausência de valores objetivos. O único valor é o funcionar ou ser útil”.

Ao seguirmos nossa pesquisa com o estudo dos teóricos do pragmatismo poremos nossa ênfase no pragmatismo instrumentalista de John Dewey, ao apontar as idéias da sua teoria da experiência aliada à democracia e à educação.

1.3 A EXPERIÊNCIA EM DEWEY

Para o entendimento da teoria da experiência em John Dewey, além da utilização de textos do próprio autor, nos fundamentamos em escritos de Murphy (1990); Schmitz (1980) e Rossi (1982).

John Dewey é um filósofo e educador pragmatista do século XX. Sua morte, aos 92 anos, fez Dewey vivenciar alguns acontecimentos culturais não vividos por seus antecessores Peirce e James. Viveu, até meados do século XX, num país onde o capitalismo estava revolucionando as técnicas produtivas e, ao mesmo tempo, as relações sociais entre os homens, baseadas em sua posição como agentes da produção. Ficou muito impressionado com as mudanças sociais geradas pelo processo de industrialização. De sua parte, havia uma preocupação com o que estava se processando na sociedade produtiva; para ele a tecnologia, a democracia e o capitalismo eram os elementos centrais do novo mundo.

Como professor de ensino superior, até 1930, Dewey lecionou em várias universidades americanas como a de Michigam, a de Chicago e a de Columbia. Ao mesmo tempo atuou como professor no Japão e na China, e como inspetor nas escolas da Turquia, do México e da União Soviética. Para Dewey, que desenvolveu estudos no campo da psicologia e da filosofia, tratar os problemas da educação foi uma oportunidade de ampliação de conhecimento pela sua prática.

Das obras escritas por esse autor, destacamos: *The School and the society* (1900), *How we think* (1910), *Democracy and Education* (1916), *Experience and Education* (1938). A filosofia educacional de Dewey se espalhou pelo mundo através dos formados no Teachers College, o qual possuía grande influência.

John Dewey licenciou-se em Humanísticas em 1879, na Universidade de Vermont, e doutorou-se na mesma área em 1884, na Universidade Johns Hopkins. Nesta universidade, Dewey frequentou dois dos cursos coordenados por Charles Peirce. O que viria, depois, dar-lhe importância como filósofo.

Começou sua carreira na Universidade de Michigan, tornando-se, em 1894, chefe do Departamento de Filosofia, Psicologia e Pedagogia da Universidade de Chicago. Neste período sofre uma grande influência de William James, ao ter contato com sua obra *Principles of Psychology*.

A valorização de Dewey, da importância filosófica de Peirce, ou de James, “deveu-se ao seu reconhecimento da amplitude de visão de ambos e da sua coragem em se oporem, virtualmente sós, à depreciação da ação – do agir e do fazer – que foi característico da tradição filosófica ocidental, desde o tempo de Platão e Aristóteles”. (MURPHY, 1990, p. 88). Para Dewey, diz Murphy, “não foram os argumentos de Peirce e James, mas os de Charles Darwin que efetivamente deram o dobre a finados à glorificação grega do ser sobre o devir e do conhecimento sobre a crença justificada³⁷”.

O conceito de experiência formulado por Dewey é uma expressão do conceito proposto por uma filosofia da ação em oposição ao pensamento tradicional com base no espírito do cartesianismo.

Dewey, como Peirce, via-se a si próprio como um experimentalista. Recordemos que, quando Peirce opunha o espírito do cartesianismo ao do experimentalismo, defendia que, no que respeita aos seus métodos, a filosofia devia imitar, em vez de criticar, as ciências de sucesso. Uma tal metodologia filosófica pressupunha um conceito de experiência essencialmente diferente daquele que a tradição filosófica tinha legado. John Dewey passou grande parte de sua carreira filosófica a formular e a refinar precisamente esse conceito. (MURPHY, 1990, p.89)

A experiência, conceito básico da filosofia deweyana, significa “a interação do organismo e do meio ambiente, que redundam em alguma adaptação para melhor utilização deste meio ambiente³⁸”. Enquanto a experiência é considerada um fato primário, o conhecimento em Dewey passa a ser uma categoria secundária, embora tenha importância no processo pelo qual a vida se sustenta e envolve.

³⁷ MURPHY, 1990, p. 88.

³⁸ DEWEY, John. *Reconstrução em Filosofia*. São Paulo: Nacional, 1959b, p. 105.

O conceito de experiência não se restringe a um atributo humano, este, porém, alarga-se à atividade permanente de todos os corpos uns com os outros, modificando-os reciprocamente³⁹. No mundo físico, as experiências se dão sem nenhum sentido de adaptação. No plano da vida já ocorre a preferência, seleção e adaptação, buscando o corpo a sua conservação. Os corpos agem e reagem para a conquista de um equilíbrio de adaptação.

No plano humano, além da escolha, preferência e seleção, acrescenta-se a reflexão, ao conhecimento e à reconstrução da experiência. Assim, a experiência não se opõe à natureza⁴⁰. “Experiência é uma fase da natureza, é uma forma de interação pela qual os dois elementos que nela entram – situação e agente – são modificados”.

Anísio Teixeira (1973, p. 14) entende a experiência em Dewey como um modo de existência da natureza, que pode ser definida “como a relação que se processa entre dois elementos do *cosmos*, alterando-lhes até certo ponto, a realidade”. Inclusive, as experiências humanas de reflexão e conhecimento. E a experiência humana é dada pela acumulação muitas vezes secular de tudo que o homem sofreu, conheceu e amou.

A mente do homem, então, é uma instância biológica que se forma em contínua interação com a natureza e, ao integrar-se na sociedade pela contínua reorganização da experiência, o homem se torna um ser moral. Schmitz⁴¹ nos explica que “a essência da vida é sua contínua readaptação. O homem não tem essência e objetivos próprios, senão a adaptação”. Em Dewey, a continuidade da vida, então, significa uma readaptação do ambiente às necessidades dos organismos vivos.

O conhecimento se dá pelo método experimental do pensar; o pensamento tem utilidade, ele é útil por nos dar a possibilidade da previsão de conseqüências futuras, baseada na observação completa das condições presentes.

Sobre a relação entre experiência e educação, Anísio Teixeira⁴² nos explica que a experiência educativa “é a experiência inteligente, em que participa o pensamento, através do qual se vêm a perceber relações de continuidade antes não percebidas”. Dewey relaciona a experiência à educação no sentido desta melhorar pela inteligência a qualidade da experiência.

³⁹ Ver conceito de experiência no Esboço da Teoria de Educação de John Dewey, elaborado por Anísio Teixeira, 1973, pp. 13-41.

⁴⁰ TEIXEIRA, Anísio. A Pedagogia de Dewey, In DEWEY, John. *Vida e Educação*. Melhoramentos: São Paulo, 1973, p.14.

⁴¹ SCHMITZ, Egídio Francisco. *O Pragmatismo de Dewey na Educação: esboço de uma filosofia da educação*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1980. p. 40.

⁴² TEIXEIRA, 1973, p.17.

Ligado às mudanças sociais de sua época, cujas relações e instituições estão sempre se alterando, para Dewey, o aprendizado mais importante é aquele que se dá no contexto da adaptação do indivíduo a essas alterações e da resolução dos conflitos inevitáveis produzidos por elas. Acreditava que o homem poderia progredir através do uso de sua inteligência, uma faculdade que proveria usos criativos para suas experiências prévias. Isso ajudaria na solução dos novos problemas do presente. As implicações dessas concepções na educação são claras para Rossi (1982, p. 64), “uma verdadeira educação deveria dar aos estudantes a prática na solução de problemas através do uso de suas experiências passadas, ao invés de simplesmente enfatizar a reprodução mnemônica do conhecimento previamente gerado por outra pessoa”.

Quando Dewey fala de experiência, historicamente quer significar que com o domínio do método científico a qualidade da experiência melhorou. Mas, não quer dizer que toda experiência, mesmo tendo uma conexão orgânica com a educação, seja ela educativa.

A crença de que toda a educação genuína se consuma através de experiência não quer dizer que todas experiências são genuínas e igualmente educativas. Experiência e educação não são termos que se equivalem. Algumas experiências são deseducativas. É deseducativa toda experiência que produza o efeito de parar ou destorcer o crescimento para novas experiências posteriores. (DEWEY, 1971, p. 14).

O exposto acima deixa definido que o primeiro requisito para uma experiência ser educativa é que ela possibilite experiências ulteriores. E a educação, como processo de reconstrução da experiência, indica que nenhuma experiência tem um fim ou objetivo em si mesmo, por outro lado, toda experiência precisa ser um meio para objetivos ulteriores. Mas nem toda experiência que leve a outras experiências é automaticamente educativa.

Uma experiência pode ser tal que produza dureza, insensibilidade, incapacidade de responder aos apelos da vida, restringindo, portanto, a possibilidade de futuras experiências mais ricas. Outra poderá aumentar a destreza em alguma atividade automática, mas de tal modo que habitue a pessoa a certos tipos de rotina, fechando-lhe o caminho para experiências novas. A experiência pode ser imediatamente agradável e, entretanto, concorrer para atitudes descuidadas e preguiçosas, deste modo atuando sobre a qualidade das futuras experiências, podendo impedir a pessoa de tirar delas tudo que têm para dar. Por outro lado, as experiências podem ser tão desconexas e desligadas umas das outras que, embora agradáveis e mesmo excitantes em si mesmas, não se articulam cumulativamente. (DEWEY, 1971, p. 14).

A simples formação de hábitos não é o objetivo principal da experiência. Estes devem estar integrados e serem construtivos. Vale salientar que não é o bastante em Dewey insistir na necessidade da experiência, nem mesmo em atividades do tipo de experiência. Este autor⁴³ refere-se à qualidade da experiência e elucida dois aspectos: “o imediato de ser agradável ou desagradável e o mediato de sua influência sobre experiências posteriores”. Se o primeiro é fácil de julgar, o que diríamos com relação ao efeito de uma experiência? Isto constitui um problema para o educador, cuja tarefa, será a de:

Dispor que as coisas para que as experiências, conquanto não repugnem ao estudante e antes mobilizem seus esforços, não sejam apenas imediatamente agradáveis, mas o enriqueçam e, sobretudo, o armem para novas experiências futuras. Assim como homem nenhum vive ou morre para si mesmo, assim nenhuma experiência vive ou morre para si mesma. Independentemente de qualquer desejo ou intento, toda experiência vive e se prolonga em experiências que se sucedem. Daí constituir-se o problema central de educação alicerçada em experiência a seleção das experiências presentes, que devem ser do tipo das que irão influir frutífera e criadoramente nas experiências subseqüentes. (DEWEY, 1971, p. 16-17).

A fim de que haja o desenvolvimento da educação na base da experiência, Dewey apresenta alguns princípios na formulação de uma teoria de experiência, um deles é dado pela categoria de continuidade, que se aplica na discriminação entre experiências de valor educativo e experiências sem tal valor. A necessidade desse princípio se aloja no movimento progressivo do ensino que parece mais de acordo com o ideal democrático do que os métodos da escola tradicional, que tem muito de autocrático.

Nas experiências educativas ou deseducativas revela-se uma certa espécie de continuidade em cada caso. Dewey (1971), ressalta que há esta ocorrência porque cada experiência afeta para pior, ou melhor, as atitudes que irão contribuir para a qualidade das experiências subseqüentes, e complementa que cada experiência atua em certo grau sobre as condições objetivas em que decorrerão novas experiências. Destacamos o seguinte exemplo:

Uma criança que aprende a falar tem novas facilidades e novos desejos. Mas, também se alargam as condições para aprendizagem subseqüentes. Ao aprender a ler, um novo meio igualmente se abre para as suas oportunidades. Se alguém se decide a ser mestre, advogado, médico ou corretor, quando põe em execução seu propósito limita, necessariamente, deste modo, o ambiente em que irá atuar no futuro. Faz-se mais sensível e receptível a certas condições e relativamente imune a outras circunstâncias do meio que lhe seriam estimuladoras, fosse outra a sua escolha. (DEWEY, 1971, p. 28).

⁴³ DEWEY, John. *Experiência e Educação*. São Paulo: Nacional, 1971, p. 16.

Assim, cada experiência é uma força em marcha. Seu valor não pode ser julgado senão na base de para quê e para onde se move ela. A maior maturidade de experiência do adulto como educador o coloca em posição de poder avaliar cada experiência do jovem, de modo que não pode fazê-lo quem tenha menos experiência. Em Dewey, a tarefa do educador é ver em que direção marcha a experiência. No entanto, ao jovem não deve ser recusada a compreensão de sua experiência, saber que toda experiência humana é, em última análise, social, isto é, envolve contato e comunicação.

O segundo princípio fundamental para interpretar uma experiência em sua função e sua força educativa, como lembra Dewey, é a palavra “interação”.

O princípio atribui direitos iguais a ambos os fatores da experiência: condições objetivas e condições internas. Qualquer experiência normal é um jogo entre os dois grupos de condições. Tomadas em conjunto, ou em sua interação, constituem o que se chama uma situação. O erro da educação tradicional não estava na ênfase que dava às condições externas, que entram no controle da experiência, mas na quase nenhuma atenção aos fatores internos que também decidem quanto à espécie de experiência que se tem. Violava assim, por um lado, o princípio de interação. (DEWEY, 1971, p. 34).

Se os indivíduos vivem em um mundo, significa, concretamente, que vivem em uma série de situações. Para este autor, quando se diz que vivem em uma série de situações, é porque há interação entre o indivíduo e objetos e outras pessoas.

Uma experiência é o que é, porque uma transação está ocorrendo entre um indivíduo e o que, ao tempo, é o seu meio, podendo este consistir de pessoas com quem esteja conversando sobre certo tópico ou acontecimento, o assunto da conversa também constituindo parte da situação; ou os brinquedos com que estiver brincando; ou o livro que estiver lendo; [...] ou os materiais de uma experiência que estiver fazendo. O meio ou o ambiente, em outras palavras, é formado pelas condições, quaisquer que sejam, em interação com as necessidades, desejos, propósitos e aptidões pessoais de criar a experiência em curso. Mesmo quando a pessoa imagina castelos no ar, está em interação com os objetos que sua fantasia constrói. (DEWEY, 1971, p. 36-37).

Os princípios de continuidade e interação, em ativa união um com o outro, dão a medida da importância e valor educativos da experiência na educação. É importante destacar que para Dewey, a preocupação imediata e direta do educador é, então, com a situação em que a interação se processa.

A responsabilidade, portanto, de selecionar as condições objetivas importa na responsabilidade de compreender as necessidades e capacidades dos indivíduos que estão aprendendo em dado tempo. Não é bastante que certos materiais e certos métodos se tenham revelado bons e eficientes com outros indivíduos em outras ocasiões. Deve haver uma razão para se acreditar que eles sejam capazes de produzir experiência que tenha qualidade educativa com determinado tempo. (DEWEY, 1971, p. 39).

Nesta perspectiva qualquer situação bem aproveitada é uma aprendizagem válida para o futuro. E mesmo ao colocar o objetivo da educação como a reconstrução da experiência ou a aquisição de hábitos que facilitem futuras experiências, resiste em não querer admitir fins além da própria ação.

Mas, a idéia de “preparação” é muito traiçoeira. Em certo sentido, toda experiência deveria contribuir para o preparo da pessoa em experiências posteriores de qualidade mais ampla ou mais profunda. Isto é o próprio sentido de crescimento, continuidade, reconstrução da experiência. É um erro, porém, supor que a simples aquisição de certa quantidade de aritmética, de geografia ou de história, etc., estudadas porque seriam úteis em algum tempo futuro, tenha tal efeito. Como é igualmente um erro supor-se que a aquisição de certas habilidades em leitura e desenho constitua automaticamente preparação para seu uso certo e efetivo sob condições muito diferentes daquelas em que foram adquiridas. (DEWEY, 1971, p. 41).

Em Dewey, a única preparação que ao longo da vida realmente conta, é que ao vivermos sempre no tempo em que estamos e não em outro tempo, ao extrairmos de cada experiência todo o seu sentido, nos preparamos para fazer o mesmo no futuro.

O presente afeta sempre, de qualquer modo, o futuro. As pessoas capazes de perceber a conexão não são os jovens, mas os que já adquiriram maturidade. Por conseguinte, sobre eles recai a responsabilidade por estabelecer as condições adequadas ao tipo de experiências presentes capazes de ter efeito favorável sobre o futuro. Educação como crescimento ou conquista da maturidade deve ser um processo contínuo e sempre presente. (DEWEY, 1971, p. 44).

A experiência em Dewey é, então, uma verdadeira interação do indivíduo com o ambiente e, por um lado, deve ser um processo contínuo e sempre presente, e por outro, só se justifica se tiver repercussão no futuro.

Quando experimentamos alguma coisa, agimos sobre ela, fazemos alguma coisa com ela; em seguida sofremos ou sentimos as conseqüências. Fazemos alguma coisa ao objeto da experiência, e em seguida ele nos faz em troca alguma coisa: essa é a combinação específica de que falamos. A conexão dessas duas fases da experiência mede o fruto ou o valor da mesma. A simples atividade não constitui experiência. (DEWEY, 1959a, p. 152).

A experiência por ser uma verdadeira interação do indivíduo com o ambiente, não é uma mera atividade sem conseqüências, e sim uma verdadeira vivência, por meio da qual se produz uma modificação, não só na situação, mas também no indivíduo que viveu a experiência.

Ressaltamos, a seguir, a ênfase ao caráter do conceito de trabalho pela visão deweyana, no que concerne à relação entre trabalho e vida humana, como também destacamos o conceito da experiência democrática aliada à educação.

CAPÍTULO II: A CONCEPÇÃO DE TRABALHO E A EXPERIÊNCIA DEMOCRÁTICA EM DEWEY

2.1 O CONCEITO PRAGMÁTICO DE TRABALHO

A fim de elucidarmos o conceito pragmático de trabalho, a ser explorado neste item, amparamos nosso estudo em *Democracia e Educação* (1959a), principalmente os capítulos quinze e dezenove denominados, respectivamente, de “O brinquedo ou o jogo e o trabalho no currículo” e “Trabalho e lazer”.

O ser humano é um ser complexo com várias características e diferentes operações. O conhecimento constitui uma destas características, e é de essencial importância. Para Dewey, o conhecimento humano direciona o pensar para agir, e o agir em função de objetivos e fins. Mas, os fins não são fornecidos ao ser humano pelo conhecimento comum, mas, pela filosofia. Desta forma, a filosofia se diferencia dos fatos, ao assumir-se como conhecimento dos valores, e estes reconhecidos como instrumentais, são meios para alcançar outros objetivos ou fins.

Os valores são conhecimentos identificados na vida humana moral, ou seja, a vida social. Assim, a vida social indica toda a extensão do indivíduo e da espécie. Em Dewey⁴⁴, “a ‘vida’ subentende costumes, instituições, crenças, vitórias e derrotas, divertimentos e ocupações”. A continuidade da vida biológica e social do ser humano se dá pela renovação.

Com o renovar da existência física, também se renovam, no caso de seres humanos, as crenças, ideais, esperanças, venturas, sofrimentos e hábitos. Assim, se explica, com efeito, a continuidade de toda a experiência, por efeito da renovação do agrupamento social. A educação, em seu sentido mais lato, é o instrumento dessa continuidade social da vida. (DEWEY, 1959a, p.2).

A educação ocorre pela transmissão, que será tanto mais elevada quanto mais elevado for o nível de consciência, de cultura e de valores dos seres que a processam.

⁴⁴ DEWEY, John. *Democracia e Educação*. São Paulo: Nacional, 1959a, p. 2. (grifo do autor).

A sociedade subsiste, tanto quanto a vida biológica, por um processo de transmissão. A transmissão efetua-se por meio da comunicação – dos mais velhos para os mais novos – dos hábitos de proceder, pensar e sentir. Sem esta comunicação de ideais, esperanças, perspectivas, objetivos, opiniões, entre os membros da sociedade que estão a sair da vida do grupo, e os que na mesma estão a entrar, a vida social não persistiria. (DEWEY, 1959a, p.3).

A educação é uma necessidade para a continuação da existência social. Mas, há o reconhecimento por parte de Dewey que mesmo dentro do grupo humano mais social existem relações que não são ainda sociais.

Grande número de relações em todos os grupos sociais ainda se encontra no plano das peças das máquinas. Os indivíduos utilizam-se uns dos outros para obter resultados desejados, sem atender às disposições emocionais e intelectuais e ao consentimento daqueles de quem servem. Este uso subentende a superioridade física, ou de posição, habilidade, aptidão técnica e o domínio mecânico ou financeiro da aparelhagem ou dos instrumentos de trabalho. [...] Dar e receber ordens modifica a atividade e seus efeitos, mas, por si mesmo não constitui uma co-participação de escopos e comunicação de interesses. (DEWEY, 1959a, p.5).

O trabalho como atividade, está presente na história da educação ao destacar “a educação como preparo para um trabalho útil e a educação para uma vida de lazeres⁴⁵”, e ambas as expressões refletem uma divisão na vida social. A aposta reside na distribuição das funções em condições de igualdade para os diversos membros de uma comunidade.

A educação que tivesse mais diretamente em vista os lazeres deveria reforçar o mais possível a eficiência e a fecundidade do trabalho, ao passo que a que visasse o trabalho útil deveria criar hábitos sentimentais e intelectuais que conduzissem a um nobre aproveitamento dos lazeres. (DEWEY, 1959a, p. 273).

Assim, não haveria antagonismos entre instituições e fins educacionais, necessários ao desenvolvimento das duas funções. Em Dewey (1959a), estas duas funções se tornam presentes na separação entre a educação liberal e a educação profissional e industrial, justificada pelo desenvolvimento histórico da filosofia educacional, que remonta aos tempos da Grécia e se derivava claramente dos fundamentos da divisão entre a classe dos que precisavam trabalhar para viver e a dos que se achavam livres desta necessidade.

⁴⁵ DEWEY, 1959a, p. 273.

A idéia de que a educação liberal dada aos homens da última classe é intrinsecamente mais elevada que o adestramento servil da primeira reflete a circunstância de socialmente ser uma dessas classes livre e outra escravizada. Esta não só trabalha para sua própria subsistência, como também, para proporcionar à outra classe, meios de subsistir sem se empenhar em ocupações que tomam quase todo o tempo, e que não são de natureza a exigir o emprego da inteligência ou a recompensá-la. (DEWEY, 1959a, p. 276).

No que concerne à relação entre trabalho e vida humana, a exigência do trabalho é primordial para viver e para a renovação dos recursos para a vida. Assim, Dewey chega à conclusão de que é produto da ordem social a rígida identificação do trabalho com os interesses materiais, e a do lazer com os interesses ideais.

Este pensador recorre a Aristóteles⁴⁶, para explicar a situação social e a educação, no que tange ao trabalho e ao lazer, sob o ponto de vista psicológico e teórico. Dewey (1959, p. 277) relata que para Aristóteles, apesar de o homem participar de algumas funções dos vegetais e animais, a função distintiva do homem se dá pela razão, que lhe confere uma “vida de observação, meditação, reflexão e especulação”. Além disso, “procede da razão o domínio dos mais baixos elementos da natureza humana – os apetites e os impulsos ativos e motores”.

No primeiro caso, a vida de contemplação é considerada como um fim em si mesmo e própria do homem. No segundo, o homem visa à própria sociedade, e quando sujeito aos ditames da razão, respeita a moderação e serve a fins desejáveis.

Este estado de coisas reflete-se na constituição das classes humanas e, por isso, na organização da sociedade. Só em número de pessoas relativamente pequeno é a função da razão capaz de atuar como lei da vida. No comum do povo predominam as funções da vida vegetativa e animal. [...] Essas pessoas não são verdadeiramente fins em si mesmas, pois só a vida racional constitui a última finalidade. Assim como os vegetais, os animais e os instrumentos materiais, elas são meios, são recursos para atingirem-se fins além delas próprias. (DEWEY, 1959a, p. 277).

Embora se diferenciem dos vegetais, dos animais e dos instrumentos materiais, o que permanece em comum, é que as pessoas também são meios para servir aos fins de outras pessoas.

Aos dois tipos de ocupações, uma em que exige tempo e energia meramente para viver e outra em que se satisfaçam as necessidades materiais sem esforço e sem grande

⁴⁶ Na obra *Política*, de Aristóteles, especificamente no Livro I, há uma justificativa das diferentes atividades do homem no que se refere ao trabalho.

atenção, faz corresponder dois tipos de educação⁴⁷: “a baixa ou mecânica e a liberal ou intelectual”. A primeira adentra algumas pessoas em exercícios práticos para a capacidade de fazer as coisas, por mera questão de hábito e de habilidades técnicas. A segunda visa exercitar a inteligência para sua função peculiar, conhecer ou saber.

A preocupação de Dewey é o entendimento da concepção de Aristóteles para a compreensão da situação atual da educação.

Ainda remanesce bastante da bipartição da sociedade em uma classe douta e outra indouta, em uma trabalhadora e outra ociosa, o que faz revelar a separação entre a cultura e a utilidade na educação atual. Atrás da distinção intelectual e abstrata que figura na discussão pedagógica do assunto, surge assim uma distinção social entre aqueles cujas ocupações exigem um mínimo de reflexão auto-orientadora e de apreciação estética, e os que se interessam mais imediatamente pelas coisas da inteligência e pela regulação da atividade alheia. (DEWEY, 1959a, p. 280).

Concorda com Aristóteles ao admitir a inferioridade e subordinação da simples habilidade de execução ao entendimento. Mas, aponta como erro, o presumir a separação necessária dessas duas coisas: a eficiência para produzir coisas úteis e para prestar serviços, e o pensamento ou a reflexão auto-orientadora; entre saber significativo e eficiência prática.

Diante da concepção da filosofia grega aristotélica, prevê Dewey:

Só ficaremos em situação de honestamente criticar a divisão da vida em funções separadas e da sociedade em classes separadas, na proporção em que nos livramos da responsabilidade de perpetuar as práticas educativas que exercitam o maior número para ocupações que exigem unicamente habilidade produtora e poucos para adquirirem conhecimentos que são ornatos e requintes culturais. (DEWEY, 1959a, p. 281).

Aqui, o autor remete à necessidade da transformação educacional, a fim de refletir no desenvolvimento de uma sociedade verdadeiramente democrática, onde todos possam tomar parte em serviços de utilidade prática e possam desfrutar nobres ócios.

Considera o atual sistema educacional como um misto incoerente. Por um lado, conservam-se certos estudos e métodos na suposição de ser liberal, isto é, inútil para fins práticos. Por outro lado, foram feitas concessões às massas que precisam esforçar-se por ganhar sua subsistência.

⁴⁷ DEWEY, 1959a, p. 278.

O resultado, diante de uma educação superior e de cursos profissionais, é um sistema em que os elementos “cultural” e “utilitário” formam um agregado não organizado do qual o primeiro elemento não é utilizável para os fins sociais dominantes e o segundo não desenvolve a imaginação ou a faculdade de reflexão. (DEWEY, 1959a, p. 283).

Cabe, à maior parcela da população, os estudos tratados como simples instrumentos para a obtenção de empregos remunerados ou para ulteriores progressos na continuação dos estudos, conforme os alunos continuem ou não a cursar escolas. E o isolamento desses estudos de aplicação prática representa, na escola atual, uma sobrevivência do ideal de uma educação liberal divorciada do utilitarismo.

Dewey preocupa-se com a união destes dois ideais para um caminho ao mesmo tempo utilitário e liberal.

O fator que impede de reconhecer e empregar plenamente a identificação destas duas coisas é constituído principalmente pelas condições em que em grande escala o trabalho ainda é feito. A invenção das máquinas aumentou a quantidade de labores que se tornam possíveis mesmo quando se está a trabalhar. Já é lugar comum dizer-se que a aquisição de habilidade, sob a forma de hábitos automáticos, liberta o espírito, possibilitando-lhe o entregar-se a espécie mais elevadas de reflexão. (DEWEY, 1959a, p. 285).

Também sobre esta questão, temos outro pronunciamento incisivo deste autor:

Mais importante é o fato de a grande maioria dos trabalhadores não conhecer as finalidades sociais de seu labor e não ter nele um interesse direto pessoal. Os resultados que eles obtêm com seu esforço não são o objetivo de suas ações e sim unicamente o objetivo de seus superiores. Eles não fazem livre e inteligentemente o seu trabalho e sim tendo em vista o salário a ganhar. Esta é a circunstância que torna iliberal o seu trabalho e esse efeito é o que torna iliberal e imoral qualquer educação destinada unicamente a dar habilidades para tais trabalhos. A atividade não é livre porque não é livremente que se participa da mesma. (DEWEY, 1959a, p. 285).

Dewey considera a atividade não livre dos homens atrelada aos males da presente situação econômica e acredita que a educação tem a tendência de eliminar esses males. Nesse sentido quer afirmar que o trabalho como princípio educativo busca a interação da distinção entre a atividade árdua e a atividade prazerosa.

Quanto mais interesse ativo tiverem os homens pelos fins a que obedece a sua atividade, tanto mais livre e voluntária será essa atividade, perdendo sua exterior qualidade forçada e servil, ainda que continue a ser o mesmo, o aspecto material de seu modo de trabalhar. (DEWEY, 1959a, p. 286).

A idéia de atividade no sentido amplo em Dewey⁴⁸, diz respeito à abrangência de “tudo que envolva crescimento de capacidade, especialmente, da capacidade de compreender o *sentido* ou a *significação* do que se faz”. (grifos do autor). Explica que esta compreensão de atividade exclui a ação por compulsão externa; por simples amor a excitação; e por força mecânica do hábito.

Ao observar que algumas atividades conservam verdadeiro interesse educativo, Dewey defende a atividade construtiva como uma forma de atividade superior⁴⁹, que é produzida pelo controle de objetos externos, por meio de instrumentos de qualquer sorte, ou pela aplicação de um objeto sobre o outro. Na atividade construtiva o uso de instrumentos e aparelhos leva à distinção entre jogos e trabalho de simples brinquedo.

A ênfase da intervenção de instrumentos no processo de atividades mais complexas leva Dewey a estabelecer a seguinte denominação, quanto ao uso de certos aparelhos:

Não há melhor nome para os atos que exigem assim *intermediários* ou aparelhos para atingir fins distantes, do que *trabalho*. Apenas importa distinguir trabalho nesse sentido de trabalho no sentido *econômico* e no sentido de coisa *árdua e fastidiosa*. No primeiro caso, trabalho é alguma coisa de valor, como meio de troca, ou melhor, é hoje, a forma de trabalho que é pago e cujo dinheiro nos habilita a adquirir outras coisas de valor mais direto. No segundo caso, trabalho é uma tarefa, uma obrigação, que envolve desusado esforço. Fazemo-lo, geralmente, sob a coação de uma necessidade estranha à natureza do labor. (DEWEY, 1973, p. 104).

Vemos, por esse pronunciamento, que o trabalho pode ser entendido como a atividade que requer meios intermediários para ser efetivado.

Essa expressão abrange todas as atividades que envolvem o uso de material intermediário, de aparelhos e formas de habilidade, conscientemente aplicados na realização de certos resultados. Todas as formas de expressão e de construção com instrumentos e materiais, todas as formas de atividade manual e artística constituem trabalho, sempre que requeiram esforço consciente ou refletido para que se realizem. (DEWEY, 1973, p. 106).

⁴⁸ DEWEY, 1973, p. 97.

⁴⁹ Dewey estabelece como atividade superior, a que envolve aparelhos sensoriais e motores. Identifica na atividade física o uso de instrumentos como os órgãos do corpo. Considera instrumentos como órgãos do corpo e como extensões dos órgãos do corpo. (1973, p. 98-103).

Sobre o trabalho como atividade, Dewey preocupa-se em apresentar uma definição psicológica.

O trabalho é psicologicamente apenas uma atividade que conscientemente implica a atenção voltada para as conseqüências como partes de si mesmas; torna-se trabalho compulsório quando as conseqüências exteriores à atividade, como fins para as quais a atividade é unicamente um meio. (DEWEY, 1959a, p. 227).

E faz uma distinção desta visão psicológica com a visão econômica de trabalho. No tocante ao brinquedo e jogos, em condições econômicas servem de divertimento, sem qualquer objetivo. Do ponto de vista psicológico, expressa o que define o brinquedo e jogos.

É a circunstância de ser o objeto a idéia de desenvolver-se mais atividade no mesmo sentido, sem se definir a continuidade de ação no sentido de visar resultados futuros. Quanto mais complexa se torna a atividade, mais significativa se torna, pela maior atenção aos resultados especiais conseguidos. Deste modo, ela se transforma gradualmente em trabalho. (DEWEY, 1959a, p. 227).

Ressalta a importância das atividades ocorrerem livremente, “separadas das falsas condições econômicas que tendem a transformar os jogos em excitações ociosas para a classe abastada e o trabalho em esforço desagradável para os pobres⁵⁰”.

Nessa discussão, Rossi⁵¹ comenta que o viés psicológico de Dewey não lhe permite um entendimento mais profundo, por parecer idealista em suas concepções. Isto vai se revelar na convicção de que a atividade é naturalmente agradável.

Se a atividade produtiva se torna em si mesma tão insatisfatória que o homem tenha de ser induzido artificialmente a engajar-se nela, esse fato é prova cabal de que as condições sob as quais o trabalho está sendo levado avante estão inibindo o complexo de atividades envolvidas nesse trabalho, em vez de promovê-las, e estão irritando e frustrando as tendências naturais, em vez de dirigi-las à sua plena realização. O trabalho, então, torna-se labor, a conseqüência de alguma maldição original que força o homem a fazer o que ele não faria se pudesse evitar, o resultado de um pecado original que excluiu o homem do paraíso, onde seus desejos eram satisfeitos sem esforço, compelindo-o a pagar pelo seu meio de vida com o suor de seu rosto. (DEWEY, 1930, p.123-124).

⁵⁰ DEWEY, 1959a, p. 227.

⁵¹ ROSSI, Wagner. *Caminhos da Educação Socialista*. São Paulo: Moraes, 1982, p. 67.

Ao se preocupar com o papel das ocupações na educação, julga Dewey⁵² que “os fundamentos para se dar aos jogos e ao trabalho ativo um lugar definido no currículo são intelectuais e sociais”. E descarta a possibilidade de ambos serem apenas prazeres passageiros.

Diante das diferentes espécies de trabalho que participam dos defeitos de uma sociedade industrial, os quais não são convenientes ao desenvolvimento de uma sociedade democrática; e dos jogos que têm a tendência de reproduzir a severidade da vida dos adultos, Dewey⁵³ aponta a escola, com a “função de conseguir um ambiente em que os jogos e os trabalhos se orientem para o escopo de facilitar o desejável desenvolvimento mental e moral”.

Temos aqui manifesto o problema do educador, que se resume em fazer com que os alunos ao se empenharem nas atividades, adquiram habilidade manual e eficiência técnica; encontrem satisfação imediata em seus atos; por fim se preparem para habilitação ulterior. Podem estas atividades estar subordinadas à educação como formação intelectual, ou a formação de tendências sociáveis.

A orientação deste princípio é necessária, para este pensador, por repelir espécies de atividades em que os educandos se limitam a reproduzir sem modificação certos modelos preparados, pois isto não vai exigir a percepção e elaboração de fins, e nem vai permitir o emprego da reflexão para a seleção e a adaptação de meios.

Temos, pois, o entendimento de que o princípio de atividades proveitosas deve ser atividades subordinadas à educação, onde haja obtenção de resultados intelectuais, como também, à formação de tendências sociáveis.

A importância continuamente crescente dos fatores econômicos na vida contemporânea torna mais necessário que a educação lhes revele o conteúdo científico e o valor social. Pois, nas escolas não se dedicam os alunos àquelas ocupações com o intuito de lucros pecuniários e sim por seu próprio conteúdo. Livres de associações estranhas e da premência de necessidade de ganhar o salário, elas fornecem modalidades de experiência dotadas de valor intrínseco; são em verdade qualitativamente liberais e humanas. (DEWEY, 1959a, p. 220)

É importante elucidar que as ocupações proveitosas, em Dewey, são aquelas que contribuem para fins sociais. No caso das ocupações industriais, estas desenvolvem males que devem ser sofridos em benefício da conservação da existência.

⁵² DEWEY, 1959a., p. 215.

⁵³ Ibid., p. 216.

Importante é a relação das ocupações com o método da ciência. Neste aspecto, expressa⁵⁴ que “as ocupações em que se fazem aplicações sobre coisas materiais com o propósito de produzir mudanças úteis foram a mais importante introdução ao método experimental”.

No rol das ocupações ativas estão compreendidos os jogos e os trabalhos, que não são entendidos como coisas contrárias.

Ambos subentendem fins conscientemente demandados, e seleção e adaptação de matérias e processos destinados a conseguir os desejados fins. A diferença entre os dois é em grande parte a de duração de tempo, influenciando na conexão direta dos meios com os fins. (DEWEY, 1959a, p. 223)

Dewey preocupa-se em demonstrar esta diferença, e demonstra que nos jogos ou brinquedos o interesse é mais imediato.

Os jogos têm um fim, no sentido de uma idéia orientadora que dá sentido aos atos sucessivos. As pessoas que estão a jogar estão experimentando fazer ou conseguir alguma coisa, atitude esta que implica previsões de resultados que estimulam as suas reações atuais. Assim, o resultado previsto é mais um ato subsequente do que a produção de uma mudança especial nas coisas. (DEWEY, 1959a, p. 224).

A constante preocupação em Dewey, em relacionar jogo e trabalho, tem o seguinte desfecho:

Quando resultados razoavelmente remotos e de caráter definido são antevistos e se empregam esforços persistentes para consegui-los, os jogos ou brinquedos transformam-se em trabalho. Bem, como os jogos, este significa atividade com um objetivo e *não difere dos mesmos pelo fato de ser a atividade subordinada a um resultado exterior* e sim porque a idéia de um resultado a conseguir ocasiona uma atividade mais duradoura. (DEWEY, 1959a, p. 225).

Ao enfatizar a educação como contribuidora de fins sociais, Dewey coloca a democracia como um dos pressupostos da educação e defende que sem democracia não há educação verdadeira, como também, sem democracia não há vida plena para o ser humano.

⁵⁴ DEWEY, 1959a, p. 223.

2.2 A EXPERIÊNCIA DEMOCRÁTICA

Em Dewey há a crença de que a exigência da democracia é, além de produção, uma exigência da natureza. Schmitz⁵⁵ esclarece que este autor entende por educação a socialização do homem, mas “defende a idéia de que a natureza humana por si mesma não produz instituições democráticas”.

Não podemos continuar com a idéia de que a natureza humana, quando deixada a si mesma, quando libertada de restrições arbitrárias exteriores, tenderá a produzir instituições democráticas que funcionam com êxito. Temos de apresentar a questão pelo outro lado. Temos de ver que democracia significa a crença de que *deve* prevalecer a cultura humanística; devemos ser francos e claros em nosso reconhecimento de que a proposição é uma proposição moral, como qualquer idéia referente a *dever ser*. (DEWEY, 1970, p. 212).

A democracia é o caminho indicado como o método e processo de se conduzir e realizar a vida. Mas, as condições para habilitar as potencialidades da natureza humana a se realizar não são fáceis.

O caminho da democracia é o caminho difícil e não o fácil. É o caminho que põe o maior peso de responsabilidade sobre o maior número de seres humanos. Reveses e desvios ocorrem e continuarão a ocorrer. Mas isso que é a sua fraqueza, em certas épocas é a sua força ao longo do curso da história humana. Justamente porque a causa da liberdade democrática é a causa da mais completa realização possível das potencialidades humanas, estas, quando supressas ou oprimidas, se revoltam e exigem uma oportunidade para se manifestarem. (DEWEY, 1970, p. 217).

É necessário mudar toda a linguagem em que a democracia se apresentou até hoje. Acredita Dewey, que todo o valor moral que se abre ao homem exige novo vocabulário. Pois, o que se afirmava é que instituições autogovernadas são os meios pelos quais a natureza humana pode assegurar sua mais completa realização no maior número de pessoas. Mas, o que ressalta⁵⁶ com ênfase, reside no problema de saber o que significa, o que está envolvido nesses métodos de autogoverno, isto é, uma questão bem mais complexa.

⁵⁵ SCHMITZ, 1980, p. 135.

⁵⁶ DEWEY, John. *Liberalismo, Liberdade e Cultura*. São Paulo: Nacional-USP, 1970, p. 217.

Os homens estão incluídos numa organização social entre diversos modos e diversos fins, e incluem-se em grupos diferentes entre si. Embora, os modos de vida sejam associados, há mais um agregado de sociedades “frouxamente unidas do que uma compreensiva e bem amalgamada comunidade de ação e pensamento⁵⁷”.

Por esse motivo, em Dewey, os termos “sociedade” e “comunidade” têm dois sentidos ambíguos: um normativo e outro descritivo.

Em filosofia social, a primeira acepção é quase a predominante. Concebe-se a sociedade como *uma* pela sua própria natureza. As qualidades que acompanham esta unidade, a louvável comunhão de bons propósitos e bem-estar, de fidelidade aos interesses públicos e reciprocidade de simpatia, são postas em relevo e encarecidas. Mas, quando, em vez de fixar a atenção no significado intrínseco do termo, observamos os fatos que esse termo indica ou a que se refere, não encontramos a unidade e, sim, uma pluralidade de associações boas e más. (DEWEY, 1959a, p. 88).

Precisamos considerar que mesmo que existam diferentes grupos com interesses diversos, em uma sociedade, toda a educação ministrada por um grupo tende a socializar seus membros, mas a qualidade e o valor da socialização dependem dos hábitos e aspirações do grupo.

Como buscar uma medida do valor dos diferentes modos de vida social? Que critério usar?

A preocupação reside em evitar dois extremos. Não se pode criar a partir da imaginação uma sociedade ideal, mas, por outro lado, o ideal não pode limitar-se apenas a reproduzir os traços que encontramos na realidade.

A fim de resolver este impasse, Dewey coloca que o problema consiste em extrair os traços desejáveis das formas de vida social existentes, e empregá-los para criticar os traços indesejáveis e sugerir melhorias. Com estas duas características se fixa o critério ou organiza-se um padrão de julgamento.

O primeiro elemento deste critério, Dewey⁵⁸ aplica a “um país governado despoticamente”. Percebe que não há grande número de interesses comuns, como também, não há uma grande variedade de empreendimentos e experiências com a participação de todos.

⁵⁷ DEWEY, 1959a, p. 88.

⁵⁸ Ibid., p. 90.

Está convencido de que “a falta do livre e razoável intercâmbio que promana de vários interesses compartilhados desequilibra o livre jogo dos estímulos intelectuais⁵⁹”. Ressalta também que a “variedade de estímulos significa novidade e novidade significa desafio e provocação à pesquisa e pensamento”.

E considera que a organização do trabalho científico restringe o campo da ciência a assegurar a eficiência da atuação por meio de acertados movimentos musculares ou físicos.

A principal oportunidade para a eficácia, além de assegurar a eficiência da atuação por meio de acertados movimentos musculares ou físicos, será a descoberta das relações do homem com seu trabalho – inclusive as relações com os demais que nele tomam parte – para que o trabalhador ponha o seu interesse inteligente naquilo que estiver fazendo. A eficiência da produção exige com frequência a divisão do trabalho. Mas, este se reduzirá a uma rotina maquinal se o trabalhador não vir as relações técnicas, intelectuais e sociais encerradas naquilo que está fazendo, em relação às demais partes do trabalho, e não se dedicar a seu trabalho por essa compreensão. (DEWEY, 1959a, p. 91).

O ponto de vista unilateral dos que dirigem a indústria, ao determinar os fins da produção, promove o desestímulo intelectual, no sentido de os trabalhadores não se voltarem aos fatores e às relações humanas envolvidos na atividade industrial.

Dewey faz questão de insistir na concepção democrática da educação, e explica que os variados pontos do interesse comum de um grupo e a cooperação entre os grupos sociais são dois traços que caracterizam a sociedade democraticamente constituída. Sobre o aspecto educativo, observa que:

A realização de uma forma de vida social, em que os interesses se interpenetram mutuamente e em que o progresso ou readaptação é de importante consideração, torna a comunhão democrática mais interessada que outras comunhões na educação deliberada e sistemática. O amor da democracia pela educação é um fato cediço. [...] uma democracia é mais do que uma forma de governo; é, principalmente, uma forma de vida associada, de experiência conjunta e mutuamente comunicada. (DEWEY, 1959a, p. 93).

Algumas características da democracia, com a ampliação da área dos interesses compartilhados e a libertação de maior diversidade de capacidades pessoais, considera Dewey (1959a) que tiveram suas causas no desenvolvimento das indústrias e do comércio, nas

⁵⁹ DEWEY, 1959a, p. 91.

viagens, migrações e intercomunicações que resultaram do domínio da ciência sobre as energias naturais.

Julga importante a explicação histórica do alcance social da educação, para isto, Dewey considera as teorias educacionais que se desenvolvem em três momentos diferentes. Primeiro apresenta Platão⁶⁰, como aquele que melhor exprimiu o fato de que uma sociedade se acha organizada estavelmente, quando cada indivíduo faz aquilo que tem aptidão, de modo a ser útil aos outros, e a tarefa da educação se limita a descobrir estas aptidões e a exercitá-las progressivamente para seu uso pessoal.

Platão apresenta a sociedade organizada em três classes, e a partir de um sistema de conteúdos de disciplinas, hierarquicamente constituída, a função das provas selecionadoras da educação será a de revelar unicamente a qual das três castas platônicas um indivíduo pertence. E o lugar do indivíduo na sociedade deveria ser determinado pela sua própria natureza, descoberta no processo de educação.

A classe dos trabalhadores compete aos que buscam conhecer as necessidades materiais (apetites, prazeres); a predominância da valentia, da fortaleza torna os indivíduos guerreiros e servidores do Estado; quem receberá a mais elevada espécie de educação serão os legisladores.

Para Dewey (1959a, p. 96), Platão “não percebia a desigualdade das características dos indivíduos, o caráter único de cada indivíduo”. Assim, nunca se chegou a poder conceber a pluralidade indefinida das espécies de atividade que podem caracterizar um indivíduo ou um grupo social, o que faz restringir, por outro lado, suas idéias a limitado número de categorias, de aptidões e de organizações sociais.

Conclui que, deste modo, a educação logo atingiria um limite estático em cada classe, pois só a diversidade cria a mutação e o progresso. Apresenta a seguinte análise da teoria platônica quanto ao alcance social da educação.

Mas o progresso dos conhecimentos fez-nos ver a superficialidade da teoria platônica de acumular os indivíduos e suas aptidões naturais em poucas classes bem determinadas; aquele progresso ensinou-nos que as aptidões originárias são indefinidamente numerosas e variáveis. E a consequência deste fato é reconhecer-se que, à proporção que a sociedade se torna democrática, a verdadeira organização social está na utilização daquelas qualidades peculiares e variáveis do indivíduo e não na sua estratificação em classes. (DEWEY, 1959a, p. 97)

⁶⁰ Platão justifica, em nome da razão, a sociedade classista em que vive em *A República* (1996).

Outra teoria considerada por Dewey, para explicação do alcance social da educação reside na filosofia do século XVIII. O tema central é a Natureza como antítese da idéia. De acordo com a natureza, seria a educação a provedora do método de instruir e disciplinar. Porém, o foco central das idéias deste século residia, na realidade, no progresso e no progresso social.

O ideal colimado era a humanidade. Na condição de membros da humanidade, e não apenas do estado, libertar-se-iam às aptidões dos homens, ao passo que nas organizações políticas existentes essas aptidões são reprimidas e falseadas para satisfazerem às exigências e interesses egoísticos dos detentores do governo. A doutrina do individualismo extremo era apenas uma aplicação das idéias da infinita perfectibilidade do homem e de uma organização social tendo como amplo escopo a humanidade. O indivíduo emancipado deveria converter-se em órgão e fator de uma sociedade compreensiva e progressiva. (DEWEY, 1959a, p. 98-99).

Uma educação, de acordo com a natureza, seria um ponto fundamental para assegurar o progresso social. A tarefa de livrar os homens das falsas crenças e dos falsos ideais deveria ser entregue ao poder da natureza, já que esta tarefa não poderia residir na vida social e nas instituições por serem falsas e corruptas.

Do ponto de vista de Dewey, a total confiança à natureza irá acarretar a própria negação à educação, ao deixá-la ao acaso das circunstâncias. Deste modo, precisava-se, então, de um método, de uma instituição administrativa que efetuasse o trabalho da instrução.

Na Europa do século XIX, como conseqüências das conquistas napoleônicas, especialmente na Alemanha, houve uma atenção sistemática voltada para a educação como o melhor meio de recuperar e manter a integridade e a soberania política.

A mudança foi prática e teórica. A teoria individualista recuou para um plano afastado, superada pela teoria de uma educação ideal da eficiência social. O estado fornecia os objetivos e meios para a manutenção de escolas públicas.

Desde que, a manutenção de uma soberania nacional determinada requeria a subordinação do indivíduo aos interesses superiores do país, não só para a defesa militar, como também para a luta pela supremacia internacional no comércio, tinha-se que reconhecer que a eficiência social exigia análoga subordinação. (DEWEY, 1959a, p. 101).

Desta forma, o caráter educativo de desenvolvimento pessoal foi subordinado a um adestramento disciplinar. Ao sistema escolar cabia o fornecimento do cidadão e do

soldado patriota e dos futuros funcionários e administradores do Estado, e a promoção dos meios para a defesa e expansão militar industrial e política.

Como, entretanto, persistia o ideal da cultura como desenvolvimento completo da personalidade, a filosofia educacional tentou conciliar as duas idéias. A conciliação se fundou no caráter “orgânico” do estado. O indivíduo isolado nada é; só mediante a assimilação das instituições organizadas atinge ele a verdadeira personalidade. Aquilo que se antolha ser sua subordinação à autoridade política e a exigência do sacrifício de si próprio ante o dever da obediência a seus superiores não é, na realidade, mais do que tornar sua razão a objetiva manifestada no estado – o único meio pelo qual pode ele tornar-se verdadeiramente racional. (DEWEY, 1959a, p. 101-102).

Aqui Dewey faz duas considerações acerca desta noção de desenvolvimento. Uma, que a característica do idealismo institucional tem fundamentos na filosofia hegeliana; a outra, que a filosofia educacional empenhada pela independência nacional tem sua inferência na leitura de Kant, que exprime o primitivo ideal individualista-cosmopolita.

Com base nesse histórico das teorias educacionais, apresenta duas conclusões, “a primeira é que expressões como concepção individual e social da educação não tem significação alguma, quando isoladas ou destacadas da situação a que se referem⁶¹”. Assim, “Platão concebeu o ideal de uma educação que conciliasse o cultivo da individualidade com a coesão e estabilidade sociais”. E no século XVIII, a filosofia pedagógica foi altamente individualista na forma, mas inspirada por um ideal social, cuja organização abrangesse a humanidade toda. A filosofia idealista alemã, nos primórdios do século XIX, pretendeu conciliar os ideais de um livre e completo desenvolvimento da personalidade cultivada, com a disciplina social e a subordinação política.

A segunda conclusão refere-se a “um dos problemas fundamentais da educação *em e para* uma sociedade democrática é estabelecido pelo conflito de um objetivo-nacionalista com o mais lato objetivo social”. (DEWEY, 1959a, p.104). (grifo do autor).

Considera que para a realização de uma educação democrática é necessário que a administração pública facilite recursos para o estudo e manutenção dos jovens até estarem bem aparelhados para iniciar suas próprias carreiras econômicas e sociais. E, no tocante às relações das nações entre si, as fronteiras geográficas devem ser ignoradas na busca de resultados coletivos em tudo aquilo que vincula os povos.

⁶¹ DEWEY, 1959a, p. 103-104.

Como processo social democrático, a educação tende a expandir as aptidões do indivíduo em um desenvolvimento progressivo, orientado para fins sociais, pelo livre intercâmbio e comunicação da experiência.

Indica-nos Schmitz⁶² que há uma insistência de Dewey para aplicação do método científico na democracia. Pois, “sem o planejamento e a aplicação de métodos experimentais, julga ele, não será possível a verdadeira democracia”. Ao apelar para a ciência como forma de tornar metódica a democracia, há a seguinte explicação.

Esta é, pois, a tarefa indicada. Isto é, para empregarmos termos amplos, humanizar a ciência. Esta tarefa não pode ser executada concretamente, salvo se o fruto da ciência, que se chama tecnologia, for também humanizado. A tarefa só pode ser executada concretamente, se for repartida em aplicações vitais da inteligência numa multidão de campos e uma vasta diversidade de problemas, de modo que a ciência e a tecnologia se tornem servos da esperança e fé democrática. [...] Nesta função a ciência, a educação e a causa democrática se confundem numa só. (DEWEY, 1956, p.33).

A ciência deve ser humanizada e estar a serviço do homem, não como indivíduo isolado, mas como membro da sociedade. A ciência, educação e democracia são identificadas como uma única coisa. Ao identificar democracia e educação, Dewey elucida que o homem é livre, mas apenas na democracia, fora dela não pode viver nem se educar. Assim, a educação torna-se o único caminho válido para a humanidade. Compreende que a democracia sempre esteve unida ao humanismo e a sua fé nas potencialidades da natureza humana, e sua necessidade presente é uma vigorosa reafirmação dessa fé, que desenvolveu importantes idéias e se manifestou em atitudes práticas.

A relação da idéia democrática com a educação implica em profundas modificações no sistema de ensino. Neste sentido, fala da troca de idéias e de experiências como ato coletivo, e da capacidade de desenvolvimento social.

Até mesmo na sala de aula estamos começando a aprender que o aprender que desenvolve a inteligência e o caráter não se realiza quando somente o livro-texto e o professor têm algo a dizer; que cada indivíduo se torna educado somente na medida em que tem uma oportunidade de contribuir em algo de sua própria experiência, não importando quão magra ou diluída seja esta base de experiência em determinado momento; e finalmente a compreensão vem do dar e receber, da troca de experiência e idéias. (DEWEY, 1956, p. 36).

⁶² SCHMITZ, 1980, p.136.

No processo de relacionamento democrático a comunicação é mútua, esta exigência leva o indivíduo a prestar serviço à sua comunidade. A convivência democrática exige esta participação para o bem comum, onde todos oferecem e recebem influências e benefícios. Crê Dewey, que a vida em sociedade dá consistência e continuidade a todo viver humano. O homem se enriquece compartilhando com os outros.

Para a experiência ser significativa é necessário algum elemento intelectual, este vai surgindo “na descoberta minuciosa das relações entre os nossos atos e o que acontece em consequência deles⁶³”. Ao ser revelado o elemento intelectual, o valor da experiência vai aumentar de forma harmoniosa, sua qualidade muda e esta se torna reflexiva.

O cultivo deliberado deste elemento intelectual torna o ato de pensar uma experiência característica. Por outras palavras – pensar é o esforço intencional para descobrir *as relações específicas* entre uma coisa que fazemos e a consequência que resulta, de modo, a haver continuidade entre ambas. (DEWEY, 1959a, p. 159). (grifo do autor).

A experiência deweyiana não se realiza sem reflexão, “esta subentende uma associação do fazer ou experimentar, com alguma coisa que em consequência a pessoa sofre ou sente⁶⁴”. Não pode haver uma separação destes aspectos, na medida em que o pensar reside em estabelecer relações entre aquilo que se faz e suas consequências.

O ato de pensar como uma experiência reflexiva é uma categoria fundamental para a educação na visão pragmatista de John Dewey.

⁶³ DEWEY, 1959a, p. 159.

⁶⁴ Ibid., p. 165.

CAPÍTULO III: O PRAGMATISMO NA EDUCAÇÃO

O caminho para a educação no pragmatismo deweyiano é a busca da democracia. Aqui se destaca a escola que é invocada por Dewey como ambiente para o exercício do princípio da democracia, mostrando como a educação organiza o trabalho e como este contribui para a sociedade democrática.

No enalço do entendimento da educação na ótica do pragmatismo, no enfoque da relação da teoria de Dewey no alcance da realidade educacional brasileira, nos aproximaremos das ações e reflexões do educador Anísio Teixeira.

Ao conceituar a sociedade, Dewey aponta esta como uma associação de pessoas que se relacionam umas com as outras. Torna evidente que para a existência de uma comunidade as associações são condições fundamentais, com o acréscimo da função da comunicação. Assim, “as emoções e idéias são compartilhadas, tanto quanto o que juntos empreendem e fazem seus membros⁶⁵”.

Deste modo, uma das ações compartilhadas na comunidade é a educação, que passa pela família, pela escola, pelas várias instituições. A escola numa democracia torna-se um bem comum, no sentido de ser provido para todos. Um primeiro problema que surge na escola democrática reside no método do ensino, o que deve ser ensinado e como ensinar, na base da formação de uma atitude científica.

Este problema diz respeito à formação de hábitos, pois, historicamente, as várias instituições produziram um “efeito cumulativo na produção de hábitos da mente, em oposição às atitudes requeridas para a manutenção da democracia⁶⁶”.

Em estudo sobre Dewey, Teixeira (1973, p. 19) lembra que a sociedade “não somente assegura a sua continuidade *por* transmissão, *mediante* comunicação, como a sua existência se traduz *em* transmissão e *em* comunicação”. (grifo do autor). E acrescenta, “sociedade pressupõe uma participação inteligente na atividade coletiva, uma compreensão comum. E isso não se efetua sem comunicação, sem mútua e permanente informação. Em seu sentido genuíno, sociedade é, pois, comunicação ou mútua participação”.

É apontada a premissa democrática, onde afirma que na educação:

⁶⁵ DEWEY, 1970, p. 245.

⁶⁶ Ibid., p. 237.

A contínua reconstrução da experiência, individual ou social, somente pode ser aceita e conscientemente buscada, por sociedades progressivas ou democráticas, que visem, não à simples preservação dos costumes estabelecidos, mas à sua constante renovação e revisão. (TEIXEIRA in DEWEY, 1973, p. 31).

Em Dewey há uma crença de que seja natural que nas sociedades democráticas, por ser costume dar maior liberdade aos membros que as constituem e criar o mais largo espírito de solidariedade social, estas podem, com maior precisão, aceitar e estimular o dinamismo reconstrutor da teoria da educação almejada por este.

3.1 A DEMOCRACIA E A EDUCAÇÃO EM DEWEY

Toda a teoria da educação em Dewey aponta na restituição da aprendizagem ao caráter natural que ela tem na vida. Educação é vida, não preparação para a vida. Historicamente a educação faz parte da vida de todos os povos e sociedades se entendida como criação humana, e como apropriação da cultura.

Nesta perspectiva, em Dewey (1970, p. 100), a palavra cultura é definida por todo o “complexo de condições que regula os termos em que os seres humanos se associam para a vida em comum”.

Este, ao falar de cultura, dá ênfase às atividades funcionais do ser humano, independente de qual seja a constituição inata da natureza humana. As atividades funcionais são “aquelas que respondem pelas instituições e regras e, em suma, moldam o padrão destas últimas, são criadas por todo o corpo de ocupações, interesses habilidades, crenças que constituem uma dada cultura⁶⁷”.

Para exemplificar a definição de cultura no âmbito da complexidade, Dewey (1970, p. 111) expressa que a idéia de cultura “que se fez familiar pelo trabalho dos antropólogos, aponta para a conclusão que, sejam quais forem os elementos constitutivos nativos da natureza humana, a cultura de um período e grupo é a influência determinante de seu arranjo e organização”.

⁶⁷ DEWEY, 1970, p. 101.

Os elementos fundamentais do processo educativo em Dewey (1973) são de um lado, um ser imaturo e não envolvido, ou seja, a criança, e, de outro, certos fins, idéias e valores sociais representados pela experiência amadurecida do adulto. O processo educativo consiste na adequada interação desses elementos. A concepção das relações entre um e outro, tendente a tornar fácil, livre e completa essa interação, é a essência da teoria educativa.

Ao contrário da escola tradicional, em que o método é determinado pela matéria de estudo e esta é o fim da instrução, na escola progressiva o ponto de partida, o centro e o fim é a criança. O papel do aluno não é só receber e aceitar, tornando-se dócil e submisso, pois todos os estudos devem estar subordinados ao crescimento da criança, a saber, que a personalidade e o caráter são muito mais que matérias de estudo. Na escola progressiva, “o ideal não é acumulação de conhecimentos, mas o desenvolvimento de capacidades⁶⁸”. Pois, não se ensina impondo à criança externamente um assunto.

Aprender envolve um processo ativo de assimilação orgânica, iniciado internamente. De sorte que literalmente, devemos partir da criança e nos dirigirmos por ela. A quantidade e a qualidade do ensino, a criança é que as determina e não a disciplina a estudar. Nenhum método tem valor a não ser o método que dirige o espírito para sua crescente evolução e progressivo enriquecimento. A matéria em estudo nada mais é do que alimento espiritual. (DEWEY, 1973, p. 46).

“Educar é uma questão de necessidade⁶⁹”. A educação como necessidade da vida social. A vida social se perpetua por intermédio da educação, assim como a vida fisiológica subsiste pela nutrição e reprodução.

Na visão evolutiva, quando o indivíduo morre, a vida continua em outros seres, cada vez mais complexa, mais readaptada e mais perene, tendo em si mesma o segredo de sua perpetuidade. Prevê Dewey que se assim ocorre com a vida física e animal, o mesmo ocorre com a vida social, esta conserva-se através da educação.

No caso dos seres humanos a vida se renova pelas crenças, ideais, esperanças, venturas, sofrimentos e hábitos. “Assim se explica, com efeito, a continuidade de toda a experiência, por efeito da renovação do agrupamento social. A educação, em seu sentido mais lato é o instrumento dessa continuidade social da vida”. (DEWEY, 1959a, p.2).

⁶⁸ DEWEY, 1973, p.46.

⁶⁹ DEWEY, 1959a, p.3.

Considera que para a sociedade subsistir há que ocorrer o processo de transmissão. Esta tem que se efetuar por meio da comunicação dos mais velhos para os mais novos.

Se não nos esforçássemos para a efetuação completa da transmissão mais necessária, a maioria dos indivíduos da comunhão civilizada soçobriria na barbárie e em seguida no estado selvagem. De fato, os seres humanos novos são tão incapazes que, abandonados a si mesmos, sem a direção e o amparo dos mais velhos, nem mesmo adquiririam as habilidades rudimentares necessárias à existência material. (DEWEY, 1959, p.3).

Sobre o estado selvagem, identificamos em Hobbes (1997), na sua concepção sobre o homem no estado de natureza, elaborada há trezentos e cinquenta anos, que na condição natural de existência o homem consiste em usar seu próprio poder pela preservação e conservação de sua vida. Isto aponta para a defesa de Dewey da incapacidade dos seres humanos se não são guiados por outrem.

Sobre o homem no estado de natureza, Hobbes (1997) discute este ponto ressaltando a discórdia existente na natureza do homem partindo de três causas principais, a competição, a desconfiança e a glória, consecutivamente. Nesta perspectiva, a primeira causa leva os homens a atacar os outros tendo em vista o lucro; a segunda, a segurança, por fim a última, a reputação.

Ainda em Hobbes (1997), ao mesmo tempo em que há a discórdia, também é uma necessidade no estado de natureza, a atitude de domínio. Para ele, ao mesmo tempo em que dois homens desejam a mesma coisa, e esta é impossível de ser gozada por ambos, eles tornam-se inimigos. Uma vez que, ou para a sua própria conservação ou para seu deleite, esforçam-se por se destruir ou subjugar um ao outro. Sendo assim, a companhia de uns com os outros não gera prazer, mas, um enorme desprazer.

No estado de natureza, as relações dos homens entre si são deixadas à livre iniciativa de cada um, e por causa desta independência vivem em constante rivalidade. Ressalta Hobbes (1997, p. 109), que se não existe um poder capaz de manter a todos em respeito: “com isto torna-se manifesto que, durante o tempo em que os homens vivem sem um poder capaz de os manter a todos em respeito, eles de encontram naquela condição a que se chama guerra; e uma grande guerra que é de todos contra todos os homens”.

No que tange às noções de moralidade, Hobbes (1997, p. 110) adverte-nos que onde não há lei não há injustiça. Por esta razão, na guerra de todos os homens contra todos os

homens, “nada pode ser injusto”. Contudo, as noções de bem e de mal, de justiça e de injustiça não podem nesta guerra ter lugar, pois, onde “não há poder comum não há lei, e onde não há lei não há injustiça”.

Os componentes existentes nas expressões supracitadas, quanto ao conceito de uma natureza humana primária, nos leva a concluir que o homem é naturalmente corajoso e não procura senão atacar e combater, pois neste estado é uma guerra de qualquer homem contra qualquer homem.

Se a educação apresenta-se como necessidade da vida social, para Dewey, então, a aprendizagem não se limita a fórmulas ou regras pedagógicas, aprender é formação para a vida. E aprender para a vida significa que a pessoa não somente poderá agir, mas agirá do novo modo aprendido, assim que a ocasião que exija este saber apareça.

No esboço da teoria da educação de John Dewey, Teixeira (1973, p. 33), faz uma exposição de cinco condições de como se aprender para a vida. Primeiro só se aprende o que se pratica, seja uma habilidade, seja uma idéia, seja um controle emocional, seja uma atitude. Porém, não basta praticar, a intenção de quem vai aprender tem singular importância, o propósito pessoal do aprender leva sua experiência a experiências futuras. Em terceiro, aprende-se por associação, depois, não se aprende nunca uma coisa só, pois à medida que aprendemos umas, várias outras são somadas. Por último, toda a aprendizagem deve ser integrada à vida, isto é, adquirida em uma experiência real de vida, onde o que for aprendido tenha o mesmo lugar e função que tem na vida.

Esta aprendizagem faz parte da vida, à medida que, quando a criança aprende pelo conteúdo da experiência, este vai se ampliando, ela aprende, reorganiza e reconstrói sua vida. É isto que Dewey⁷⁰ apresenta como a “reconstrução da experiência”.

O desenvolvimento da capacidade de pensar deve estar ligado ao ato de pensar que se realiza pelo “aumento de eficiência na ação e a aprender-se mais coisas sobre nós e sobre o mundo em que vivemos”. (DEWEY, 1959a, p. 167). Ao definir o pensar como o método de se aprender inteligentemente, este identifica o ato de pensar como “o método da experiência inteligente em seu curso”.

O ato de pensar é uma categoria fundamental para a educação. Este autor expressa em quatro momentos a caracterização do termo. O primeiro é que o ato de pensar tem em seu estágio inicial a experiência. Esta deve anteceder a situação empírica escolar, pois, o

⁷⁰ Ver TEIXEIRA, 1973, p. 39.

indivíduo deve experimentar as situações que se apresentam como impulso das suas próprias atividades.

A situação do fazer deve suscitar reflexão, para que esta não se torne rotineira. E na escola, para que ocorra a aprendizagem, o ato de fazer deve ser “de tal natureza que exija a reflexão ou a observação intencional das relações⁷¹”.

Outra questão, e de mais importância, na etapa inicial do ato de pensar se refere à qualidade do problema implicado na experiência que tenha por objetivo fazer-nos aprender alguma coisa.

Na escola o problema encontra-se limitado à avaliação subjetiva do professor ou da professora, ou seja, “o discípulo tem um problema, é certo, mas é de satisfazer certas exigências determinadas pelo professor; seu problema é o de descobrir aquilo que o professor quer” (DEWEY, 1959a, p. 171), no tocante ao conteúdo, a avaliação, ao comportamento em geral.

Fora da escola os meninos e as meninas perguntam, questionam, e a partir de suas experiências os problemas vão surgindo naturalmente. É neste ponto que buscam instrumentais para a escola, excluindo métodos de reprodução do conhecimento, ao almejar situações “que gerem normalmente problemas ocasionadores de reflexão e de pensamento investigador⁷²”.

A segunda etapa do ato de pensar corresponde à necessidade de dados. Em Dewey (1959a, p. 172), para o pensar produtivo há a necessidade de material para o pensamento, as ações, os fatos, os acontecimentos e as relações entre as coisas, devem levar às “experiências que forneçam os recursos para se vencerem as dificuldades que se trata de resolver”.

Em um terceiro momento, menciona as idéias, como correlação de dados. Com o uso destas, através das sugestões, inferências, interpretações conjecturais, suposições, vão surgir o inventivo, o inovador, aquilo que é o novo.

Os dados despertam as sugestões, e só em relação com esses dados especiais é que poderemos apreciar a propriedade das sugestões. Mas as sugestões, por outro lado, se projetam para além dos dados da experiência. Elas prevêm resultados possíveis, coisas a *fazer*, e não, fatos (coisas já feitas). A inferência é sempre uma invasão no desconhecido, um salto dado daquilo que é conhecido para o desconhecido. (DEWEY, 1959a, p. 174).

⁷¹ DEWEY, 1959a, p.169.

⁷² Ibid., p. 172.

As idéias como previsões de soluções possíveis são exploradas no quarto e último estágio do ato de pensar. Estas são apresentadas, apenas, como tentativas de solução, se identificadas enquanto pensamentos como um fim em si mesmo, ou seja, como pontos de vista subjetivos. Mas, a aplicação dos pensamentos “os põe à prova e somente essa comprovação lhes confere pleno significado e o sentido de sua realidade⁷³”.

Este pensador estava consciente das dificuldades de garantia de métodos de ensino eficazes, ao expressar que não era fácil “assegurar condições que façam adquirir idéias do mesmo modo por uma experiência que amplia e torna mais íntimo nosso contato com o ambiente”. (DEWEY, 1959a, p. 176). Seu desejo era que todas as escolas fossem aparelhadas com instrumentos que viessem a proporcionar aos estudantes oportunidade de adquirirem e provarem suas idéias em trabalhos ativos, reproduzindo importantes situações sociais.

Para este autor, o fim da educação está em devenir, não é vida completa, é vida progressiva. O exercício de todas as nossas capacidades deve estar em constante desenvolvimento, a fim de se atingir o máximo de cada um, de modo que se assegure o máximo de todos.

A democracia é colocada como um dos pressupostos da educação. “A democracia é uma forma *peçoal* de vida individual; que significa a posse e o emprego contínuo de certas atitudes, formando o caráter pessoal e determinando as ambições e as finalidades de todas as relações da vida⁷⁴”. A realização da educação progressiva, aliada à democracia, inclui a busca por uma vida melhor.

Dewey faz elucidar que o método científico deve ser aplicado à democracia, para que a colaboração entre os homens venha a ser cada vez mais sistemática e controlada, planejada e aplicada por métodos experimentais.

A ciência só tem sentido quando se encontra a serviço do homem, daí a necessidade desta se humanizar. A humanização revela o atendimento ao indivíduo considerado como membro da sociedade. Identifica ciência, educação e democracia como sendo apenas uma coisa. O suporte que apresenta para a democracia é a ciência, como forma de torná-la metódica.

⁷³ DEWEY, 1959a, p. 177.

⁷⁴ DEWEY, John. A democracia como ideal moral. In EDMAN, Irwin. *John Dewey: sua contribuição para a tradição americana*. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura S. A., 1960. p.329.

Defende a idéia de que a relação entre democracia e educação é recíproca, mútua. A democracia se identifica como um princípio educacional, uma medida e política educacional. Ele está convencido de que há identificação entre democracia e educação. Dewey ressalta que a democracia é o único caminho válido para a humanidade. Fora dela o homem não pode viver nem educar-se.

Diante desta visão de que o homem não consegue viver nem se educar fora da democracia, ao defender a liberdade do homem, crê que esta se realiza apenas na democracia.

A liberdade que circunda os cidadãos de países democráticos é expressão da tradição, mas, que tem como expressão clássica para Dewey⁷⁵, a “Declaração de Independência” dos Estados Unidos. Esta tradição mostrou que “a conquista da liberdade é a meta da história política”. E o autogoverno é o direito inerente dos homens livres e cidadãos.

Ao indagar sobre qual será o curso e o destino das sociedades livres e mesmo de nossa sociedade, Dewey expressa que além da dependência política, a resposta para estas questões também depende das forças econômicas. Acrescenta a estes fatores, o problema da constituição da natureza humana que está também envolvido, desde que está em nossa tradição ser o amor da liberdade inerente à sua estrutura. E por fim, a liberdade política só poderá ser mantida com a liberdade de cultura.

Em resumo, argumenta que o problema da liberdade e das instituições democráticas está ligado à questão da espécie da cultura existente; havendo necessidade de uma cultura livre para instituições políticas livres.

A questão envolvida é da psicologia humana, da constituição da natureza humana em seu estado original. Não está envolvido apenas de modo geral, mas com respeito aos seus elementos constitutivos e à importância destes em suas relações com os outros. Pois verificaremos que cada filosofia social e política professada envolve uma crença ou opinião sobre a natureza humana: em si própria e em relação à natureza física. O que é verdade a respeito desse fator é verdade de cada fator na cultura, de modo que não precisamos novamente relacioná-los, embora seja necessário tê-los todos em mente, para apreciarmos a variedade de fatores envolvidos no problema da liberdade humana. (DEWEY, 1970, p.106-107).

Se a democracia foi estabelecida inicialmente como democracia política, agora não pode depender somente de instituições políticas, “pois a democracia se expressa nas

⁷⁵ DEWEY, 1970, p. 98.

atitudes dos seres humanos e se mede pelas conseqüências produzidas em suas vidas⁷⁶”.

As instituições devem estar a serviço das pessoas. São os homens que agem e fazem com que as instituições sejam o que são. Caso contrário, por mais que sejam melhores as instituições, sem seus integrantes interagidos, tenderão a se tornar antidemocráticas e anti-humanas. Assim, “quanto mais se respeitar a natureza humana, tanto mais esta se tornará um objetivo, e portanto, a democracia um meio de realizar esta natureza humana, e a própria pessoa”. (SCHMITZ, 1980, p. 140).

O exercício da democracia, em Dewey deve ser estendido para a escola. Se ocorrer deste modo, na sala de aula o conhecimento vai além do livro-texto e do professor, e cada indivíduo se torna educado quando tem oportunidade de contribuir em algo de sua própria experiência, em suma, a compreensão ocorre no dar e receber, na troca de experiências e idéias.

Em Schmitz, há um reforço desse pensamento deweyiano, ao expressar que sem comunicação de idéias e ideais, e principalmente de experiências, o processo de educação se resume em uma simples transmissão de dados. O educando deve participar ativamente do processo de sua educação.

Quem nunca teve oportunidade de tomar decisões, dificilmente será capaz de tomá-las no momento em que tiver de decidir por si. Mas, notamos, não se trata de tomar as decisões isoladamente, no processo da educação. As decisões deverão ser cooperativas, para desenvolver a capacidade social. O indivíduo sozinho pode ser capaz de decidir magnificamente, mas apenas com as limitadas possibilidades e os reduzidos conhecimentos dele próprio. Assim a experiência não será enriquecida. (SCHMITZ, 1980, p.140).

Ao falar da democracia e educação, Dewey ressalta a reciprocidade de ambas e invoca a escola como representante do princípio da democracia na educação.

Eu disse que a democracia e a educação têm uma relação recíproca, pois não acontece meramente que a democracia é ela mesma um princípio educacional, mas que a democracia não pode subsistir, muito menos desenvolver-se, sem educação nesse sentido mais estrito no qual geralmente pensamos nela, isto é, a educação que é dada na família, e especialmente como pensamos nela na escola. A escola é a agência distribuidora essencial para quaisquer valores e finalidades que qualquer grupo social aprecia. Não é o único meio, mas é o primeiro meio, o meio primário e o meio mais deliberado pelo qual os valores que qualquer grupo social estima, os objetivos que ele deseja realizar, são distribuídos e interiorizados para o pensamento, a observação, o julgamento e a escolha do indivíduo. (DEWEY, 1956, p.37).

⁷⁶ DEWEY, 1970, p. 213.

A função principal da escola numa democracia, em Dewey, indica ser a busca do desenvolvimento de ideais democráticos, através da educação dos indivíduos. Na expressão de Schmitz⁷⁷, “quanto mais um indivíduo aprofundar as suas idéias, melhores condições ele terá de ser útil à sociedade”. As experiências deverão ser sempre renovadas e não apenas transmitidas, pois “a cultura de uma nação não é apenas aquilo que se traz do passado, mas a maneira como os membros atuais a usam e como com ela se enriquecem e crescem, além desta mesma cultura”.

Vale salientar que em Dewey, a educação não se realiza pelos prédios, pelos recursos ou pelos métodos, o que faz a educação são os objetivos, os fins, a filosofia. Estes dependem de muitas circunstâncias dos sujeitos da educação, que são os alunos; dos objetivos da educação, que são o desenvolvimento contínuo do indivíduo sob todos os aspectos, não apenas os individuais, mas especialmente os sociais; do ambiente em que vive e em que terá que viver; das suas aspirações; das suas necessidades; das suas possibilidades, bem como dos da comunidade e de sua família.

Para que a democracia se realize plenamente, Dewey considera que esta ocorrência se dará através das facilidades de educação para todos. Identifica como ideal da democracia a igualdade de facilidades, para tanto, a educação exigida será aquela em que o ensino e a aplicação social, as idéias e a prática, o trabalho e o reconhecimento do sentido do que se faz estejam unidos até o fim.

Assim, para que a democracia se realize efetivamente, há a exigência de que todos tenham as mesmas facilidades em todos os aspectos da vida e não apenas em alguns deles. A educação, sendo um dos fatores mais importantes da realização humana, não foge a esta regra. Porém, para a democracia se realizar como idéia e como educação, Schmitz⁷⁸ esclarece que “é preciso criar escolas, e escolas democráticas. Aquelas em que todos tenham os mesmos direitos, em que cada um tenha a sua função respeitada e em que cada integrante participe plenamente, na medida de suas forças e dentro de suas características próprias”.

No entendimento da democracia em Dewey, destacamos dois elementos fundamentais: a dignidade individual de cada pessoa, e sua contribuição, de todas as formas possíveis, para o bem e a realização dos outros. Assim entendida, a democracia é a única forma digna de vida para a humanidade.

⁷⁷ SCHMITZ, 1980, p.142.

⁷⁸ Ibid., p.146.

A causa da democracia é a causa moral da dignidade e do valor do indivíduo. Através do respeito mútuo, da mútua tolerância do dar e do receber, da soma de experiências, é ela, em última análise, o único método pelo qual os seres humanos podem ter sucesso em levar avante esta experiência, na qual estamos todos nós empenhados, queiramos ou não, a maior experiência da humanidade – a de viver juntos, de tal maneira, que a vida de cada um de nós seja proveitosa no sentido mais profundo da palavra, proveitosa para ele mesmo e útil na construção da individualidade dos outros. (DEWEY, 1956, p. 44-45).

Acredita no processo da educação como algo móvel e evolutivo, ao insistir que a democracia como a educação, não é conceito abstrato e estático. A democracia precisa adaptar-se continuamente e buscar novas idéias e novas perspectivas. Esta é a sua expressão:

A meu ver, o maior erro que podemos cometer acerca da democracia, é concebê-la como algo fixo, fixo na idéia e fixo na sua manifestação para fora. A simples idéia de democracia, o significado de democracia tem de ser continuamente explorado de novo; tem de ser constantemente descoberta, refeita e reorganizada; enquanto as instituições políticas, econômicas e sociais, nas quais está incorporada, têm de ser refeitas e reorganizadas, para enfrentarem as mudanças que se processam no desenvolvimento de novas necessidades da parte dos seres humanos e novos recursos para satisfazer a essas necessidades. (DEWEY, 1956, p. 47).

A dinâmica é uma característica central na educação deweyana. Deste modo, a educação não pode parar. Como um bem comum, deve estar receptiva a contínuos aperfeiçoamentos, em busca de novos objetivos, além de reformas de ensino. Não se deve buscar apenas novas metodologias ou novas formas exteriores de organização, mas buscar o que seja útil à sociedade, ou seja, buscar um crescimento amplo e social, como por exemplo, o trabalho na sociedade democrática.

3.2 A CONTRIBUIÇÃO DA EDUCAÇÃO PARA O TRABALHO NA SOCIEDADE DEMOCRÁTICA

O problema da educação em uma sociedade democrática, para Dewey, levando-se em consideração o trabalho, é acabar com o dualismo da educação como preparo para um trabalho útil e a educação para uma vida de lazeres.

Ao buscar a fusão das duas coisas, expressa⁷⁹ que “a educação que tenha mais em vista os lazes deveria reforçar com bastante saliência a eficiência do trabalho. E a que venha visar o trabalho útil deveria criar hábitos sentimentais e intelectuais que conduzissem a um nobre aproveitamento dos lazes”.

A distinção da educação cultural ou liberal e a educação utilitária são identificadas por Dewey desde os tempos da Grécia. Este⁸⁰ identifica em Aristóteles a caracterização de duas espécies de ocupações, as atividades servis e livres que correspondem a dois tipos de educação: a baixa ou mecânica e a liberal ou intelectual.

Na primeira identifica-se a educação utilitária, em que as pessoas são adestradas por mera questão de hábito e de habilidade técnica na sua capacidade de fazer as coisas. As atividades efetuam-se pela repetição e frequência de emprego e não pela reflexão ativa e educadora. A educação liberal visa exercitar a inteligência para sua função peculiar: conhecer ou saber. Este conhecimento pouco se relaciona com as coisas práticas, quanto mais especulativo e contemplativo for, mais se empregará nele a inteligência. Esta é a distinção identificada por Dewey em Aristóteles.

Acredita que a superação dessa dualidade só ocorrerá com a reflexão de uma sociedade em que todos tomem parte em serviços de utilidade prática e todos desfrutem nobres ócios, a verdadeira sociedade democrática. De outro modo prevalece a idéia de um sistema de educação como um misto incoerente, o resultado é um sistema em que os elementos “cultural” e “utilitário” formam um agregado não organizado⁸¹.

Enfatiza que para acabar com o dualismo da educação liberal e da educação utilitária, deve-se:

Organizar um curso de estudos que torne a reflexão para todos, um guia no livre exercício da atividade prática e faça que os lazes sejam a recompensa da aceitação da responsabilidade dos serviços práticos, de preferência a ser um estado em que se goze da isenção destes serviços. (DEWEY, 1959a, p. 287).

Na educação, o trabalho e o lazer devem ser ocupações ativas, e não constituir expedientes temporários ou prazeres passageiros. Dewey esclarece que algumas vezes recorre-se aos brinquedos ou jogos e ao trabalho, tendo-se em vista repousar do tédio das

⁷⁹ DEWEY, 1959a, p. 275.

⁸⁰ Ibid., p. 278.

⁸¹ Ibid., p. 283.

atividades escolares regulares. Mas, “o jogo e o trabalho correspondem, ponto por ponto, às características da fase inicial do ato de aprender, que consiste em aprender como fazer as coisas e no familiarizar-se com as coisas e processos aprendidos, ao fazê-las⁸²”.

Este autor faz-nos lembrar que um resultado educativo é um subproduto dos brinquedos e dos trabalhos, na maioria das condições extra-escolares.

Muitas espécies de trabalhos participam dos defeitos da atual sociedade industrial – defeitos quase fatais a um conveniente desenvolvimento. Em que os jogos tendem a reproduzir e fortalecer não só as excelências como também a rudeza do ambiente da vida dos adultos. (DEWEY, 1959a, p. 216).

Deste modo, o problema a ser enfrentado pelo educador é fazer com que os alunos se dediquem às atividades de jogos e trabalho, para obtenção de resultados intelectuais e à formação de tendências sociáveis.

Ao professor caberá estimular o educando para tentar dedicar-se a exercícios que aperfeiçoem suas aptidões. Será mais importante manter-se vívida uma atitude criadora e construtora, do que assegurar-se um perfeito resultado exterior, fazendo o aluno entregar-se a trabalhos regulados com muito rigor e minúcia. Em Dewey (1959a, p. 220), “as ocupações ativas têm a circunstância de representar coisas a fazer, e não estudos, sua significação educativa está na circunstância de poderem representar situações sociais”.

Ao falar de interesses humanos, Dewey alerta que estes são fundamentais para a vida escolar. Parte do pressuposto de que o alimento, a habilitação, o vestuário, os móveis caseiros e as coisas referentes à produção, à troca e ao consumo são interesses fundamentais dos homens. Estas representam por igual as necessidades da vida.

Deste modo, as atividades⁸³ como “de jardinagem, de tecer, das construções em madeira, da manipulação de metais, do cozinhar, etc.” não devem ser encaradas só como valor, como ganha-pão, nem só como utilitários, as condições em que elas são levadas a efeito é que dão a elas estas características.

O desenvolvimento da ciência, então ocorre não pelo valor financeiro, para Dewey este se liga às ocupações sociais úteis. Ele destaca o grande progresso científico da

⁸² DEWEY, 1959a, p. 215.

⁸³ Ibid., p. 220.

eletricidade, associado à aplicação da energia elétrica como meio de comunicação, transporte, iluminação de cidades e de casa e mais econômico fabrico de produtos.

Além disso, estes fins são sociais, e o fato de se acharem intimamente associados à noção de lucros particulares não é devido a alguma coisa que lhes seja peculiar, e sim por terem sido desviados para o uso dos particulares – circunstância que investe a escola da atribuição de restabelecer-lhes a conexão, no espírito das próximas gerações, com os interesses científicos e sociais do povo. (DEWEY, 1959a, p. 221).

O que quer expressar é que as ocupações ativas na escola servirão de base para restabelecer esta conexão, diante da compreensão de que as ocupações ativas fazem aplicações sobre coisas materiais com o propósito de produzir mudanças úteis, além do que, foram importante introdução ao método experimental.

Os jogos e o trabalho estão compreendidos como ocupações ativas. O interesse mais imediato se dá com os jogos ou brinquedos, mas estes têm um fim na intenção de uma idéia orientadora que dá sentido aos atos sucessivos. E quando se empregam esforços persistentes para consegui-los, estes se transformam em trabalho.

O trabalho também significa atividade com um objetivo. Dewey ressalta que a diferença reside no fato de que, no trabalho, a idéia de um resultado a conseguir exige uma atividade mais duradoura. Esta atividade⁸⁴ “requer maior continuidade de atenção e maior emprego da inteligência para a escolha de adaptação dos meios necessários”.

Para Dewey, em condições econômicas não livres, o trabalho se apresenta como algo penoso, como uma tarefa árdua para se atingir a um ulterior resultado material, o qual apresenta pouca coisa em que se empreguem os sentimentos ou imaginação. E a atividade torna-se um simples meio de evitar-se um castigo ou de ganhar-se com sua conclusão, alguma recompensa.

Ao saber do que se trata o trabalho, indagamos o que é o trabalho? Qual a importância do trabalho? Qual a relação, a necessidade de passar da atitude do brinquedo para a atitude do trabalho?

Ao se passar da atitude do brinquedo para a atitude do trabalho, a criança supera o valor das coisas, se antes se limitava por apresentar dada significação, agora, aponta Dewey⁸⁵,

⁸⁴ DEWEY, 1959a, p.225.

⁸⁵ DEWEY, John. *Como Pensamos*. São Paulo: Companhia Nacional, 1959c, p. 208.

“a significação adquire tal caráter que precisa encontrar apropriada materialização ou, ao menos expressão, nas coisas presentes”.

Na busca da definição de trabalho, manifesta-se contrário ao emprego da palavra, apenas para “denotar uma atividade de rotina, que atinge resultados úteis com apenas um mínimo de seleção meditada dos meios, um ajustamento intencional à produção de conseqüências desejadas⁸⁶”.

Considerar o trabalho como simples ato de fazer o que precisa ser feito é ter dele uma visão exterior. Podemos considerá-lo também de dentro, e é assim que devemos olhá-lo quando nele pensamos com referência à educação. Neste terreno, trabalho significa atividade dirigida pelos fins que o pensamento propõe ao indivíduo, como coisa a realizar; significa engenho e inventiva para escolher meios próprios, para traçar planos; assim significa, em suma, que as expectativas e as idéias são verificadas nos resultados reais. (DEWEY, 1959c, p.209)

O trabalho, deste modo, é uma atividade reflexiva, e por isto educativa, porque continuamente constrói significações, enquanto ao mesmo tempo verifica-as, aplicando-as a condições reais.

Dewey alerta que noções erradas sobre a utilidade e a imaginação indicam, geralmente, a oposição entre brinquedo e trabalho, mas que isso é uma maneira errada de pensar. Ressalta, também, que a imaginação sadia não trabalha com o irreal, mas com a realização mental do que é sugerido.

Ao contrário do adulto⁸⁷, que busca repouso e divertimento, por causa do labor com objetivo financeiro, a criança é atraída pelas coisas, como algo por si mesmo; para ela, “nenhum contraste existe entre a ação para um fim útil e a ação por brincadeira; sua vida tem mais unidade e é mais sã”.

É falta de imaginação supor que as ocupações comuns a que se entregam os adultos com o império da necessidade não possam ser executadas pelas crianças com perfeita espontaneidade e alegria. Não é o que se faz, mas o estado de espírito com que se faz, que determina se uma atividade é utilitária ou se é espontânea e criadora. (DEWEY, 1959c, p. 213).

Sobre o utilitarismo e o trabalho, expressa Dewey:

⁸⁶ DEWEY, 1959c, p. 209.

⁸⁷ Idem, 1959a, p.213.

Como toda teoria que estabelece fins fixos e supremos, o utilitarismo, transformando o fim em algo passivo, capaz de ser objeto de posse, simultaneamente fez de todas as operações ativas, meros instrumentos. O trabalho passou a ser um mal inevitável que devia ser suavizado. Na prática, a segurança no usufruto dos bens ficou sendo tida como o principal objetivo, ao mesmo tempo que, o conforto e a comodidade material se exalçaram, em contraste com as penas e riscos da criação e da experiência. (DEWEY, 1959b, p. 172-173).

No seu pensamento sobre aspectos vocacionais da educação, “põe em revista os fundamentos intelectuais implícitos dos antagonismos, em educação do trabalho e dos lazeres, do corpo e do espírito, dos estados mentais e do mundo, e mostra que eles culminam na antítese das educações vocacional e cultural⁸⁸”.

Para o entendimento deste item que ora estamos estudando, esta consideração é importante na discussão pragmatista da educação e do trabalho. Em Dewey⁸⁹, “uma vocação não significa outra coisa senão uma tal direção de atividades da vida, que todas elas se tornam perceptivelmente importantes para nós, devido às conseqüências que acarretam, e úteis às pessoas a nós associadas”.

Este autor estabelece a idéia de vocação associada à ocupação como um termo concreto para exprimir continuidade. Aponta que esta subentende o desenvolvimento de capacidades artísticas de todas as espécies, de aptidão científica especial, de cidadania prestante, assim como ocupações profissionais e de negócios.

Devemos evitar não só a limitação da idéia de vocação às ocupações que produzem coisas imediatamente tangíveis para o nosso conforto, como também a noção de que as vocações são distribuídas de modo exclusivo – uma e somente uma para cada pessoa. Impossível seria essa restrita especialização. (DEWEY, 1959a, p. 339).

Aponta com confiança que existe um leque de ocupações para cada indivíduo. Para Dewey, impossível seria educar, restringindo a cada um só uma atividade, como também, uma ocupação perde sua significação e toma o caráter rotineiro na proporção em que o isolar de outros interesses.

Aqui entra em consideração um aspecto muito importante da vocação. Dewey manifesta, neste sentido, três objetivos que interferem diretamente na relação entre educação e

⁸⁸ DEWEY, 1959a, p. 338.

⁸⁹ Ibid. p. 338-339.

as mais diversas atividades de um indivíduo. Julga este “que uma ocupação é a única coisa que estabelece equilíbrio entre a capacidade distintiva de um indivíduo e os serviços sociais do mesmo. Descobrir aquilo que uma pessoa está mais apta a fazê-lo é a chave da felicidade⁹⁰”.

Dewey expressa que Platão estabeleceu o princípio de uma filosofia pedagógica.

Ao afirmar ser tarefa da educação descobrir o que cada pessoa pode fazer bem, e exercitá-la para senhorear-se dessa espécie de excelência, pois esse desenvolvimento asseguraria, também, do modo mais harmônico, a satisfação das necessidades sociais. Seu erro não estava nesse seu princípio qualitativo, mas em sua limitada concepção das vocações necessárias à sociedade – estreiteza de visão que teve como reação obscurecer sua percepção da infinita variedade de aptidões de que os vários indivíduos são dotados. (DEWEY, 1959a, p. 341).

Continua sua explanação sobre os objetivos vocacionais na educação.

Uma ocupação é uma atividade seguida e contínua visando um fim. Por isso, a educação *por meio de ocupações* associa em si, mais do que qualquer outro método, a maioria dos fatores conducentes ao saber. Ela põe em jogo os instintos e os hábitos; é inimiga da receptividade passiva. Tem um fim em mira; provoca e exige a produção de certos resultados. (DEWEY, 1959a, p. 341).

Adiciona Dewey que uma ocupação também é um princípio organizador para as informações e idéias para o conhecimento e o desenvolvimento intelectual. Ela faz com que diferentes experiências, fatos, dados informativos se coordenem entre si.

Quando uma pessoa é movida por sua ocupação, o professor, o advogado, o pai, esta tem um constante e eficaz estímulo para observar e relatar aquilo que se relaciona com seu interesse. A vocação, neste caso, que é vital para a organização do conhecimento, é gerada pela necessidade; “e de tal modo se ajusta na ação, que nunca se conserva inerte⁹¹”.

O autor⁹² entende como terceiro objetivo vocacional na educação, que “a única preparação adequada *para as ocupações* é a feita *por meio de ocupações*”. [grifo do autor]. Expressa que “a vocação predominante de todos os seres humanos, em todas as épocas da

⁹⁰ DEWEY, 1959a, p. 340.

⁹¹ Ibid., p. 342.

⁹² Ibid., p.342.

vida, é seu desenvolvimento intelectual e moral”. E ainda justifica que isto é visto nuamente “na infância e na adolescência, com sua relativa emancipação da premência econômica”.

É contrário a uma educação que, com rigor em sua preparação, venha predeterminar alguma futura ocupação. Para Dewey, isto reduz as possibilidades de desenvolvimento do educando e pode vir a prejudicar a adequada preparação para o futuro que lhe seja conveniente.

A preparação para o futuro trabalho do educando não deve ser predeterminada, caso contrário poderá produzir uma habilidade maquinal rotineira, o que pode originar desgosto, aversão e negligência.

A única alternativa a adotar-se é que toda a primeira preparação para as vocações deve ser mais indireta que direta, isto é, fazer o discípulo dar-se às ocupações ativas aconselháveis, a esse tempo, pelas suas necessidades e interesses pessoais. Só por este meio podem o educador e o educando fazer a descoberta das genuínas aptidões pessoais, de modo a poder-se fazer para o último a escolha conveniente do trabalho especial a que se dedicará mais tarde, na vida prática. A descoberta das capacidades e aptidões será, além disso, um processo constante, enquanto prosseguir o desenvolvimento. (DEWEY, 1959a, p. 343).

Os educadores devem conceber a orientação vocacional como uma escolha definitiva, essa escolha é flexível para que haja uma evolução ulterior. Esta evolução leva a pessoa a executar o que determina a sua inteligência. As ocupações de uma carreira escolhida devem permitir à pessoa mais flexibilidade de ação e de reajustamento.

Dewey⁹³ se preocupa com a preparação vocacional dos adolescentes, acredita que é preciso ter cuidado para que a estes seja permitido “uma contínua reorganização de objetivos e de métodos”.

Ao falar do presente da educação vocacional, o autor expõe, em primeiro lugar, que no passado⁹⁴ a educação das massas era utilitária, chamada mais de aprendizado que educação. As escolas dedicavam-se ao ensino de leitura, escrita e contas, na proporção em que as espécies de trabalho exigiam seu conhecimento.

⁹³ DEWEY, 1959a, p.344.

⁹⁴ Dewey não esclarece este tempo passado.

Para melhor esclarecimento desta educação utilitária em tempo passado, ilustramos a exposição de Dewey com uma pequena abordagem sobre a finalidade do ensino e suas utilidades, para alguns povos em momentos históricos diferentes.

O traço predominante da educação hebraica era o idealismo religioso, e a finalidade prática do ensino era a aprendizagem da leitura da Tora e de livros considerados sagrados para este povo.

Com relação aos gregos, para os sofistas a finalidade prática do ensino seria dada pela habilidade do convencimento com o uso da retórica e a estratégia da argumentação, com vistas à participação política na *pólis*. Para Sócrates e Platão o ensino teria sido idealista. Para o primeiro se busca na verdade da palavra, o universal, a essência; para o segundo, a verdadeira realidade seria dado pela ascensão às idéias, ao puro inteligível. Para ambos o ensino não tem uma finalidade prática. Na teoria de Aristóteles, ao contrário, as matérias têm aplicações úteis.

No período medieval, para Santo Agostinho e para São Tomás de Aquino o ensino é idealista. Assim, um busca o ascetismo na formação moral, e o outro destaca que o ensino é esmola espiritual, serve para a utilidade do próximo.

O ensino dos jesuítas é idealista e direcionado às classes dirigentes, são dogmáticos, conservadores e tradicionais.

No século XVII, com Comênio, a utilidade do ensino é dada pelo conhecimento das coisas e não das palavras, busca o igual direito de todos ao saber. E para Locke o ensino é para a vida e para a ação, o saber se revela como poder. E o saber é adquirido pela experiência.

Kant identifica a utilidade do ensino na moralidade, onde o processo de maturação deve ser disciplinado pelo professor. Para Rousseau o ensino deve ser dado pela natureza, e deve se desenvolver pela necessidade da criança. O ensino não deve acontecer para determinado fim.

Após esta abordagem compreendemos que, enquanto a educação das massas era nitidamente utilitária, já que a fase da educação extra-escolar consistia em consagrar-se o aluno a alguma espécie determinada de trabalho sob a direção de outro, Dewey⁹⁵ vai

⁹⁵ DEWEY, 1959a, p. 344.

evidenciar que neste mesmo passado, “a educação das classes dominantes era, em extensão considerável, vocacional”.

Só se falava em vocações ou empregos com referências a ocupações que subentendiam trabalho manual, o trabalho tendo em vista uma recompensa ou seu equivalente em dinheiro, ou a prestação de serviços pessoais a determinadas pessoas.

Dewey se preocupa em identificar outros pontos de vista da educação vocacional.

Existe em grande escala, nos trabalhos de espécie mais elevada, uma preparação para seu ensino e para investigações especiais. Por uma singular superstição, foi considerada não vocacional e mesmo como especialmente cultural a educação que se consagra principalmente à preparação para a ociosidade elegante, para o ensino, para atividades literárias e para cargos que envolvem mando. (DEWEY, 1959a, p. 345).

E preocupa-se, também, em explicar o porquê desta definição mal entendida como educação vocacional.

Dá-se isto simplesmente porque eles contraíram o hábito de considerar seu próprio trabalho essencialmente cultural e de esquecer as possibilidades culturais das outras profissões. No âmago destas distinções está indubitavelmente o influxo da tradição, que considera mais como profissões as espécies de atividade em que uma pessoa é responsável por seu trabalho para com um patrão, do que aquelas em que a responsabilidade é para com o último “patrão”, isto é, a comunidade. (DEWEY, 1959a, p.345).

Para Dewey, existem causas manifestas para o atual⁹⁶ entendimento consciente da educação vocacional. Este elenca em cinco pontos as causas da atitude de tornar expresso e voluntário o conteúdo vocacional em que antes ficava implícito.

Em primeiro lugar, que nas comunidades democráticas exaltam-se os trabalhos que revertam interesses sociais, como trabalhos manuais, ocupações comerciais e prestação de serviços tangíveis à sociedade; apregoa-se, então, a prestação de serviços como ideal moral.

Em seguida, com o desenvolvimento da indústria, as vocações industriais ganharam importância, de século e meio para cá. O problema do reajustamento social é industrial em nível mundial.

⁹⁶ Este período refere-se a meados do século XX.

O grande desenvolvimento de importância social dos grandes processos industriais pôs inevitavelmente em destaque questões sobre as relações do ensino escolar com a vida industrial. Uma tão vasta readaptação social não poderia ocorrer sem por em xeque uma educação herdada de condições sociais diferentes, e sem propor à educação novos problemas. (DEWEY, 1959a, p. 346).

Para o entendimento consciente da educação vocacional, o autor aponta, em terceiro lugar, que com a tecnologia industrial, baseada em maquinarias resultantes de descobertas matemáticas, físicas, químicas, bacteriológicas etc., torna-se imperativa a necessidade de uma educação que familiarize os operários com os fundamentos e alcance científicos e sociais de sua atividade, porque os que não a tiverem recebido degradar-se-ão inevitavelmente ao papel de apêndices das máquinas com que trabalham.

O quarto ponto refere-se à aquisição de conhecimentos, na ótica da ciência mais experimental, onde o resultado é que a matéria apresenta maior conteúdo científico e maior oportunidade para o indivíduo familiarizar-se com o método pelo qual se adquirem conhecimentos.

Sob a compressão econômica, o indivíduo se sente o comum operário das fábricas, não há muita oportunidade de buscar conhecimentos, em comparação às pessoas que trabalham em laboratórios. “Nas escolas, o contato com as máquinas e com os processos industriais pode ser produzido em condições em que o principal interesse consciente do educando seja compreender as coisas”. (DEWEY, 1959a, p. 347). Acredita que a separação entre a oficina e o laboratório é convencional.

O laboratório tem a vantagem de permitir que alguém se entregue ao interesse intelectual que um problema pode sugerir; a oficina, a vantagem de por em destaque o alcance social do princípio científico, assim como, para muitos discípulos, provocar um mais vivo interesse. (DEWEY, 1959a, p.347-348).

Por fim, em quinto lugar, este autor revela que há uma aproximação dos progressos operados na psicologia com a crescente importância da indústria para a vida. Dá ênfase à “psicologia moderna por salientar a importância radical dos primitivos instintos não adquiridos, de explorar, experimentar e tentar as coisas”⁹⁷.

⁹⁷ DEWEY, 1959a, p. 348.

A psicologia vem revelar que o espírito é uma organização das capacidades originárias em atividades providas de significação. Ao contrário de ser uma coisa já completa, denominada “espírito”, o aprendizado segue uma passagem organizativa. Assim, por exemplo, a passagem do brinquedo para o trabalho deve ser gradual, não exigindo uma mudança radical de atitude, mas pondo em ação os elementos dos brinquedos, acrescidos de uma reorganização contínua, a bem de um maior domínio dos mesmos.

Temos aqui um resumo da situação educacional focada por Dewey.

A chave da presente situação educacional está em uma gradativa reconstrução do material e dos métodos escolares, de modo a utilizar as várias modalidades de atividades que caracterizam ocupações ou vocações sociais, e a lhes revelar o conteúdo intelectual e moral. (DEWEY, 1959a, p. 348).

Nesta análise há a preocupação da reorganização educativa, para o trabalho não se tornar um mero preparo técnico para as indústrias e demais profissões. “O problema não é tornar as escolas outros tantos apêndices da indústria e do comércio, e sim utilizar os fatores da indústria para tornar a vida escolar mais ativa, mais cheia de significações imediatas, mais associada à experiência extra-escolar”. (DEWEY, 1959a, p. 348). Há o perigo de a educação tornar-se um instrumento para perpetuar a existente ordem industrial da sociedade. Ao invés de atuar como um meio para sua transformação.

Ela significa uma sociedade em que todas as pessoas se ocupem com alguma coisa que torne a vida das outras pessoas mais dignas de serem vivida, e que, por conseguinte, torne mais perceptíveis os elos que ligam os indivíduos entre si – e que suprimem as barreiras que os distanciam. Ela denota um estado de coisas em que o interesse de cada um pelo próprio trabalho seja livre e inteligente, e gerado pela afinidade desse trabalho com as aptidões dos indivíduos. (DEWEY, 1959a, p.349).

Os cinco pontos apontados por Dewey para compreensão consciente da educação vocacional apontam que, para que haja uma transformação da educação na sociedade, depende da adoção de métodos educativos apropriados. Para ele⁹⁸, significa que se deveria “criar nas escolas uma projeção do tipo de sociedade que desejaríamos realizar e, formando os espíritos de acordo com esse tipo, modificar gradualmente os principais e mais recalcitrantes aspectos da sociedade adulta”.

⁹⁸ DEWEY, 1959a, p.349-350.

A mudança educativa, em Dewey, é a mudança da qualidade da atitude mental.

Sentimentalmente antolhar-se-á rudeza o dizer-se que o maior mal do presente regime não está na pobreza, nem no sofrimento que ela acarreta, e sim na circunstância de tantas pessoas terem empregos em desacordo com seus gostos, empregos que exercem unicamente pela recompensa pecuniária que deles auferem. Pois, tais ocupações provocam muitas vezes a aversão, a má vontade, negligência e indiferença pelo trabalho. Nem o coração do homem, nem seu espírito se acham nesse trabalho. (DEWEY, 1959a, p. 350).

De um lado se encontram os pobres e, do outro, alguns poucos providos de bens e monopolizadores da atividade do maior número, que se sentem estimulados aos prazeres e ostentação.

Esta distinção entre o trabalho e o lazer se torna mais emergente quando todo o plano de educação vocacional, na convivência com o regime industrial, adota e perpetua suas divisões e fraquezas.

Dividir o sistema e dar a outros, em posições menos favorecidas, uma educação consistindo unicamente em uma preparação profissional especial, é tratar a escola como um fator para transferir a uma sociedade nominalmente democrática a antiga distinção entre trabalho e gozo de lazeres, entre cultura e ocupações práticas, entre espírito e corpo, e entre classe dirigente e classe dirigida. (DEWEY, 1959a, p.351).

A idéia de educação vocacional deve ser bem mais rica na visão deste pensador. Apela para uma educação que apreenda a plena significação intelectual e social de uma vocação.

Incluiria em si a instrução sobre os antecedentes históricos das condições atuais, o preparo em ciências para proporcionar compreensão e iniciativa a respeito dos materiais e dos fatores da produção, e o estudo da economia, da ciência do governo e da política, para por o futuro trabalhador em contato com os problemas atuais e com os vários métodos propostos para sua solução. (Dewey, 1959a, p.351-352).

Ao conceituar vocação, refere-se “a qualquer espécie de atividade contínua que produz serviço para outrem e empenha as aptidões pessoais em benefício da consecução de resultados⁹⁹”.

⁹⁹ DEWEY, 1959a, p. 352.

Os ideais aristocráticos do passado se opõem ao reconhecimento dos aspectos vocacionais da vida na educação. E na época presente o movimento gira em torno da preparação profissional. Para Dewey (1959a), tal plano além de significar apenas a perpetuação da antiga divisão social, no sentido de propor a tradicional educação liberal ou cultural para uns poucos e dar as massas uma limitada prática educação técnica, significa, também, essa continuação em condições de reforçar menos essa perpetuação da divisão social.

A explicação sobre o menor reforço da perpetuação da divisão social se justifica pela dependência da vida industrial da ciência, o que, para este autor, faz influir em “todas as formas de intercâmbio social, que existe a oportunidade de utilizá-la para o desenvolvimento do caráter e do espírito¹⁰⁰”.

Assim, àqueles que dispõem de menos oportunidades econômicas, como os que se empenham em trabalhos industriais, caberiam o desejo e a faculdade de participar da direção social, e a aptidão para se tornarem senhores de seu destino na indústria.

Por outro lado, acredita que aos representantes da classe social mais privilegiada, aumentaria sua simpatia pelo trabalho, criaria uma disposição mental que pode descobrir elementos culturais em uma atividade útil e aumentar o senso dos seus deveres sociais.

Vemos que, em Dewey, há a crença de um menor reforço da perpetuação da divisão social, baseada no avanço da ciência e do método experimental. Neste caso, a educação ao utilizar a teoria da experiência, aliada à democracia, estará participando da vida em comunidade no intuito de elevar a qualidade da própria vida em comum.

Seguimos com o nosso trabalho, buscando identificar aspectos do pragmatismo deweyano na educação brasileira, difundidos, especificamente, por Anísio Teixeira, como aquele que se tornou seu discípulo e atuou pragmaticamente na sua função de educador em instituições democráticas. Agora, contudo, cabe a questão: como se tem dado a presença desta visão educacional na educação brasileira?

¹⁰⁰ DEWEY, 1959a, p. 353.

3.3 A EDUCAÇÃO BRASILEIRA NA ÓTICA DO PRAGMATISMO

A nossa análise em torno da educação brasileira sob a ótica do pragmatismo nos direciona à leitura de obras de Anísio Teixeira que, enfatizam a problemática da educação no Brasil. Para tanto, destacamos suas atividades como Diretor de Instrução da Secretaria de Educação do Estado da Bahia, no período de 1924 a 1929, em *Anísio Teixeira: pensamento e ação* (1960) e *Aspectos Americanos de Educação; Anotações de Viagem aos Estados Unidos* (2006); o debate sobre educação e democracia, em *Educação no Brasil* (1976); os fundamentos democráticos da educação em *Educação não é Privilégio* (1977); o tema ciência e educação em *Educação e Mundo Moderno* (1969); o conceito de trabalho em *Pequena Introdução a Filosofia da Educação: a escola progressiva ou a transformação da escola* (1978).

Anísio Teixeira foi aluno de John Dewey. Tornou-se seu discípulo e espalhou seu projeto de uma educação democrática no Brasil. Para Azevedo¹⁰¹, “este filósofo e político da educação agitou com suas idéias e iniciativas 30 anos da vida educacional do país”, e foi um servidor fiel das instituições democráticas.

A formação acadêmica de Anísio Teixeira tem um lastro humanista clássico herdado dos jesuítas em cinco anos de cultura geral, desenvolvido nos estudos de Literatura e Direito na Universidade do Rio de Janeiro, no período de 1917 a 1922. Este ciclo latino (francês) humanista-clássico, dedutivista, escolástico prevalece até sua primeira viagem à América do Norte.

O ciclo anglo-saxônico, experimentalista, indutivo-dedutivista, relativista, naturalista, republicano liberal, humanista científico se consolida com sua segunda viagem à América do Norte, em 1928. Passa dez meses como bolsista de curso do “Teachers College”, da Columbia University, o qual se titula como Master of Arts, em 1929.

Como amostra de seu pensamento, modelado pela concepção educacional inaciana de seletivismo intelectualista, por um tempo torna-se contrário à Escola Única por ser uma organização artificial¹⁰². Teixeira defende o dualismo educacional para uma boa organização intelectual de um país.

¹⁰¹ AZEVEDO, Fernando de. Anísio Teixeira ou a inteligência. In: *Anísio Teixeira: pensamento e ação*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1960, p. 84.

¹⁰² ABREU, Jayme. Anísio Teixeira e a educação na Bahia. In: *Anísio Teixeira: pensamento e ação*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1960, p. 7.

Como Diretor Geral de Instrução na Bahia, em seu primeiro momento que vai de 1924 a 1929, Anísio Teixeira propõe ações educativas, de acordo com a mudança de pensamento sofrida pela experiência acadêmica vivida com a cultura norte-americana.

Neste cargo de Diretor de Instrução, Teixeira apresenta ao Governador do Estado da Bahia um relatório minucioso sobre a situação educacional baiana, em que apresenta caminhos visando rumos democráticos. Eis um trecho do relatório apresentado por Abreu (1960), em que Teixeira assinala seus propósitos de mudança.

Mas o que de logo desejamos registrado é a mudança de orientação. Diante da situação escolar dos princípios de 1924, o governo julgou que deveria haver um grande movimento de reorganização, que firmasse uma concepção legítima de escola primária, estabelecesse uma ampla e universal difusão desse ensino e prestigiasse, dando-lhe a dignidade de direito, o professor primário. (ABREU, 1960, p. 21).

A fase de mudança transmutada em Teixeira, a partir da fase anglo-saxônica¹⁰³, vai alinhar seu pensamento na temática Democracia e Ciência. Período em que o próprio Teixeira considera bastante significativa em sua vida ao expressar: “me encontrei comigo mesmo¹⁰⁴”.

Ao retornar dos Estados Unidos, após um período de dez meses, graduando-se no “Teachers College” como Master of Arts. Teixeira reinicia suas atividades almejando alguns propósitos, contados por ele mesmo¹⁰⁵, “trouxe, de meus cursos universitários na Europa e América, não somente esta paz espiritual, mas um programa de luta pela educação no Brasil”.

O primeiro documento vivo desses propósitos teriam sido as *Sugestões para reorganização progressiva do Sistema Educacional Baiano*, plano que, por não sentir inteiras condições de viabilidade e de autonomia de execução, levou Anísio a se exonerar do posto ocupado, em novembro de 1929.

¹⁰³ Na fase anglo-saxônica que compreende o período de 1928-1929, Teixeira atua no o governo de Vital Henrique Batista Soares, interrompido pela Revolução de 1930.

¹⁰⁴ ABREU, 1960, p. 9, cita este trecho identificado em Odorico Tavares, *Prioridade número um para a educação*. Entrevista de Anísio Teixeira, *Diário de Notícias* da Bahia, janeiro de 1952. Ministério da Educação e Saúde Serviço de Documentação (s/data)

¹⁰⁵ ABREU, 1960, p. 31, ao citar um trecho identificado em Entrevista de Anísio Teixeira para o *Diário de Notícias* da Bahia em janeiro de 1952.

Anísio Teixeira tem seu relatório de pensamento pós América, editado em 1928, e “de distribuição gratuita da Diretoria Geral de Instrução¹⁰⁶”, denominado Aspectos Americanos da Educação.

O relatório se divide em duas partes: a primeira, sob o título, Fundamentos da Educação; a segunda, denominada, Aspectos Americanos da Educação. Na primeira parte há uma exposição das idéias de Dewey. Na segunda, escreve e comenta o que observou no sistema escolar norte-americano.

Na nota preliminar à primeira parte, escreve Teixeira¹⁰⁷ sobre o filósofo John Dewey, “é, na América, o filósofo que mais agudamente traçou as teorias fundamentais da educação americana. A nenhum outro pensador é dado ali lugar mais saliente na sistematização da teoria moderna da educação”.

Em breve resumo, quer apresentar na Bahia, as idéias com que Dewey fixa o atual sentido da educação. Apresenta em quatro capítulos: Sentido atual de educação; Educação e democracia; A reconstrução do currículo escolar, exposto em sessenta e uma páginas de introdução às idéias de Dewey, um dos primeiros ou talvez o primeiro estudo sistematizado publicado a respeito no Brasil, em nossa língua, comenta Abreu. Na segunda parte nos descreve, comentando em cento e uma páginas do maior interesse, suas observações a respeito do sistema escolar nos Estados Unidos.

Do cerne da questão, apontamos que não basta só copiar modelos teóricos em educação de sociedades com culturas diferentes da nossa, temos que perceber a diversidade, as diferenças, os diversos saberes de nossa realidade, o cotidiano dos grupos, a interação entre os indivíduos no grupo, a interação entre os grupos, e daí buscarmos o sêmen de um modelo de educação que elucide a característica da dialeticidade, para que se processe num novo movimento de uma dada sociedade.

Abreu, em sua análise sobre o programa educacional de Anísio Teixeira, nesta primeira fase de sua administração como Inspetor Geral do Ensino, destaca que a sua posição agradava a uns poucos, era aceito por um grupo maior e contava com a rejeição de outro maior número com interesses e valores contrariados.

¹⁰⁶ ABREU, 1960, p. 35.

¹⁰⁷ Ibid., p. 36.

Assim, Abreu (1960) acentua que Anísio Teixeira e seu programa educacional foram algo, há esse tempo, mais para serem escutados e admirados platonicamente, do que para serem compreendidos, aceitos, incorporados e praticados.

Em sua segunda fase de vida administrativa no Governo da Bahia, que vai de 1947 a 1951, Teixeira registrava em seus relatórios escritos ao Governador do Estado as debilidades estruturais do sistema educacional que dirigia. No final de 1947, encaminha o Anteprojeto de Lei Orgânica de Educação e Cultura do Estado da Bahia, com o propósito de dar cumprimento ao disposto no Capítulo “Educação e Cultura” da Constituição Estadual.

Destacamos a seguir, na Exposição de Motivos de Teixeira, linhas mestras do Anteprojeto de Lei na busca de atender o texto constitucional.

Todo o anteprojeto é uma afirmação da confiança que o Estado, em pleno renascimento democrático, deposita na instituição que, por excelência, arma o povo para a conquista da igualdade fundamental entre os homens e a escola. (ABREU, 1960, p. 45).

Teixeira põe o caráter político na educação, na confiança de que com o desenvolvimento democrático, o fortalecimento da escola seria inevitável.

Neste momento, a escola era restrita a uns poucos, se cogitava a ampliação da escola para o povo. A esperança de Teixeira residia no fortalecimento desta instituição na sociedade democrática.

A igualdade de oportunidades, não é atingida pela escola tradicional, de pura instrução. A escola há de se fazer o centro da vida e de hábitos do cidadão, para que o pobre possa vencer a sua terrível desvantagem de não haver nascido no ambiente civilizado e rico de estímulos dos favorecidos da fortuna. (ABREU, 1960, p. 46).

Antes de ser Secretário da Educação na Bahia nesta segunda fase, Anísio Teixeira dirigiu a instrução pública no Distrito Federal, de 1931 a 1935; depois, por 10 anos lançou-se à vida privada, partiu para tarefas práticas e, com sucesso, foi minerador e exportador de minérios. Na vida intelectual foi, um ano, conselheiro superior de Educação da UNESCO.

Em um momento ocorre a decisão de deixar a vida privada pela vida pública. Assim, exposto no seguinte relato de Teixeira¹⁰⁸:

¹⁰⁸ Este relato resulta de uma entrevista de Teixeira citada por ABREU, 1960, p. 39, cedida ao *Diário de Notícias da Bahia*, janeiro de 1952.

Resolvi deixar a UNESCO e voltar à vida privada. De Paris, fui a Nova York, voei ao Amapá, para examinar as possibilidades do manganês recém-descoberto quase nas fronteiras do Brasil. Estava, porém, marcado que o ciclo que se iniciara em 1945 era de vida pública. Entre um grande projeto industrial e o convite do Sr. Otávio Mangabeira para Secretário de Educação da Bahia, que me chegou em conferência, pelo telégrafo, fiquei com o último.

A caracterização geral da obra educacional de Anísio Teixeira nesse segundo período baiano pode ser definida, essencialmente, no esforço pela ação educacional democrática, racionalmente planejada.

Ao tomar posse na direção do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, em 1952, Teixeira faz um exame do ensino brasileiro ao pronunciar que, “o ensino brasileiro era um ensino quase que só para a camada mais abastada da sociedade, sempre tendeu a ser ornamental e livresco¹⁰⁹”. Não era um ensino orientado para o trabalho, mas um ensino para o lazer.

Cultivava-se o homem no melhor dos casos, para que se ilustrasse nas artes de falar e escrever. Não havia nisto grande erro, pois a sociedade achava-se dividida entre os que trabalhavam e não precisavam *educar-se* e os que, se trabalhavam, eram nos leves e finos trabalhos sociais e públicos, para o que apenas se requeria aquela educação. (TEIXEIRA, 1976, p. 25).

O entrosamento da educação com a democracia passa a ser, então, um fenômeno de superação de tradições da sociedade semifeudal e aristocrática, ao ressaltar métodos ativos e de trabalho no mundo escolar, com base na experiência e de caráter científico.

A educação se define como função normal da vida social, com o acréscimo da educação formal e escolar. É uma decorrência da vida em comunidade e participa do nível e da qualidade da própria vida em comum. Assim, “a família, a classe, a religião são instituições educativas, transmissoras dos traços fundamentais de nossa cultura, e a elas ainda se juntam a vida social em geral e os grupos de trabalho e de recreio¹¹⁰”.

A escola vai surgir em um quadro complexo da cultura, quando já se encontram técnicas de leitura e escrita, cuja transmissão pelo saber do livro é sistemática. Para

¹⁰⁹ TEIXEIRA, Anísio. *Educação no Brasil*. São Paulo: Nacional; Brasília: INL, 1976, p. 25.

¹¹⁰ TEIXEIRA, 1976, p. 35.

Teixeira¹¹¹, neste formato a escola perdurou até o século dezoito, destinada “à formação de intelectuais, de letrados, de eruditos, de homens de saber ou de arte”.

O objetivo desta escola não seria formar o cidadão, formar o trabalhador, mas manter a cultura intelectual.

Um dos resultados, porém, dessa cultura intelectual foi a ciência, cuja aplicação crescente à vida veio revolucionar os métodos de trabalho e de vida do homem. Começa, então, a necessidade de uma educação mais generalizada, destinada a dar a todos aquele treino, sem o qual não lhes seria possível viver ou trabalhar com adequação ou integração nos novos níveis a que atingiria a sociedade. (TEIXEIRA, 1976, p. 36).

Até os fins do século XIX, essa nova escola que se amplia para muitos, além de preparar o especialista, também tinha por objetivo preparar o homem comum para o trabalho, e para este era exigido um conhecimento técnico a ser dado por treinamento escolar. Por não dispor na sociedade nenhuma tradição para tal modalidade de escola, esta recorreu à utilização da tradição e os métodos das antigas escolas. Deste modo, o caráter intelectual e livresco é expandido a toda a gente.

Somente nos fins do século XIX, começa-se, no mundo a rever e transformar essa situação, com o aparecimento da chamada educação nova, do trabalho, ativa ou progressiva, que mais não é do que a percepção de que a formação do homem comum, ou melhor, a formação de todos os homens não podia obedecer aos mesmos métodos de formação de uma classe especial de estudiosos, eruditos, intelectuais ou cientistas. (TEIXEIRA, 1976, p. 36).

O sentido da renovação educacional do século XX, dito em meados do século passado por Teixeira, se resume em:

A reforma dessa escola está em plena marcha em todo o mundo. Dia a dia, as escolas primárias e secundárias se fazem mais ativas e práticas e as escolas superiores mais técnicas e especializadas. Cada escola passa a procurar servir mais diretamente aos seus fins, independente de qualquer preconceito social ou intelectual. (TEIXEIRA, 1976, p. 37).

Vemos, pois, que Dewey limita o sentido da renovação educacional do século XX, na escola. E assim identifica dois objetivos que as escolas passam a ter, ou seja, a formação

¹¹¹ Ibid., p. 36.

geral comum a todos os cidadãos e a formação dos quadros de trabalhadores especializados e de especialistas de toda espécie exigidos pela sociedade moderna.

Ao falar da formação do espírito e da inteligência, Teixeira¹¹² esclarece que a escola “acadêmica” como a verdadeira formadora do espírito e da inteligência tendia a desconsiderar tudo que pudesse chamar de ‘prático’ ou ‘utilitário’, pelo entendimento de ser pouco educativo.

Ao lado desta educação da escola tradicional para as classes mais abastadas da sociedade, cabe ao Estado “criar a educação mínima compulsória e as escolas pós-primárias de educação prática e utilitária, e a renovação científica do preparo para as profissões liberais e técnicas”, a serviço de uma sociedade industrial e complexa. Nos seus propósitos, não evidenciava “nenhuma pseudoformação do espírito, mas a algo de concreto e objetivo: um treino específico para uma ocupação específica¹¹³”.

É muito importante esta explicação de Teixeira, por nos elucidar que com esta característica a tendência seria o outro extremo, ou seja, o regime de mero adestramento, que empobrecera tantas escolas. Em sua análise, Teixeira¹¹⁴ vai destacar que o objetivo desta educação não reside na classificação social de fazer manter ou ascender o aluno a determinada camada social. Mas, o de ensinar a trabalhar e dar um “meio de vida” ao aluno.

Com o avanço da civilização industrial e experimental, tornou-se necessária a transformação da escola como um instrumento para o conhecimento do indivíduo, no que tange ao aperfeiçoamento pessoal.

A grande tarefa dos nossos dias é de preparar o homem novo para o mundo novo, que a máquina e a ciência estão exigindo. Até agora, temos um homem ainda antigo, excedido e subjugado pela sua própria criação. A máquina, que o vem libertar, o está escravizando. O industrialismo, que lhe vem dar conforto e força, o está fazendo morrer à fome. A liberdade de julgamento pessoal e de auto-direção o está asfixiando, transmutada em trágico tumulto de idéias e propósitos (TEIXEIRA, 1978, p. 101).

O homem não deve ser submetido ao período do labor como um período de desconforto e opressão, “apenas liberto dessa obrigação monótona e fatigante, procura as excitações do prazer superficial e grosseiro¹¹⁵”.

¹¹² TEIXEIRA, 1976, p. 44.

¹¹³ Ibid., p. 44.

¹¹⁴ Ibid., p. 44-45.

¹¹⁵ TEIXEIRA, 1978, p. 129.

Seria preciso que o homem compreendesse o seu trabalho, partilhasse dos planos que o governam e que lhe não déssemos somente uma tarefa a cumprir, cujos fins ele não aceitou e nem mesmo chega sequer a perceber. Agindo, então, somente por obrigação, a sua atividade se dissocia entre o que ele quer e o que ele faz, e, com essa dissociação lhe foge a sadia alegria de viver e trabalhar. (TEIXEIRA, 1978, p. 128)

A organização da vida moderna ressalta por suas doutrinas que as coisas são assim e não podem ser de outro modo. Porém, se a atividade em si não tiver o caráter da dinâmica, o trabalho como uma atividade nunca será agradável ou satisfatório. “Se a atividade em si não dá prazer, não é agradável, se agrado e prazer são coisas alheias que vamos comprar com essa atividade – viver é um sacrifício pontilhado, aqui e ali, de raro em raro, de um gozo e alegria¹¹⁶”.

Se na atual realidade a vida é mais complexa, mais vasta, mais rápida, mais intensa; se o mundo vive em constante transformação, por ser um mundo de movimento, a atividade é sempre uma atividade do desconhecido.

Diante das mudanças e transformações que nos vão sendo apresentados cotidianamente não devem ser negados valores novos às experiências novas. Teixeira (1978, p.129) aponta que, todas elas, seja o salário, seja a divisão entre a produção e o consumo, seja o regime de competição individual, são instituições como a do tiro ao alvo, que podem mudar e que devem mudar, assim que o homem compreenda e veja que elas não lhe facilitam a felicidade.

Teixeira destaca um grupo de pessoas que com a atividade que realizam revelam em seus corações a alegria de viver, ao invés de se habituar à realidade do trabalho, como a lida do conformar-se e sofrer, e viver apenas com escassos lampejos de felicidade.

Há, porém, um grupo de homens para quem o trabalho é a sua própria alegria. Sobretudo os artistas e os que dão à sua própria vida a natureza de uma obra de arte, conseguem esse resultado tão surpreendente. E o que faz desse trabalho ou dessas vidas uma realização harmoniosa de prazer e alegria? É que o trabalho vale por si mesmo, e não é simples atividade que se perfaz pelo resultado externo que dela poderá advir. O quadro, a escultura ou o livro poderão ser vendidos e daí retirar o autor o prêmio externo de seu esforço. Uma remuneração mais alta, porém, a do prazer, da paixão e do amor do próprio trabalho já lhe deu a compensação essencial. (TEIXEIRA, 1978, p.129).

¹¹⁶ TEIXEIRA, 1978, p. 127.

A caracterização da educação discriminatória do saber especulativo e do saber prático só vai se desfazer com a fusão ou integração dos dois sistemas escolares, o do povo e o das elites. Teixeira argumenta que isto foi se realizando por diferentes processos em países como, Estados Unidos, Inglaterra e França.

Em todos os países democráticos, os sistemas escolares tendem a constituir um único sistema de educação, para todas as classes, ou, melhor, para uma sociedade verdadeiramente democrática, isto é, sem classes, em que todos os cidadãos tenham oportunidades iguais para se educarem e se redistribuírem, depois, pelas ocupações e profissões, de acordo com a sua capacidade e as suas aptidões, demonstradas e confirmadas. (TEIXEIRA, 1976, p. 45).

Falar de uma sociedade democrática sem classes em um sistema capitalista torna-se utópico na visão marxiana. Marx busca a superação deste sistema com base no método dialético, a fim de se atingir a sociedade sem classes.

Em Marx¹¹⁷ o grau de desenvolvimento das forças produtivas de uma nação “é mostrado pelo grau de desenvolvimento atingido pela divisão do trabalho”. Com a distribuição do trabalho, atividades como caça, pesca, são designadas para cada um, reveladas como algo determinado.

Ao propor a sociedade comunista como um movimento de superação, em especial, a divisão do trabalho, este pensador anuncia que nesta não ocorre a atividade exclusiva, cada um pode aperfeiçoar-se no ramo que lhe deleite. “A sociedade regula a produção geral, dando-lhe assim a possibilidade de hoje fazer tal coisa, amanhã outra, caçar pela manhã, pescar à tarde”, “segundo meu desejo, sem ser necessário tornar-me caçador, pescador”. (MARX e ENGELS, 1987, p. 47).

No projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Teixeira¹¹⁸ apresenta a educação popular como instrumento da democracia, isto é, a educação para todos, para a vida comum, e a de alguns – selecionados dentre todos – para as funções especializadas da sociedade democrática e progressiva.

A educação e a democracia estão tão ligadas, que reside na forma democrática de vida, a dependência da educação. “A forma democrática de vida funda-se no pressuposto de

¹¹⁷ MARX, K. e ENGELS, F. *A Ideologia Alemã*. Tradução de José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Hucitec, 1987. p. 28.

¹¹⁸ Este projeto foi acolhido pela Câmara em 1952, e consta do depoimento prestado por Teixeira na sessão de 7 de julho. Ver *Educação no Brasil*, 1976, p. 161.

que ninguém é tão desprovido de inteligência que não tenha contribuição a fazer às instituições e à sociedade a que pertence”. (TEIXEIRA, 1977, p. 149).

A democracia, assim, não é algo especial que se acrescenta à vida, mas um modo próprio de viver que a escola vai lhe ensinar, fazendo-o um *socius* mais que um puro *indivíduo*, em sua experiência de vida, de sorte a que estudar, aprender, trabalhar, divertir-se, conviver sejam aspectos diversos de participação, graças aos quais o indivíduo vai conquistar aquela autonomia e liberdade progressivas, que farão dele o cidadão útil e inteligente de uma sociedade realmente democrática. (TEIXEIRA, 1969, p. 215). (grifo do autor).

Neste pronunciamento, Teixeira deixa claro que a escola deve ensinar um modo próprio de viver, um modo de viver democrático, não como indivíduo, mas como membro social de uma comunidade. E a autonomia e liberdade progressivas, o indivíduo conquista nas várias atividades que participa, inclusive no trabalho.

Teixeira¹¹⁹ adverte que, para não haver o rompimento da continuidade entre o mundo e a experiência do aluno e a sua aprendizagem, a experiência do aluno é fundamental como um todo contínuo que se amplia com os novos interesses e novas aprendizagens, mantida, entretanto, a unidade nos novos desdobramentos a que o levam a instrução e o saber.

O aluno não tem necessidade de aprender coisas alheias a sua experiência, para não correr o risco de conhecimentos alheios se constituírem algo de inútil ao seu desenvolvimento. Isto só ocorre quando a sociedade é democrática, que ao invés de estimular a especialização que visa à formação de castas fechadas, a cultura deve conduzir à maior participação.

Sabemos que esta participação que pretende ser humana e geral, na nossa realidade está longe de ser uma prática efetiva. Mesmo vivendo em sociedade democrática, a necessidade de uma educação que forme o aluno para exercer o seu direito de cidadão democrático se encontra restrita a uns poucos que se especializam para o mercado de trabalho, que geralmente exercem funções relacionadas ao trabalho intelectual.

O saber e o trabalho ensinados como forma de comunicação e de participação do homem em algo de comum, em que todos se associam e por que todos se realizam, não isolam nem segregam, mas aproximam, unem e integram os homens na real fraternidade da vida, que só existe em função de todos e de cada um no controle social. (TEIXEIRA, 1969, p. 216).

¹¹⁹ TEIXEIRA, Anísio. *Educação e mundo moderno*. São Paulo: Nacional, 1969, p.215.

Esta expressão de Teixeira não representa a realidade democrática educacional de sua época, pois não passa de princípios gerais que carecem ser analisados concretamente para se saber o que deve ser feito para que a educação se faça efetivamente democrática.

O caminho a ser perseguido, para termos esclarecimentos da realidade concreta de uma educação democrática, em Teixeira, se consolida pelas atividades desenvolvidas na escola. A escola útil para a democracia é aquela que se organiza em torno de atividades correlacionadas com os interesses e necessidades do aluno. Ao professor, como um ser experimentado e amadurecido, cabe guiar nas artes necessárias à vida.

As atividades já não são impostas ao aluno, mas oferecidas à sua participação; possuem interesse em si mesmas e não são algo que se deva fazer apenas por obrigação; o trabalho será julgado pela sua eficácia e não por meio de regras artificiais de mérito. (TEIXEIRA, 1969, p. 217).

Defende Teixeira, com bastante ênfase, que a transformação da escola vai criar as condições necessárias para um trabalho efetivo e buscar condições reais para experiências formadoras.

De forma que, com a divisão de tarefas e participação de todos, no sentido de haver o caráter de um time entre alunos, professores e administradores, baste que todos encarem em cada um dos participantes seu mérito pessoal, que então, “a formação democrática será quase inevitável¹²⁰”. O processo democrático de educação, com este caráter coletivista, levará à formação do aluno às disposições fundamentais para a vida, inclusive, para o trabalho.

Ao seguir o pensamento de Dewey, Teixeira comungava com as idéias liberais de seu mestre. Este era envolvido por um tipo de fé liberal e democrática que viria a residir no pensamento e na vida, na liberdade de pensamento e de expressão e no caráter experimental da vida e do pensamento.

Lessa¹²¹ nos apresenta exemplos da influência do pensamento liberal deweyano em Anísio Teixeira. Um dos exemplos, exposto em *Educação Progressiva* (1954, p. 35), vai atribuir que a terceira grande tendência do mundo contemporâneo é a tendência democrática. Democracia é o modo de vida social em que “cada indivíduo conta como uma pessoa”.

¹²⁰ TEIXEIRA, 1969, p. 218.

¹²¹ LESSA, Gustavo. O pensamento liberal na obra de Anísio Teixeira. In *Anísio Teixeira: pensamento e ação*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1960, p. 127-130.

Em *Educação para a Democracia* (1953), Lessa¹²² identifica na expressão, “a profunda afinidade entre educação e regime democrático”, um outro exemplo da influência do pensamento de Dewey em Teixeira. E neste texto vai reiterar uma verdade secular tantas vezes proclamada pelos políticos e tantas vezes desconhecida na realidade: “Democracia sem educação e educação sem liberdade são antinomias em teoria que desfecham, na prática, em fracassos inevitáveis”.

Por fim, indica Lessa mais uma citação na obra *Educação e a Crise Brasileira* (1956), em que Teixeira afirma com mais ardor a sua fé democrática:

No fundo do regime democrático de governo descansa o velho conselho kantiano: o homem é o fim de si mesmo. É necessário que não se sinta ele utilizado nem pelo Estado, nem pelas oligarquias, nem por outrem – mas livre em sua devoção, em seu trabalho, em sua vida. Nesta medida se sentirá responsável e, como tal, um ser social e moral. (TEIXEIRA, 1956, p.303).

Como primeiro seguidor de Dewey, no Brasil, Teixeira fez campanha por mais recursos financeiros, para a difusão do ensino público, lutou pela municipalização do ensino e foi contra um controle central ideológico da educação popular.

Ao contrário da educação dos poucos, da educação dos privilegiados, o caráter da educação popular em Teixeira¹²³ é “a da educação dos muitos, a educação de todos, a fim de que se abra para o nosso povo aquela igualdade inicial de oportunidades, condição mesma para a sua indispensável integração social”.

Ao exprimir sobre educação popular, Teixeira refere-se a Horace Mann, um grande batalhador da educação pública e universal, nos Estados Unidos da América, e compara a este, Sarmiento, que na Argentina considerava a escola pública, a escola comum para todos, a maior invenção humana de todos os tempos.

Para Teixeira, cabe reivindicar a escola obrigatória, gratuita e universal, que só poderia ser administrada pelo Estado, e não podia ser deixada à confiança de particulares, pois estes iriam oferecer a educação aos possuídos de bens materiais, estimulando a perpetuação das desigualdades sociais.

¹²² LESSA, 1960, p. 128.

¹²³ TEIXEIRA, 1977, p. 52. Ver nesta obra, ainda sobre Educação Popular e Escola Pública, pp. 51-80 e 116-118.

A escola pública, comum a todos, não seria, assim, o instrumento de benevolência de uma classe dominante, tomada de generosidade ou de medo, mas um direito do povo, sobretudo das classes trabalhadoras, para que, na ordem capitalista, o trabalho (não se trata, com efeito, de nenhuma doutrina socialista, mas do melhor capitalismo) não se conservasse servil, submetido e degradado, mas igual ao capital na consciência de suas reivindicações e dos seus direitos. (TEIXEIRA, 1977, p.54).

Ao pensar a educação primária como obrigatória, Teixeira não descarta a aspiração da educação média. Esta é uma tendência a ser pretendida, pois “o que se denomina elite deve ser o fruto de uma preparação geral a mais completa possível¹²⁴”.

Seria então a escola primária o fundamento, ou seja, a base da educação de toda a nação. Para Teixeira, a escola primária deve ser, para todos, imprescindível, a ninguém deve ser negada, sob qualquer pretexto.

As democracias, porém sendo regime de igualdade social e povos unificados, isto é, com igualdade de direitos individuais e sistema de governo de sufrágio universal, não pode prescindir de uma sólida educação comum, a ser dada na escola primária, de currículo completo e dia letivo integral, destinada a preparar o cidadão nacional e o trabalhador ainda não qualificado e, além disto, estabelecer a base igualitária de oportunidades, de onde irão partir todos, sem limitações hereditárias ou quaisquer outras, para os múltiplos e diversos tipos de educação semi-especializada e especializada, ulteriores à educação primária. (TEIXEIRA, 1977, p. 78).

Está aí a índole fundamentalmente democrática de seus trabalhos e reformas, tornar a educação uma experiência cultural acessível a todos. Assim, as reformas por ele empreendidas vão visar os indivíduos todos da sociedade. Teixeira busca a preparação dos indivíduos, para que se descubram e se revelem no relacionamento social de que participam.

Pode-se dizer que Anísio acredita em educação por que acredita no homem, nas suas possibilidades de mudar, de reconstruir, de refazer e de pensar. Traço igualmente representativo do seu pensamento educacional é que não há como ponto prévio de partida, educações diferentes para homens diferentes. São os homens mesmos que diferenciarão ou graduarão, pelos dons da própria personalidade, a educação que são suscetíveis de receber. (LIMA, 1960, p.135)

Mesmo tendo em Dewey um idealizador, em quem se inspira para construir o seu método de pensamento e ação, Lourenço Filho¹²⁵ aponta iniciativas práticas que constituem

¹²⁴ LIMA, Hermes. Anísio Teixeira. In *Anísio Teixeira: pensamento e ação*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira: 1960, p. 135.

¹²⁵ LOURENÇO FILHO, M. B. Imagem do pensador. In *Anísio Teixeira: pensamento e ação*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1960, p.162.

expressão genuína de sua filosofia. Este se refere à criação da Universidade em 1935, no Distrito Federal, em moldes modernos; a Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior (CAPES); e, por fim, o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, devotado ao estudo da cultura no país.

A análise realizada por Lourenço Filho¹²⁶ reside em três pontos, o primeiro é a compreensão na realidade brasileira de nosso tempo, expresso em seu livro *A Educação e a Crise Brasileira* (1956), segunda parte do livro.

Outro ponto é o da defesa de uma política de desenvolvimento, com regulação ou, ao menos, inspiração estatal. O intuito é que os centros de cultura superior, as universidades, cheguem a ser unidades ativas, numa sociedade pluralista.

O terceiro ponto é o reajustamento institucional da escola brasileira, como conjunto. Busca, além da maior eficiência de aproveitamento dos dinheiros públicos, a oportunidade de mais ampla experimentação social. De tal forma que uma educação para o desenvolvimento, a educação para o trabalho, a educação para produzir substituirá a “educação para a ilustração, para o ornamento, e, no melhor dos casos, para o lazer¹²⁷”.

O que Teixeira propõe, é que a educação realizada na escola não se limite ao ensino. Esta deve cooperar com a população, na realidade, para habilitar o indivíduo a progredir em eficiência no rendimento de seu trabalho, tomando parte na vida democrática.

Para Fernandes (1989, p. 127), a educação que herdamos do Império e da Primeira República é a educação como um privilégio, do qual “Anísio Teixeira foi um dos combatentes desse tipo de pedagogia dos poderosos, dos privilegiados, mas essa pedagogia continua em vigor”. Este trouxe para o Brasil, “ao nível de consciência social, uma perspectiva revolucionária sobre a educação”, embora junto a outros educadores, acreditasse que pudesse fazer uma revolução burguesa na área da educação. Para Fernandes, uma ilusão que muitos tiveram e muitos ainda sustentam até hoje.

E o que Anísio Teixeira pretendia era criar no Brasil um tipo de escola que expressasse a nossa realidade humana, que fosse capaz de funcionar como um dínamo na criação de um processo civilizatório que rompesse de uma vez com o passado. Ele era um homem em permanente diálogo filosófico com ele próprio e com os outros. E nesse diálogo filosófico o problema central era o enigma da educação. (FERNANDES, 1989, p. 227).

¹²⁶ LOURENÇO FILHO, 1960, p.162-164.

¹²⁷ TEIXEIRA, Anísio. *Educação não é privilégio*. São Paulo, Nacional, 1977, p. 46. Este terceiro ponto encontra-se explanado na primeira parte deste livro.

Defensor da escola laica, gratuita e democrática, Anísio Teixeira busca a educação posta ao alcance dos pobres e dos mais humildes e trava essa batalha durante toda a sua vida, ao elucidar que a educação não é privilégio e ao defender a democratização do ensino público.

Por um lado, Fernandes enaltece atitudes da prática educacional democrática, vivenciada por Anísio Teixeira em sua atuação na reforma educacional brasileira, que, em virtude das influências de Dewey, buscava uma mudança progressiva, no que tange especificamente, ao livre acesso ao ensino primário. Mas, por outro, tece o seguinte comentário:

A democratização do ensino, hoje, já não se confunde com a universalização do ensino primário. Trata-se de democratizar todas as oportunidades educacionais, de estabelecer um pólo popular e operário que compartilhe das mesmas garantias educacionais que se universalizaram nas classes médias e altas. [...] as escolas têm de deixar de ser unicamente instrumentais para a dominação burguesa e a difusão da ideologia da classe dominante. (FERNANDES, 1989, p. 30).

Ao referir-se à escola de caráter instrumental a serviço da burguesia, ressaltamos aqui, a concepção de trabalho nesta compreensão, ao ser acionada na escola, no sentido de ser útil às exigências da dominação burguesa. Neste momento, pode-se então apresentar a questão: como se deu o entendimento deste conceito no debate educacional no momento constituinte?

CAPÍTULO IV: A CATEGORIA TRABALHO NO DEBATE EDUCACIONAL, NO MOMENTO CONSTITUINTE

O debate educacional, no momento constituinte, foi um instante de efervescência oportunizado pela participação de várias entidades nos diversos eventos sucedidos na ocasião. Sejam em congressos, conferências, nos movimentos sindicais, partidos políticos, houve um intenso processo de participação intervencionista das entidades civis da sociedade brasileira.

Várias propostas foram apresentadas às Subcomissões da Assembléia Nacional Constituinte formada por deputados dos diferentes partidos políticos¹²⁸, para a elaboração da Constituição de 1988.

Foram apresentadas à Subcomissão da Educação, Cultura e Esportes, propostas da IV Conferência Brasileira de Educação; da Confederação dos Professores do Brasil (CPB); da Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior (ANDES); e da Associação de Educação Católica (AEC). Adicione-se a estas, a proposta de representantes de partidos políticos ligados a uma posição de direita e aliados da União Brasileira de Empresários (UBE) e União Democrática Ruralista (UDR).

Até 1988, no Brasil houve sete Constituições¹²⁹, onde apenas três foram escritas pelo Legislativo, a saber, 1891, 1934, 1946. Outras três (1824, 1937, 1969) foram outorgadas pelo poder Executivo. A de 1967 foi apenas ratificada pelo Congresso, mas escrita por um grupo de juristas nomeados pelo presidente Castelo Branco.

Para a promulgação da Constituição de 1891, Deodoro da Fonseca, o primeiro Presidente da República, nomeia uma comissão para preparar o projeto de uma Assembléia Nacional Constituinte, onde a participação popular é excluída.

Nesta Constituição é instituído o sistema federativo de governo e a descentralização do ensino, que vão resultar na dualidade educacional, disposto no texto constitucional, Art. 35. À União estava reservado o direito de “criar instituições de ensino

¹²⁸ A Assembléia Nacional Constituinte organizou seus trabalhos em nove comissões e 24 subcomissões para a preparação de anteprojetos. Os partidos políticos de mais representatividade com bancadas superiores a uma dezena na Câmara dos Deputados, ao início da legislatura em 1986, eram os seguintes: PMDB, PFL, PDS, PDT, PTB, PT, e PL. Ver GADOTTI (1990, p. 102-107) e CUNHA (1995, p. 38-45).

¹²⁹ GADOTTI, Moacir. *Uma só escola para todos: caminhos da autonomia escolar*. Petrópolis: Vozes, 1990, p. 44-53.

superior e secundário nos Estados” e “prover a instrução primária no Distrito Federal”. Por sua vez, delegava-se, também aos Estados, o direito de prover e legislar a educação primária.

Esta dualidade educacional oficializava, cada vez mais, a distância entre a educação para a classe dominante (escolas secundárias acadêmicas e escolas superiores) e a educação para o povo (escola primária e escola profissional). O ensino profissional compreendia escolas normais (de nível médio) para moças e escolas técnicas para rapazes¹³⁰.

A Constituição de 1891 decretou a separação entre Estado e Igreja ao assumir a organização escolar oficialmente, o que já vinha acontecendo desde a expulsão dos jesuítas, ocorrida em meados do século XVIII. Porém, garantiu a liberdade do ensino, assim como das religiões. Daí, o surgimento da expansão da escola privada.

Por toda a primeira república permanece, por um lado, a velha educação acadêmica e aristocrática e, por outro, a pouca importância dada à educação popular, ambas fundadas na estrutura e organização da sociedade.

Ainda não há a necessidade da qualificação da força de trabalho, pois o índice de urbanização e industrialização ainda era incipiente. Estando à frente do poder, às oligarquias cafeiras só interessavam o comércio do café e, estabelecido um modo de vida ruralista, excluía-se as questões sobre democracia, federalismo, industrialização, como também a educação popular¹³¹.

Depois de um período marcado por grandes transformações sócio-político-econômicas, geradas pela crise do desenvolvimento que se acentuou nos últimos anos da década de 20, é gerada a deposição de Washington Luís em 1930 e, em consequência, a ascensão de Getúlio.

Com Vargas, o Estado passa a interferir de forma direta na economia, facilitando empréstimos para os cafeicultores e incentivando a imigração da força de trabalho.

Antes do estabelecimento de uma nova Constituição é criado um Ministério de Educação e Saúde. Em 1932, Getúlio Vargas convoca uma Assembléia Constituinte. Nesse momento, intelectuais liberais lideram um movimento propondo bases pedagógicas renovadas e a reformulação da política educacional, e publicam o “Manifesto dos Pioneiros de Educação Nova”. Em oposição a este grupo situam-se os católicos na defesa da Pedagogia Tradicional.

¹³⁰ Sobre a consagração do sistema dual de ensino na Constituição de 1891, ver ROMANELLI (1984, p.41-42).

¹³¹ Ver GHIRALDELLI (1994, p.15-29).

Em 16 de julho de 1934 é promulgada a nova Carta, com o reflexo das idéias desses dois grupos, debatidas neste momento constituinte. Os educadores católicos tinham como objetivo preservar o caráter humanístico da cultura, e os liberais que formavam uma corrente a partir do pensamento de Dewey enfatizavam o papel da ciência¹³².

O texto constitucional dispõe sobre o direito de todos à educação a ser ministrada pela família e pelos poderes públicos, e da implantação da gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário. Sobre o ensino religioso, está disposto no Art. 153 a sua permanência, embora que facultativo. Apresenta-se também, nesta Constituição, a necessidade de um Plano Nacional de Educação.

Estabelece a nova Constituição de 34 (Art.150a), a necessidade da elaboração de um Plano Nacional da Educação que coordene e supervisione as atividades de ensino em todos os níveis. São regulamentadas (também pela primeira vez) as formas de financiamento da rede oficial de ensino em quotas fixas para a Federação, os Estados e Municípios (Art. 156), fixando-se ainda a competência dos respectivos níveis administrativos de ensino. (FREITAG, 1980, p 50).

Ao tempo em que se inicia a produção industrial dos bens de consumo, na Constituição de 1937 “é introduzido o ensino profissionalizante, previsto antes de mais nada para as classes ‘menos privilegiadas’ (Art. 129). Dispõe ainda este artigo de lei que é obrigação das indústrias e dos sindicatos criarem escolas de aprendizagem na área de sua especialização para os filhos de seus empregados e membros”. (FREITAG, 1980, p.51). Neste momento “a política liberal do Governo é substituída por um dirigismo estatal que favorecia a indústria¹³³”.

Abre-se uma área específica na educação para as camadas populares, diante das mudanças ocorridas na economia com a diversificação da produção. Especialmente o trabalho nos vários ramos da indústria exige maior qualificação e diversificação da força de trabalho e, portanto, um maior treinamento do que no trabalho da produção açucareira ou do café¹³⁴.

Deste modo, mantém-se em evidência um dualismo educacional em que “os ricos proveriam seus estudos através do sistema público ou particular e os pobres, sem usufruir esse sistema, deveriam se destinar às escolas profissionais” (GHIRALDELLI, 1994, p. 82).

¹³² Ver PAIM, Antonio. A Educação Liberal. In DANTAS, F. C. San Thiago e outros. *A Educação no Brasil – Coletânea. Anais do Conselho Técnico da Confederação Nacional do Comércio*. Rio de Janeiro: Nova Letra, 1995. p. 227.

¹³³ ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil: 1930/1973*. Petrópolis: Vozes, 1984. p.50.

¹³⁴ FREITAG, Bárbara. *Escola, Estado e Sociedade*. São Paulo: Moraes, 1980. p. 52.

O que já vinha sendo desenhado antes, agora se torna oficial. Com a Constituição de 1937, o dualismo educacional se efetiva legalmente com um ensino público voltado para uma elite poderosa e um ensino profissionalizante para as classes populares, que nem sequer atingia as camadas rurais.

A estes dois tipos de educação, identificamos em Dewey a educação liberal e a educação manual ou utilitária, “a educação como preparo para um trabalho útil e a educação para uma vida de lazeres¹³⁵”. Este dualismo é apontado pelo pensador como o problema crucial na educação em uma sociedade democrática.

Na elaboração da Constituição de 1946, tida de caráter democrático e de espírito liberal, ganhava-se na sociedade brasileira um clima de liberdade com a formação de partidos e as eleições para a presidência da República. Esta foi elaborada por um Congresso Constituinte, e no que se refere à educação, discutia-se sobre a escola pública, embora não tenham sido introduzidas grandes mudanças.

Esta Constituição que se aproximava consideravelmente da Constituição de 1934, preocupou-se com o estabelecimento de uma porcentagem mínima a ser aplicada à educação. Além de ter como princípio a obrigatoriedade do ensino primário (Art. 168), “o ensino primário oficial é gratuito para todos”.

A Carta Magna de 1946 traz um retorno à liberdade democrática registrada em seu texto, no (Art. 166), em que o direito à educação ficou assegurado da seguinte forma, “a educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana”.

Também adota como exigência que “as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de cem pessoas, são obrigadas a manter o ensino primário gratuito para os servidores e os filhos destes¹³⁶”. Este princípio é ampliado para a aprendizagem de trabalhadores menores de empresas industriais e comerciais.

Enquanto distanciava-se da Constituição de 1937, esta Carta se aproximava bastante da Constituição de 1934, inspirada nos princípios proclamados pelos pioneiros. É dessa forma, portanto, que o espírito dominante na luta encetada pelos educadores, no principio da década de 1930, voltava agora a inspirar as determinações da Constituição de 1946.

¹³⁵ DEWEY, 1959a, p. 273.

¹³⁶ Inciso III, do Artigo 168 do Texto Constitucional de 1946. Ver Anexo A.

Um dos pontos identificados como um retorno à inspiração ideológica reside “na forma como propunha a organização do sistema educacional, descentralizando-o administrativa e pedagogicamente, de forma equilibrada, sem que a União deixasse de assumir o seu papel, quanto à proposição das linhas gerais pelas quais deveria organizar-se a educação nacional¹³⁷”.

A Constituição de 1946 havia fixado num dos seus parágrafos (Art. 5º, item XV, letra d) a necessidade da elaboração de novas leis e diretrizes para o ensino no Brasil que substituíssem aquelas consideradas ultrapassadas do Governo Vargas. (FREITAG, 1980, p. 56).

O período de elaboração da Lei Educacional é nutrido por uma batalha ideológica em torno dos problemas da educação. Em que o texto definitivo da Lei só será sancionado em 1961, tendo sido iniciada em 1948 a primeira versão do projeto-de-lei, encaminhado por Clemente Mariani, na época, Ministro da Educação.

Com o regime autoritário após o golpe de 1964, a nova carta constitucional de 1967 incentiva a expansão da rede privada de ensino. E este setor cresce subsidiado pelo Estado. Como expressão máxima da ditadura, a Constituição de 1967 encorpa a formulação, a educação “é direito de todos e dever do Estado e será dada no lar e na escola¹³⁸”. O ensino seria ministrado nos diversos graus, porém permanecendo livre à iniciativa privada, limitado às disposições legais.

Na fixação dos princípios e normas a serem observadas pela legislação do ensino, o texto constitucional dispõe no Art. 176, “o ensino primário é obrigatório para todos, dos sete aos quatorze anos, e gratuito nos estabelecimentos oficiais”. Paim¹³⁹ nos indica que parece óbvio que se tem em vista o ensino primário (quatro séries), mas a faixa etária dos sete aos quatorze abrange oito anos. Este ainda expressa que, deste modo, era evidente que o país não tinha condições de implantar sistemas de educação popular abrangendo desde logo oito séries.

Com o golpe militar cresceu o setor privado de ensino subsidiado pelo Estado. Entretanto, as verbas eram condicionadas ao atrelamento à ideologia golpista; as escolas mais

¹³⁷ ROMANELLI, 1984, p. 170.

¹³⁸ Art. 176, do Título IV do Texto Constitucional de 1967, com a redação dada pela Emenda Constitucional nº 1, de 17 de outubro de 1969, e as alterações feitas pelas Emendas Constitucionais nº 2/72 a 27/85. Ver Anexo B.

¹³⁹ Ver PAIM, Antônio. A Educação Liberal In DANTAS, San Thiago e outros. *A Educação no Brasil – coletânea*. Anais do Conselho Técnico da Confederação Nacional do Comércio, Rio de Janeiro: Nova Letra, 1995, p.227.

conservadoras eram beneficiadas, enquanto as escolas progressistas eram sufocadas. (GADOTTI, 1990, p.53).

Com a Lei 5.692, de agosto de 1971, foi estendido o ensino de primeiro grau obrigatório dos sete aos quatorze anos, este episódio veio a desestruturar o sistema existente onde coube à educação popular o propósito de formar para a cidadania, “enquanto o nosso ensino secundário atendia à formação humanista e ao preparo para o ingresso no ensino superior profissional”. (PAIM, 1995, p. 228).

Excluindo a situação excepcional vivida ao longo dos anos 1946-1967, percebe-se que o caráter do ensino elaborado a partir das constituições brasileiras refere-se ao ministério do ensino liberal, o que não leva a caracterizar a escola para o povo, e que não é entendida como algo que se assemelhe à educação popular.

O chamado ciclo de redemocratização teve a infelicidade de contemplar uma nova Constituição, de que resultou o irrealismo da Carta de 1988, notadamente no terreno educacional. Não só se repetiu o erro de manter a obrigatoriedade para as oito séries – sem levar em conta os resultados da reforma anterior e a dura realidade de que em cada grupo de cem alunos matriculados, só vinte chegam à oitava série. (...) O sistema preservou as dimensões anteriores, desinteressando-se da cultura humanista para se conformar à condição de apêndice do ensino superior, voltado exclusivamente para a profissionalização. (PAIM, 1995, p. 229).

Para a elaboração da Constituição de 1988, houve a formação de uma Assembléia Nacional Constituinte com a participação de diversos partidos políticos. A organização do Congresso Constituinte foi composta de nove comissões e várias subcomissões, referimo-nos especificamente a Subcomissão de Educação Cultura e Esportes¹⁴⁰.

Na primeira fase de elaboração da Nova Carta Constitucional, “houve um processo de intervenção das entidades civis, as quais foram convidadas a colocar e debater suas propostas com os membros da Subcomissão” (GADOTTI, 1990, p. 122).

Diversos tipos de entidades participaram do processo constituinte, a saber, entidades ligadas ao movimento sindical dos professores, como por exemplo, a Confederação dos Professores do Brasil (CPB) e a Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior (ANDES); entidades de caráter cultural geral como a Associação Nacional de Educação (ANDE) e a Associação Nacional de Pesquisadores em Educação (ANPEd); entidades

¹⁴⁰ As nove Comissões e a Subcomissão da Educação, Cultura e Esportes. Ver Anexo C.

culturais por categorias de educadores, como a Federação Nacional de Orientadores Educacionais (FENOE) e a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE); entidades ligadas a movimento popular, por exemplo, comissões de saúde, movimento da mulher, movimento negro etc.; centros de estudos e pesquisas e formação ligados a universidades, igrejas e partidos políticos como o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES).

Destacamos uma síntese do anteprojeto da Subcomissão de Educação, Cultura e Esporte, onde se registram as várias reuniões em que as entidades, na área de educação, realizaram com a Subcomissão. É a versão final para a Comissão de Sistematização.

A Subcomissão ouviu entrevistas com entidades civis, com líderes em educação e com grupos populares. Com o debate das propostas, esta encaminha um projeto à Comissão de Sistematização.

Com a impossibilidade da discussão de cada entidade, por haver participação de centenas delas nas audiências, apresentamos algumas propostas, ao recorrer ao critério de divisão das entidades em três grupos, a fim de demonstrar as principais tendências ideológicas no campo da educação.

O primeiro grupo foi formado pelo *Fórum Nacional de Educação na Constituinte*, um agrupamento de entidades que se juntaram para articular propostas na Constituinte. São doze as entidades que fizeram parte do Fórum: ANDE, ANDES, CEDES, ANPEd, ANPAE, UDEMO, FASUBRA, CPB, UNES, UBES, UNDIME, FENASE. (GADOTTI, 1990, p.122-123).

Este grupo representa os setores mais progressistas na educação e reivindicou entre outras coisas, o direito à escola pública e gratuita para todos e verbas públicas só para escolas públicas.

As entidades católicas formavam o segundo grupo, através da Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e a Associação de Educadores Católicos (AEC) e outros grupos menores. E o terceiro grupo sendo representado pela Federação Nacional de Estabelecimentos de Ensino (FENEM), principal defensora das escolas particulares.

No processo constituinte, Gadotti (1990) aponta que, além das emendas populares de várias entidades ligadas à educação, há uma outra posição denominada emenda do

“Centrão”¹⁴¹, ligada à direita majoritária no Congresso Constituinte, por representantes do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), Partido da Frente Liberal (PFL) e Partido Trabalhista Brasileiro (PTB). Este, também, se encontra articulado à União Brasileira de Empresários (UBE) e à União Democrática Ruralista (UDR).

As alterações sugeridas pelo “Centrão”, no tocante à educação, dizem respeito à eliminação do salário-educação, a utilização dos recursos públicos alocados à educação para subvencionar bolsas de estudo em escolas particulares, substituir a gestão democrática da escola por uma vaga função participativa dos pais e dos docentes.

Uma atividade iniciada anterior à formação do Congresso Constituinte diz respeito à IV Conferência Brasileira de Educação (IV CBE).

A comunidade educacional organizada se mobilizou fortemente em face do tratamento a ser dado à educação na Constituição Federal que iria resultar dos trabalhos do Congresso Nacional Constituinte, instalado em fevereiro de 1987. Antes mesmo que os constituintes entrassem em ação, a IV Conferência Brasileira de Educação, realizada em Goiânia, em agosto de 1986, teve como tema central “A Educação e a Constituinte”. (SAVIANI, 1998, p. 35).

Nesta Conferência foi elaborada a “Carta de Goiânia”, com vários pontos a serem incorporados na Constituição de 1988. E na assembléia de encerramento esta Carta foi aprovada, contendo as propostas dos educadores para o Capítulo da Constituição referido à Educação.

Embora tenhamos citado várias entidades ligadas à educação e participantes do processo constituinte, nossa escolha para análise de propostas além, da Carta de Goiânia aprovada na IV CBE, residirá com mais ênfase, frente às propostas da CPB e do ANDES, como representantes dos setores progressistas; da AEC como bloco dos cristãos; e das emendas do “Centrão” ligado a representantes de partidos de direita.

No embate de propostas para a Assembléia Constituinte, as forças divergentes giram em torno do movimento de dois grupos que vêm se deparando entre si. Um grupo com

¹⁴¹ Bloco majoritário de senadores e deputados reacionários ou conservadores, comandados por políticos de vários partidos, como Roberto Cardoso Alves (PMDB), José Lourenço (PFL), Gastone Righi (PTB) que atuaram reativamente ao texto montado pela Comissão de Sistematização que incorporava, em parte, importantes elementos da pauta de reivindicações dos trabalhadores e das forças políticas progressistas. Em 10 de novembro de 1987, com o apoio de 319 integrantes, o “Centrão” lança o “Manifesto à Nação” e consegue mudar o Regimento Interno do Congresso Constituinte, permitindo apresentações de emendas a todo o projeto de Comissão de Sistematização. Ver Cunha (1995) e Gadotti (1990).

idéias mais progressistas na defesa da escola pública e gratuita para todos, e um outro na defesa de verbas públicas para escolas particulares.

Este aspecto vem se revelando desde a constituinte do Governo Vargas para a elaboração da Constituição de 1934. E vem se repetindo na história da educação brasileira a divisão do ensino para uma elite e outra para as camadas populares.

O que Dewey aponta nas primeiras décadas do século passado, ainda ocorre hoje, no nosso sistema de ensino. Uma educação liberal voltada para um pequeno grupo e uma educação utilitária voltada para a maioria da sociedade.

O nosso objetivo é buscar nas propostas apresentadas por estas entidades, que concepção de trabalho se pretende para a educação. Para tanto, vamos abordar nas discussões arroladas por estas entidades que dimensão de trabalho toma-se como eixo fundamental, perseguindo-se em nosso estudo a dimensão pragmática como aquela que se firmou como concepção de trabalho na Legislação Educacional na nossa Constituição vigente.

4.1 O DEBATE SOBRE O TRABALHO EM EDUCAÇÃO, NO MOMENTO CONSTITUINTE

O debate educacional no momento constituinte foi um momento de intensa mobilização no meio acadêmico, nos movimentos sociais, nos vários partidos políticos, nas diversas entidades que promoviam a discussão sobre o ensino e a educação.

No ano de 1986, em Goiânia, ocorre a IV Conferência Brasileira de Educação, um evento acadêmico de porte nacional, organizado em vários simpósios, painéis, atividades de atualização, locais de debates sobre os vários aspectos da educação em torno da Constituição que se aproximava.

O nosso interesse em focar este evento de grande repercussão nacional, que ocorreu antes mesmo que os constituintes entrassem em ação, reserva-se, em especial, ao Simpósio Educação e Trabalho, por ter sido centralizado especificamente neste grupo a concepção de trabalho a ser almejada na Carta Magna de 1988.

Perseguimos, no discurso exposto pelos palestrantes, o caráter pragmático do trabalho, o qual dirige sua investigação à interação da educação liberal e da educação utilitária.

Para elucidação da dimensão pragmática de trabalho, revelado no princípio da utilidade, nos deteremos a Dewey como suporte ao exame das discussões sobre o conceito de trabalho na educação no momento constituinte.

Dewey acredita que ao se conseguir acabar com o dualismo da educação como preparo para um trabalho útil e a educação para uma vida de lazeres, acabar-se-ia com o problema da educação em uma sociedade democrática.

A IV Conferência Brasileira de Educação teve como tema central “Educação e a Constituinte”. Participaram da Conferência mais de cinco mil pessoas, provenientes de todos os estados brasileiros.

As discussões em torno da nova Constituição residiam em apontar para expectativas de mudanças sociais, entre elas, a democratização da educação escolar. O Simpósio que estamos a perseguir, na fala dos palestrantes, representou um dos subtemas centrados na discussão de subsídios para a formulação de uma Política Nacional de Educação, capaz de traduzir pautas básicas de reivindicações que deveriam estar presentes na nova Constituição¹⁴².

O Simpósio sobre Educação e Trabalho foi centralizado em dois itens abertos ao debate, a saber, Política de Formação Profissional e Educação e Trabalho. No primeiro momento foram expostos os discursos de BRYAN, GUSSO e BARATO; e no segundo momento contou com a presença de FRIGOTTO, MINAYO-GOMEZ, e NOSELLA.

Newton Bryan, da Universidade Estadual de Campinas, no momento em que coordena o tema sobre Política de Formação Profissional, apresenta, na discussão dos problemas da política educacional realizada nas escolas técnicas e nos cursos oferecidos pelas instituições que estão sob controle direto das entidades patronais, um exame das estruturas sociais que deram origem e determinaram a criação dessas instituições escolares desvinculadas do trabalho produtivo direto e especializadas na formação da força de trabalho.

Bryan indica (1988, p. 793), dois determinantes na criação dessas instituições implicadas pelo capitalismo, a destruição, a dissociação da forma cooperativa de

¹⁴² Informações contidas no folheto de divulgação da IV CBE. Ver Anexo D.

aprendizagem e a transformação no processo de trabalho, levando à divisão e intensificação do trabalho, a qual faz tornar impraticável a aprendizagem ao tempo em que ocorre o exercício do trabalho produtivo, ou seja, a aprendizagem no local de trabalho.

Nas últimas décadas do século XIX, com o surgimento do capital monopolista, emergem as grandes empresas que atuam no mercado em várias áreas de atividade, intimidando o capitalismo concorrencial baseado em pequenas empresas. Se antes se pedia uma formação geral que permitia ao trabalhador o domínio da atividade produtiva na sua totalidade, agora, com o surgimento de novos ramos produtivos, o saber tradicional burguês dá lugar a um saber técnico-científico.

As empresas que estão crescendo neste período, de outros ramos, além das indústrias elétrica e química, sofrem também uma cientificação maior, como é o caso da indústria metal mecânica, e da indústria siderúrgica de produção de máquinas. Essas indústrias, grandes empresas, monopolizando algumas áreas da produção, passam a criar seus próprios centros de pesquisa e desenvolvimento, passam de certa forma a procurar uma autonomia em relação ao saber desenvolvido tradicionalmente pelos operários, passam a criar centros internos à própria empresa para produzir um saber que vai informar diretamente todos os setores da indústria. (BRYAN, 1988, p.796).

Ao passo que o saber não se constrói mais com o operário, a burguesia passa a exigir do ensino técnico, o estímulo à disciplina, e ao conformismo do trabalhador, “que lhe dê o mínimo conhecimento que o permita operar a maquinaria, que lhe permita interpretar as ordens de serviço que vêm dos departamentos encarregados dos planos de produção que elaboram, na verdade, o saber produtivo”. (BRYAN, 1988, p. 796).

Com a virada do século, surge uma nova metodologia de ensino, que estabelece um certo padrão de ensino técnico, “que tem por objetivo tornar o trabalhador apto apenas a operar com o conhecimento produzido fora de seu controle¹⁴³”.

Em Dewey este tipo de metodologia, que se revela como predeterminado, por preparar o futuro trabalho do educando restrito a uma só ocupação, desligado de outros interesses, irá produzir uma habilidade maquinal rotineira, o que poderá originar desgosto, aversão e negligência.

Para o trabalho não se tornar um mero preparo técnico para as indústrias e demais profissões, este pensador indica como “imperativa a necessidade de uma educação que

¹⁴³ BRYAN, 1988, p. 797.

familiarize os operários com os fundamentos e alcance científicos e sociais de sua atividade, porque os que não a tiverem recebido degradar-se-ão inevitavelmente ao papel de apêndices das máquinas com que trabalham¹⁴⁴”.

Esta metodologia de ensino, difundida no final do século XIX e aprimorada pelas empresas capitalistas nos Estados Unidos, chega ao Brasil na segunda década do século XX, e vai ter sua propagação na década de 30 com a criação das escolas ferroviárias.

Para Bryan (1988), das escolas ferroviárias difundidas por todo o Brasil é que nasce o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI). A metodologia de ensino e o taylorismo têm íntima ligação na formação profissional, com o objetivo de sistematizar e parcelar o trabalho.

Os empresários assim optaram por direcionar o seu próprio sistema a partir da experiência das escolas ferroviárias. De forma que, o ensino técnico, a formação profissional atendesse, por inteiro, aos interesses da indústria.

A ferrovia era uma empresa complexa. Quem se formava na escola ferroviária? Formava-se o carpinteiro, o estofador, o eletricitista que recuperava os vagões, pois o Brasil não podia comprá-los e tinha que recuperar, portanto, o existente. As máquinas, as locomotivas estavam obsoletas. (GUSSO, 1988, p. 807).

Nesta época, estava-se formando as escolas secundárias. Havia a expansão da escola primária para o nível do ginásio. Deste modo, a escola burguesa tendia a levar os estudantes para a universidade sem passar pela experiência do trabalho.

Se hoje somos guiados pelo modelo de importações, pela autonomia tecnológica, uma grande preocupação é: como romper essa relação de dependência dos países produtores? Bryan¹⁴⁵ esclarece, pela via da educação, que é necessário superar a formação dos trabalhadores de mero operadores e “formá-los para produzir tecnologia, para encontrar soluções técnicas, e não mais apenas para implantar soluções já desenvolvidas por outros países”. Na relação trabalho e educação este é um caminho de superação da dependência da tecnologia dos países capitalistas avançados por uma tecnologia endógena, ou seja, produzida no próprio país.

¹⁴⁴ DEWEY, 1959a, p. 347.

¹⁴⁵ BRYAN, Newton P. Política de Formação Profissional. In: IV Conferência Brasileira de Educação, 1986, Goiânia. *Anais...* São Paulo: Cortez, 1988, p. 798.

Além desse desafio ao nível da produção, desenvolvimento nacional autônomo, outro desafio que a sociedade brasileira encontra hoje é o de construir uma sociedade democrática. Sabemos que para isso é necessário que se tenha uma visão clara da sociedade em que vivemos, que se tenha uma idéia clara do alcance social do nosso trabalho. O trabalhador técnico tem de ter uma visão clara do alcance social, das implicações sociais da tecnologia. A visão desse impacto social só é possível com uma formação humanística muito sólida. (BRYAN, 1988, p. 798).

Sobre a educação dos trabalhadores manuais, Dewey¹⁴⁶ aponta que ao restringir esta “a alguns poucos anos de estudo dedicados, na sua maior parte, ao aprendizado do uso de símbolos rudimentares em detrimento do aprendizado de ciências naturais, literatura e história, deixamos de preparar os espíritos dos trabalhadores para tirarem vantagens dessas oportunidades”.

Está salientado em Dewey que, o mais essencial, além de uma formação científica e humanista, é o alcance das finalidades sociais.

“O fato de a grande maioria dos trabalhadores não conhecer as finalidades sociais de seu labor e não ter nele um interesse direto pessoal. Os resultados que eles obtêm com seu esforço não são o objetivo *de suas ações* e sim unicamente o objetivo de seus superiores. Eles não fazem livre e inteligentemente o seu trabalho e sim tendo em vista o salário a ganhar”. (DEWEY, 1959a, p. 285).

Bryan ressalta que para superar o imperativismo da formação técnica que vem sufocando o ensino de cultura geral, de humanidades, nas entidades de ensino sob controle patronal, nas escolas técnicas sob controle do Estado brasileiro, é preciso revalorizar as disciplinas das humanidades, hoje subordinada à tecnológica.

Há exigências de repensarmos os currículos e metodologias das escolas no sentido de formar, ao mesmo tempo, o trabalhador capaz de gerar uma nova tecnologia, de gerar soluções técnicas e, ao mesmo tempo, que tenha uma formação crítica que lhe permita ter uma idéia clara das implicações sociais de seu trabalho. (BRYAN, 1988, p. 798).

Neste sentido, Schmitz identifica em Dewey que a educação não deve se resumir a simples transmissão de dados. O educando deve participar ativamente do processo de sua educação. Assim, “quem nunca teve oportunidade de tomar decisões, dificilmente será capaz

¹⁴⁶ DEWEY, 1959a, p. 285.

de tomá-las no momento que tiver de decidir por si. Mas, notamos, não se trata de tomar decisões isoladamente no processo da educação. As decisões deverão ser cooperativas¹⁴⁷”. Isto quer dizer que quando as decisões são cooperativas o educando consegue desenvolver a capacidade social.

Em seu discurso exposto sobre a política de formação profissional e a distinção entre trabalho intelectual e trabalho manual, Bryan apresenta a análise feita por Braverman em seu livro *Trabalho e Capital Monopolista*, em que reside a seguinte conclusão:

A tendência histórica da produção capitalista é essa: criar uma polarização entre uma pequena massa de especialistas dominando todo o conhecimento técnico-científico, e uma grande massa de trabalhadores totalmente desqualificados e alijados de qualquer forma de conhecimento que lhes possibilite o controle da produção. (BRYAN, 1988, p. 822).

Bryan alerta que o trabalhador só se tornará um cidadão pleno quando puder controlar o processo de trabalho no qual possa inserir o seu trabalho parcial. Será necessária a cultura geral, que partirá de uma educação geral ampliada, de boa qualidade para a maioria.

A apropriação pelo trabalhador do conhecimento técnico-científico ocorrido na sociedade é condição *sine qua non* para que realmente se possa superar a sociedade capitalista. A educação libertadora tem que ser pensada hoje, no sistema capitalista de hoje. É na escola capitalista que tem de se pensar uma forma nova de educação libertadora. (BRYAN, 1988, p. 827).

Em Dewey, a concepção democrática da educação fará manifestar a liberdade do indivíduo, mesmo vivenciada numa sociedade capitalista. Acredita na democracia como um dos pressupostos da educação, e como único caminho válido para a humanidade.

Gusso, também expositor do debate sobre Políticas de Formação Profissional, reforça o já colocado anteriormente por Bryan, ao destacar que até bem pouco tempo a qualificação técnica do trabalhador estendia-se a operar a tecnologia importada de países capitalistas avançados; assim, a formação profissional atendia o interesse das indústrias. Porém, a qualificação técnica só não basta, há uma necessidade de mais alta qualificação.

¹⁴⁷ SCHMITZ, 1980, p. 140.

A transformação econômica vem exigir criatividade, convívio, capacidade de liderança e inovação. Exige-se isso tanto quanto uma boa formação, pois se está querendo principalmente o desenvolvimento de certas características comportamentais, certas características de postura diante da vida, diante das organizações produtivas, das organizações sociais no geral. (GUSSO, 1988, p. 804).

Gusso¹⁴⁸ nos alerta que, mesmo se buscando hoje o produto da escola de alta qualidade, é fundamental que se exija qualidade de formação, mas isso não basta, esta qualidade tem que estar associada à experiência.

A experiência é um ponto chave para o aprendizado do educando em Dewey. Em sua teoria da experiência, aponta a experiência como apoio fundamental na escola, como método ativo e reflexivo do pensar, para a aprendizagem do educando e sua vivência em uma comunidade democrática.

As empresas reproduziam a experiência que tinham da escola ferroviária como reação a este modelo de ensino de qualificação técnica. (GUSSO, 1988). A formação profissional foi um processo de opção empresarial, que não podia ser entregue aos burocratas da educação, por ser complicado do ponto de vista da sua operacionalidade e da sua utilidade para a empresa.

Vê-se que a tecnologia, o método de ensino, a didática da formação profissional sempre vieram a reboque das necessidades objetivas.

Só com o auge da industrialização, principalmente com a entrada da indústria mais pesada, de máquinas, insumos básicos etc., na década de 70, é que esses métodos vão se modernizando, até por um deslocamento entre a formação profissional mais avançada que se requer e aquela que era dada costumeiramente nos aparatos formadores. (GUSSO, 1988, p.808).

Gusso assume que há um desafio a ser enfrentado, no tocante à educação e à tecnologia.

O desafio que se coloca hoje para o Brasil é exatamente esse de acompanhar essa inovação tecnológica intensa e ao mesmo tempo superar estes lapsos, essas desigualdades, essas disparidades. Precisa-se de mecanismos de formação profissional que acompanhem esse setor avançado, que se projetem numa educação técnica em nível de 2º grau e superior. (GUSSO, 1988, p. 809).

¹⁴⁸ GUSSO, Divonsir. Política de Formação Profissional. In: IV Conferência Brasileira de Educação, 1986, Goiânia. *Anais...* São Paulo: Cortez, 1988, p. 804.

Seria necessário repensar a educação, principalmente, a escola básica. Que tipo de escola básica está se pretendendo hoje? Se for a escola de base, como se daria sua articulação neste esquema bastante sofisticado? “Que formação seria dada para esse patamar tecnológico que está se iniciando?” (GUSSO, 1988, p. 810)

Parece que a solução, para Gusso, reside na possibilidade de um zelo excedente dos educadores, dos especialistas em educação, dos professores de 1º e 2º graus, no tocante a essa realidade mutante, ou seja, não esperar por uma receita pronta, mas partir para alguma coisa nova.

É para esta realidade de desenvolvimento econômico e progresso social que Dewey apresenta a sua teoria da experiência na educação, com o objetivo de que no seu aprendizado o educando se adapte com a realidade mutante.

Dewey coloca que é necessário a aplicação do método científico na democracia; sem o planejamento e a aplicação de métodos experimentais, não será possível a verdadeira democracia. A ciência será humanizada com a democracia, a tecnologia também deve ser humanizada pela democracia.

Um segmento específico da força de trabalho é registrado por Novelino Barato, que expõe sua comunicação como representante do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), ao tempo em que faz parte da diretoria da Associação Nacional de Educação (ANDE). Barato (1988) vai referir-se aos trabalhadores constituídos como pedreiros, carpinteiros, mecânicos, garçons, cozinheiros, auxiliares de escritório etc.

Este revela que as ocupações básicas não dispõem de um tratamento educacional legal, similar àquele conferido às profissões de nível médio e universitário, e afirma que este fato não deve ser esquecido quando se pretende examinar e propor políticas de formação profissional.

Apresenta uma caracterização da política atual de formação profissional, destacando que o governo da Nova República anula a política de formação e busca formular outra diretriz. Assim sendo, Barato (1988, p. 812) expõe dez pontos característicos desta política no momento em discussão.

Um dos pontos apresentado por Barato refere-se à questão predominantemente técnico-econômica, por ter a função de ajustar a mão-de-obra disponível às “demandas do mercado”. Destaca que uma parcela do desemprego estrutural é explicada como conseqüência da não qualificação dos trabalhadores. Um terceiro ponto demonstra que a definição de cursos

a serem oferecidos é competência exclusiva de especialistas em empresas. Um outro indica que uma melhor qualificação da mão-de-obra pode significar aumento dos índices de emprego e da remuneração dos trabalhadores. Também formula que a formação profissional é uma dívida do Estado ou um benefício das empresas. A capacitação para o trabalho não tem vinculações explícitas com o ensino fundamental.

No sétimo ponto está exposto que a definição dos conteúdos dos cursos é uma função exclusiva das configurações determinadas pela organização técnica do trabalho. A fixação de uma parcela da mão-de-obra no mercado informal, por meio de ações de formação profissional, é socialmente relevante. É possível e desejável uma estreita congruência entre as formas concretas de trabalho, profissões, ocupações e a formação profissional. No décimo e último ponto, Barato informa que o mercado atual e o futuro são os principais e talvez exclusivos fatores determinantes do planejamento e desenvolvimento dos cursos.

Uma política de formação profissional, para Barato, envolve a educação fundamental de oito anos, como condição prévia para o trabalho. Defende o trabalho e a educação para todos e apresenta o que pensa ser desejável para uma nova política de formação profissional.

Novelino Barato (1988) sugere, então, uma nova política de formação profissional com os seguintes aspectos: que se entenda a capacitação para o trabalho como uma questão social; que se criem mecanismos que facilitem a definição de cursos como uma tarefa coletiva de especialistas, empresas e, sobretudo, dos trabalhadores; que se entenda a formação profissional como uma instância que não é, e não pode ser congruente com a forma pela qual o trabalho é desenvolvido na estrutura produtiva; que se explicite que a formação profissional requer um ensino fundamental, uma escolaridade de oito anos e de boa qualidade; que se incorpore, além das necessárias tarefas que circunstancialmente definam as ocupações num dado momento, às dimensões tecnológicas e culturais do trabalho; e, por fim, que seja proposto dentro de seus limites acelerar a transferência dos trabalhadores do setor informal para o setor formal da economia.

Barato¹⁴⁹ ressalta que “uma política de formação profissional coerente supõe a conquista ou, pelo menos, a luta pelo direito universal ao trabalho”.

¹⁴⁹ BARATO, Jarbas Novelino. Política de Formação Profissional In: IV Conferência Brasileira de Educação, 1986, Goiânia. *Anais...* São Paulo: Cortez, 1988, p. 814.

No caminho de uma nova política pretendida por Barato, identificamos pontos em comum do caráter do trabalho como princípio educativo em Dewey. Explicitamos, então, o entendimento da capacitação do trabalho como uma questão social que, para Barato, a “função dessa capacitação será, sobretudo, a de garantir a apropriação de um saber técnico que permita ao trabalhador o exercício do direito ao trabalho”.

Se entendermos este exercício como algo que provoque, ao mesmo tempo, o exercício de cidadania do educando, este se relacionará à concepção pragmática deweyiana, a qual denota que o trabalho como uma atividade árdua não se caracteriza como atividade social nas relações entre os homens. Este busca pela educação, não a superação do trabalho fastidioso, pelo trabalho prazeroso, mas a distribuição das funções em condições de igualdade para os diversos membros de uma comunidade.

Outro ponto reside na inclusão das dimensões tecnológicas e culturais do trabalho, além das tarefas exigidas para determinadas ocupações. Ao falar de ocupação, Dewey alia a esta, a idéia de vocação, que significa uma tal direção de atividades da vida. Este indica que uma ocupação não deve ser unicamente a uma pessoa, existe diferentes espécies de ocupações para cada indivíduo.

Aponta que se torna imperativa a necessidade de uma educação que familiarize os operários com os fundamentos e alcance científicos e sociais de sua atividade. Dewey também revela que nas comunidades democráticas exaltam-se os trabalhos que revertam interesses sociais, como trabalhos manuais, ocupações comerciais e prestação de serviços tangíveis à sociedade, apregoa-se, então, a prestação de serviços como ideal moral.

Na IV CBE, Gaudêncio Frigotto representando o Instituto de Estudos Avançados em Educação e a Universidade Federal Fluminense, ambos no Rio de Janeiro, expôs sobre “Trabalho, conhecimento, consciência e a educação do trabalhador: impasses teóricos e práticos” e atuou como coordenador da temática Educação e Trabalho.

Na relação trabalho e educação, Frigotto dá ênfase à concepção burguesa de trabalho, como aquela dominante na formação do trabalhador. Esta concepção “vai se construindo, historicamente, mediante um processo que o reduz a uma coisa, um objeto, uma mercadoria que aparece como trabalho abstrato em geral, força de trabalho¹⁵⁰”.

¹⁵⁰ FRIGOTTO, Gaudêncio. Trabalho, conhecimento, consciência e a educação do trabalhador: impasses teóricos e práticos In: IV Conferência Brasileira de Educação, 1986, Goiânia. *Anais...* São Paulo: Cortez, 1988, p. 840.

Desta forma, perde-se a compreensão de um lado, de que o trabalho é uma relação social e que esta relação, na sociedade capitalista, é uma relação de força, de poder e de violência; e, de outro, de que o trabalho é a relação social fundamental que define o modo humano de existência, e que enquanto tal não se reduz à atividade de produção material para responder à reprodução físico-biológica (mundo da necessidade), mas envolve as dimensões sociais, estéticas, culturais, artísticas, de lazer etc., (mundo da liberdade). (FRIGOTTO, 1988, p.840).

Para este autor, o conceito ideológico de trabalho que está sendo construído reside em uma perspectiva moralizante e utilitarista. E no âmago desta delimitação, a burguesia, então, “constrói as propostas de educação para o trabalho nos vários âmbitos da sociedade capitalista, isto ao longo da história, e busca transformá-las em senso comum¹⁵¹”.

A concepção da relação trabalho e educação, no entendimento de Frigotto, emerge, hoje, compreendida como uma atividade que cria riqueza indistintamente para todos os homens. Deste modo, se os patrões chegam a acumular riquezas, então, pelo trabalho árduo, disciplinado, os trabalhadores podem ascender socialmente e dependendo de seu esforço tornarem-se patrões.

A crítica de Frigotto denota a compreensão de que o modo dominante de aprender e orientar na prática a relação trabalho e educação passa por dimensões distintas.

Mesmo em quadros progressistas passa pelas seguintes dimensões: a) uma dimensão moralizante, tão ao gosto da moral burguesa, onde o trabalho manual e intelectual aparecem como igualmente dignos, formadores do caráter e da cidadania; b) uma dimensão pedagógica, onde o trabalho aparece como uma espécie de laboratório de experimentação – aprender-fazendo; c) e, finalmente, uma dimensão social e econômica, onde os filhos dos trabalhadores podem autofinanciar sua educação (escolas de produção). (FRIGOTTO, 1988, p. 842).

A análise realizada por Dewey quanto à compreensão de trabalho, estaria identificada, então, na dimensão pedagógica, em que a adaptação social do trabalhador vai depender de suas habilidades, elucidadas na aprendizagem escolar que está aliada à experiência no sentido do aprender, fazendo por meio de métodos instrumentais.

A ênfase que se tem dado à educação para o trabalho, em Frigotto (In *Anais*, 1988, p. 843), está direcionada à “produção, para o mercado de trabalho, sem uma crítica radical à forma que assumem as relações de trabalho”.

¹⁵¹ FRIGOTTO, 1988, p. 841.

Este acredita que “aprofundar as formas que vão assumindo as relações de trabalho historicamente, examinando a natureza das contradições que emergem destas relações¹⁵²”, seria o caminho de se repensar a relação trabalho e educação.

Para Frigotto, o trabalhador tem posse de um saber que não é suficiente, enquanto construção de um saber coletivo. Deste modo, a escola é importante para o trabalhador, pois “a luta pela escola tem sido uma luta secular da classe trabalhadora. Mas, certamente o saber, o conhecimento que a classe trabalhadora busca na escola, não coincide, necessariamente, com o saber historicamente acumulado sob a hegemonia da burguesia¹⁵³”.

Em Dewey, o saber acumulado sem a experiência do educando não leva ao desenvolvimento da sua capacidade para experiências posteriores. Ele associa o saber coletivo à democracia, quando o exercício dessa democracia é estendido para a escola. Na sala de aula o conhecimento vai além do livro-texto e do professor, e cada indivíduo se torna educado quando tem oportunidade de contribuir em algo de sua própria experiência, em suma, a compreensão ocorre no dar e receber, na troca de experiências e idéias.

A discussão da relação trabalho e educação não está centrada na teoria valor-trabalho. Para Frigotto, esta se manifesta de outras formas. Primeiro pela mumificação das categorias marxistas de análise.

A teoria e as categorias de análise, de forças materiais, quando tomadas como dimensões da práxis, reduzem-se a um dado, a uma abstração *a priori*. Perde-se a dimensão da práxis, onde a teoria e as categorias não são dadas, mas construídas, redimensionadas no processo de análise e de transformação da realidade. (FRIGOTTO, p. 846).

Em segundo lugar, se não há uma historicização da relação capital-trabalho, a dificuldade residirá em se passar de análises macro, como as “que apreendem a anatomia e a estrutura global das relações sociais capitalistas para o exercício de perquirir, pesquisar, analisar” as contradições e conflitos “das especificidades e diferenças históricas, da conjuntura, do processo ou processos de trabalho, das relações e da luta de classe¹⁵⁴”.

O terceiro e último ponto exposto por Frigotto (1988, p.847) aponta que “o aprofundamento teórico da relação capital-trabalho esbarra em análises revisionistas, que elidem e esmaecem as teses básicas do materialismo histórico”.

¹⁵² FRIGOTTO, 1988, p. 844.

¹⁵³ Ibid., p. 845

¹⁵⁴ Ibid., p. 847

Enfim, Frigotto (1986, p. 848) chega à conclusão de que a problemática que envolve as propostas educativas sobre trabalho e educação vão indicar que “esta decorre de uma debilidade e insuficiência, ao mesmo tempo de direção teórica e de investigação crítica, que impossibilita a apreensão das contradições, conflitos, especificidades, diferenças, em suma, de diversidade histórica”.

A perspectiva aqui sugerida para o debate aponta que o processo de superação deste impasse implica aprofundar, ao nível da pesquisa teórica e ao nível da investigação prática, a análise da contradição fundamental que o produz e os seus desdobramentos a nível das relações de trabalho e relações sociais no seu conjunto”. (FRIGOTTO, 1988, p. 850).

A visão de Frigotto sobre trabalho e educação apresenta um ponto de aproximação com a visão pragmática de Dewey. ao buscar a unidade entre o teórico e o prático, ou seja, para um seria a abolição entre o trabalho manual e intelectual, e para o outro, a interação desses dois tipos de atividades.

Para Dewey¹⁵⁵, o trabalho como uma atividade árdua não se caracteriza como atividade social nas relações entre os homens. Este é o entendimento de trabalho no sentido econômico. Dewey busca pela educação, não a superação do trabalho fastidioso, pelo trabalho prazeroso, mas a distribuição das funções em condições de igualdade para os diversos membros de uma comunidade. Ou seja, a interação da educação liberal ou cultural e da educação utilitária.

Ao expor sobre o Processo de Trabalho e Processo de Conhecimento no Simpósio Educação e Trabalho, Minayo-Gomez coloca como desafio a questão de criar pedagogias educacionais e conteúdos questionadores da atual organização do trabalho.

Apresenta três grupos de estudos. Minayo-Gomez destaca como primeiro grupo, aquele que, em sua maioria, analisa a natureza dos cursos profissionalizantes. Em seus estudos, esses grupos “questionam a procedência de considerá-los como curso de formação ou preparação para o trabalho, discutem em que medida qualificam ou profissionalizam¹⁵⁶”. Para o autor, esses estudos também destacam a importância da aprendizagem teórica para aplicação imediata dos conhecimentos, dentro da mesma lógica oportunista do capital, de modo que, o saber concluído leva à sustentação econômica.

¹⁵⁵ Ver DEWEY, 1959a, p. 284-287.

¹⁵⁶ MINAYO-GOMEZ, Carlos. Processo de trabalho e processo de conhecimento. In IV Conferência Brasileira de Educação 1986, Goiânia. *Anais...* São Paulo: Cortez, 1988, p. 853.

Minayo-Gomez assenta, em Ford¹⁵⁷, o exemplo de que a escola industrial deve ser um lugar onde se ensine às crianças a arte de ser produtivo. Ou seja, os alunos têm que ser postos a fazer coisas que tenham utilidades. Ao analisar este grupo de estudos sobre educação e trabalho, este autor faz o seguinte comentário:

Não leva em conta os meandros da dominação exercida pelo capital sobre o trabalho, ao contrário, tem por dadas as relações sociais de produção como se manifestam. São embasadas quase sempre por teorias funcionalistas, que se limitam a compreender o sistema existente e propõem seu melhor desempenho. (MINAYO-GOMEZ, 1988, p.854).

Um outro grupo apontado por Minayo-Gomez analisa pesquisas baseadas na crítica interna à teoria do capital humano, ambos estudos “inspirados na sociologia parsoniana ou no pensamento marxista, conduzem à tese de que a estrutura escolar está orientada para inculcar normas e atitudes comportamentais funcionais às organizações da sociedade industrial¹⁵⁸”.

O desafio a esta teoria, para este autor, reside na possibilidade de uma correspondência linear entre as relações sociais estabelecidas na educação e as relações sociais de produção. Ao tomar-se a escola e as organizações de produção como *locus* de dominação, toma-se também, como espaço de conflito, de resistência à dominação. “Para tanto, é imperativo analisar profundamente as relações sociais de produção e, em particular, os diversos processos de trabalho (que expressam as relações econômicas, sociais e de poder existentes em toda a sociedade)¹⁵⁹”.

Para Minayo-Gomez (In *Anais*, 1988, p.857), a problemática no campo da reflexão sobre educação e trabalho, tendo por base o trabalho como mercadoria, reside no seguinte princípio.

Ela parte do princípio de que o trabalho, na sociedade industrial capitalista, se transformou em mercadoria. Como consequência, o homem voltaria a ser livre quando fosse dono de seu trabalho, quando retornassem as suas mãos seus próprios instrumentos de trabalho, enfim, quando controlasse o que produz e para que produz. (FRIGOTTO, 1988, p. 857).

¹⁵⁷ A Escola Industrial Ford foi fundada em 1916.

¹⁵⁸ MINAYO-GOMEZ, 1988, p.855.

¹⁵⁹ *Ibid.*, p.855.

Esta questão da liberdade e do trabalho é uma temática também discutida por Dewey, ao pronunciar que o alcance da liberdade se dá com a conquista da democracia; enfatiza que o homem só é livre na democracia, e desta forma pode ser vivenciada sem conflitos, a divisão social do trabalho, compreendida como intelectual e manual.

Vemos em Minayo-Gomez que o entendimento da relação educação-trabalho passa pela compreensão do trabalho marcado pela sua condição de mercadoria. E entendido desta forma, “o trabalho-mercadoria é a premissa decisiva para a valorização do capital, realizada no processo de trabalho e determinada pelo grau de controle da força de trabalho¹⁶⁰”.

Ao indicar que a educação tem um espaço a ser conquistado no mundo do trabalho, e que pela escola pode-se alcançar uma realidade transformadora, Minayo-Gomez (1988), dá ênfase à necessidade de se romper com a função da escola, no sentido de mudar a compreensão da separação entre ciência e técnica, entre trabalho manual e trabalho intelectual. Com isto, elucida que ao mudar-se a função da escola, mudar-se-ia a compreensão da separação entre ciência e técnica, entre trabalho manual e trabalho intelectual.

A distinção entre o trabalho manual e trabalho intelectual, é destacada por Dewey ao tratar da educação vocacional. Assim, esta divisão se torna mais emergente, quando todo o plano de educação vocacional na convivência com o regime industrial adota e perpetua suas divisões e fraquezas. E a escola, mesmo em uma sociedade democrática, será um fator de transferência da “distinção entre trabalho e gozo de lazeres, entre cultura e ocupações práticas, entre espírito e corpo, e entre classe dirigente e classe dirigida¹⁶¹”.

Para que a democracia se realize plenamente, considera que esta ocorrência se dará através das facilidades de educação para todos. Dewey identifica como ideal da democracia a igualdade de facilidades, para tanto a educação exigida será aquela em que o ensino e a aplicação social, as idéias e a prática, o trabalho e o reconhecimento do sentido do que se faz, estejam unidos até o fim.

Ao ser de acordo com a mudança da compreensão discriminada entre os dois tipos de trabalho expresso por Minayo-Gomez. Para Dewey¹⁶² será oportuno realizar-se “uma educação que, tendo em mira, em traços mais salientes o trabalho, reconciliará a cultura

¹⁶⁰ MINAYO-GOMEZ, 1988, p.864.

¹⁶¹ DEWEY, 1959a, p.351.

¹⁶² Ibid., p. 285.

liberal com a educação socialmente útil, com a aptidão de compartilhar, eficientemente e com prazer ocupações produtivas”.

Diante da exposição a apresentar, na IV CBE, na intenção de contribuir para o debate, ao historiar a evolução do trabalho humano e suas imbricações na educação, Nosella¹⁶³ reporta a eventos anteriores de educação, quanto à discussão trabalho-educação, no que se refere ao trabalho como categoria fundamental na relação trabalho e educação.

E por ser o trabalho, na organização da sociedade, o princípio educativo primeiro, identifica a necessidade de uma análise histórica da evolução do conceito de trabalho, como reação “às concepções culturais dominantes marcadas pelo tecnicismo eficientista e, em última análise pelo positivismo e pelo pragmatismo de marca norte-americana¹⁶⁴”.

Ao tempo em que Nosella trata do trabalho na educação como princípio educativo primeiro, reage à concepção pragmática, embora que no pragmatismo deweyano, o trabalho se apresenta como uma atividade reflexiva, e por isto educativa, porque continuamente constrói significações, enquanto ao mesmo tempo verifica-as, aplicando-as a condições reais.

A abordagem pretendida por este autor é uma abordagem histórico-dialética da realidade, exigindo aos educadores um retorno geral às obras dos clássicos do pensamento humano, e por não ser considerada uma concepção historicamente homogênea, forçar a diferenciar e qualificar ao longo dos séculos, as diferentes formas e concepções de trabalho humano.

As características do trabalho humano dos escravos da Antiguidade clássica ou dos servos da Idade Média eram concebidas como estigma fatal ou castigo. O trabalho seria um *tripalium* (três paus). Trabalhador, terra, animal, ferramentas que constituíam naquelas sociedades uma única realidade.

O processo educativo congênito desses sistemas consistia, de um lado, no aprimoramento reiterativo das habilidades das mãos que trabalham e, de outro, na repressão de qualquer movimento da criatividade humana que, por ventura e heresia, teimasse em descolar o corpo do trabalhador deste chão. (NOSELLA, 1988, p. 870).

¹⁶³ Professor da Universidade Federal de São Carlos-SP, apresentou o tema no Simpósio Educação e Trabalho “Do “tripalium” da escravatura ao “labor” da burguesia do “labor” da burguesia à “poíesis” socialista”. MINAYO-GOMEZ, 1988, p. 867-868.

¹⁶⁴ NOSELLA, Paolo. Educação e Trabalho. In IV Conferência Brasileira de Educação 1986, Goiânia. *Anais...* São Paulo: Cortez, 1988, p. 869.

Nenhum aspecto para uma vida saudável estaria ligado às atividades dos escravos ou dos servos. Felicidade, liberdade, criatividade, amor, festa, tempo livre, nenhuma atividade de lazer eram realidades conhecidas. O trabalho era, por fim, um instrumento de tortura.

Com o Renascimento, a partir dos séculos XV e XVI, as máquinas dariam ao homem cada vez mais liberdade, à medida que as mãos ficariam mais longe da terra. “O trabalho exige do homem cada vez menos habilidades das mãos e cada vez mais a livre disponibilidade do corpo¹⁶⁵”.

O trabalhador, a partir do século XVII, já adquire nome e cidadania desde seu nascimento, pois a nova forma de trabalho, o labor, o libertou do antigo *tripalium*, isto é, soltou-o desse instrumento de tortura, colocando no mercado de trabalho onde poderá dispor de sua força, de seu corpo, como sua propriedade inalienável e “livremente” comerciá-la com o capitalista em troca de trabalho. (NOSELLA, 1988, p. 872).

O homem acende sua crença de que haverá uma redução na sua longa jornada de trabalho, ao entrar nas fábricas modernas. “O operário acalenta o desejo de que suas mãos possam brevemente dispor de tempo para a *poiesis*, isto é, para ações criativas, sociais e políticas¹⁶⁶”.

Ao raiar do século XVIII, na livre-força-de-trabalho reside a percepção de que a máquina não estava tão a favor do trabalhador como as ciências apregoavam. Nesse ínterim, a educação burguesa, correlacionada a essas novas formas de trabalho, é uma educação que se preocupa com a formação da mão-de-obra, no sentido de torná-la mais adequada às novas funções nas fábricas e nos serviços modernos.

As esperanças de libertação, na análise de Nosella (1988), foram transferidas das máquinas capitalistas para os próprios companheiros, os trabalhadores. Nesse momento, emergem os sindicatos.

A onda de desencanto com as máquinas, que estavam vinculadas ao capital, passou pelas ciências modernas e estendeu-se à educação, a qual estaria orientada para o aprimoramento da livre-força-de-trabalho para o mercado capitalista.

Mesmo com o avanço de processos técnicos, a jornada de trabalho aumentava, esta foi a tendência no século XIX, devido às necessidades da rápida acumulação de capital.

¹⁶⁵ NOSELLA, 1988, p. 871.

¹⁶⁶ Ibid., p. 872.

Por volta de 1935, ainda eram elaborados discursos de mera apologia da industrialização, como se de forma autônoma ela possuísse as virtualidades necessárias para levar o bem-estar a toda a sociedade, outros discursos sérios e científicos eram elaborados afirmando que o verdadeiro trabalho do homem, de agora em diante, deveria ser essencialmente político, criativo, combativo, de solidariedade, isto é, estava-se concebendo uma forma de trabalho humano radicalmente nova e contraposta ao “labor” que poderia ser chamada de *labor de poíesis*, enquanto ação social, complexa e criativa. (NOSELLA, 1988, p. 874). [grifo do autor].

Para Nosella, “a nova concepção de trabalho dos séculos XIX e XX, na forma como a classe trabalhadora a elaborou, é essencialmente o conjunto das atividades sociais marcadas pela superação da divisão teoria e prática¹⁶⁷”. Deste modo, o relacionamento do homem com a máquina deve estar pautado na posse do conhecimento científico, tecnológico e político.

O abandono da velha verdade burguesa, de preparar mão-de-obra para o mercado de trabalho, ocorrerá como consequência pedagógica da nova forma de conceber a atividade humana. Nosella acredita que isto tem a nítida intenção da dissolução da força de trabalho como mercadoria. E que a superação do trabalhador como mercadoria, na relação trabalho e educação, dará com a nova concepção de trabalho, ou seja, o “trabalho como poíesis”. (NOSELLA, 1988, p. 877).

Ao expressar sobre o dualismo da educação como preparo para um trabalho útil e a educação para uma vida de lazeres, Dewey acredita que a superação dessa dualidade só ocorrerá com a reflexão de uma sociedade em que todos tomem parte em serviços de utilidade prática e todos desfrutem nobres ócios, a verdadeira sociedade democrática. De outro modo, prevalece a idéia de um sistema de educação como um misto incoerente, o resultado é um sistema em que os elementos “cultural” e “utilitário” formam um agregado não organizado¹⁶⁸.

A relação trabalho e educação no Brasil é expressa por Nosella (1988), a partir de concepções pedagógicas. Destacamos aquelas que seguem um caminho assistencialista e tratam de homogeneizar qualquer tipo de atividade que sirva para a sobrevivência da categoria “trabalho”, como cabeleireiros, manicuras, vendedores de quinquilharias, de artesanatos caseiros. Este autor aponta estas atividades humanas como merecedoras de respeito, por se tratarem de formas imediatas de sobrevivência, mas historicamente não são consideradas “trabalho”.

¹⁶⁷ NOSELLA, 1988, p. 876.

¹⁶⁸ DEWEY, 1959a, p. 283.

Para Nosella, o Brasil deve acompanhar a história contemporânea que revelou a questão do trabalho como poíesis. Assim, a relação trabalho e educação deverá resultar da concepção de trabalho como poíesis, aliado a uma pedagogia concreta, que não se preocupa em prever os pormenores didáticos, mas é favorável à construção de “programas didáticos mais abertos à criatividade e organização dos educadores¹⁶⁹”.

Ao marcar o discurso exposto pelos palestrantes, o trabalho se apresenta na dimensão do social e do pragmático, embora seja por nós perseguido o seu caráter pragmático, ao revelar seus aspectos filosóficos e educativos nas relações humanas e sua vida em sociedade, e dirigir sua investigação à interação da educação liberal e da educação utilitária.

Na nossa análise sobre a exposição dos palestrantes na IV Conferência Brasileira de Educação, sobre a discussão do trabalho e educação, percebemos pontos de afastamento e de aproximações, com a concepção pragmática de trabalho em Dewey.

Nesta situação estabelecemos como avizinados as indicações seguintes, conforme cada expositor investigado. Em Bryan destacamos o trabalho como mero preparo técnico para as indústrias e demais profissões; formação científica e humanista para alcance das finalidades sociais; o desenvolvimento da capacidade social na escola. Em Gusso, experiência associada à qualidade de formação; acompanhar inovação tecnológica; escola como local de articulação com a realidade mutante da inovação tecnológica.

Mencionamos, em Barato, capacitação do trabalho como uma questão social; a distribuição das funções em condições de igualdade para os diversos membros de uma comunidade. Em Minayo-Gomez, função da escola como mudança de compreensão da separação entre ciência e técnica.

Por fim, em Frigotto, construção de um saber coletivo; unidade entre teórico e prático. E em Nosella, trabalho como poíesis, aliado a uma pedagogia concreta; programas didáticos mais abertos; o relacionamento do homem com a máquina deve estar pautado na posse do conhecimento científico, tecnológico e político.

Enunciamos como pontos de afastamento sobre a concepção de trabalho, insuficiência de direção teórica e de investigação crítica, em Frigotto, e o trabalho como poíesis, dado por ações criativas, sociais e políticas e pautado na posse do conhecimento

¹⁶⁹ NOSELLA, op. cit., p. 879.

científico, tecnológico e político em Nosella. Em Dewey há a compreensão do trabalho no enfoque pedagógico.

Nestes autores fica evidenciado, quanto à posição da divisão do trabalho em teórico e prático, que o primeiro busca a abolição de ambos, enquanto o segundo almeja a superação desta divisão. Em Dewey, o patente é a interação do trabalho manual e intelectual.

Para Melo Neto, quando o humano defronta-se com a natureza, ocorre uma síntese do particular com o universal. O trabalho surge, então, como expressão desta relação, “em cujo relacionamento o humano naturaliza-se porque está cheio de natureza, enquanto que esta humaniza-se como recorrência da expressão desse trabalho sobre si mesma¹⁷⁰”.

É o trabalho que possibilita o significado da ação social, suas limitações, suas possibilidades e conseqüências, sem nenhum recurso metafísico. Mesmo sendo um ponto de partida, é sobre essa base natural do trabalho que se elevam as relações sociais da espécie humana. Esse torna-se uma relação social já a partir da relação estabelecida com a natureza, indicando nas relações de produção, [...] o caráter social indissociável, que acompanha seu processo. (MELO NETO, 2006, p. 39).

Diante desta discussão sobre a concepção de trabalho relacionado à educação, seguiremos nosso estudo percorrendo com o debate educacional que se generalizou no país, em torno da Assembléia Nacional Constituinte, e com a apresentação de propostas levantadas pelas várias entidades ligadas à educação.

4.2 O DEBATE SUCEDIDO ENTRE AS VÁRIAS ENTIDADES DA COMUNIDADE EDUCACIONAL

Como agentes políticos, as entidades da comunidade educacional mobilizada se organizaram em torno dos vários eventos ocorridos no país, seja em congressos ou conferências, para lançarem suas propostas para a Constituição de 1988.

¹⁷⁰ MELO NETO, José Francisco de. *Extensão Universitária, Autogestão e Educação Popular*. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2004, p.54.

Dentre os elementos marcantes na constituição do campo educacional estão as entidades de professores criadas ou reorientadas na luta contra a ditadura militar, que chegaram a montar verdadeiros sistemas sindicais, ao mesmo tempo indutores e produtos das greves da categoria, desde o ano de 1978. (CUNHA, 1995, p.73).

Nesta pesquisa o que importa são os interesses de uma categoria particular, como a dos professores ou dos profissionais da educação. Aqui vamos tratar das discussões ocorridas por entidades educacionais com pontos de reivindicações específicos a cada entidade. Selecionamos o posicionamento reivindicatório da IV Conferência Brasileira de Educação promovida pela ANDE, CEDES E ANPED; da CPB e da ANDES. Registramos também a posição da Associação de Educação Católica (AEC), em seu XII Congresso Nacional.

A CPB¹⁷¹, após uma fase de certo conservadorismo, desde sua origem em 1960, seguiu um ritmo pouco combativo. Esta teve origem na Confederação dos Professores Primários do Brasil, com onze entidades estaduais filiadas.

Em 1973, a CPB amplia seus quadros de filiados. Ingressam, então, as associações de professores licenciados, portadores de experiência na política estudantil em cursos de nível superior.

A partir de 1978, impulsionada pelos movimentos reivindicatórios dos professores de vários estados, a CPB começou a se posicionar contra a política do governo e a política econômica concentradora de renda, assim como, pelo fim do regime autoritário. Sua forma de atuação deixou de ser exclusivamente o encaminhamento de moções às autoridades educacionais e entrevistas à imprensa, para promover a pressão política por meio de grandes congressos, do apelo à greve e da unificação dos movimentos reivindicatórios em todo o país. (CUNHA, 1995, p. 74).

Os temas abrangidos pela CPB foram, assim, a cada ano, cada vez mais amplo, ao tratar da educação como necessidade da maioria; de maiores recursos para a educação; a valorização do ensino público e gratuito; participação dos professores nas decisões educacionais, através de eleição para diretores de escola e representação nos conselhos federal e estadual; além de reivindicações específicas da categoria em termos de salário e carga horária.

¹⁷¹ Em janeiro de 1989, o congresso da CPB aprovou a mudança de nome da entidade para Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE).

A IV Conferência Brasileira de Educação (CBE) remonta a ampliação do espaço de debates. Entre estes, os educacionais travados nos últimos dois anos da década de 70.

O ano de 1978 foi especialmente fértil para o progresso de organização do campo educacional. De um lado, a intensificação do movimento pela anistia aos punidos pelos governos militares, que reunia pessoas e grupos das mais diversas tendências ideológicas; de outro, as primeiras greves do magistério oficial em vários estados; de outro, ainda a criação de duas das mais importantes entidades no campo educacional: a ANPED e o CEDES. Ambas as entidades revelaram na sua própria criação a resistência à política educacional dos governos militares. (CUNHA, 1995, p. 93).

A ANPED¹⁷² e o CEDES¹⁷³, junto com a ANDE¹⁷⁴, vieram a promover a partir de 1980, as Conferências brasileiras de educação, constituídas como eventos que até o final desta década foram eficazes em promover o aumento da densidade no campo educacional.

A IV Conferência Brasileira de Educação foi realizada em setembro de 1986, na cidade de Goiânia, em convênio com a Universidade Federal de Goiás e a Universidade Católica de Goiás, com o tema central “Educação e Constituinte” em um amplo debate sobre pautas reivindicatórias na área educacional. Contou com a participação de seis mil pessoas.

Na década de 80 foram realizadas cinco conferências, a primeira em 1980 e a quinta em 1988, mas, a que resultou como produto de maior efeito sócio-político “foi a Carta de Goiânia, aprovada pela sessão plenária de encerramento da IV CBE¹⁷⁵”. Antes de concentrarmos nossa atenção a este documento, retomamos as realizações da CPB.

Com a presença de quatro mil professores brasileiros, delegados e observadores de 31 entidades estaduais de educadores, o XX Congresso Nacional da CPB foi realizado em Porto Alegre, em janeiro de 1987. E em sua proposta “reafirmaram sua defesa do ensino público e gratuito na constituinte”. (GADOTTI, 1990, p. 68).

Da proposta apresentada como plano de lutas, aprovada no XX Congresso da CPB, destacamos duas, a saber, “lutar para que os recursos públicos destinados à educação sejam aplicados exclusivamente nos sistemas de ensino criados e mantidos pela União,

¹⁷² Inicialmente, Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação, depois, Pesquisa e Pós-Graduação em Educação. Congregou os programas de mestrado e doutorado em todo o país.

¹⁷³ O Centro de Estudos Educação e Sociedade foi criado no âmbito da Universidade Estadual de Campinas.

¹⁷⁴ A Associação Nacional de Educação foi fundada em São Paulo, em 1979, e formada por professores do ensino superior e do ensino de 1º e 2º Grau.

¹⁷⁵ CUNHA, Luiz Antônio. *Educação, Estado e Democracia no Brasil*. 2ed. São Paulo: Cortez, Niterói-RJ: Editora da Universidade Federal Fluminense; Brasília-DF: FLACSO do Brasil, 1995, p.96.

Estados e Municípios”; e “lutar pela democratização da escola, instituindo mecanismos de participação da comunidade escolar, tais como, conselho deliberativo, administrativo e de magistério e grêmios livres”.

Em enunciado de Gadotti¹⁷⁶ identifica-se que a CPB defende a educação como direito de todos e dever do Estado, e este deve garantir o ensino público e gratuito de boa qualidade para todos e em todos os níveis, com “professor qualificado e adequadamente remunerado”.

Entende-se, aqui, que o posicionamento da CPB está centrado na defesa do ensino público e gratuito. Mas, cabe ressaltar outros itens sugeridos em sua proposta, como a indicação de uma “filosofia educacional voltada para a valorização da cultura e uma tecnologia alternativa”, que revela que na capacitação para o trabalho deve-se recorrer a uma tecnologia, além da utilizada, exclusivamente para o mercado capitalista.

Vale ainda, mencionar na proposta da CPB, o que concerne ao “livre direito de organização da comunidade escolar”, no envolvimento de professores, funcionários, pais e alunos como parte deste processo de interação. Ao fazermos uma relação com o pensamento deweyano, identificamos a concepção democrática da educação como aquela que aglutina os variados pontos do interesse comum de um grupo e a cooperação entre os grupos sociais, como características de uma sociedade democraticamente constituída.

Na realização de seu VI Congresso Nacional a ANDES¹⁷⁷ deliberou sua plataforma sobre educação e constituinte. Gadotti elucida que esta se encontrava “consubstanciada a partir da vivência cotidiana dos docentes, fruto da reflexão e da deliberação coletiva do próprio movimento docente¹⁷⁸”.

A Plataforma Educacional apresentada abaixo reflete nossas aspirações hoje, sobre os princípios: norteadores da organização do Ensino Público no Brasil. Todo nosso empenho estará em, somando-nos com as forças efetivamente progressistas e populares no país, contribuir, no duro embate que se inicia, após instalado o Congresso Constituinte, para a defesa de condições mais dignas de vida, trabalho, educação, saúde e participação política da maioria da população brasileira. (Relatório do VI Congresso da ANDES, 25 a 31 de janeiro de 1987).

¹⁷⁶ GADOTTI, Moacir. *Uma só escola para todos: caminhos da autonomia escolar*. Petrópolis: Vozes, 1990, p. 69.

¹⁷⁷ Ver a plataforma reivindicatória no site www.andes.org.br

¹⁷⁸ GADOTTI, 1990, p. 70.

Ao assumir a educação como aquela que promove a capacitação ao trabalho, a ANDES apresenta a proposta de sua plataforma educacional como uma forma de luta no momento do debate constituinte. Um dos pontos a ser conquistado reside em que a Educação deve ser “um dos agentes promotores da capacitação ao trabalho, à sustentação da vida e dos meios de elaboração e reflexão crítica da realidade social em que vivemos, sendo dever do Estado prover ensino público, gratuito e laico para todos, em todos os níveis, inclusive o pré-escolar”.

Na proposta do ANDES está exposto que “o ensino é um serviço público e a escola, uma instituição social de interesse público, qualquer que seja o regime jurídico a que esteja submetida e independentemente da propriedade do patrimônio material que suporta suas atividades”. No que se refere à escola como uma instituição social, investigamos em Dewey que as instituições devem estar a serviço das pessoas. São os homens que agem e fazem com que as instituições sejam o que são.

Isto quer dizer que por mais que sejam melhores as instituições, se seus integrantes não estiverem interagidos, tenderão a se tornar antidemocráticas e anti-humanas. Neste sentido, Dewey releva o caráter democrático da escola como instituição social.

Dewey ressalta a reciprocidade da democracia e educação ao buscar na escola a função de desenvolver os ideais democráticos através da educação dos indivíduos.

Eu disse que a democracia e a educação têm uma relação recíproca, pois não acontece meramente que a democracia é ela mesma um princípio educacional, mas que a democracia não pode subsistir, muito menos desenvolver-se, sem educação nesse sentido mais estrito, no qual geralmente pensamos nela, isto é, a educação que é dada na família, e especialmente como pensamos nela na escola. (DEWEY, 1956, p.37).

Ao identificarmos a marca da democracia deweyana em torno da proposta do ANDES, ressaltamos o item que trata da “gestão acadêmica, científica e financeira de todas as instituições de ensino e pesquisa e de todos os organismos públicos de financiamento de atividades de pesquisa, extensão, aperfeiçoamento de pessoal docente e desenvolvimento científico e tecnológico” que deverá ser democrática, conforme critérios públicos transparentes.

O enfoque que estamos dando à presença da feição democrática na proposta desta entidade educacional reside na ênfase manifestada por Dewey, na relação trabalho e democracia. Este pensador defende que sem democracia não há educação verdadeira.

Identifica o trabalho como um princípio educativo e a educação como contribuidora de fins sociais. Portanto, sem democracia, não haverá condições da promoção do trabalho em seu aspecto pragmatista.

Dewey defende uma sociedade democrática baseada em princípios liberais, ao buscar no trabalho a existência pacífica das várias atividades, manuais e intelectuais, tendo como fim a utilidade social.

O caráter democrático da educação está exposto em vários pontos da proposta, ora anunciada. No que tange ao material didático editado pelo poder público, este deve ser submetido “ao controle social e democrático da comunidade, garantindo-se a representatividade dos diferentes pontos de vista e respeitadas as especificidades regionais e culturais”.

Sobre as normas mínimas ordenadoras da estrutura nacional de ensino, que deverão ser definidas “por um organismo colegiado superior de educação que deverá ter caráter público, total autonomia do Estado, Constituição democrática”.

Destacamos, por fim, o aspecto democrático ligado ao ensino superior referente ao Conselho Inter-Universitário, este deverá ser “constituído de representantes democraticamente eleitos em cada Instituição de Ensino Superior do país”.

Assim, para que a democracia se realize efetivamente, há a exigência de que todos tenham as mesmas facilidades em todos os aspectos da vida e não apenas em alguns deles. Deste modo, a educação, como também, o trabalho são fatores importantes da realização humana.

Através do respeito mútuo, da mútua tolerância do dar e do receber, da soma de experiências, é ela (a educação), em última análise, o único método pelo qual os seres humanos podem ter sucesso em levar avante esta experiência, na qual estamos todos nós empenhados, queiramos ou não, a maior experiência da humanidade – a de viver juntos. (DEWEY, 1956, p. 44-45).

E a educação democrática concorrerá na busca de melhores condições de trabalho, como o exposto em um dos pontos de proposição do ANDES, o qual almeja para as instituições de ensino e pesquisa, a garantia de padrões unitários comum de qualidade, para a contribuição da “melhoria das condições de vida, de trabalho e participação política da população brasileira”.

Em julho de 1986, a Associação de Educação Católica (AEC) com cerca de 4.500

escolas católicas de I e II graus, congregadas em todo o país, reuniu-se para seu XII Congresso Nacional e reafirmou “a posição da Igreja de defesa da *liberdade de ensino*¹⁷⁹”. Tendo como pressuposto o direito fundamental do homem à educação, e o reconhecimento da escola como democrática.

Devemos ressaltar o caráter democrático aliado à educação, de forte presença nesta proposta. A democracia se apresenta como um caminho de condução para a realização da vida, e como parte desta, encontra-se o trabalho, a ser realizado como útil e social.

Ao seguir o posicionamento da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e da Conferência dos Religiosos do Brasil (CRB), a AEC lançou suas propostas. Destacamos a que revela a escola como de caráter democrático: “Diante do direito fundamental do homem à educação, toda escola brasileira seja democrática, aberta a todos, respeitadora da cultura, da filosofia e dos valores de todos”.

Vale destacar que o exercício da democracia em Dewey¹⁸⁰ deve ser estendido à escola, “esta é a agência distribuidora essencial para quaisquer valores e finalidades que qualquer grupo social aprecia”. A sua contribuição conduz à dignidade individual de cada pessoa, e para o bem e a realização dos outros.

Em sua proposta ao dar ênfase ao caráter democrático a escola católica, justifica sua importância, ao ser caracterizada por uma prática democrática, e que deve marcar sua presença na comunidade e no conjunto das escolas brasileiras. Ressaltamos as seguintes considerações assumidas pela AEC¹⁸¹.

Considerando o direito inalienável de todo o cidadão ao acesso igualitário aos bens da cultura e da educação; considerando o direito dos pais escolherem a escola que mais se coaduna com os seus princípios religiosos e valores de vida; considerando que todo cidadão paga imposto e que o dinheiro público deve beneficiar a todos os que o gerarem; reconhecemos que toda escola deve ser democrática e, pelo menos, no nível fundamental, gratuita.

As escolas católicas apresentam-se com o empenho de mostrar formas alternativas de educação, “que respondam aos anseios da comunidade, caracterizadas pela democratização e pela participação de todos, em torno de um projeto evangélico-libertador, permitindo ao

¹⁷⁹ GADOTTI, 1990, p. 71. (grifo do autor).

¹⁸⁰ DEWEY, 1956, p. 37.

¹⁸¹ Ver proposta da Associação de Educação Católica registrada em Gadotti (1990, p. 71-72).

religioso cumprir sua missão profética”.

A proposta dos cristãos também busca proporcionar espaço para a Educação Popular, esta, “enquanto voltada às necessidades das classes emergentes, desejada e participada pela comunidade, atenta, também, à dimensão sócio-política”.

Em sua proposta há o reconhecimento de que é necessário a organização dos professores e auxiliares de administração como categorias, para o aprimoramento da democracia brasileira, tanto quanto a importância de incentivar a participação dos alunos em suas agremiações.

Em setembro de 1986, na análise dos problemas da educação brasileira, os educadores reunidos na IV Conferência Brasileira de Educação¹⁸² teceram um manifesto onde se expressava as demandas políticas da maioria dos participantes e propuseram um elenco de dispositivos a serem integrados ao texto constitucional.

Um ponto fundamental do manifesto refere-se à educação escolar como um direito de todos os brasileiros e a escola gratuita e laica nos estabelecimentos públicos, em todos os níveis de ensino, eis o texto, “é dever do Estado prover o ensino fundamental, público e gratuito, de igual qualidade, para todo os jovens e adultos que foram excluídos da escola ou a ela não tiveram acesso na idade própria, provendo os recursos necessários ao cumprimento desse dever”. (*Anais IV Conferência Brasileira de Educação*, 1988, p.1242).

Relaciona a escola e o trabalho, ao introduzir ao Estado a obrigatoriedade de viabilização de soluções que compatibilizem escolarização obrigatória e necessidade de trabalho do menor até quatorze anos de idade.

No quesito democracia, ressaltamos itens que falam sobre o ensino superior, “as Universidades e demais Instituições de ensino superior terão funcionamento autônomo e democrático”, e outros níveis de ensino, “o Estado deverá garantir à sociedade civil o controle da execução da política educacional em todos os níveis (federal, estadual e municipal), através de organismos colegiados, democraticamente constituídos”. O manifesto de Goiânia também salienta a importância da garantia do Estado nas formas democráticas de participação, “o Estado assegurará formas democráticas de participação e mecanismos que garantam o cumprimento e o controle social efetivo das suas obrigações referentes à educação pública, gratuita e de boa qualidade em todos os níveis de ensino”.

¹⁸² Ver *Anais da IV CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO*, 1986, Goiânia. Educação e Constituinte. *Anais...* São Paulo: Cortez, 1988.

4.3 AS PROPOSTAS DAS ENTIDADES PARA A CONSTITUIÇÃO DE 1988

Diante da grande repercussão da proposta da IV Conferência Brasileira de Educação, conhecida como Carta de Goiânia, a ANDES “tratou de promover outro evento que lhe permitisse deter a hegemonia pretendida nesta área”. (CUNHA, 1995, p. 432).

Em discussão com as entidades promotoras da IV CBE (ANPEd, ANDE E CEDES) a ANDES convenceu estas a se juntarem a outras para que, num fórum próprio, definissem uma posição comum para o Capítulo da Constituição que tratasse da educação e da cultura.

Além dessas entidades, vieram a integrar o Fórum as seguintes: Associação Nacional de Profissionais de Administração Educacional (ANPAE); Confederação dos Professores do Brasil (CPB); Confederação Geral dos Trabalhadores (CGT); Central Única dos Trabalhadores (CUT); Federação das Associações de Servidores das Universidades Brasileiras (FASUBRA); Ordem dos Advogados do Brasil (OAB); Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC); Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas (SEAF); União Brasileira dos Estudantes Secundários (UBES); e União Nacional dos Estudantes (UNE). (CUNHA, 1995, p. 432).

Para o Fórum da educação na Constituinte, a Carta de Goiânia foi posta em discussão. Esta serviu de base para o acréscimo de pontos específicos para cada uma das entidades. “O texto do Fórum agregou os principais pontos da Carta de Goiânia a reivindicações específicas de entidades sindicais, pesquisadores e de intelectuais. Tudo somado representou a plataforma mais avançada até então no país¹⁸³”.

No regimento da Assembléia Nacional Constituinte estava previsto a apresentação de emendas populares, desde que assinadas por um número mínimo de trinta mil eleitores. A proposta do Fórum da Educação na Constituinte¹⁸⁴, que foi elaborada já na forma de emenda constitucional e assumiu a defesa do ensino público e gratuito, nos preceitos de uma educação democrática, almejando a preparação para o trabalho e a manutenção da vida, foi apoiada por 279 mil pessoas.

Damos destaque ao Art. 1º da proposta ao referir-se à democracia, à educação e ao trabalho. A educação, baseada nos princípios da democracia, da liberdade de expressão, da soberania nacional e do respeito aos direitos humanos, é um dos agentes do desenvolvimento

¹⁸³ CUNHA, 1995, p. 433.

¹⁸⁴ Ver Proposta do Fórum da Educação na Constituinte registrada em Gadotti (1990, p. 112-115).

da capacidade de elaboração e reflexão crítica da realidade, visando à preparação para o trabalho e a sustentação da vida.

No tocante ao ensino, o Art. 4º visa “o ensino de primeiro grau, com oito anos de duração, é obrigatório para todas as crianças a partir de sete anos de idade, visando propiciar formação básica comum dispensável a todos”. E acrescenta no 3º parágrafo deste artigo que “o ensino de 1º grau público e gratuito será também mantido aos jovens e adultos que na idade própria a ele não tiveram acesso”. Quanto ao ensino de 2º grau, este visa assegurar formação humanística, científica e tecnológica voltada para o desenvolvimento de uma consciência crítica em todas as modalidades de ensino em que se apresentar.

Dewey¹⁸⁵ fala da tecnologia como fruto da ciência, e que esta deve ser humanizada, “de modo que a ciência e a tecnologia se tornem servos da esperança e fé democrática”. Assim a ciência deve ser humanizada, a educação deve ser humanizada e estar a serviço do homem, não como indivíduo isolado, mas como membro da sociedade.

Ainda sobre a ciência e a tecnologia, está exposto no Art. 6º do texto do Fórum da Educação.

As instituições de ensino e pesquisa brasileira devem ter garantido um padrão de qualidade indispensável para que sejam capazes de cumprir seu papel de agente da soberania cultural, científica, artística e tecnológica do país, contribuindo para a melhoria das condições de vida, trabalho e participação da população brasileira. (Proposta do Fórum da Educação In GADOTTI, 1990, p.113).

O caráter democrático desta proposta do Fórum é constante por todo o texto. Salientamos alguns itens a serem apresentados. No Art. 12, que sejam “criados mecanismos de controle democrático da arrecadação, e utilização dos recursos destinados à Educação”; no Art. 18, que a lei regulamente “a participação da comunidade escolar, da comunidade científica e das entidades representativas da classe trabalhadora em organismos democraticamente constituídos” na execução da política educacional; no Art. 19, com referência à gestão de todas as instituições e todos os níveis de ensino.

A proposta do Fórum, registrada com 21 artigos, teve em sua natureza a defesa do ensino público e gratuito e contemplou, na questão do trabalho, alguns aspectos identificados

¹⁸⁵ DEWEY, 1956, p. 33.

em Dewey, dentre eles, o trabalho como princípio educativo, tendo em vista que a sua preparação é almejada pela educação com base nos princípios da democracia.

Com proposta diferenciada do Fórum da Educação, as igrejas e os empresários de ensino, através de cartas, manifestações, e da massiva presença nas Comissões e galerias do Congresso, encamparam um movimento de defesa da garantia de verbas públicas para escolas confessionais, baseado nos ideais de uma democracia participativa.

Em 05 de agosto de 1987, 250 manifestantes, apoiados pela AEC, CNBB e ABESC chegaram a Brasília com uma emenda de “iniciativa popular¹⁸⁶”, subscrita por 775 mil assinaturas.

As escolas católicas tratam da educação nacional, no Art. 1º, tomando por base os ideais de uma democracia participativa, esta tem por finalidade o pleno desenvolvimento da pessoa humana, para o exercício da cidadania, inclusive a capacitação para o trabalho.

O parágrafo único, do Art 2º, dispõe sobre o amparo técnico e financeiro do Estado, de modo que este amparo só “poderá ser concedido a entidades educacionais de natureza não lucrativa, desde que estas comprovem a reaplicação dos excedentes do rendimento na melhoria da qualidade do ensino¹⁸⁷”.

As entidades educacionais católicas aspiram uma educação democrática em todas as escolas de qualquer rede de ensino, (Art. 4º) tanto pelo seu conteúdo, “como pela participação responsável, cada um no seu nível de funções na realização das atividades escolares”.

Alguns deputados constituintes, como membros da Subcomissão, defendiam uma educação democrática no Estado democrático. Destacamos Florestan Fernandes com suas contribuições como defensor do ensino público para a existência da democracia. Este autor¹⁸⁸ se reporta a Anísio Teixeira como grande apóstolo da pedagogia nova, ao registrar a sua afirmação de que não existe Estado democrático sem educação democrática.

Fernandes defende a escola pública, gratuita, de alta qualidade como requisito fundamental para a existência da democracia. Sua posição é de que a compreensão da Constituição de 1988, entre outros quesitos, não pudesse estar voltada ao substitutivo de Carlos Lacerda, e ao combate de uma filosofia democrática.

¹⁸⁶ GADOTTI, 1990, p. 116.

¹⁸⁷ Ver emenda da AEC, CNBB e ABESC em Gadotti (1990, p. 116).

¹⁸⁸ FERNANDES, Florestan. *O Desafio Educacional*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989, p. 20.

O Congresso Constituinte formado por deputados e senadores, eleitos em 1986, foi instalado no dia 1º de fevereiro de 1987. Este Congresso foi composto de nove Comissões¹⁸⁹ e várias Subcomissões, inclusive a Subcomissão de Educação, Cultura e Esporte.

O 1º anteprojeto da Subcomissão da Educação, Cultura e Esportes estava pronto em maio de 1987. Este anteprojeto esclarece em seu Art. 1º que a educação como direito de todos e dever do Estado visa ao pleno desenvolvimento da pessoa e ao compromisso do ensino com os princípios da liberdade, da democracia e do bem comum.

Está declarada no Art. 2º, a democratização do acesso e da continuidade dos estudos. E no Art. 3º registra-se que uma das ações, como dever do Estado, reside na garantia de ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito para todos, permitida a matrícula a partir dos seis anos de idade.

Este anteprojeto não foi enviado no prazo devido à Comissão de Sistematização.

Aqui um grupo de 37 deputados conservadores representando as empresas de comunicação, setores religiosos obscurantistas (os evangélicos defendiam a volta da censura) e os defensores do ensino privado rejeitaram na íntegra o parecer do relator da comissão, Arthur da Távola, e os trabalhos não puderam ser concluídos dentro do prazo regimental, o que impossibilitou o envio à Comissão de Sistematização de um relatório próprio. O presidente da Comissão, Marcondes Gadelha, diante disto, no dia 14 de junho, encaminhou à Comissão de Sistematização, a título informativo, o 2º Substitutivo do relator Arthur da Távola e uma Proposição subscrita pelos 37 deputados que defendiam o ensino privado. (GADOTTI, 1990, p. 121).

Com as discussões e negociações entre os membros da Comissão de Sistematização, incluídas as discussões entre os diversos grupos de constituintes, em 14 de novembro de 1987 é apresentado projeto de Constituição para apreciação antes de sua versão final.

No tocante à educação, o anteprojeto da Comissão de Sistematização da Educação e da Cultura apresenta os seguintes aspectos, em torno das categorias que estamos a pesquisar. No Art. 233, refere-se à educação como direito de cada um e dever do Estado, promovida com o incentivo da família e da comunidade, a qual deve visar o pleno desenvolvimento da pessoa. Neste aspecto, há a inclusão do trabalho.

¹⁸⁹ Vide quadro, Anexo C.

Apresenta alguns princípios para execução da educação, nos moldes acima previstos, dos quais destacamos a “democratização do acesso e permanência na escola e gestão democrática do ensino”; e a “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento a arte e o saber”.

No Art. 234, do anteprojeto da Comissão de Sistematização está exposto que o dever do Estado com a Educação será efetivado mediante algumas garantias, entre outras, ressaltamos: ensino fundamental obrigatório e gratuito; acesso aos níveis mais elevados de ensino, segundo a capacidade de cada um.

Quanto ao conteúdo do ensino, encontra-se disposto no Art. 236, que “a lei fixará conteúdo mínimo para o ensino fundamental, de maneira a assegurar a formação comum e o respeito aos valores culturais e artísticos e às suas especificidades regionais”.

Sobre verbas públicas registra-se, no Art. 240, que “os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas confessionais, filantrópicas ou comunitárias definidas em lei”.

Ainda no anteprojeto da Comissão de Sistematização de Educação e Cultura encontra-se sugerido no Art. 241 que “o Conselho Federal de Educação definirá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação, ao desenvolvimento dos níveis de ensino e à integração das ações do Poder Público”.

Neste momento do processo constituinte emerge a posição da emenda do “Centrão”, ligada aos partidos representantes da direita majoritária, a saber, PMDB, PFL e PTB. E por meio do movimento denominado “Manifesto à Nação” seus integrantes “mudam o Regimento Interno do Congresso Constituinte, permitindo apresentações de emendas a todo o projeto da Comissão de Sistematização¹⁹⁰”.

Deste modo, o “Centrão”, inconformado com o projeto da Comissão de Sistematização, por julgar de esquerda, apresentou um substitutivo para toda a Constituição, desrespeitando todo um processo democrático de elaboração da Constituição.

Para Gadotti (1990), as emendas para alteração do substitutivo da Comissão de Sistematização, arroladas pelo Centrão não foram aceitas, e este foi pouquíssimo alterado.

Em Cunha (1995, p. 445), o efeito da vitória do Centrão no texto constitucional se manifesta logo no primeiro artigo que trata da educação (Art. 205), “que diz ser a educação,

¹⁹⁰ GADOTTI, 1990, p.128.

direito de todos e dever do Estado e da *família*, devendo ser promovida e incentivada *com a colaboração da sociedade*". [grifo do autor]

Este autor¹⁹¹ aponta um reforço para esta posição no Art. 206, III, onde se determina que seja o ensino ministrado com base no princípio do “pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas”, na “coexistência de instituições públicas e privadas”.

Na análise de Cunha, ao emparelhar ao lugar do Estado, a família e a sociedade, “os ideólogos do Centrão ocultaram o nome das sociedades que realmente lhe interessavam – as sociedades comerciais e as sociedades religiosas –, em suma, o privatismo educacional¹⁹²”.

Ao se visar ao pleno desenvolvimento da pessoa, na perspectiva da Assembléia Nacional Constituinte, compreendemos o bem-estar, o viver em plenitude, e isto abrange o lazer e o trabalho. Como buscar as habilidades necessárias para a vida no trabalho a partir do ensino compromissado com base na experiência educativa e nos princípios da democracia?

Iremos buscar respostas dando continuidade na investigação do texto constitucional, ao evidenciarmos o caráter do conceito de trabalho na Constituição de 1988, especificamente, a relação conceitual de trabalho, em Dewey e na educação brasileira.

¹⁹¹ CUNHA, 1990, p. 445.

¹⁹² Ibid., p. 445.

CAPÍTULO V: A VISÃO PRAGMÁTICA DO TRABALHO NA CONSTITUIÇÃO DE 1988

A Constituição da República Federativa do Brasil refere-se a um conjunto de leis que contém certas normas gerais que fixa princípios gerais. “A Constituição de 1988 apresenta o mais longo capítulo sobre a educação de todas as constituições brasileiras. Dez artigos específicos (Art. 205 a 214) detalham a matéria, estando a educação presente também em outras partes do texto constitucional”. (VIEIRA, 2000, p.63).

O conceito de trabalho apresenta-se em vários momentos na Carta Magna. Para o nosso estudo, investigamos no Título VIII, toda a Seção I do Capítulo III, que diz respeito à educação e outros destaques do texto constitucional, que também foram alvo do nosso exame. Deste modo, além de examinarmos o conceito pragmático de trabalho na Constituição, vamos tratar, também, da relação conceitual do trabalho em Dewey e na Educação Brasileira.

5.1 O CARÁTER PRAGMÁTICO DO TRABALHO: DISCUTINDO O CONCEITO NA CARTA MAGNA¹⁹³

Após várias negociações entre os grupos políticos divergentes, a mais recente Constituição brasileira é promulgada no dia 05 de outubro de 1988¹⁹⁴.

Antes do exame que estamos a especular, fazemos o seguinte questionamento, qual a filosofia que perpassa o conceito de trabalho, na Carta Magna brasileira? Levando-se em consideração a perspectiva da filosofia pragmatista no texto constitucional, no que tange ao mundo do trabalho, cabem as seguintes indagações, como o pragmatismo se apresenta? Onde ele se encontra?

¹⁹³ Neste item apresentaremos pontos importantes da Constituição, no tocante ao conceito de trabalho, selecionados em matéria de educação, a partir da temática do pragmatismo. A análise não se restringirá apenas ao Capítulo Da Educação, pela importância crucial do texto constitucional na nossa pesquisa. Merece consideração, também, alguns pontos identificados em outras partes da Carta Magna, os quais serão referidos quando oportuno.

¹⁹⁴ Ver texto constitucional, Capítulo III - Seção I, Da Educação, em Anexo E.

O termo trabalho se apresenta na Constituição em várias ocasiões. No primeiro artigo do Título VIII, que corresponde à Ordem Social e onde se insere o Capítulo Da Educação, o trabalho tem primazia. Assim, está disposto no Art. 193, que a ordem social tem como base o primado do trabalho, e como objetivo o bem-estar e a justiça sociais.

No título que trata dos direitos e garantias fundamentais, o trabalho é mencionado como um direito social (Art. 6º) ao lado do lazer e da educação e de outros direitos como a saúde, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados.

No Capítulo que centraliza a família, a criança, o adolescente e o idoso (Art. 227), o texto constitucional determina que, é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito, entre outros direitos, à educação, ao lazer, à profissionalização.

Um fato importante a ressaltar, sobre o disposto no texto constitucional antes citado, refere-se ao termo trabalho estar sempre mencionado ao lado da educação e do lazer. Isto nos reporta a Dewey¹⁹⁵, no que tange à necessidade do lazer para a realização do trabalho como uma ocupação ativa e proveitosa.

No mesmo artigo 227, o parágrafo 3º, ao tratar do direito à proteção especial, deixa exposto no primeiro inciso que a idade mínima para admissão ao trabalho é de quatorze anos. O que reforça o observado no disposto do Art. 7º, XXXIII. Este Inciso revela que fica proibido qualquer trabalho a menores de quatorze anos, salvo na condição de aprendiz.

Isto demonstra a importância da escola para o trabalho nos limites do princípio educativo, quer dizer, o educando deve ter um mínimo de conhecimento, em idade apropriada, o que reflete o expresso no Art. 208 sobre o dever do Estado com a educação, com a garantia do ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria.

O educando, então, deve ter um mínimo de conhecimento obrigatório para encarar a atividade do trabalho, ele deve desenvolver primeiramente a sua capacidade de pensar. Em Dewey vemos que o conhecimento se dá pelo método experimental do pensar, o pensamento tem utilidade, ele é útil por nos dar a possibilidade da previsão de conseqüências futuras, baseada na observação completa das condições presentes.

¹⁹⁵ DEWEY, 1959a, p. 223-227.

Ainda no 3º parágrafo do Art. 227, no Inciso III, registra-se a garantia de acesso do trabalhador adolescente à escola. Embora, neste caso, não esteja claro se trata do ensino obrigatório, há evidências da necessidade da educação para o adolescente trabalhador, na perspectiva do trabalho.

Entre os princípios que norteiam o ensino, destacamos dois no Art. 206, a saber, igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; e liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber. O destaque destes princípios nos reporta a Dewey, por identificarmos em sua compreensão sobre experiência democrática, o caminho da igualdade de condições e a liberdade almejada só na democracia.

O texto constitucional (Art. 208) obriga o Estado a oferecer o ensino fundamental gratuito para todos, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria. Esta é uma garantia escolar, além de outras, como a progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade no ensino médio que reforçam o objetivo já citado no Art. 205, do pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Sobre este ponto de abrangência do ensino fundamental para todos e a extensão progressiva do ensino médio, lembramos do caráter democrático que Dewey aponta para a sociedade. Este pensador acredita que para a democracia se realizar efetivamente, há a exigência de que todos tenham as mesmas facilidades em todos os aspectos da vida e não apenas em alguns deles. A educação, sendo um dos fatores mais importantes da realização humana, não foge a esta regra.

Dewey identifica como ideal da democracia a igualdade das facilidades de educação para todos, para tanto, a educação exigida será aquela em que o ensino e a aplicação social, as idéias e a prática, o trabalho e o reconhecimento do sentido do que se faz estejam unidos até o fim.

Devem assegurar-se as facilidades escolares com tal amplitude e eficácia que, de fato, e não em nome somente, se diminuam os efeitos das desigualdades econômicas e se outorgue a todos os cidadãos a igualdade de preparo para suas futuras carreiras. A realização deste objetivo exige não só que a administração pública proporcione facilidades para o estudo e complete os recursos da família, para que os jovens se habilitem a auferir proveito dessas facilidades, como também uma tal modificação das idéias tradicionais de cultura, matérias tradicionais de estudo e métodos tradicionais de ensino e disciplina, que se possam manter todos os jovens sob a influência educativa até estarem bem aparelhados para iniciar as suas próprias carreiras econômicas e sociais. (DEWEY, 1959a, p.105).

No Art. 205, do texto constitucional, está evidenciado que é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à educação, além de outros direitos. Neste mesmo artigo está expresso que a promoção e o incentivo da educação se darão com a colaboração da sociedade.

Em Dewey, os variados pontos do interesse comum de um grupo e a cooperação entre os grupos sociais são dois traços que caracterizam a sociedade democraticamente constituída. Para este autor, uma democracia é uma forma de vida associada, de experiência conjunta e mutuamente comunicada.

Verificamos, ainda no Art. 205, primeiro artigo da seção I, denominado Da Educação que, ao aludir a educação, aponta como um dos objetivos a qualificação para o trabalho.

O nosso entendimento é de que, sendo exposto desse modo, o trabalho é entendido como uma atividade proveitosa por estar subordinado à educação, o que vem elucidar o conceito de trabalho como um princípio educativo. Para tanto, mencionamos Dewey¹⁹⁶, ao expressar que a atividade proveitosa deve estar subordinada à educação para obtenção de resultados intelectuais e para a formação de tendências sociáveis.

Outro ponto examinado em nossa pesquisa refere-se ao que está disposto no Art. 193 da Constituição brasileira, sobre a primazia do trabalho. O Capítulo I do Título VIII denominado Da Ordem Social consta apenas de um artigo que evidencia o primado do trabalho como base da ordem social.

Acrescentado a isto, no mesmo capítulo está expresso como objetivo desta ordem o bem-estar e a justiça sociais, o que denota a importância que o trabalho tem no sentido de estabelecer a ordem na sociedade. É dada a primazia ao trabalho como necessidade da vida social, este se encontra ligado às ocupações sociais. Deste modo, não representa apenas uma satisfação pessoal.

Para Dewey¹⁹⁷, o trabalho como um princípio educativo está aliado ao método científico, está ligado a ocupações sociais úteis, e deve ser aplicado à democracia, para que a colaboração entre os homens venha a ser cada vez mais sistemática e controlada, planejada e aplicada por métodos experimentais.

¹⁹⁶ Dewey fala de ocupações proveitosas no Capítulo 15 do livro Democracia e Educação (1959a, p.214-227).

¹⁹⁷ DEWEY, 1959a, p.221.

No Art. 206 destacamos o princípio da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, lembramos que Dewey invoca a escola como representante do princípio da democracia na educação.

Outro princípio do Art. 206 refere-se à gestão democrática do ensino público, na forma da lei. Vale lembrar que em Dewey¹⁹⁸ a democracia é o caminho indicado como o método e processo de se conduzir e realizar a vida.

No Art. 208 está disposto que é garantida a efetivação da educação pelo Estado, mediante a garantia do ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria.

Na discussão da educação para todos, Anísio Teixeira¹⁹⁹, como defensor das idéias de Dewey, já travava a luta pela escola laica, gratuita e democrática. Teixeira buscava a educação posta ao alcance dos pobres e dos mais humildes.

Outra garantia assentada como dever do Estado para que a educação se efetive está prescrita no inciso V do Art. 208, refere-se ao acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um.

Sobre o desenvolvimento de capacidades, Dewey situa que esta ocorre pela contínua reconstrução da experiência individual ou social, e somente pode ser aceita e conscientemente buscada por sociedades progressivas ou democráticas, pois na escola progressiva, “o ideal não é a acumulação de conhecimentos, mas o desenvolvimento de capacidades²⁰⁰”.

Cabe destacar que o desenvolvimento da capacidade de pensar deve estar ligado ao ato de pensar, que se realiza pelo “aumento de eficiência na ação e a aprender-se mais coisas sobre nós e sobre o mundo em que vivemos”. (DEWEY, 1959a, p. 167).

Em Dewey, o exercício de todas as nossas capacidades deve em estar em constante desenvolvimento a fim de se atingir o máximo de cada um, de modo que se assegure o máximo de todos. O máximo de todos só será conquistado na sociedade democrática, com a aplicação de métodos científicos e experimentais.

Embora a Carta Magna venha expressar, no inciso V do artigo 208, o acesso ao ensino diante da capacidade de cada um, ainda está distante de nossa realidade o que Dewey

¹⁹⁸ DEWEY, 1970, p. 217.

¹⁹⁹ TEIXEIRA, 1977, p. 51-80.

²⁰⁰ DEWEY, 1973, p. 46.

apontou no início do século passado, atingir o máximo individual, está longe de se atingir o máximo de todos.

Deve ser lembrado que na realidade brasileira, a busca da ascensão ao ensino e à profissionalização, muitas vezes ocorre mais pelas oportunidades que o educando tem no contexto em que atua, do que pelo desenvolvimento de capacidades no intuito de atingir o seu máximo.

O Art. 210 dispõe que os conteúdos mínimos para o ensino fundamental serão fixados de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. O caráter da cultura aqui exposto nos reporta a Bryan.

A cultura geral é uma condição necessária para o exercício pleno da cidadania, mas a meu ver, a cidadania não se consegue – a cidadania plena – quando a democracia pára na porta da fábrica, quando se tem uma Constituição para a sociedade e uma outra Constituição para a fábrica, o regimento interno da empresa. Cidadania plena passa também pelo comando, pelo controle do processo de trabalho. O trabalhador se torna um cidadão pleno quando pode controlar o processo de trabalho no qual ele insere o seu trabalho parcial. A necessidade de cultura geral tem uma certa integração tecnológica; tecnologia moderna implica uma modificação em termos de conhecimento exigido do trabalhador. (BRYAN, 1986, p.823).

Acrescenta este autor²⁰¹ que, por outro lado, cultura geral é de fundamental importância para que se consiga que o trabalhador possa de fato exercer seu direito de cidadania.

Fazemos uma alusão ao Art. 214 da Constituição Federal, sobre o Plano Nacional de Educação, plurianual, que deve ser estabelecido por lei, com os seguintes objetivos: erradicação do analfabetismo; universalização do atendimento escolar; melhoria da qualidade do ensino; e promoção humanística, científica e tecnológica.

Um dos objetivos que destacamos, para a elaboração deste plano, ao visar à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do Poder público, reside na universalização do atendimento escolar.

Universalização do atendimento escolar indica, em Dewey, a democratização do ensino. Identificamos em sua compreensão sobre experiência democrática o caminho da igualdade de condições e a liberdade almejada só na democracia.

²⁰¹ BRYAN, 1986, p. 823

Os outros objetivos dispostos neste artigo, que damos destaque, fazem alusão à melhoria da qualidade do ensino; à formação para o trabalho; e à promoção humanística, científica e tecnológica do País.

Ao se almejar a melhoria da qualidade do ensino, isto pressupõe mudanças no processo de aprendizagem para o aprendizado do educando. A melhoria da qualidade de ensino, em Dewey, se dá na superação do ensino tradicional para uma educação progressiva. Este busca, pela experiência, a aquisição do conhecimento para, também, utilizar em situações futuras.

Esta situação de aprendizagem deweyiana se apresenta nas elaborações do conhecimento, na formação para o trabalho, na educação brasileira, ao se almejar como um dos objetivos da educação a qualificação para o trabalho, o que vai revelar que o ensino deve estar voltado para experiências futuras. A educação é o processo de reconstrução da experiência. Dewey²⁰² indica que nenhuma experiência tem um fim ou objetivo em si mesmo, por outro lado, toda experiência precisa ser um meio para objetivos ulteriores.

Sobre a perspectiva da promoção humanística, científica e tecnológica do País, Dewey tem na ciência um apoio necessário, na condução do desenvolvimento sistemático do pensar, como pensar útil no crescimento pessoal e social do educando.

A ciência é necessária para o desenvolvimento do ensino na sociedade democrática. O desenvolvimento da ciência, então, ocorre não pelo valor financeiro, para Dewey²⁰³ este se liga às ocupações sociais úteis.

O objetivo da educação como a reconstrução da experiência ou a aquisição de hábitos que facilitem futuras experiências resiste em não querer admitir fins além da própria ação²⁰⁴. O fim da educação é o futuro. O fim presente é o fim da ação. Existe o fim presente e o fim futuro. É dialético este movimento.

²⁰² Ver DEWEY, 1971, p. 16-17.

²⁰³ DEWEY, 1959a, p. 221-222.

²⁰⁴ Ver DEWEY, 1971 (p.14) e 1959a (p. 152).

5.2 CONTINUANDO COM O TRABALHO EM DEWEY E NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Temos no pragmatismo deweyiano a base filosófica que percorre toda a nossa pesquisa. Para tanto, vamos apresentar a relação do alcance da teoria da experiência democrática no trabalho e na realidade educacional brasileira, tendo como suporte o exame do disposto no texto constitucional.

Em Dewey²⁰⁵, o trabalho é uma ocupação que faz parte da vida social, é um valor instrumental, como meio de alcançar objetivos ou fins, e que tem na continuidade da experiência a sua renovação através do instrumental da educação.

Apontamos dois momentos a serem considerados no texto constitucional, que servem de sustentação na relação conceitual do trabalho em Dewey e na educação brasileira. Logo em seu Art. 1º, a Constituição reza que a República Federativa do Brasil se constitui como Estado Democrático e de Direito e tem como um de seus fundamentos os valores sociais do trabalho²⁰⁶ e da livre iniciativa.

No Art. 170, que se refere aos princípios gerais da atividade econômica, a ordem econômica tem por fim assegurar a todos, a existência digna, fundada na valorização do trabalho e na livre iniciativa.

O conceito de trabalho está introduzido no terreno da educação. No Art. 205 está exposto que a educação promoverá a qualificação para o trabalho. Deste exposto entendemos que pela teoria deweyiana, isto quer dizer que na escola a experiência educativa deve ter caráter de continuidade. Para Dewey²⁰⁷, a única preparação que ao longo da vida realmente conta, é que ao vivermos sempre no tempo em que estamos e não em outro tempo, ao extrairmos de cada experiência todo o seu sentido, nos preparamos para fazer o mesmo no futuro.

Ainda no Art. 205, está citado que a educação será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade. Neste dito constitucional há evidências de que isto vai revelar o

²⁰⁵ DEWEY, 1973, p.104-106.

²⁰⁶ No Glossário da Constituição de 1988, o valor social do trabalho (Art. 1º, IV), se apresenta como: condição da ação humana produtora de bens materiais ou espirituais, sem os quais a sociedade como um todo não funciona nem subsiste.

²⁰⁷ DEWEY, 1971, p. 16-17.

caráter da experiência educativa como interativa²⁰⁸. A experiência produz o crescimento para novas experiências posteriores quando associada à educação democrática. Toda experiência humana é, em última análise, social, isto é, envolve contato e comunicação, assim, a experiência educativa é interativa.

Ao detectarmos a presença do conceito de trabalho em alguns pontos da Constituição, sempre próximo ao conceito de lazer, identificamos que há uma aproximação da dimensão de trabalho que estamos tratando no percurso deste estudo, ou seja, a dimensão pragmática de trabalho que busca a interação entre o trabalho manual e intelectual.

O trabalho aparece ao lado do lazer na história da educação: “a educação como preparo para um trabalho útil e a educação para uma vida de lazes²⁰⁹,”

No que concerne à relação entre trabalho e vida humana, a exigência do trabalho é primordial para viver e para a renovação dos recursos para a vida. Assim, Dewey²¹⁰ chega à conclusão de que é produto da ordem social a rígida identificação do trabalho com os interesses materiais, e a do lazer com os interesses ideais.

Quanto ao entendimento do trabalho como uma coisa fastidiosa, sem perspectiva da qualidade do lazer, a aposta de Dewey é que os trabalhos manual e intelectual podem e devem coexistir numa sociedade democrática. E sua crença reside na distribuição das funções em condições de igualdade para os diversos membros de uma comunidade.

Para isto, há a preocupação da reorganização educativa, para o trabalho não se tornar um mero preparo técnico para as indústrias e demais profissões. “O problema não é tornar as escolas outros tantos apêndices da indústria e do comércio, e sim utilizar os fatores da indústria para tornar a vida escolar mais ativa, mais cheia de significações imediatas, mais associada à experiência extra-escolar”. (DEWEY, 1959a, p. 348). Há o perigo de a educação tornar-se um instrumento para perpetuar a existente ordem industrial da sociedade, ao invés de atuar como um meio para sua transformação.

Ao discorrer sobre o assunto da ciência e da tecnologia, o Capítulo IV da Constituição brasileira retrata bem a relação ciência e educação. O Art. 218 aponta que o desenvolvimento científico, a pesquisa e a capacitação tecnológicas serão promovidos e incentivados pelo Estado. A pesquisa científica, tendo em vista o bem público e o progresso

²⁰⁸ Ver DEWEY, 1971, p. 34.

²⁰⁹ DEWEY, 1959a, p. 273.

²¹⁰ Ver DEWEY, 1959a, p. 276.

das ciências e a pesquisa tecnológica, voltar-se-á para o desenvolvimento do sistema produtivo nacional e regional.

Ao vivenciar o desenvolvimento da indústria de sua época, Dewey via florescer a tecnologia de equipamentos pesados, principalmente da mecânica e da eletricidade. A pesquisa científica estimulava o crescimento deste tipo de tecnologia.

Indica-nos Schmitz²¹¹, que há uma insistência de Dewey para aplicação do método científico na democracia. Pois, “sem o planejamento e a aplicação de métodos experimentais, julga ele, não será possível a verdadeira democracia”.

A explicação de Dewey²¹² reside no apelo de que a ciência deve tornar metódica a democracia e de que a ciência seja humanizada. Fala da tecnologia como fruto da ciência, e que esta deve ser humanizado. Para tanto, a ciência e a tecnologia devem se tornar servos da esperança e fé democrática. Assim como a ciência será humanizada com a democracia, a tecnologia também deve ser humanizada pela democracia.

Nos parágrafos 3º e 4º do Art. 218, a ciência e a tecnologia estão diretamente relacionadas à formação de recursos humanos. No 3º está disposto que o Estado apoiará a formação de recursos humanos nas áreas de ciência, pesquisa e tecnologia, e concederá aos que delas se ocupem meios e condições especiais de trabalho; e o 4º expressa que a lei apoiará e estimulará as empresas que invistam em pesquisa, criação de tecnologia adequada ao País, formação e aperfeiçoamento de seus recursos humanos e que pratiquem sistemas de remuneração que assegurem ao empregado, desvinculada do salário, participação nos ganhos econômicos resultantes da produtividade de seu trabalho.

Para Dewey, a idéia da democracia leva humanização à ciência, esta deve ser humanizada e estar a serviço do homem, não como indivíduo isolado, mas como membro da sociedade. Neste sentido, fala da troca de idéias e de experiências como ato coletivo, e da capacidade de desenvolvimento social²¹³.

Identificamos, no Art. 208 do texto constitucional, como um dos deveres do Estado, a garantia do “acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a *capacidade* de cada um”. Destacamos o termo capacidade a fim de reportarmos a Dewey a compreensão deste.

²¹¹ SCHMITZ, 1980, p.136.

²¹² DEWEY, 1956, p.33.

²¹³ Ver DEWEY, 1956, p. 36.

Este pensador²¹⁴ atribui ao termo capacidade, o estabelecimento da idéia de vocação associada à ocupação, como um termo concreto para exprimir continuidade. Aponta que esta subentende o desenvolvimento de capacidades artísticas de todas as espécies, de aptidão científica especial, de cidadania prestante, assim como, ocupações profissionais e de negócios.

Aponta com confiança que existe um leque de ocupações para cada indivíduo. Para ele, impossível seria educar, restringindo a cada um só uma atividade, pelo fato de que uma ocupação perderá sua significação e tomará o caráter rotineiro, na proporção em que o isolarem de outros interesse.

Julga Dewey, “que uma ocupação é a única coisa que estabelece equilíbrio entre a capacidade distintiva de um indivíduo e os serviços sociais do mesmo. Descobrir aquilo que uma pessoa está mais apta a fazê-lo é a chave da felicidade²¹⁵”.

Hoje temos nas escolas, debates sobre vocação, aliados à capacidade de cada um. Este caráter psicologizante da capacidade segue o ritmo desenfreado na busca de uma profissão no momento do vestibular. O mercado de trabalho elabora as profissões e joga no mercado do conhecimento, estas são apresentadas aos educandos no momento de escolha para o vestibular.

Na realidade, há uma tendência para uma educação pragmática, aberta para conteúdos e metodologias práticas e que produzam resultados imediatos, que venha atender uma demanda que busca, com a posse do diploma no ensino médio, o acesso à vida acadêmica, a obtenção de um emprego, a passagem para um emprego melhor ou a manutenção do próprio emprego.

Tal discussão deixa evidente que os educandos não mais devem aprender conhecimentos já há muito elaborados e “ultrapassados”, pois todo aprendizado de determinado conhecimento logo se torna obsoleto diante das rápidas transformações dos novos tempos.

Do Capítulo VII, Da Família, Da Criança, Do Adolescente e Do Idoso, inserido no Título VIII, Da Ordem Social, identificamos no Art. 227, parágrafo 3º, que o direito à

²¹⁴ Ver DEWEY, 1959a, p. 338-339.

²¹⁵ DEWEY, 1959a, p. 340.

proteção especial abrangerá vários aspectos, entre eles destacamos a idade mínima de quatorze anos para admissão ao trabalho, observado o disposto na Art. 7º, XXXIII²¹⁶.

Ao referir-se às sociedades de seu tempo, no que tange ao trabalho do menor, Dewey expressa que, “as espécies de trabalho a que os menores podem dedicar-se, principalmente nas cidades, são grandemente antieducativas. Comprova este asserto o fato de constituir dever social a proibição de os menores trabalharem”. (DEWEY, 1959a, p. 215).

O conceito de trabalho é o elemento principal de nosso objeto de estudo. Temos o pragmatismo deweyiano como a base filosófica que percorre toda a pesquisa. Em especial, estudamos o conceito pragmático de trabalho por este perpassar o texto constitucional.

Vemos que o conceito de trabalho na Constituição se firma na dimensão pragmática, ao se entender esta nos preceitos da teoria da experiência democrática deweyiana, ao buscar a associação do trabalho como algo prazeroso e como algo que traga utilidade.

Ressaltamos alguns aspectos que servem de argumentos a este estudo: a educação e a qualificação para o trabalho; a primazia do trabalho para a Ordem Social (democrática); os valores sociais do trabalho como um dos fundamentos do Estado Democrático e de Direito; o termo trabalho sempre mencionado como um direito ao lado da educação e do lazer; o ensino fundamental obrigatório e gratuito; a garantia de acesso do trabalhador adolescente à escola; a educação com a colaboração da sociedade; a gestão democrática do ensino público; a promoção humanística, científica e tecnológica.

Deste modo, diríamos que o conceito pragmático de trabalho está encarnado na Constituição em vários momentos, a saber, o trabalho tem a primazia para a ordem social; é um direito social; os valores sociais do trabalho são um dos fundamentos da República brasileira; a profissionalização para o trabalho é um direito de absoluta prioridade, juntamente com a educação e o lazer; o trabalho é proibido aos menores de quatorze anos, ou seja, deve-se ter uma preparação de habilidades de pensamento mínima para tal; a qualificação para o trabalho é um dos objetivos da educação.

A escola tem como um de seus deveres a preparação para o trabalho. No Capítulo da Educação e em outras partes do texto constitucional permeiam aspectos de uma concepção pragmática de trabalho, com a orientação de produzir no educando conhecimentos que oriente o desenvolvimento de capacidades para as atividades que estejam mais aptos.

²¹⁶ Art. 7º XXXIII – proibição de trabalho noturno, perigoso ou insalubre aos menores de dezoito e de qualquer trabalho a menores de quatorze anos, salvo na condição de aprendiz. (Constituição de 1988).

O homem precisa compreender o seu trabalho, não só como um ofício a cumprir, pois, há a necessidade partilhar dos planos que o governam, “agindo, então, somente por obrigação, a sua atividade se dissocia entre o que ele quer e o que ele faz, e, com essa dissociação lhe foge a sadia alegria de viver e trabalhar”. (TEIXEIRA, 1978, p. 128).

Se a atividade em si não tiver o caráter da dinâmica, o trabalho como uma atividade nunca será agradável ou satisfatório. “Se a atividade em si não dá prazer, não é agradável, se agrado e prazer são coisas alheias que vamos comprar com essa atividade – viver é um sacrifício pontilhado, aqui e ali, de raro em raro, de um gozo e alegria²¹⁷”.

A experiência democrática e a educação perseguem o trabalho na ótica interativa do manual e intelectual, do agradável em oposição ao sacrifício, do prazer em relação ao desprazer. Isto na sociedade democrática, ao adaptar-se continuamente ao progresso, na busca de novas idéias e novas perspectivas.

Concluimos, então, dizendo que o conceito pragmático de trabalho foi se firmando na legislação educacional, como uma educação liberal, como um preparo para uma vida de lazeres, designada para uma elite poderosa, e uma educação manual, como preparo para um trabalho útil, indicada para os desprovidos de bens materiais.

E o trabalho se consolidou, na sanção da Legislação da Constituição de 1988, com a feição pragmática, onde se revela que a verdade da utilidade do trabalho é dada por aquilo que é útil a cada tipo de trabalho.

Então, a educação na sociedade democrática, através de instrumentos adequados, e tendo a experiência como teoria no processo de aprendizagem do educando, teria as condições de tornar possível a interação da educação liberal e da educação utilitária, proporcionando ao trabalho árduo as sensações do agradável e do prazeroso e ao trabalho agradável e aprazível a capacidade do desenvolvimento social.

²¹⁷ TEIXEIRA, 1978, p. 127.

CAPÍTULO VI: NO CAMINHO DA MINHA VIVÊNCIA, O PRAGMATISMO, O TRABALHO E A EDUCAÇÃO

O pragmatismo surge no caminho de nossas retinas, ainda que de forma embaçada, com a entrada no mundo acadêmico. A especulação sobre o pragmatismo, sugere a discussão sobre o momento em que estamos vivendo e vivenciando os sabores e dissabores da vida no mundo do trabalho e na educação.

Deste modo, iremos expressar a nossa ação diante de nossa vivência como estudante de graduação, como professora de ensino fundamental e médio e como professora de ensino superior. Na tentativa de nos despojar de nossas vestes, para de alma posta, revelar a nossa ação diante do mundo que vivenciamos e estamos a vivenciar, aqui, estamos nos colocando neste momento.

A nossa ação é radical enquanto nos desnudamos da magicidade do mundo das aparências, nos desnudamos de uma realidade que nos força a perceber a aparência do real como óbvia e natural, para captarmos uma realidade de espanto, indagação, questionamento, reflexão.

Ao indagar o mundo que nos rodeia, o mundo político, social, cultural, econômico, queremos captar a realidade não apenas como dada, mas entendê-la na compreensão de um mundo na transcendência do óbvio e do natural.

Algumas obviedades vão se apresentando na relação estabelecida entre pragmatismo, trabalho e educação. E na discussão do óbvio, algumas se revelam para nós como meritória de destaque, a saber, a obviedade de que o trabalho revelado como de alcance para a população é útil e social; a obviedade de que a educação leva ao educando o preparo do trabalho; a obviedade de que a humanidade é livre na democracia.

No momento em que ocorre a comunicação entre os homens e o aspecto coletivo se institui, ao tornar-se uma necessidade que venha atender o indivíduo no grupo, o trabalho, então, terá o caráter útil e social. Quando o pedagógico se insere, simultâneo ao ato do aprender, o aprendizado é direcionado às necessidades existenciais do humano, o trabalho é relevante, neste sentido. No momento em que surge o Estado e urge o regime autocrático de governo, o homem será considerado livre na democracia.

As tantas obviedades e quantas outras omissas ou ocultas no subterrâneo do mundo das aparências, dado como real, irão revelar que a ação do homem sobre a natureza, pelo trabalho, ocorre de variadas formas, mas que nesta ação está envolvida a educação dada na aprendizagem ocorrida na relação do homem com a natureza e com a humanidade.

6.1 O TRABALHO E A NOSSA PRÁTICA EDUCACIONAL

Ao falar de nossa ação no contato com o trabalho e a educação, reportamos ao nosso convívio acadêmico de meados da década de oitenta, quando as inquietações sobre filosofia, educação e trabalho se fixavam em nosso encaço, período em que cursávamos Filosofia. As discussões giravam em torno de questões relacionadas à volta do ensino de Filosofia ao 2º grau (Ensino Médio). Por não haver esta disciplina no currículo do nível médio, ao término do curso estávamos habilitados sob o amparo de lei, para o exercício do ensino de História.

A par da situação de não existência da disciplina de Filosofia para o 2º Grau, tínhamos preocupações em torno do exercício do filosofar e seus resultados para a vida humana. Neste período, o discurso filosófico em nossa realidade acadêmica paraibana centrava-se no ético ou no político, as discussões partiam, em geral, da ética kantiana ou da filosofia marxista.

A nós, cabia uma indagação: como exercitarmos nossas atividades do ensino de Filosofia? No momento em que se excluía esta disciplina do ensino médio, ao mesmo tempo se substituía a prática de ensino de Filosofia pela prática de ensino de História por força de lei, aplicada à educação, decretada no regime político da ditadura militar.

Nossa formação pretendia a prática da filosofia, porém tornávamos-nos profissionais para um mercado de trabalho, que neste momento praticamente não existia. E assim, nos sentíamos inoperantes com relação ao mercado de trabalho. O mercado de trabalho da filosofia.

Nossa atuação profissional neste momento se volta às disciplinas que estávamos aptas a lecionar. Assim fomos lecionando Educação Moral e Cívica (EMC), Organização Social e Política Brasileira (OSP) e História. Ao mesmo tempo, participávamos de

campanha salarial da categoria dos professores, como reivindicação do Sindicato dos Professores da Rede Particular de Ensino (SINPRO-PB).

6.1.1 QUESTÕES INQUIETANTES EM TORNO DO ENSINO DA FILOSOFIA

Nossas inquietações sobre a filosofia como uma forma de trabalho na educação se aguçam no momento em que, ao iniciar a década de 90, estávamos exercendo atividades de docência nesta área, em um curso de Teologia sem vínculo religioso. Nossas reflexões giravam em torno da volta da Filosofia, e da importância do ensino de Filosofia para a formação profissional do educando para a vida e para o trabalho.

Neste período, algumas escolas públicas e particulares, por força de Lei Municipal ou Estadual, voltavam a implantar a Filosofia no 2º Grau. Em 1994, nos convidam a implantar e lecionar a Filosofia neste grau de ensino, em uma escola da rede privada da cidade de João Pessoa.

Para nós, o objetivo do filosofar era dado pela busca inquieta, persistente, constante e criativa das significações, diante de sua característica primeira, principal e primordial que é a da formação da consciência crítica.

As questões arroladas pelos alunos, com o retorno da filosofia como conteúdo de uma disciplina específica no 2º Grau, giram em torno de se saber, especificamente, qual a sua serventia.

O que é filosofia? Para que serve a filosofia? Se a filosofia não cai no vestibular, qual a sua utilidade?

Perguntas como estas surgiam entre os jovens, talvez, por estarem acostumados a visibilidade de coisas que lhe pareciam úteis, ou seja, que se apresentavam para estes como úteis. Então, como perceber a utilidade de uma disciplina onde seus conteúdos não apareciam visíveis como necessários, seja para o vestibular, seja na preparação para o trabalho?

Deste modo, qual a sua utilidade? Se a filosofia é útil, para que serve?

Indagações acerca do ensino da filosofia não são poucas, principalmente quando vivemos em uma sociedade capitalista, onde o preparo para o trabalho se dá pelo saber

técnico em detrimento de um saber reflexivo. Assim sendo, as inquietações sobre o aprendizado de filosofia e sua relação com o trabalho tornavam-se o eixo de nossas preocupações.

Como elucidar o pensamento filosófico como algo útil para o ser humano e para a sociedade? Como mostrar as evidências de um pensamento reflexivo e sua importância para a vida profissional? Para o trabalho? O processo do aprendizado da filosofia chamava ao debate, e este se tornou menos tímido, na passagem de nossa experiência de ensino do 2º para o 3º grau.

Do ensino médio ao ensino superior. Fato ocorrido em 1995, uma década após a formatura, aumentavam nossas preocupações ao lado de inquietações, angústias e a performance dramática, própria do questionamento filosófico. Filosofar para quê? Quem é o profissional da filosofia? Como trabalhar a filosofia na sala de aula, despertando o interesse, a admiração, o deslumbramento dos alunos pelo exercício do filosofar?

Em maio de 1999, chegamos ao exercício da docência junto ao Departamento de Fundamentação da Educação (DFE) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), depois de seguirmos um percurso de passagem por uma universidade particular na cidade de João Pessoa e por uma universidade pública federal na cidade de Macapá, situada nas terras da Amazônia.

Neste momento desenvolvemos duas atividades relacionadas entre si, o projeto de extensão “Filosofia para crianças na escola”, e a pesquisa de mestrado em Educação Popular denominada “Filosofia para crianças: um saber investigativo e compartilhado”. O primeiro ocorreu de setembro de 1999 a fevereiro de 2005, e o segundo, de março de 2000 a setembro de 2002.

A pesquisa trata de um relato de experiência vivenciado pela autora, com base no Programa Filosofia para Crianças, que tem como mentor Matthew Lipman. Em seus pressupostos teóricos e pedagógicos, Lipman acena com o pragmatismo deweyiano ao apresentar a comunidade de investigação como um método de aprendizado para o educando e relacionar a escola como uma pequena comunidade democrática.

Na dissertação do mestrado esboçamos as primeiras idéias teóricas sobre o pragmatismo, numa versão prática e experimental no caminho da utilidade da filosofia. Ao tempo em que fazíamos a pesquisa, dávamos andamento ao projeto de extensão que teve a duração de cinco anos, interrompido após a nossa entrada no doutorado. Este projeto foi um

marco na educação municipal, como a primeira atividade do ensino de Filosofia em turmas de 1ª a 4ª séries (2º ao 5º ano).

Nesta busca de constantes reflexões sobre a utilidade da filosofia, que envolve a teoria, o método, a prática, a atitude filosófica, nos debruçamos, com maior ênfase, em uma questão crucial, a saber, qual a importância do ensino de filosofia para a vida e para o trabalho? Deste modo caminhamos até o projeto de nossa tese de doutorado.

Desenvolver estudos em torno do processo do filosofar com base em nossas atividades na área da filosofia e da educação sempre foi nosso objetivo. O caminho que percorremos até a definição da tese que ora estamos desenvolvendo foi um caminho em que fomos formulando vários questionamentos, dos quais, um culminou como complementar e necessário à indagação inicial, que se refere à utilidade da filosofia e à importância do ensino de filosofia na formação do educando para a vida e para o trabalho.

Assim, do questionamento da utilidade da filosofia na educação passamos à investigação para uma filosofia da utilidade. No entendimento do eixo filosofia, trabalho e educação, perseguimos nossas inquietas reflexões, no sentido de elucidarmos o pragmatismo como uma filosofia da utilidade a servir de fundamento ao trabalho em uma sociedade capitalista e de regime democrático. Terminado este processo de concretude na discussão sobre a utilidade da filosofia, o nosso questionamento gira, agora, em torno de saber se esta filosofia da utilidade está em harmonia com o trabalho e a educação na sociedade brasileira.

6.1.2 A FILOSOFIA DA UTILIDADE NA EDUCAÇÃO

Tratamos da filosofia da utilidade no pragmatismo deweyiano, no momento em que defendemos a tese de que a concepção de trabalho na educação brasileira é pragmática, com base em análise na sua teoria e no texto constitucional.

Na visão pragmatista, a participação da escola é condição fundamental para a interação do trabalho manual e intelectual, ao se buscar para ambos o caráter do agradável e da utilidade social.

Entendemos que a prática pragmática na solução de problemas sociais leva à adaptação do indivíduo ao seu ambiente. No universo escolar, limita o conhecimento do

educando à realidade no seu cotidiano, e, se esta realidade é tradicional, passiva e estática, o trato sobre a natureza e as relações com os outros homens será de passividade. Por sua vez, a ação do homem como transformadora e social e útil, com base nos princípios do pragmatismo, não ocorrerá.

Enquanto a escola se apresenta como um espaço de aprendizagem que tem como um de seus deveres a preparação para o trabalho, na realidade brasileira, muitas crianças começam a trabalhar desde muito cedo. Embora a Constituição registre o lugar da criança como sendo na escola.

Cabe ressaltar que, mesmo com a presença de programas sociais do atual governo, para famílias carentes que estimulam a criança e o adolescente de até quinze anos, através de auxílio financeiro à permanência na escola, o contato da criança com o trabalho antes da idade permitida legalmente é uma realidade imprescindível de discussão.

Para Corrochano (2007), a escola tanto tem como tarefa a preparação para um trabalho futuro, como também a reflexão e debate em torno da própria situação presente de seus alunos. Entre as crianças que estão na escola, há muita diversidade de situação, pois muitos deles, efetivamente estão inseridos no mercado de trabalho, tendo começado inclusive antes da idade permitida por lei.

Se aqui no Brasil muitas crianças começam a trabalhar cedo, há a necessidade de o trabalho ser encarado como uma coisa efetiva, presente. O problema a ser olhado pela escola não é apenas com o futuro, o presente está aí, e é latente a relação do aluno com o trabalho. Há a necessidade premente da reflexão em torno da situação atual dos alunos e o mundo do trabalho.

O debate deve arrolar questões como, o que fazem os alunos quando não estão na escola? Eles trabalham? Em qual trabalho? Procuram emprego?

O conceito pragmático de trabalho deweyiano tem como característica o preparo para uma experiência posterior. Se o trabalho em Dewey é identificado como um princípio educativo, a escola deve preparar o educando para a realidade futura.

Com base na compreensão da experiência educativa que tem como requisito a possibilidade de experiências posteriores, aplicada à democracia, a teoria de Dewey cai no erro de levar tudo para o futuro, deixando problemas efetivos rolarem sem solução na situação presente.

Por outro lado, na orientação de Dewey, acompanhar o progresso e as mudanças que ocorrem na sociedade é um aspecto relevante, que implica não a transformação do meio, mas, a adaptação, diante das constantes transformações econômicas exigidas no mundo do capital. Vale interrogar, porém, se a escola deve mesmo acompanhar as mudanças no mundo do trabalho para uma possível adaptação, principalmente ao desenvolvimento das novas tecnologias.

Trata-se de uma questão bastante relevante. Isto nos remete ao ser parmenídico e ao vir a ser heraclitiano, tudo muda, mas também há a permanência das coisas. As mudanças não atingem do mesmo modo diferentes regiões, setores e perfis de trabalhadores. Por outro lado, nem tudo é mudança. Há muitas permanências no mundo do trabalho.

6.2 O PRAGMATISMO, O MUNDO DO TRABALHO E A EDUCAÇÃO

A ação do homem sobre o mundo ocorre no momento em que ele desafia o mundo transformando-o, agindo a partir de seu contexto. Nas relações do homem com o mundo ele rompe com o mundo natural, transcendendo ao contexto de sua realidade.

Em sua ação sobre a natureza, o ser humano, através dos tempos, constrói artefatos, instrumentos, formas de lidar com a terra, a água, o vento e o fogo e, ao mesmo tempo, cria linguagem, cultura, formas de pensamento e de se relacionar consigo mesmo, com os outros e com o mundo que o cerca.

Ao fazer indagações, o homem estabelece a comunicação entre os homens, que parte da indagação e da pergunta a si mesmo. Daí, quanto mais se pergunta, mais intensa é a comunicação e o diálogo humano, pois a curiosidade em torno do objeto do conhecimento não se esgota.

A ação de transformação e de produção do homem sobre a natureza, para garantir a sobrevivência material, é chamada de trabalho por pensadores de várias ciências. E, o garantir a sobrevivência material leva o homem a participar ativamente da natureza, conhecê-la e transformá-la num propósito cada vez mais social, transformando a natureza, a vida social e, em consequência, a si mesmo,

O trabalho apresenta conotações diferentes nos diversos momentos históricos. Desde a Grécia Antiga até os dias de hoje. Baseamos-nos em Andrade (2007) para uma breve exposição da concepção de trabalho. Na Antiguidade Clássica, os gregos e os romanos desvalorizavam o trabalho e quem o realizava. Isto se torna evidente em Platão, com a divisão social em classes estáticas, e em Aristóteles, com a discriminação de atividades manuais para escravos e pobres, e atividades especulativas para os nobres.

Na idade Média, a Igreja preconizava o trabalho como forma de expiação dos pecados. Portanto, dignificava o homem que sofria ao executá-lo. E pelo trabalho árduo o homem seria merecedor do reino dos céus.

Com o início da Revolução Comercial e da Idade Moderna, o trabalho passa a ser visto como uma maneira de se conseguir liberdade e autonomia. Após a Revolução Industrial, com a constituição de nossa sociedade capitalista, o trabalho começa a ter preço e é transformado em mercadoria a ser vendida aos donos das fábricas.

Nasce aí a concepção de emprego que, na maioria das vezes, é tido como sinônimo de trabalho e como a única forma de se trabalhar. De uma forma geral, se sentirá inútil quem não alcança o trabalho, nos moldes de estar empregado, com uma carteira de trabalho assinada. Porém, vale sugerir que empregado ou em situação de desemprego, o ser humano tem como condição o agir sobre a natureza, sobre si mesmo e sobre a história.

A partir da década de 1980 aconteceram muitas mudanças no mundo do trabalho, como a automação das fábricas, o processo de globalização e internacionalização da economia e o surgimento de novas tecnologias da informação. Estas mudanças têm provocado, de modo crescente, uma diminuição nos postos de trabalho em todo o mundo, e, por outro lado, tem aumentado a exigência da qualificação para o trabalho, reforçando a discriminação entre atividades manuais e atividades intelectuais.

O entendimento do pragmatismo, na busca da solução habilidosa de problemas como forma de acompanhar o progresso social e econômico, tem na aprendizagem do educando o uso da experiência de caráter educativo na compreensão de experiências futuras, e a sua ação na prática cotidiana.

Este tipo de prática nós desenvolvemos nas aulas de Filosofia com as crianças, no projeto de extensão que acionamos como professora pela Universidade Federal da Paraíba,

realizada em uma escola pública municipal da cidade de João Pessoa. Para esta prática nos aproximamos dos moldes do método²¹⁸ desenvolvido por Lipman.

Na distinção entre discussão, boa discussão e discussão filosófica, buscávamos a transcendência do que é visível, dado como óbvio, considerando que, na mera discussão, torna-se difícil a superação da alienação que supõe um mundo dado como natural.

Podemos exemplificar, através de uma aula que realizamos em turmas de 1^a a 4^a séries (2^o ao 5^o ano), onde o tema discorrido referiu-se ao “Herói”. Foi apresentado um texto de base mitológica grega, sobre as doze tarefas de Hércules. Na avaliação se pediu que, através de desenho, se expressasse qual seria uma décima terceira tarefa para Hércules. Uma boa parte dos alunos desenhou cobras com sete cabeças e outras figuras na linha de representação das figuras mitológicas.

Ocorre que alguns fugiram desta perspectiva ao transcender a linha de representação do conteúdo desenvolvido, com base em sua vivência cotidiana. Damos ênfase a duas avaliações merecedoras de destaque: uma apresenta um homem, como um ser real, levando vários tijolos na cabeça, outra mostra várias frases, indicando o décimo terceiro trabalho de Hércules, atividades tais como: acabar com o racismo no mundo; acabar com todos os ladrões; acabar com o desemprego.

Destacamos o primeiro caso, para apontar que o trabalho revela-se como algo fastidioso, no caso, é necessário ser herói pra agüentar o fardo. Neste aspecto está bem claro a tarefa árdua para uns, diante da divisão do trabalho. Acredito que seria o momento de sair do cotidiano e utilizar-se da ciência, através de questões históricas, sociais e econômicas a serem investigadas pelo educando para a elucidação da percepção deste mundo do trabalho, desvendar aquilo que é percebido do jeito que é.

Seria o momento da acepção da compreensão do trabalho, como uma preparação para a qualificação futura, em termos de conhecimento técnico. Assim, se elaboraria uma visão da prática da utilidade social, sem prender-se a prática utilitária cotidiana do mundo do trabalho.

²¹⁸ O método ao qual nós fizemos uma adaptação refere-se ao método do Programa Filosofia para Crianças de Matthew Lipman, que consiste na aplicação de novelas filosóficas como recurso didático no desenvolvimento das habilidades de investigação e raciocínio do educando. A adaptação se deu no sentido de desenvolvermos a experiência sem o aparato de novelas filosóficas, ao utilizarmos textos curtos, história em quadrinhos, músicas, vídeos, etc.

Nesta discussão queremos mostrar que esta prática cotidiana revelada na escola deve estar associada ao método científico aliado a questões políticas, sociais e econômicas, caso contrário, a discussão não vai se revelar filosófica, e não vai passar de uma mera conversa, e vai ficar presa às questões utilitárias do cotidiano.

No currículo, a prática do cotidiano deve estar aliada à questão ontológica curricular, de modo que a idéia de conteúdo não fique relativizada no cotidiano escolar, ao ser contextualizada, levando em consideração as questões culturais.

O aluno trabalhador da construção civil, o carpinteiro, a cozinheira têm o conhecimento limitado ao reduto de seu trabalho. Da mesma forma isto ocorrerá com os que se preparam para outras especificidades de trabalho, como auxiliares de escritórios, garçons etc.

Isto significa que o universo vocabular do educando se limita à adaptação de seu ambiente de trabalho, o futuro profissional se limitará pela capacidade que cada um conseguirá desenvolver de acordo com a realidade dada, seja ela alienada ou não.

Desta forma, sua leitura de mundo se torna difícil de ser transformadora, pois este conhecimento adaptativo está longe de ser merecedor de algumas nuances de mudanças de pensamento.

Diante das considerações já afirmadas, cabe salientar que a dura realidade é que sequer começamos a desenvolver uma educação baseada em princípios pragmáticos, nos moldes de um sistema voltado para a formação da qualificação para o trabalho e para a participação democrática. Nosso atraso é considerável em termos de acesso e permanência a uma educação que permita o exercício da participação efetiva na sociedade democrática.

Em termos de educação e sua relação com o trabalho, ocorre a discriminação latente entre trabalho manual e trabalho intelectual. Embora o texto constitucional esteja formulado com base em teorias que se encontravam em vigor nas primeiras décadas do século passado, na realidade, a proposta deweyana ainda não teve o alcance prático do anunciado na Carta Magna.

Entendemos que o pragmatismo deweyano aloja um caráter adaptativo a ser tecido no cotidiano escolar. A análise que temos feito da teoria da experiência democrática de John Dewey nos revela este caráter no sentido da ação adaptadora à realidade em constante progresso.

O pragmatismo visa o útil social, mas, na adaptação da realidade, e por que não mudar a realidade?

Na concepção vigente que gira em torno de idéias liberais, ao se buscar na existência dos dois tipos de trabalho a sua interação partindo da utilidade, a proposta da educação é estimular na formação do trabalhador a qualificação para o trabalho emergente em um mercado livre e competitivo. Isto se opõe a perspectiva de trabalho a ser almejada em torno da dimensão da unidade, ao buscar a emancipação do trabalho manual e intelectual. A visão da emancipação seria almejada na transcendência deste tipo de mercado.

O importante seria buscar a utilidade social na perspectiva da emancipação do trabalho, sem discriminação de uma divisão racional elaborada por uma aristocracia em benefício de um pequeno grupo, e elucidar os benefícios das várias atividades que não deveriam ser voltadas exclusivamente para o mercado liberal e concorrencial, porém, realizada com a descoberta do prazer na afetividade de uma relação satisfatória, de saber que na produção de algo a participação do ser humano estaria repleta de sentido e de significado social e individual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo aqui empreendido foi realizado pela contribuição da filosofia como fundamento dos conceitos que perpassam a Legislação Educacional. Centrado no exame do pensamento pragmático de John Dewey para a compreensão do conceito de trabalho associada à prática educativa na Constituição de 1988.

Foi ressaltado que, para este pensador, a experiência é um recurso utilizado na educação como propósito de se alcançar determinados objetivos, pois nenhuma experiência tem um fim em si mesma. A experiência educativa não tem como objetivo o fim da ação, o fim futuro é a sua meta, isto só ocorre se o alvo a atingir residir na realização de experiências futuras. O futuro é sempre o que importa, o devir é a essência da atividade educativa.

Dewey coloca o educando no centro da discussão, a experiência deve partir do cotidiano deste, relacionando as tradições já elaboradas. E para a elaboração do conhecimento, o ato do pensar deve ser reflexivo, a fim de aumentar a eficiência na ação e na elaboração do aprendizado como um caminho que se aprenda inteligentemente.

Na compreensão do pragmatismo deweyano, o trabalho é um princípio educativo, apresentado como a atividade que requer meios intermediários para ser efetivado. É uma ocupação que faz parte da vida social, é um valor instrumental como meio de alcançar objetivos ou fins. E tem na continuidade da experiência a sua renovação através do instrumental da educação.

Defendemos a tese de que a concepção de trabalho na educação, legislada na Constituição de 1988, é orientada pela teoria da experiência democrática de John Dewey, ou seja, o conceito de trabalho na educação é um conceito pragmático.

Para realizarmos o nosso propósito, fomos entender o processo de formação do conceito pragmático de trabalho no debate constituinte em 1986 e 1987, o qual foi realizado com uma investigação sobre o debate que gerou as propostas elaboradas por entidades ligadas à educação, com o destaque das concepções de trabalho que mais incidiram nas propostas apresentadas.

Cursavam em nosso caminho as propostas de entidades educacionais ligadas a tendências ideológicas distintas, por um lado a Associação Nacional dos Docentes de Ensino

Superior (ANDES) e a Confederação dos Professores do Brasil, (CPB), e por outro, a Associação de Educação Católica (AEC). Situado como uma tendência de extrema direita, vimos no “Centrão” um representante fundamental de desconstrução das idéias progressistas.

Na intenção de concluirmos o nosso estudo, percebemos que a lógica deste caminho permitiu dados precisos para a nossa investigação, com base no que foi proposto. Vimos que o conceito de trabalho se firmou na Constituição com o caráter pragmático, ao se entender este nos preceitos da teoria da experiência democrática deweyana, ao buscar a associação do trabalho como algo prazeroso e como algo que traga utilidade.

E, como base fundamental para o estudo de nossa tese, analisamos na Constituição de 1988, no Capítulo III, denominado Da Educação, além de outros pontos do texto constitucional, o conceito de trabalho, com o intuito de firmarmos nosso argumento de que este se consolidou como pragmático nesta Legislação.

Foram ressaltados alguns aspectos que serviram de argumento a este estudo: a educação e a qualificação para o trabalho; a primazia do trabalho para a Ordem Social (democrática); o termo trabalho sempre mencionado como um direito ao lado da educação e do lazer; o ensino fundamental obrigatório e gratuito; a garantia de acesso do trabalhador adolescente à escola; a educação com a colaboração da sociedade; a gestão democrática do ensino público; a promoção humanística, científica e tecnológica.

Ao pesquisarmos o conceito de trabalho na educação brasileira e identificarmos como um conceito pragmático sob a influência de John Dewey, fundamentada na teoria da experiência democrática, então, diante do alcance de nossas proposições tecemos algumas considerações.

O caráter da utilidade social dada ao trabalho por Dewey é relevante no momento em que o proposto tem um caráter coletivo. Isto reflete suas idéias de aspecto progressista em defesa da escola pública e ativa.

É relevante em Dewey a elaboração de sua filosofia voltada para a educação, quando apresenta um novo caminho em oposição à educação tradicional. E é na educação progressiva que Dewey apresenta o conceito de trabalho como um princípio educativo na perspectiva da interação entre trabalho manual e intelectual.

A educação reconstrói a experiência a partir do cotidiano de cada um, onde o ato de pensar através da experiência educativa é fundamental como reflexão para os problemas que carecem de solução.

Identificamos na Carta Magna, como um dos objetivos da educação, a qualificação para o trabalho. Neste sentido, a escola, que é apresentada por Dewey como representante do princípio da democracia na educação, deve preparar o educando para a atividade prática, para o trabalho, tendo em vista a utilidade social.

Cada um deve atingir o seu máximo, de modo que se assegure o máximo de todos, e isto só é atingido na sociedade democrática. Para tanto, deve haver a aplicação do método científico na democracia. É necessário a aplicação do método científico na democracia, porque sem o planejamento e a aplicação de métodos experimentais, não será possível a verdadeira democracia.

A relação da idéia democrática com a educação implica em profundas modificações no sistema de ensino. Portanto, é preciso criar escolas, e escolas democráticas. Aquelas em que todos tenham os mesmos direitos, em que cada um tenha a sua função respeitada e em que cada integrante participe plenamente, na medida de suas forças e dentro de suas características próprias.

Ao identificar a democracia e educação, Dewey elucida que democracia é a única forma digna de vida para a humanidade. Deste modo, o homem é livre, mas, apenas na democracia, fora dela não pode viver nem se educar.

A democracia, como a educação, não se constitui conceito abstrato e estático, ela precisa adaptar-se continuamente. Tem de ser constantemente descoberta, refeita e reorganizada.

O pragmatismo apresentado por Dewey e elucidado no conceito de trabalho na educação brasileira é uma realidade científica aqui registrado. Isto leva a um leque de estudos nos trilhos do pragmatismo.

A Constituição brasileira que serviu de documento para a nossa pesquisa apresenta vários conceitos a serem analisados nesta perspectiva, a saber, educação, democracia, lazer, ciência, como uma proximidade do que estamos trabalhando.

O pragmatismo se esboçará nas novas propostas que surgirão, nas mudanças a serem manifestas e realizadas, nas críticas que despontarão, nas pesquisas que continuarão. Tudo isto faz parte da produção científica. A ciência, como a vida, requer a reflexão filosófica como suporte para o desvelamento dos problemas.

Mesmo que tenhamos afirmado que o conceito de trabalho na educação brasileira é pragmático, isto não quer dizer que a captação deste conceito seja executada da forma como Dewey a elaborou. No encaço da utilidade, buscando contribuir com os interesses coletivos, no tocante a um resultado, ser esclarecedor e abrangente a todos.

Na realidade educacional brasileira há escolas que nem sequer absorveu ainda o caráter de utilidade na forma requerida por este pensador, nos caminhos do útil social. Assim, a concepção de trabalho apontada por Dewey e revelada na Constituição, voltada para as necessidades do progresso social, considerada como um princípio educativo ao buscar a interação do trabalho manual e intelectual, ainda está em vias execução.

O nosso propósito foi apresentado. A síntese de um movimento que envolve a relação conceitual do trabalho em Dewey e na educação brasileira resultou de um movimento de afirmação e negação, de concretude e abstração. Cabe, agora, as críticas, para o aperfeiçoamento e superação do já tido como esclarecido, como também os elogios, que serão muito bem-vindos, na continuidade do processo da caminhada.

Estamos apresentando este estudo, no momento em que se completa 20 anos da Constituição de 1988, é relevante estarmos presente com esta reflexão em torno da Carta Magna. É a nossa proposta presente no balanço de 20 anos do texto constitucional, embora, não tenha sido esta a intenção pelo desconhecimento do fato, porém, torna-se uma realidade quando o acontecimento se evidencia.

REFERÊNCIAS

ABREU, Jayme. Anísio Teixeira e a educação na Bahia. In: *Anísio Teixeira: pensamento e ação*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1960.

AMARAL, M. Nazaré de C. Pacheco. *Dewey: filosofia e experiência democrática*. São Paulo: Perspectiva/Editora da Universidade de São Paulo, 1990.

ANDRADE, Maria Campos. Solidariedade no mundo do trabalho: uma realidade possível. *Mundo Jovem, um jornal de idéias*. Porto Alegre, p. 12-13, nº 376, maio de 2007.

ARISTÓTELES. *Política*. São Paulo: Nova Cultural, 2004. (Os Pensadores)

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. *NBR 10520: informação e documentação: citações em documentos: apresentação*: Rio de Janeiro, 2002.

_____. *NBR 14724: informação e documentação: trabalhos acadêmicos: apresentação*: Rio de Janeiro, 2002.

_____. *NBR 14724: informação e documentação: trabalhos acadêmicos: apresentação*: Rio de Janeiro, 2005.

_____. *NBR 6023: informação e documentação: referências: elaboração*: Rio de Janeiro, 2002.

_____. *NBR 6027: informação e documentação: sumário: apresentação*: Rio de Janeiro, 2003

AZEVEDO, Fernando de. Anísio Teixeira ou a inteligência. In: *Anísio Teixeira: pensamento e ação*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1960.

BACON, Francis. *Novum Organum*. Trad. de José Aluysio Reis de Andrade. São Paulo: Abril Cultural, 1979. (Os Pensadores).

BARATO, Jarbas Novelino. Política de Formação Profissional In: IV Conferência Brasileira de Educação, 1986, Goiânia. *Anais...* São Paulo: Cortez, 1988.

BRASIL. *Constituição*, 1988. Rio de Janeiro: FAE, 1989.

BRAVERMAN, Harry. *Trabalho e Capital Monopolista: a degradação do trabalho no século XX*. Tradução de Nathanael C. Caixeiro. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

BENTHAM, Jeremy. *Uma Introdução aos Princípios da Moral e da Legislação*. Trad. de Luiz Joao Baraúna. MILL, John Stuart. *Sistema de Lógica Dedutiva e Indutiva e outros textos*. Trad. de João Marcos Coelho e Pablo Rubén Mariconda. São Paulo: Abril Cultural, 1979. (Os Pensadores).

BRYAN, Newton P. Política de Formação Profissional. In: IV Conferência Brasileira de Educação, 1986, Goiânia. *Anais...* São Paulo: Cortez, 1988.

CHÂTELET, François e outros. *O Iluminismo: o século XVIII*. Vol. 4. Trad. Guido de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

_____. *A filosofia do mundo científico e industrial: de 1860 a 1940*. Vol. 6. Trad. Guido de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

CORROCHANO, Maria Carla. A Escola e a preparação para o Trabalho. *Mundo Jovem, um jornal de idéias*. Porto Alegre, p. 12-13, nº 376, maio de 2007.

CUNHA, Luiz Antônio. *Educação, Estado e Democracia no Brasil*. 2ed. São Paulo: Cortez, Niterói-RJ: Editora da Universidade Federal Fluminense; Brasília-DF: FLACSO do Brasil, 1995.

DANTAS, F. C. San Thiago e outros. *A Educação no Brasil – Coletânea*. Anais do Conselho Técnico/Confederação Nacional do Comércio. Jacaré-RJ: Nova Letra, 1995.

DEMO, Pedro. *Pesquisa: princípio científico e educativo*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1992.

DEWEY, John. *Liberalismo, Liberdade e Cultura*. Tradução de Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional/USP, 1970.

_____. *Experiência e Educação*. Tradução de Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1971.

_____. *Vida e Educação*. Tradução de Anísio Teixeira. Melhoramentos: São Paulo, 1973.

_____. *Democracia e Educação*. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1959a.

_____. *Reconstrução em Filosofia*. Tradução de Antônio Pinto de Carvalho revista por Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1959b.

_____. *Como Pensamos*. São Paulo: Companhia Nacional, 1959c.

_____. *Human Nature and Conduct*. H. Holt and Co., New York, 1930.

_____. *Problems of men: philosophy of education*. Ames, Iowa, Littlefield, Adams e Co., New York, 1956.

DEWEY, John. A democracia como ideal moral. In EDMAN, Irwin. *John Dewey: sua contribuição para a tradição americana*. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura S. A., 1960.

ECO, Umberto. *Como se faz uma tese*. São Paulo: Perspectiva, 1996.

EDMAN, Irwin. *John Dewey: sua contribuição para a tradição americana*. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura S. A., 1960.

FERNANDES, Florestan. *O Desafio Educacional*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. *Educação como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREITAG, Bárbara. *Escola, Estado e Sociedade*. São Paulo: Moraes, 1980.

FRIGOTTO, Galdêncio. Trabalho, conhecimento, consciência e a educação do trabalhador: impasses teóricos e práticos In: IV Conferência Brasileira de Educação, 1986, Goiânia. *Anais...* São Paulo: Cortez, 1988, p. 840.

GADOTTI, Moacir. *Uma só escola para todos: caminhos da autonomia escolar*. Petrópolis: Vozes, 1990.

GRAMSCI, A (1978). *Concepção dialética da história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

GHIRALDELLI Jr, Paulo. *História da Educação*. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção magistério. 2º Grau. Série formação do professor).

GUSSO, Divonsir. Política de Formação Profissional. In: IV Conferência Brasileira de Educação, 1986, Goiânia. *Anais...* São Paulo: Cortez, 1988.

HUME, David. *Investigação acerca do entendimento humano*. Tradução de Anoar Aiex. São Paulo: Nova Cultural, 2004. (Os Pensadores).

IV CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, 1986, Goiânia. Educação e Constituinte. *Anais...* São Paulo: Cortez, 1988.

HOBBS, Thomas. *Leviatã*. Trad. João P. Monteiro e Maria B. N. da Silva. São Paulo: Nova Cultural, 1997. (Os Pensadores).

JAMES, William. *Pragmatismo e outros textos*. Traduções de Jorge Caetano da Silva, Pablo Rúben Mariconda. São Paulo: Abril Cultural, 1985. (Os Pensadores).

_____. *Pragmatismo*. Tradução de Jorge Caetano da Silva. São Paulo: Martin Claret, 2005.

KANT, Immanuel. *Crítica da Razão Pura*. São Paulo: Abril Cultural, 1987. (Os Pensadores).

KOHAN W. O. & LEAL Bernadina. (Orgs.) *Filosofia para crianças: em debate*. V. 4. Petrópolis: Vozes, 1999.

LESSA, Gustavo. O pensamento liberal na obra de Anísio Teixeira. In *Anísio Teixeira: pensamento e ação*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1960.

LIBÂNEO, José Carlos. Escola Unitária e Política Educacional. In: IV Conferência Brasileira de Educação. 1986, Goiânia. *Anais...*São Paulo: Cortez, 1986.

LIMA, Hermes. Anísio Teixeira. In: *Anísio Teixeira: pensamento e ação*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1960.

LOURENÇO FILHO, M. B. Imagem do pensador. In *Anísio Teixeira: pensamento e ação*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1960.

MARICONDA, Pablo Rubén. W. James: vida e obra. In JAMES, William. *Pragmatismo e outros textos*. Traduções de Jorge Caetano da Silva, Pablo Rúbén Mariconda. São Paulo: Abril Cultural, 1985. (Os Pensadores).

MARX, Karl. *Manuscritos Econômicos e Filosóficos de 1844*. Tradução de Alex Marins. São Paulo: Martin Claret, 2003.

MARX, K. e ENGELS, F. *A Ideologia Alemã*. Tradução de José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Hucitec, 1987.

MELO NETO, José Francisco. *Extensão Universitária, Autogestão e Educação Popular*. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2004.

_____. *Dialética: uma introdução*. João Pessoa, Editora Universitária/UFPB, 2001.

_____. *Extensão Popular*. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2006.

MELO NETO, J. C. & SCOCUGLIA, A. C. (orgs). *Educação Popular, outros caminhos*. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 1999.

MINAYO-GOMEZ, Carlos. Processo de trabalho e processo de conhecimento. In IV Conferência Brasileira de Educação 1986, Goiânia. *Anais...* São Paulo: Cortez, 1988.

MURPHY, John. *O Pragmatismo: de Peirce a Davidson*. Porto: Asa, 1993.

NOSELLA, Paolo. Trabalho e Educação. In IV Conferência Brasileira de Educação 1986, Goiânia. *Anais...* São Paulo: Cortez, 1988.

PAIM, Antonio. A Educação Liberal. In DANTAS, F. C. San Thiago e outros. *A Educação no Brasil – Coletânea*. Anais do Conselho Técnico da Confederação Nacional do Comércio. Rio de Janeiro: Nova Letra, 1995.

PEIRCE, Charles Sanders. *Semiótica*. Tradução de José Teixeira Coelho Neto. São Paulo: Perspectiva, 2003.

PLATÃO. *A República*. Tradução de Maria Helena da Rocha Pereira. Porto: Fundação Calouste Gulbenkian, 1996.

RICHARDSON, Roberto J. et al. *Pesquisa social: métodos e técnicas*. 3.ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 1999.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil: 1930/1973*. Petrópolis: Vozes, 1984.

ROSSI, Wagner. *Caminhos da Educação Socialista*. São Paulo: Moraes, 1982.

SAVIANI, Demerval. *A nova da lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. Campinas: Autores Associados, 1998.

SCHMITZ, Egidio Francisco. *O Pragmatismo de Dewey na Educação: esboço de uma filosofia da educação*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1980.

SCIACCA, Michele Federico. *História da Filosofia: do humanismo a Kant*. Vol II. Trad. de Luís Washington Vita. São Paulo: Mestre Jou, 1968.

_____. *História da Filosofia: do século XIX aos nossos dias*. Vol. III. Trad. de Luís Washington Vita. São Paulo: Mestre Jou, 1968.

SEVERINO, A. Joaquim. (1996). *Metodologia do Trabalho Científico*. São Paulo: Cortez.

SHOOCK, John R. *Os pioneiros do pragmatismo americano*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

TEIXEIRA, Anísio. A Pedagogia de Dewey: esboço da teoria da educação de John Dewey. In DEWEY, John. *Vida e Educação*. Melhoramentos: São Paulo, 1973, p.13-41.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação no Brasil*. São Paulo: Nacional; Brasília: INL, 1976.

_____. *Educação e o mundo moderno*. São Paulo: Nacional, 1969.

_____. *Educação não é privilégio*. São Paulo: Nacional, 1977.

_____. *A educação e a crise brasileira*. São Paulo: Nacional, 1956.

_____. *Aspectos americanos da educação; anotações de viagem aos Estados Unidos em 1927*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2006.

_____. *Educação para a democracia*. São Paulo: Nacional, 1953.

_____. *Pequena Introdução à filosofia da educação*. São Paulo: Nacional, 1978.

VÁZQUEZ, Adolfo Sanchez. *Filosofia da Práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VI CONGRESSO NACIONAL DA ANDES, 25 a 31 de janeiro de 1987, Goiânia. *Anais eletrônicos...* Plataforma sobre a educação na constituinte. Disponível em: <<http://www.andes.org.br>> Acesso em: 18 mar. 2007.

VIEIRA, Sofia Lerche. *Política Educacional em Tempos de Transição (1985-1995)*. Brasília: Plano, 2000.

THONARD, A. A. *Compêndio de História da Filosofia*. Vol. 2. Trad. de Valente Pombo. São Paulo: Herder, 1968.

ANEXOS

ANEXO A
TEXTO CONSTITUCIONAL DE 1946
(de 18 de setembro de 1946)

ANEXO A – TEXTO CONSTITUCIONAL DE 1946
(de 18 de setembro de 1946)

CAPÍTULO II

Da Educação e da Cultura

Art. 166 – A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana.

Art. 167 – O ensino dos diferentes ramos será ministrado pelos Poderes Públicos e é livre à iniciativa particular, respeitadas as leis que o regulem.

Art. 168 – A legislação do ensino adotará os seguintes princípios:

I – o ensino primário é obrigatório e só será dado na língua nacional;

II – O ensino primário oficial é gratuito para todos; o ensino oficial ulterior ao primário sê-lo-á para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos;

III – as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de cem pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos destes;

IV – as empresas industriais e comerciais são obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores, pela forma que a lei estabelecer, respeitados os direitos dos professores;

V – o ensino religioso constitui disciplina dos horários das escolas oficiais, é de matrícula facultativa e será ministrado de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele, se for capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável;

VI – para o movimento das cátedras, no ensino secundário oficial e no superior oficial ou livre, exigir-se-á concurso de títulos e provas, será assegurada a vitaliciedade;

VII – é garantida a liberdade de cátedra.

Art. 169 – Anualmente, a União aplicará nunca menos de dez por cento, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios nunca menos de vinte por cento da renda resultante dos impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino.

Art. 170 – A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios.

Parágrafo único – o sistema federal de ensino terá caráter supletivo, estendendo-se a todo o País nos estritos limites das deficiências locais.

Art. 171 – Os Estados e o Distrito Federal organizarão os seus sistemas de ensino.

Parágrafo único – Para o desenvolvimento desses sistemas a União cooperará com auxílio pecuniário, o qual em relação ao ensino primário, provirá do respectivo Fundo Nacional.

Art. 172 – Cada sistema de ensino terá obrigatoriamente serviços de assistência educacional que assegurem aos alunos necessitados condições de eficiência escolar.

Art. 173 – As ciências, as letras e as artes são livres.

Art. 174 – O amparo à cultura é dever do Estado.

Parágrafo único – A lei promoverá a criação de institutos de pesquisas, de preferência junto aos estabelecimentos de ensino superior.

Art. 175 – As obras, monumentos e documentos de valor histórico e artístico, bem como os monumentos naturais, as paisagens e os locais dotados de particular beleza ficam sob a proteção d Poder Público.

ANEXO B
TEXTO CONSTITUCIONAL DE 1967

ANEXO B – TEXTO CONSTITUCIONAL DE 1967

Constituição do Brasil, de 24 de janeiro de 1967, com a redação dada pela Emenda Constitucional nº 1, de 17 de outubro de 1969, e as alterações feitas pelas Emendas Constitucionais nº 2/72 a 27/85.

TÍTULO IV

Da Família, da Educação e da Cultura.

Art. 176 – A educação, inspirada no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e solidariedade humana, é direito de todos e dever do Estado, e será dada no lar e na escola.

§ 1º - O ensino será ministrado nos diferentes graus pelos Poderes Públicos.

§ 2º - Respeitadas as disposições legais, o ensino é livre à iniciativa particular, a qual merecerá o amparo técnico e financeiro dos Poderes Públicos, inclusive mediante bolsas de estudo.

§ 3º - A legislação do ensino adotará os seguintes princípios e normas:

I – o ensino primário somente será ministrado na língua nacional;

II – o ensino primário é obrigatório para todos, dos sete aos quatorze anos, e gratuito nos estabelecimentos oficiais;

III – o ensino público será igualmente gratuito para quantos, no nível médio e no superior, demonstrarem efetivo aproveitamento e provarem falta ou insuficiência de recursos;

IV – o Poder Público substituirá, gradativamente, o regime de gratuidade no ensino médio e no superior pelo sistema de concessão de bolsas de estudo, mediante restituição, que a lei regulará;

V – o ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas oficiais de grau primário e médio;

VI – o provimento dos cargos iniciais e finais das carreiras do magistério de grau médio e superior dependerá, sempre, de prova de habilitação, que consistirá em concurso público de provas e títulos, quando se tratar de ensino oficial; e

VII – a liberdade de comunicação de conhecimentos no exercício do magistério, ressalvado o disposto no artigo 154.

(128) § 4º - Anualmente a União aplicará nunca menos de treze por cento, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, na manutenção e desenvolvimento do ensino.

Art. 177 – Os Estados e o distrito Federal organizarão os seus sistemas de ensino, e a União, os dos Territórios, assim como o sistema federal, que terá caráter supletivo e se estenderá a todo o País, nos estritos limites das deficiências locais.

§ 1º - A União prestará assistência técnica e financeira aos Estados e ao Distrito Federal para desenvolvimento de seus sistemas de ensino.

§ 2º - Cada sistema de ensino terá, obrigatoriamente, serviços de assistência educacional, que assegurem aos alunos necessitados condições de eficiência escolar.

Art. 178 – As empresas comerciais, industriais e agrícolas são obrigadas a manter o ensino primário gratuito de seus empregados e o ensino dos filhos destes, entre os sete e os quatorze anos, ou a concorrer para aquele fim, mediante a contribuição do salário-educação, na forma que a lei estabelecer.

Parágrafo único – As empresas comerciais e industriais são ainda obrigadas a assegurar, em cooperação, condições de aprendizagem aos seus trabalhadores menores e a promover o preparo de seu pessoal qualificado.

Art. 179 – As ciências, as letras e as artes são livres, ressalvando o disposto no § 8º do art. 153.

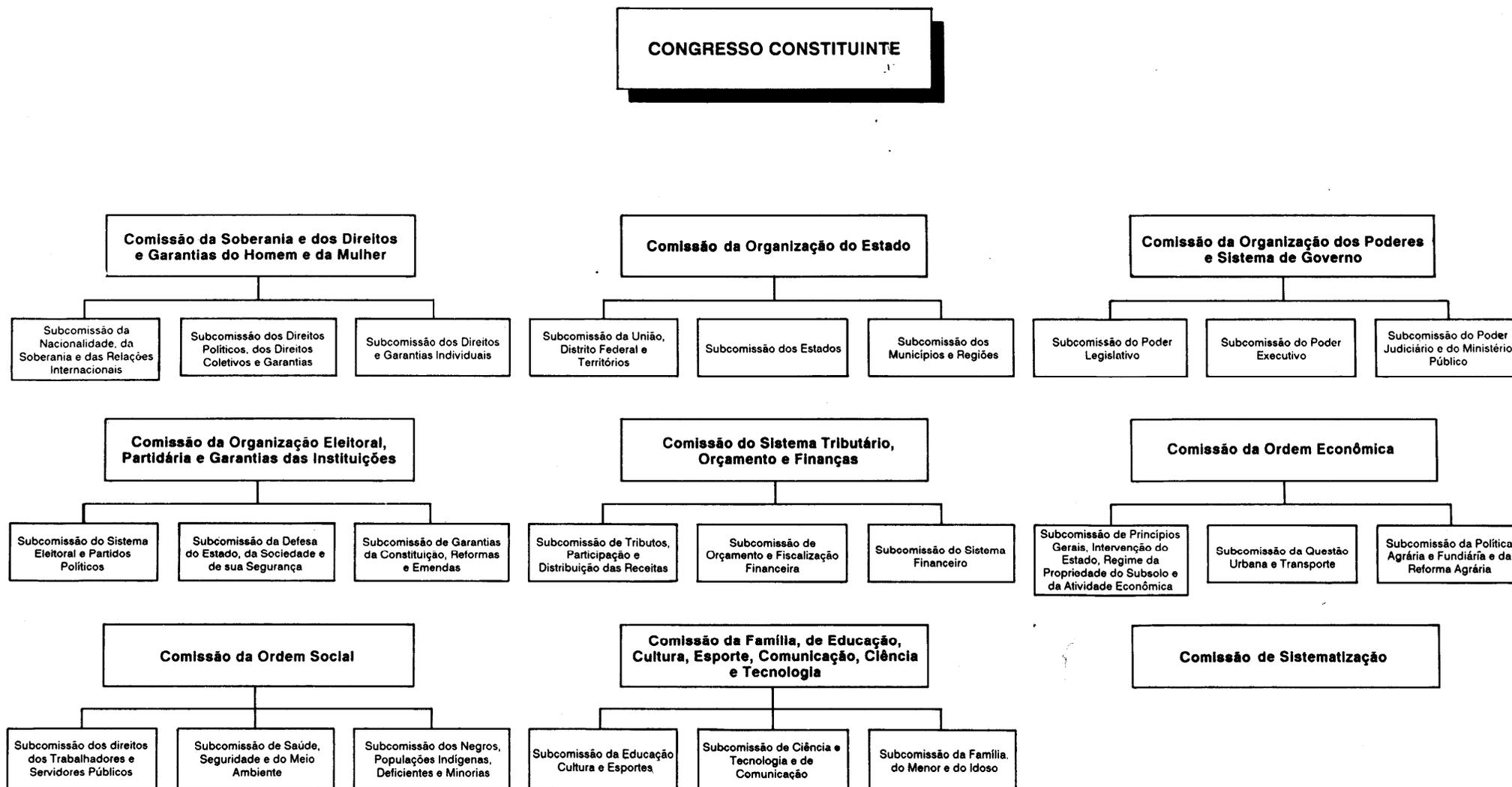
Parágrafo único – O Poder Público incentivará a pesquisa e o ensino científico e tecnológico.

Art. 180 – O amparo à cultura é dever do Estado.

Parágrafo único – Ficam sob a proteção especial do Poder Público os documentos, as obras e os locais de valor histórico ou artístico, os monumentos e as paisagens naturais notáveis, bem como as jazidas arqueológicas.

ANEXO C
AS NOVES COMISSÕES DO CONGRESSO CONSTITUINTE

AS NOVE COMISSÕES



ANEXO D
FOLHETO DE DIVULGAÇÃO DA IV CONFERÊNCIA
BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO

ANEXO D – FOLHETO DE DIVULGAÇÃO DA IV CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO

(Goiânia, 2 a 5 de setembro de 1986)

O CONTEXTO DA IV CBE

A IV CBE acontece num momento em que o povo brasileiro se mobiliza em torno de questões básicas para a democratização da sociedade: a participação popular, a política econômica, a reforma agrária, o acesso à escola pública, as eleições para a Constituinte, a Constituinte. A consolidação da democracia econômica, social e política continua sendo meta fundamental nas lutas populares, uma vez que as políticas governamentais têm sido insuficientes para resolver os graves problemas da população. Na área educacional persistem os problemas crônicos referentes à universalização e gratuidade escolar, situação do magistério e qualidade do ensino. Mantendo práticas políticas passadas, os governos federal e estaduais, com raras exceções, continuam recorrendo a medidas parciais de impacto político, descompromissadas de uma política de educação nacional, global, coerente e eficaz. Do lado dos educadores, cresce a mobilização pela escola pública democrática, seja para exigir as condições indispensáveis para sua expansão e funcionamento – priorização de recursos para o ensino de 1º grau, gratuidade, valorização e condições de trabalho para o magistério, redefinição de currículos e metodologias para sua clientela majoritária – seja para lutar pelas condições mais amplas de democratização econômica, social e política da sociedade. O momento político nacional está a exigir posições amadurecidas dos educadores em relação à problemática da educação nacional. É preciso que continuem denunciando a prevalência de interesses de classes e grupos minoritários em relação ao sistema escolar bem como a sua manipulação exclusivamente político-partidária por medidas fragmentadas de impacto que acabam servindo para conter o avanço democrático e retardar o atendimento das legítimas reivindicações populares. É preciso que participem de um debate amplo sobre pautas reivindicatórias básicas que assegurem a participação da educação nacional no processo de democratização da sociedade, a fim de que se superem medidas isoladas e fragmentadas que escondem os verdadeiros problemas da educação. O empenho das entidades promotoras está em que, mais uma vez, os educadores assumam posições críticas frente à realidade político-educacional, avaliem os avanços ocorridos em diversos Estados e venham a estabelecer propostas concretas e viáveis.

TEMA GERAL

O tema geral da IV CBE é a Educação e Constituinte. As discussões em torno da nova Constituição deverão apontar para expectativas de mudanças sociais, entre elas a democratização da educação escolar. Os subtemas estarão centrados na discussão de subsídios para a formulação de uma Política Nacional de Educação, capaz de traduzir pautas básicas de reivindicações que deverão estar presentes na nova Constituição.

OBJETIVOS

A IV CBE tem como objetivo promover o encontro de educadores brasileiros para a análise crítica das políticas educacionais da Nova República, confrontando-as com a realidade social e educacional do país e para formular subsídios de uma Política Nacional de Educação que representem o avanço necessário na democratização da educação escolar, a serem incorporados na nova Carta Constitucional.

PARTICIPANTES

A IV CBE se destina aos educadores em geral: professores e especialistas que atuam nos diversos graus de ensino; professores, pesquisadores e alunos dos cursos universitários, de graduação e pós-graduação; educadores que trabalham em qualquer modalidade de educação formal, não-formal e informal; profissionais engajados nos Ministérios, nas Secretarias de Educação e outros órgãos públicos ou entidades privadas que atuem direta ou indiretamente no campo educacional.

SUBTEMAS

1. A POLÍTICA EDUCACIONAL NA NOVA REPÚBLICA.
2. PRIORIZAÇÃO DO 1º GRAU.
3. PARTICIPAÇÃO NA DEFINIÇÃO e GESTÃO DA ESCOLA PÚBLICA: lutas populares pelo direito à educação.
4. CAPTAÇÃO E APLICAÇÃO DE RECURSOS.
5. POLÍTICA NACIONAL DO MAGISTÉRIO.

6. IMPLICAÇÕES POLÍTICAS, ADMINISTRATIVAS E PEDAGÓGICAS DA PROPOSTA DE MUNICIPALIZAÇÃO DO ENSINO.
7. QUESTÕES DE ADMINISTRAÇÃO E GESTÃO DA POLÍTICA EDUCACIONAL.
8. QUESTÕES RELATIVAS AO 2º GRAU.
9. A FUNÇÃO SÓCIO-POLÍTICA DA UNIVERSIDADE HOJE.
10. EDUCAÇÃO E CONSTITUINTE.

DINÂMICA

A IV CBE está organizada em torno de cinco grandes atividades:

1. SIMPÓSIOS: sobre assuntos de interesse amplo relacionados ao temário. A definição dos simpósios é da responsabilidade da Comissão Coordenadora Nacional, a partir de propostas dos sócios das entidades promotoras.
Duração: 3 horas e meia.
2. PAINÉIS: sobre aspectos específicos do tema geral, os painéis serão organizados por participantes individuais ou entidades. As propostas de painéis serão encaminhadas à Secretaria Geral da IV CBE até o dia 30\6.
Duração: 3 horas.
3. ATIVIDADES DE ATUALIZAÇÃO: a serem propostas por participantes individuais ou entidades, poderão ser constituídas de conferências, debates, cursos, demonstrações, apresentação de filmes e vídeos e apresentadas à Comissão Coordenadora Nacional até o dia 30\6.
Duração: 1 hora e meia.
4. REUNIÕES: de grupos, entidades, centros de estudos que congreguem pessoas ligadas à educação, poderão ocorrer durante a IV CBE, sendo sua organização da responsabilidade dos proponentes. O espaço e o horário para as reuniões serão garantidos mediante solicitação até o dia 15\7 à Comissão Coordenadora Nacional, através da Secretaria Geral da IV CBE.

ANEXO E
TEXTO CONSTITUCIONAL DE 1988
(de 5 de outubro de 1988)

ANEXO E – TEXTO CONSTITUCIONAL DE 1988
(de 5 de outubro de 1988)

CAPÍTULO III, Seção I

Da Educação

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III – pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

V – valorização dos profissionais do ensino, garantido, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União;

VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII – garantia de padrão de qualidade.

Art. 207. As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

II – progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;

III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV – atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;

V – acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI – oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII – atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

§ 1º. O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2º. O não oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.

§ 3º. Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela freqüência à escola.

Art. 209. O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições:

I – cumprimento das normas gerais da educação nacional;

II – autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público.

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

§ 1º. O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental.

§ 2º. O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

Art. 211. A União, os Estados, o distrito federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

§ 1º. A União organizará e financiará o sistema federal de ensino e dos Territórios, e prestará assistência técnica e financeira aos Estados, ao distrito Federal e aos Municípios para o desenvolvimento prioritário à escolaridade obrigatória.

§ 2º. Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e pré-escolar.

Art. 212. A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino.

§ 1º. A parcela da arrecadação de impostos transferida pela União aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, ou pelos Estados aos respectivos Municípios, não é considerada para efeito do cálculo previsto neste artigo, receita do governo que a transferir.

§ 2º. Para efeito do cumprimento do disposto no *caput* deste artigo, serão considerados os sistemas de ensino federal, estadual e municipal e os recursos aplicados na forma do art. 213.

§ 3º. A distribuição dos recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, nos termos do plano nacional de educação.

§ 4º. Os programas suplementares de alimentação e assistência à saúde previstos no art. 208, VII, serão financiados com recursos provenientes de contribuições sociais e outros recursos orçamentários.

§ 5º. O ensino fundamental público terá como fonte adicional de financiamento a contribuição social do salário-educação, recolhida, na forma da lei, pelas empresas, que dela poderão deduzir a aplicação realizada no ensino fundamental de seus empregados e dependentes.

Art. 213. Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei, que:

I – comprovem finalidade não-lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação.

II – assegurem a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional ou ao Poder Público, no caso de encerramento de suas atividades.

§ 1º. Os recursos de que trata este artigo poderão ser destinados a bolsas de estudo para o ensino fundamental e médio, na forma da lei, para que os que demonstrarem insuficiência de recursos, quando houver falta de vagas e cursos regulares da rede pública na localidade da residência, ficando o Poder Público obrigado a investir prioritariamente na expansão de sua rede na localidade.

§ 2º. As atividades universitárias de pesquisa e extensão poderão receber apoio financeiro do Poder Público.

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do Poder público que conduzam à:

I – erradicação do analfabetismo;

II – universalização do atendimento escolar;

III – melhoria da qualidade do ensino;

IV – formação para o trabalho;

V – promoção humanística, científica e tecnológica do País.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)