

EDUCAÇÃO INTEGRAL: UMA NOVA IDENTIDADE PARA A ESCOLA BRASILEIRA?

ANA MARIA VILLELA CAVALIERE*

RESUMO: A escola fundamental pública brasileira vive um momento de perda de identidade cultural e pedagógica. A ampliação desordenada de suas tarefas, bem como as recentes políticas oficiais, tais como programas bolsa-escola, novos critérios de progressão escolar, inclusão no currículo de temas ligados à saúde, à ética e à cultura, parecem delinear uma realidade em que as necessidades sócio-integradoras assumem posição primordial no cotidiano escolar. O quadro nos leva a revisitar a concepção de *educação integral*, em sua vertente pragmatista. Destacamos nos trabalhos de Dewey e Habermas fundamentos filosóficos à formulação de uma concepção de instituição escolar que possa contribuir com a construção de uma nova identidade para a escola fundamental, respondendo ao desafio democrático hoje posto à sociedade brasileira.

Palavras-chave: Educação integral. Funções da escola. Pragmatismo. Escola fundamental.

INTEGRAL EDUCATION: A NEW IDENTITY FOR THE BRASILIAN BASIC SCHOOL?

ABSTRACT: The Brazilian public school system for basic education is going through both a loss of cultural identity and a pedagogical crisis. The chaotic expansion of its tasks as well as such recent policies as voucher-based programs, new evaluation systems, and the inclusion of topics related to health, ethics and culture into the academic curriculum seem to define a reality in which social integration acquires a central position in daily school life. This scenario leads us to review the concept of “integral education” in its pragmatist approach. The works of Dewey and Habermas provide

* Doutora em Educação e professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). *E-mail:* anacavaliere@yahoo.com.br

us with sufficient philosophical foundations to create a concept of educational institution that may contribute to constructing a new identity for the basic education system, thereby responding to the democratic challenge facing the present Brazilian society.

Key words: Integral education. School's functions. Pragmatism. Basic education.

Neste artigo, vamos retomar a concepção de *educação integral*, tendo por base o conceito de “educação como reconstrução da experiência”, no contexto da corrente filosófica pragmatista¹ e de seu destacado autor John Dewey. Buscamos aqui uma possível base teórica para a elaboração de uma proposta de educação fundamental que possa corresponder às novas necessidades e problemas que hoje apresentam as escolas públicas brasileiras voltadas para esse segmento do sistema.

A escola fundamental vem sendo instada, nos últimos anos, a assumir responsabilidades e compromissos educacionais bem mais amplos do que a tradição da escola pública brasileira sempre o fez.

Enquanto se destinava efetivamente a poucos, alcançando pequena parcela da população, tinha a função precípua da instrução escolar, e sua ação social era uma expansão linear dos processos integradores da comunidade sócio-cultural homogênea que a ela tinha acesso. A isso se seguiu o processo de escolarização das grandes massas da população brasileira, realizado na segunda metade do século XX. Este processo deu-se em bases de um esvaziamento das responsabilidades da escola expresso, entre outros fatores, pelas instalações precárias de seu ambiente físico, pela redução da jornada e multiplicação dos turnos, pela desorientação didático-pedagógica e pela baixa qualidade da formação dos professores.

Nesse último período, firmou-se a tradição das instituições escolares omissas, cujo principal produto é a exclusão precoce de grande parte das crianças que a elas chegam. Tal situação atingiu o ápice nas décadas de 70, 80 e 90. O coroamento do ciclo de urbanização desordenada associado à políticas públicas erráticas e inadequadas (Cunha, 1995) bem como a tendente privatização do sistema, com a retirada da classe média urbana da escola pública, consolidaram a baixa qualidade prática e simbólica do sistema de educação fundamental pública.

Hoje, em meio a essa realidade, se esboça um processo reativo, ainda carente de elaboração política coletiva, conduzido pelos

profissionais das escolas, de incorporação de um conjunto de responsabilidades educacionais, não tipicamente escolares, mas, sem o qual, o trabalho especificamente voltado para a instrução escolar torna-se inviável. São atividades relacionadas à higiene, saúde, alimentação, cuidados e hábitos primários. Além disso, observa-se grande dependência afetiva de parcela importante do alunado que, muitas vezes, tem na escola e em seus profissionais a referência mais estável entre suas experiências de vida. A posição dos professores em relação ao problema é contraditória. Em depoimentos que pudemos recolher ao longo dos últimos anos junto a professores de diversas escolas públicas do Rio de Janeiro ² prevalece a recusa formal em assumir esses papéis, não considerados típicos de sua identidade profissional. Entretanto, apesar da recusa “teórica”, revela-se também um reconhecimento tácito da inevitabilidade desse caminho. Na prática, aumentam as ações com sentido educacional preliminar e pouco específico, principalmente nas primeiras séries do ensino fundamental, mas também nas séries finais. Essa incorporação desorganizada, imposta pelas circunstâncias, de novos elementos à rotina da vida escolar, que de complementares ou secundários passaram a imprescindíveis, sem um correspondente projeto cultural-pedagógico, tem levado à descaracterização, isto é, à crescente perda de identidade da escola fundamental brasileira.

As recentes políticas públicas que buscam garantir a permanência das crianças nas escolas pelo menos até o final do período da obrigatoriedade revelam a percepção, por parte da sociedade, de que existe a necessidade de construção de uma nova identidade para a escola fundamental, sendo a primeira e indispensável condição para tal a integração efetiva de todas as crianças à vida escolar. Os programas “Bolsa-escola”, as mudanças nos critérios de organização de turmas e de progressão escolar, a inclusão no currículo oficial de temas ligados à saúde, à ética, e à cultura, a delegação a cada instituição escolar de maior autonomia na formulação de seu projeto pedagógico, a programação de “Dias Nacionais” da família na escola são medidas que pretendem conquistar ou fortalecer a adesão das crianças e suas famílias à escola, prolongando sua permanência nela e respondendo aos efeitos desse prolongamento. Em suma, parece delinear-se uma realidade em que as necessidades sócio-integradoras assumem posição primordial no cotidiano da escola fundamental brasileira.

Busca-se, de forma pouco explícita e pouco sistematizada, um novo formato para essa escola que associe a instrução escolar a uma forte ação no campo da socialização primária e da integração social de

contingentes da população ainda em grande parte pouco marcados pelo *ethos* escolar. Não é por outro motivo que as secretarias de educação desenvolvem, em muitos estados brasileiros, programas de complementação do horário escolar com atividades esportivas, culturais ou de “reforço” da aprendizagem. No estado do Rio de Janeiro, principalmente na capital, a sobrevivência das escolas de tempo integral (CIEPs), que representam cerca de 10% do total de estabelecimentos e de alunos da rede municipal,³ a despeito dos inúmeros reveses políticos por que passaram, também expressa essa tendência.

A ampliação das funções da escola, de forma a melhor cumprir um papel sócio-integrador, vem ocorrendo por urgente imposição da realidade, e não por uma escolha político-educacional deliberada. Entretanto, a institucionalização do fenômeno pelos sistemas educacionais, que já desponta nas políticas públicas acima citadas, envolverá escolhas, isto é envolverá concepções e decisões políticas. Tanto poderão ser desenvolvidos os aspectos inovadores e transformadores embutidos numa prática escolar rica e multidimensional, como poderão ser exacerbados os aspectos reguladores e conservadores inerentes às instituições em geral.

Em vista disso, nos dispusemos, conforme apresentado no início deste texto, a retomar a reflexão sobre um tema antigo e recorrente na história das idéias e das práticas pedagógicas: a *educação integral*. Esse artigo insere-se em um esforço teórico de buscar, nos fundamentos da concepção de *educação integral*, aqueles elementos que possam responder à necessidade que aflora no cotidiano escolar brasileiro de uma intencional e efetiva ação socialmente integradora, de forma tal que a natureza dessa ação possa representar uma contribuição ao processo de democratização da instituição escolar pública e não uma reafirmação de seu caráter discriminatório.

Sabemos que a busca de uma nova identidade sócio-cultural para a escola não se esgota em seus temas internos. Está necessariamente ligada a um projeto mais amplo de sociedade. Nos limites deste texto, refletir sobre o fenômeno da ampliação das funções da escola e sobre as bases teóricas da concepção de *educação integral* significou buscar as ligações e rompimentos entre “vida” e educação escolar, tentando desvelar possibilidades e limites para a instituição escolar na realidade em que vivemos.

Entretanto, o tema *educação integral* é vasto. Muitas vertentes poderiam ser trilhadas na exploração do mesmo. Optamos pela

abordagem da corrente filosófica pragmatista, enfocando o pensamento de John Dewey e sua concepção de educação como “reconstrução da experiência”. Com isso, fomos levados a revisitar o movimento liberal reformador da Escola Nova, que teve grande influência na educação brasileira por meio, principalmente, dos escritos e ações de Anísio Teixeira. Em complemento à abordagem pragmatista, analisaremos também aspectos do pensamento de Jürgen Habermas, que enriquecem e possibilitam desdobramentos às proposições originais de Dewey.

A educação integral no movimento escolanovista

Historicamente, os ideais e as práticas educacionais reformadoras, reunidos sob a denominação de Escola Nova, fizeram uso, com variados sentidos, da noção de *educação integral*.

O movimento reformador, do início do século XX, refletia a necessidade de se reencontrar a vocação da escola na sociedade urbana de massas, industrializada e democrática.

De modo geral, para a corrente pedagógica escolanovista a reformulação da escola esteve associada à valorização da *atividade* ou *experiência* em sua prática cotidiana. O entendimento da educação como vida, e não como preparação para a vida, foi a base dos diversos movimentos que a formaram.

Uma série de experiências educacionais escolanovistas desenvolvidas em várias partes do mundo, durante todo o século XX, tinham algumas das características básicas que poderiam ser consideradas constituidoras de uma concepção de escola de *educação integral*. As próprias denominações assumidas por estas escolas já indicam muito de seus objetivos. Entre elas, podemos citar as “escolas de vida completa” inglesas; os “lares de educação no campo” e as “comunidades escolares livres” na Alemanha; a “escola universitária” nos EUA; as “casas das crianças” orientadas por Montessori, na Itália; a “casa dos pequenos”, criada por Claparède e Bovet em Genebra; a “escola para a vida”, criada por Decroly em Bruxelas, e muitas outras mais (Luzuriaga, 1990; Larroyo, 1974).

Apesar das particularidades de cada uma destas experiências, podemos generalizar a importância que davam à articulação da educação intelectual com a atividade criadora, em suas mais variadas expressões, à vida social-comunitária da escola, à autonomia dos alunos e professores; à formação global da criança.

As novas idéias em educação questionavam o enfoque pedagógico até então centrado na tradição, na cultura intelectual e abstrata, na autoridade, na obediência, no esforço e na concorrência. Para os reformistas, a educação deveria assumir-se como fator constituinte de um mundo moderno e democrático, em torno do progresso, da liberdade, da iniciativa, da autodisciplina, do interesse e da cooperação. As reformas nas instituições escolares visavam à retomada da unidade entre aprendizagem e educação, rompida a partir do início da era moderna, pela própria escolarização, e buscavam religar a educação à “vida”.

Com esta tentativa de desformalizar parcialmente a educação escolar, o movimento escolanovista pretendia que a escola interviesse de maneira ao mesmo tempo mais profunda e mais abrangente na educação dos indivíduos.

Do ponto de vista político-social, as novas idéias eram uma resposta à generalização e laicização da educação escolar alcançada, na Europa e nos Estados Unidos, em fins do século XIX. O ideal da educação para todos ganha concretude, e esta concretude põe em xeque as tradições escolares. Já do ponto de vista do conhecimento científico, as novas idéias eram uma conseqüência dos avanços da biologia e da psicologia, que embasavam uma nova visão da criança, da aprendizagem, da educação em geral e da educação escolar.

Algumas análises teóricas consideram a emergência do escolanovismo como a expressão, na área educacional, da passagem do liberalismo clássico, historicamente revolucionário, para o liberalismo moderno ou conservador, correspondente à situação hegemônica do sistema capitalista (Saviani, 1989; Gandini, 1980). Nesta fase, o capitalismo torna-se monopolista e o Estado passa a assumir funções reguladoras. Ainda segundo essa interpretação, o pensamento que corresponde a esse tipo de liberalismo jamais chega a questionar a própria representatividade do Estado e vê os antagonismos sociais estruturais como imperfeições a serem corrigidas pelo desenvolvimento científico e cultural da sociedade, ou seja, pela racionalização da vida social.

A tendência escolanovista de hipervalorização do papel da educação escolar na vida dos indivíduos e da sociedade é questionada justamente por que tal hipervalorização estaria inserida no contexto de busca da superação dos antagonismos sociais por meio da ação coletiva “equilibradora” do Estado. Dessa forma, o escolanovismo teria

um sentido histórico conservador, pois adequaria a escola ao papel de diluir conflitos.

Além disso, ao questionar as práticas no interior da escola, o escolanovismo teria executado um deslocamento do eixo de preocupação do âmbito político (relativo à sociedade em seu conjunto) para o âmbito técnico-pedagógico (relativo ao interior da escola), cumprindo a função de manter a expansão da escola em limites suportáveis pelos interesses dominantes e desenvolvendo um tipo de ensino adequado a esses interesses (Saviani, 1989).

Se, de fato, a democratização das relações internas à vida escolar não é condição suficiente de democratização da sociedade, ela também não pode ser entendida apenas no âmbito técnico-pedagógico. A vivência de relações democráticas ao longo da vida escolar é uma experiência coletiva, de resultados inelimináveis sobre cada indivíduo, que pode trazer importantes contribuições à vida social em geral. A rigor, ela é a única experiência escolar absolutamente insubstituível pelas tecnologias educacionais. Além disso, vale lembrar a natureza política dos fenômenos que ocorrem no interior da escola, nos termos explicitados desde os anos 70 pela Nova Sociologia da Educação Inglesa (NSE), que destacou a relação não apenas da organização/seleção do currículo, mas também dos processos de transmissão do conhecimento com as formas dominantes de poder e de controle social (Apple, 1989). Ou seja, todo âmbito “técnico-pedagógico” é também necessariamente um âmbito político. A natureza intersubjetiva dos processos de organização dos contextos escolares gera uma imensa e imprevisível gama de alternativas tanto conservadoras como emancipatórias.

Mesmo reconhecendo que o significado do escolanovismo não é unívoco e abarca, em sua prática, inúmeras contradições, não se pode deixar de enxergá-lo como uma tentativa de resposta à necessidade de reformulação da escola para que a mesma pudesse realizar a tarefa democrática de acolher, em condições de igualdade, crianças com experiências sociais e culturais diversas. Quanto a isso, é preciso ainda estarmos atentos ao fato de que o grau de desenvolvimento das discussões sobre o tema da diversidade cultural circunscrevia-se, como não poderia deixar de ser, ao paradigma da época, ainda fortemente marcado pela perspectiva de que o alcance de uma sociedade igualitária tinha por base uma aproximação tendencial à homogeneidade cultural. Retrospectivamente, não seria adequado esperar do movimento a antecipação de um tipo de projeto sócio-cultural que

somente as reflexões e teorias da chamada pós-modernidade, da segunda metade do século XX, colocaram em jogo.⁴

Do ponto de vista prático, é preciso observar se, no caso brasileiro, por exemplo, a expulsão das camadas populares da escola teria sido feita, ao longo de todos esses anos, principalmente com base nos métodos da educação nova. Ao contrário, as reprovações, os conteúdos rigidamente estabelecidos, a concepção formal de disciplina, a rejeição à diferença cultural, elementos típicos da chamada pedagogia tradicional, continuam sendo os mais eficientes vetores do fracasso escolar e da exclusão precoce das crianças brasileiras da escola.

O fato de que as concepções da pedagogia nova tenham, em alguns momentos, servido para justificar o descompromisso ou a desorientação pedagógica, não define o sentido histórico do movimento. Identificar, nas formulações e práticas da Escola Nova, aspectos que poderiam, em sua dimensão “lógica”, servir às necessidades renovadas do sistema capitalista monopolista não é o suficiente para prever as resultantes práticas desses mesmos aspectos. Podemos afirmar, com base na sociologia weberiana, que os efeitos concretos das ações sociais, inclusive da ação educativa, nem sempre correspondem seja às suas intenções declaradas, seja às propriedades causais a elas atribuíveis.

O movimento escolanovista também corresponde aos avanços do pensamento democrático, desde que este último seja entendido não como simples arranjo, no campo das idéias, visando o favorecimento do funcionamento capitalista, mas sim como fruto de um autêntico impulso intelectual e político em direção a uma sociedade melhor. A redução de um amplo e consciente movimento de questionamento do instituído a uma estratégia de controle das classes dominantes sobre as “classes perigosas” (Monarcha, 1989) nos parece imprópria.

Historicamente, o questionamento à *pedagogia clássica* pode ser encontrado, muito precocemente, já no *Emílio* de Rousseau, e até mesmo antes disso (Luzuriaga, 1990). As origens deste questionamento, portanto, não estão exclusivamente circunstanciadas ao momento vivido pelo capitalismo monopolista do final do século XIX. Expressam um movimento histórico de muito maior amplitude.

No século XX, é principalmente com Claparède, Montessori, Decroly, Dewey e Freinet que são desenvolvidas as idéias e sistematizadas as propostas da *Pedagogia Nova*. O sentido geral dessas novas

idéias é o da criação de canais de comunicação e interferência entre os conhecimentos formalizados e as experiências práticas e cotidianas de vida. Toda a discussão em torno da questão do método, de uma nova visão de como se aprende, continha a idéia de um religamento entre os conhecimentos escolares e a vida em sua plenitude.

Quando Montessori apresenta seus materiais concretos, ou quando Decroly formula sua idéias sobre o interesse, ou ainda quando Freinet propõe as aulas-passeio ou a imprensa escolar, o sentido destas propostas é de uma re-aproximação, visando determinados resultados, entre experiência e pensamento, entre esforço e interesse, entre jogo e trabalho. São tentativas de se alcançar uma *pedagogia de síntese* (Reboul, 1985).

Apesar das diferenças substanciais internas ao movimento, com algumas correntes mais voltadas para os aspectos biopsicológicos da educação e outras mais voltadas para os aspectos sociopolíticos, os reformadores da escola tinham em comum a expectativa de alcançar o renascimento social a partir de um novo homem, de uma nova geração, formada segundo essas novas bases escolares.

É preciso lembrar ainda que, na maioria dos países ocidentais, a influência da Escola Nova não chegou a alterar as características básicas dos sistemas educacionais, que permaneceram sendo aquelas da pedagogia tradicional.

De um lado, a realidade do sistema capitalista não acolheu uma concepção de escola que envolvia investimentos muito maiores (materiais; proporção professor/aluno; atividades diversificadas) e que fugia com facilidade a um controle centralizado, abrindo possibilidades ao surgimento de novas mentalidades. Como doutrina, o capitalismo tardio optou pelas concepções de educação fundamentadas na chamada “teoria do capital humano”, ou seja, da educação como planejamento e investimento econômico que derivaram posteriormente na compreensão, hoje predominante, de educação como mercadoria, ou seja, como produto específico e delimitado a ser consumido.

De outro lado, para a pedagogia socialista, a reformulação da escola esteve sempre associada à sua ligação com o trabalho. A produção é vasta e caberia um estudo que recuperasse as diferentes propostas de religamento entre trabalho e educação. Nelas, a idéia da *educação integral* esteve sempre presente. Seus precursores, os anarquistas, tinham a *educação integral* como bandeira política, baseando-a na

associação entre trabalho manual e intelectual. Muitas das experiências pioneiras da pedagogia nova foram desenvolvidas justamente por esses socialistas libertários (Bakunin et al., 1989).

A escolarização tradicional, isto é, a pedagogia intelectualista, voltada primordialmente para a transmissão dos conhecimentos sistematizados, pressupõe um certo grau de homogeneidade cultural prévia que garanta uma coincidência de objetivos, valores e expectativas em relação ao saber e à escola, necessários para um resultado eficiente de sua ação. Quanto mais homogênea, deste ponto de vista, for uma sociedade, mais chances tem a pedagogia tradicional de ser bem sucedida, mesmo quando sua função social efetiva é o aprofundamento ou a manutenção das clivagens sociais. Quanto mais efetivo for o reconhecimento, por parte de classes e grupos de uma sociedade, da “autoridade pedagógica”, ou seja, quanto menos esta necessitar produzir permanentemente as condições de sua instauração e de sua perpetuação, mais efetivo será o trabalho da escola, inclusive no processo de reprodução da desigualdade social.⁵

A Escola Nova, especialmente a que se inspirou no pensamento de Dewey, pretendeu criar novas bases para o reconhecimento da “autoridade pedagógica”. Bases que dispensassem a existência de um acervo cultural fechado de antemão e que permitissem a livre expressão e desenvolvimento das diversas individualidades e culturas, apostando na possibilidade de um encontro delas em algum ponto a ser descortinado. Não por acaso, foi nos Estados Unidos que o pensamento escolanovista mais se desenvolveu e onde sua prática foi mais consistente. Isso está relacionado à própria característica da formação social americana. Sua pluralidade étnica e cultural demandava um tipo de escolarização da qual emergissem cidadãos capazes de construir uma identidade cultural coletiva.

Para além desta possível interpretação da Escola Nova como sendo, no caso americano, uma resposta às necessidades de uma sociedade que se formara pela imigração variada, ou como sendo, no caso europeu, uma tentativa de democratização efetiva do sistema em vista da extensão da escolarização a todas as camadas sociais, outro aspecto deve ser lembrado: um dos grandes impulsos do pensamento escolanovista foi a ocorrência das guerras mundiais, particularmente a primeira grande guerra, que surpreendeu o espírito iluminista com o fato de que foram exatamente as nações mais desenvolvidas na ciência, na tecnologia e na filosofia que protagonizaram o episódio bárbaro.

O pensamento educacional avaliou que o sistema de educação então vigente não estava contribuindo, tanto quanto poderia, para o avanço civilizatório e para a criação de novas mentalidades. E isto se devia ao formalismo de sua ação, à separação entre “vida” e educação. Trabalhava-se uma racionalidade esvaziada de humanidade (ou de Razão).

Em síntese, o movimento escolanovista, ainda que minoritariamente, trouxe para a área educacional a compreensão de que a democracia é mais do que uma forma de organização das estruturas imediatamente políticas. O entendimento da democracia como uma “forma de vida associada, de experiência conjunta e mutuamente comunicada” (Dewey, 1959, p.93) estava presente no pensamento que fundamentou o movimento renovador.

Na verdade, muitos dos ideais e propostas escolanovistas somente nos dias de hoje podem ser tanto compreendidos como criticados em toda a sua extensão, em face do agravamento dos problemas que já preocupavam os reformadores: problemas relativos à precariedade da concepção e prática democráticas. A perda progressiva da autonomia do indivíduo a despeito da aparente liberalização dos modelos comportamentais, ou seja, os paradoxos da vida social gerados pelas características econômicas e culturais da sociedade de massas contemporânea, atingem hoje níveis que os reformadores apenas prospectivamente puderam alcançar.

A concepção pragmatista da educação integral

A democracia é um tema central no pensamento de Dewey.⁶ Segundo o autor, é ela que supera a dicotomia entre indivíduo e coletividade e propicia o florescimento da inteligência, já que toda atividade reflexiva está submetida à experiência de organizar o mundo concreto de acordo com as necessidades da vida humana. A satisfação dessas necessidades, mesmo em suas dimensões individuais, se dá na vida compartilhada, na “experiência”, da qual surgem os fins coletivos que permitem ao indivíduo desenvolver o espírito de integração social.

Para compreender o pensamento de Dewey e, especialmente, sua orientação pragmatista, é preciso partir do significado que atribui à “experiência”. Esta é, segundo ele, a própria vida, não existindo separação entre ela e natureza. A experiência é um modo de existência

da natureza. No âmbito da vida humana, a experiência gera modificações de comportamento, ou seja, gera aprendizagens, mais ou menos conscientes, que modificam as experiências subseqüentes. Em outras palavras, experiências ensejam mudanças que são transformações mútuas nos elementos que agem uns sobre os outros. Por isso, o autor considera que experiência é aprendizagem, é transformação, é um modo de existência, não sendo possível dissociar tais elementos. A vida humana é uma teia de experiências e, portanto, de aprendizagens variadas.

Entretanto, para Dewey, há vários tipos de experiência. A conexão entre a sua fase ativa, ou seja, a fase em que ela é *tentativa*, e a fase passiva, em que ela é *sofrer alguma coisa*, é o que dará a medida de seu valor.

Na descoberta minuciosa das relações entre os nossos atos e o que acontece em conseqüência deles, surge o elemento intelectual que não se manifestara nas experiências de tentativa e erro. À medida que se manifesta esse elemento, aumenta proporcionalmente o valor da experiência. Com isto muda-se a qualidade desta; e a mudança é tão significativa que podemos chamar reflexiva esta espécie de experiência – isto é, reflexiva por excelência. (Dewey, 1959, p. 159)

Podemos, portanto, segundo o texto, escalonar as experiências, das menos às mais significativas. As mais significativas, ou “reflexivas”, como ele as chama, são aquelas que levam a transformações conscientes e intencionais nas partes que dela participam. O valor da experiência reside na percepção das relações ou continuidades a que nos conduz, enfim, nas possibilidades que abre para o pensamento. E as experiências que levam ao pensamento são as mais significativas para a vida humana.

O pensamento é, segundo o autor, o “discernimento da relação entre aquilo que tentamos fazer e o que sucede em conseqüência” (idem, *ibid.*, p. 158). Assim, o “ato de pensar que não se prenda a aumento de eficiência na ação e a aprender-se mais coisas sobre nós e sobre o mundo em que vivemos, será muito pouco pensamento” (idem, *ibid.*, p. 167). A educação constitui este processo de contínua reconstrução e reorganização da experiência, por meio da reflexão. São as experiências “reflexivas” que a escola deve propiciar.

Dewey questiona tanto as concepções que vêem a educação como desenvolvimento de algo previamente existente no ser, quanto as concepções que a vêem como uma aplicação de forças externas sobre

um ser passivo. Para estas concepções, os fins da educação e a educação em si tornam-se dissociáveis, ou seja, os objetivos a serem alcançados e os procedimentos para tal são momentos isolados. Para ele, essa dissociação não pode ser feita. Se viver é educar-se e educar-se é viver, os objetivos educacionais e os processos pelos quais se educa são indissociáveis. A escola e suas práticas deixam de ser apenas um instrumento para se alcançar objetivos. A escola passa a ser um ambiente onde se vivem experiências em si mesmas educativas, com significado próprio. Abandona-se assim o sentido prioritário de preparação para algo que virá depois.

O contraste essencial da idéia da educação como uma reconstrução contínua, com as outras concepções unilaterais (...) é que ela identifica o fim (o resultado) com o processo. Verbalmente, isso parece contraditório, mas só o é verbalmente. Em rigor significa que a experiência como um processo ativo prolonga-se no tempo e que seu período ulterior completa o período antecedente; projeta luz sobre as conexões nele implicadas, mas até então despercebidas. (Idem, *ibid.*, p. 85)

De acordo com estas idéias, a formalização da educação por meio de uma instituição – a escola – não deve significar que o fenômeno que dentro dela ocorra seja qualitativamente diferente do fenômeno global de vida/experiência/aprendizagem que caracteriza a própria condição humana. A educação escolar é uma necessidade das sociedades complexas e um excelente meio para o desenvolvimento das “experiências reflexivas”. Ela pode atuar como guia ou como direção, sendo que nunca uma direção arbitrária, pois segundo Dewey,

(...) toda direção é apenas redireção; ela modifica o rumo da atividade que já fluía, por outro álveo. A não ser que se conheçam as energias que já se acham a operar, toda a tentativa para dirigir se tornará quase infalivelmente inútil. (Idem, *ibid.*, p. 11)

Embora a escola seja um ambiente intencionalmente instituído, no qual as aprendizagens são planejadas e selecionadas, isto não significa que a forma “natural” da aprendizagem deva ou possa ser rompida. O processo educacional caracterizado pela integração entre ação, interesse, compartilhamento e pensamento continuará se realizando da mesma forma e em condições ainda melhores.

Para o pensador americano, é preciso que a vida escolar seja uma seleção daquelas experiências que possam constituir “modelos vivos” de uma sociedade almejada. Este é um dos pontos mais típicos de seu

pensamento (e também mais contestado) e consiste em imbricar a análise dos fenômenos com a perspectiva de transformá-los.

Sobre isso gostaríamos de ressaltar que nossa disposição, acima anunciada, de refletir sobre a *educação integral* – que nos levou ao pensamento de Dewey –, também imbrica reflexão e perspectiva de transformação. Tem como objetivo extrair dessa concepção possíveis contribuições ao pensamento e a ação sobre a escola fundamental brasileira. Trata-se de uma abordagem em si mesma influenciada pela maneira pragmatista/deweana de pensar. E, tal como o autor adverte no trecho acima, preocupa-nos que não sejam proposições surgidas do nada, mas sim rediretivas de algo que já flui, como, por exemplo, o fenômeno social, que descrevemos na abertura deste texto, de ampliação das funções da escola fundamental brasileira.

Voltando ao autor, destacaremos a seguir sua proposição de transformar a escola em uma “micro-sociedade”. Isso significa propor uma prática escolar onde experiências reais, com fins em si mesmas, e não apenas “preparatórias”, ocorram; onde relações interpessoais se estabeleçam em diversos níveis e onde os aprendizados científicos e para as vidas pública e privada aconteçam de maneira integrada. Como o pensamento de Dewey justifica tal proposta?

Segundo ele, a aprendizagem é sempre indireta e se dá através de um meio social. No caso da escola, um meio social intencionalmente preparado e, em suas palavras, *simplificado e purificado* (op. cit., p. 21). Essa noção da aprendizagem através do meio, o que significa através de vivências e não da transmissão direta e meramente formal de conhecimentos, é uma das características típicas das diversas concepções de *educação integral*. Entretanto, o autor acrescenta que a “grande diferença existirá em permitirmos a ação casual do meio e em escolhermos intencionalmente o meio para o mesmo fim” (idem, *ibid.*, p. 20).

A casualidade está, portanto, sempre em jogo. Mas também o estão a escolha e a decisão, estas, inevitavelmente marcadas pelas visões de mundo daqueles que as conduzem. Dewey observa essa questão e afirma que é sobre uma base mínima de compartilhamento sempre existente que se construirá um padrão de julgamento inicial que, por sua vez, será também permanentemente transformado desde que a experiência seja mais e mais comunicável.

Assim, para que o ambiente escolar possa favorecer as “experiências significativas”, aquelas que segundo Dewey são pensamento, deverá este

ambiente ser capaz de favorecer o mais diversificado e intenso compartilhamento da experiência.

O ambiente escolar, tal como Dewey o prefigura, não está constituído em função de objetivos fechados ou de projetos pré-determinados, mas em função de esboços de objetivos a se tentar executar. Essas tentativas modificam o próprio esboço que nunca chega a se cristalizar, pois “o fim em vista não é o alvo, e, sim, atingir-se o alvo” (idem, p. 114). Seu projeto de escola é fundamentalmente um projeto de comunidade intersubjetiva, democraticamente estruturada, na qual se possibilitará, por meio da comunicação da experiência, a construção de alguma identidade coletiva.

Uma micro-sociedade intencionalmente preparada necessita de uma permanente e intensa troca com a realidade político-cultural vigente, para que possa atuar como um ambiente de favorecimento da “reconstrução da experiência”. Constituir-se como uma “micro-sociedade” dentro de uma sociedade maior é, ao contrário do que possa parecer à primeira vista, deixar de ser auto-suficiente e passar a dialogar com as referências das diversas instâncias desta sociedade maior da qual todos participam. Não se organiza uma “meta-sociedade” sem reflexão e escolha sobre algum modelo. A própria busca de um modelo para as relações sociais na escola é uma experiência desencadeadora de “pensamento” no sentido deweyano acima exposto.

Entretanto, sem o funcionamento desenvolvido, refletido e continuamente recriado das vias de comunicação entre família, sociedade e comunidade escolar, tal micro-sociedade será tão frágil que tenderá a se tornar um mundo artificial e socialmente insignificante ou a ser engolida pela força da sociedade estabelecida e suas exigências. Então, a quem poderá ser atribuída a (suposta) sabedoria ou isenção necessária àquela recriação seletiva das experiências sociais pedagogicamente relevantes? De onde serão retiradas as razões e as justificativas para considerar alguma experiência relevante pedagogicamente e outra não?

Sobre o autor, Reboul afirma que:

a escola é o único lugar onde nos possamos enganar sem que o erro magoe, ou torne ridículo. E quando Dewey nos diz que o ensino deve estar aberto para a vida, vejo nisso grande confusão; (...) em sua escola democrática, não estará a criança livre da exploração, da opressão, do implacável ‘struggle for life’ – protegida da vida? (Reboul, 1985, p. 60)

Ao tentar captar a contradição, Reboul acaba por captar um aspecto fundamental do pensamento de Dewey sobre educação: Apesar de ser um ambiente intencionalmente preparado e que “protege a criança da vida”, pode, ao mesmo tempo, manter a permeabilidade à vida social mais ampla. Essa possibilidade aumenta na direta proporção em que permita que, dentro dela, se desenvolvam as experiências reflexivas, isto é, o aprendizado de que as relações entre os nossos atos e as conseqüências deles advindas são antecipáveis e que entre os dois momentos se interpõe a interpretação, o pensamento.

De fato, a nosso ver, a natureza da escola é ambígua. Necessariamente protege, porque controla a qualidade e quantidade dos elementos da vida social que lhe adentram. Necessariamente expõe porque esses elementos selecionados ultrapassam aqueles a que, normalmente, cada indivíduo isoladamente em sua prática social extra-escolar tem acesso. Se assim não for, a escola perde seu sentido. No caso brasileiro, um dos motivos da crise de identidade da escola pública reside na incapacidade desta de oferecer uma experiência que vá além das experiências individuais não-escolares, isto é, que conquiste a adesão das crianças pela percepção destas de que a vivência que ali têm é original, insubstituível e enriquecedora.

Quanto ao equilíbrio entre “proteção” e “exposição” na vida escolar, um elemento que, nos parece, favoreceria o encontro de um ponto ideal seria a recepção pela escola da criança como um ser integral, ou seja, um indivíduo em suas diversas dimensões. Desta forma estaria a escola balizando a configuração intencional de seu ambiente em experiências individualmente e socialmente relevantes, e evitando pré-conceitos e cristalizações que lhe retirariam a capacidade de promover processos significativos de reconstrução da experiência. Uma das bases da concepção de *educação integral* é, justamente, esta predisposição de receber os educandos como indivíduos multidimensionais.

Queremos destacar por fim um aspecto do pensamento de Dewey cuja superação é importante para que se possa reelaborar a idéia de uma escola que assuma responsabilidades amplas, seja no processo de criação de disposições permanentes para o pensamento reflexivo, seja no cultivo do gosto estético, do desenvolvimento moral, ou da formação de atitudes práticas. Parece evidente que está embutida em seu pensamento a convicção de que há uma inexorável tendência ao aumento das formas conscientes e racionais de existência. A história da civilização, entretanto, tem se incumbido de relativizar tal convicção.

O desenvolvimento científico, por exemplo, tão caro a Dewey e aos reformistas da escola em geral, não tem apontado necessariamente na direção de uma vida melhor para a humanidade. O aumento das “formas racionais” de existência não leva necessariamente à solidariedade, à justiça, a uma vida social em permanente aperfeiçoamento.

É nesse ponto que o pensamento de Habermas oferece elementos para um aprofundamento de nossa temática.

A “reconstrução da experiência” no contexto do capitalismo tardio

Habermas realiza, além dos estudos críticos sobre a obra de Marx, fecundo diálogo com a obra de Weber, especialmente em torno do conceito de racionalidade. Tendo seu nome associado à Escola de Frankfurt, o filósofo alemão desenvolve a crítica da técnica como ideologia, a qual, segundo ele, coloniza a própria ciência e as demais esferas da vida. A partir dessa crítica desenvolve sua “teoria da ação comunicativa” (Habermas, 1984), que também incorpora elementos da corrente filosófica pragmatista. Seu trabalho está sempre em busca de um conceito de racionalidade mais amplo, que evidencie os limites de uma racionalidade cujo fundamento permaneça sendo a relação entre as ações e seus fins. Dessa forma, retomaremos o pensamento de Dewey tendo agora em mãos novos elementos teóricos.

Embora Dewey tenha chegado a tangenciar a questão das diferentes formas de racionalidade (1959, cap. 7), seu pensamento ainda esteve carregado de uma confiança exagerada, uma espécie de crença incondicional na razão, mesmo que não mais em uma razão transcendente. Isso talvez explique o fato de não ter chegado a investigar as relações entre a ciência e o poder. As reflexões de Habermas sobre os diferentes tipos de racionalidade e sobre “ciência e técnica como ideologia” (Habermas, 1983a), são uma referência para a superação do aspecto acima apontado, subjacente ao pensamento educacional escolanovista e que lhe confere uma marca de ingenuidade.

Sobre a especificidade dos diferentes tipos de ação humana, que são a base dos diferentes tipos de racionalidade, Habermas identifica e classifica as ações humanas que visam a produção de bens (o trabalho) como “ações estratégicas ou ações-rationais-com-respeito-a-fins” (Habermas, 1983b), as quais se regem por regras técnicas baseadas no saber empírico, ou seja, realizam objetivos definidos em condições dadas. Já as “ações comunicativas” regem-se

por normas que definem as expectativas de comportamento recíprocas e que precisam ser compreendidas e reconhecidas por, pelo menos, dois sujeitos agentes: seriam interações mediatizadas simbolicamente.

A sociedade industrial moderna teria propagado desproporcionalmente o domínio das “ações-rationais-com-respeito-a-fins”. O progresso científico e técnico e o tipo de “racionalização” que lhe é próprio passaram a exercer, no mundo moderno, papel explicativo e legitimador da própria dominação do homem pelo homem.

Com o conceito de “razão comunicativa”, Habermas afirma o caráter contingente da razão, ou seja, identifica uma razão que, apesar de pragmática, não transcendente, abriga a possibilidade da universalidade pelo fato de as estruturas do entendimento lingüístico “constituírem um limite, um elemento intransponível para tudo aquilo que pretende ter validade no interior de formas de vida estruturadas lingüisticamente” (Habermas, 1990, p. 176). Ao contrário da dimensão estratégica, a dimensão comunicativa da razão reafirma, por si mesma, a possibilidade da permeabilidade e do encontro das diferenças.

Ainda segundo Habermas, a universalidade da razão somente pode ser percebida na multiplicidade de suas vozes, como “uma possibilidade que se dá, em princípio, na forma de uma passagem ocasional, porém, compreensível, de uma linguagem para outra” (idem, *ibid.*, p. 153). Contra as visões que entendem o uno como a integração forçada do múltiplo, Habermas apresenta a idéia de que a busca do acordo, do consenso, a unidade transitória que se produz na intersubjetividade mediada lingüisticamente “não somente garante como promove e acelera a pluralização e a individuação de formas e estilos de vida” (idem, *ibid.*, p. 177).

Habermas diferencia-se de Dewey quando alia argumentações de cunho pragmatista a uma crítica explícita ao capitalismo e particularmente ao capitalismo tardio. Enquanto Dewey mantém-se nos limites de uma abordagem progressivista, Habermas aprofunda a crítica à sociedade estabelecida e propõe estratégias de reformismo radical que implicam “promover reformas em torno de objetivos claros e publicamente discutidos, mesmo, e especialmente, quando suas conseqüências são incompatíveis com o modo de produção vigente” (Habermas, apud Freitag & Rouanet, 1980, p. 23).

A crítica de Habermas denuncia a “autocompreensão tecnocrática do poder, pela qual ele reprime o substrato político de ações praticadas em nome de uma racionalidade técnica” (idem, *ibid.*, p.

17). Ou seja, aponta o “nó ideológico” da questão política moderna e propõe, como forma de superá-lo, o ideal paradigmático da comunicação livre de coação.

Embora não realize tal crítica, Dewey também canaliza suas aspirações democráticas para a consolidação de formas de vida associada e de “experiências conjuntas e mutuamente comunicadas”. Está aí a origem de seu enorme interesse pela escola.

Os dois autores parecem bem próximos na importância que conferem à experiência comunicativa no desenvolvimento das formas democráticas de vida. Mas o ponto onde o pensamento de Habermas se faz mais necessário como complementação e atualização a Dewey é no diagnóstico político das formas de dominação da sociedade ocidental moderna. Este último abstém-se de diagnosticar ou discutir concretamente a lógica do sistema político-social vigente, e, portanto, as tendências e contra-tendências que, na vida real, favorecerão ou dificultarão aquelas conquistas pretendidas por uma educação reformadora. Assim, deixa apoiados em bases frágeis os elementos que comporão esboços daquelas experiências conjuntas e mutuamente comunicadas a serem reconstruídas no interior da escola, visando o aperfeiçoamento democrático. Essa abstenção em diagnosticar politicamente a sociedade tem implicações importantes na concepção de escola e de educação de Dewey: a seleção das experiências se dará naturalmente, espontaneamente, a partir da obviedade consensual de sua importância, e a construção da escola resultará de uma operação localizada, de caráter quase técnico, incontroverso.

Alternativamente, uma concepção que enfatize a distinção entre racionalidade comunicativa e racionalidade com respeito a fins não tem certezas prévias. Isso porque a própria distinção entre agir comunicativo e agir com respeito a fins já é resultado da tentativa de resolver um enigma proposto pelas sociedades contemporâneas: como é possível que sociedades pretensamente baseadas na utilização intensiva de métodos racionais para todas as esferas da vida produzam homens despreparados para pensar e agir por si mesmos, homens despreparados para a vida pública? A solução apresentada, de que a racionalidade com respeito a fins, em que se baseia a ciência e a técnica, é uma racionalidade restrita a uma área da vida, exatamente a menos caracteristicamente humana, impõe a consideração de que será “descolonizando” aquela outra área especificamente humana, relacionada ao falar e ao agir comunicativo, que se poderá favorecer as tendências ao surgimento de uma vida social cada vez mais atenta aos

riscos de retroceder à barbárie, exatamente e ironicamente pela via da hiper-racionalização desumanizante.

Uma concepção de educação que incorpore esse diagnóstico necessita que as escolhas das experiências significativas estejam indissociavelmente relacionadas a mecanismos públicos e amplos de discussão para que a própria prática educativa “aprenda” com os processos que a geraram. Desta forma, a seleção das experiências a serem vividas nas escolas envolverá disputa, conflito e o caráter político dessas experiências se tornará explícito. Mas, como colocar isso em prática? Que modelo de educação escolar pode incorporar em seu cotidiano tão complexas e controversas experiências? Por tudo o que já foi exposto aqui, parece razoável supor que escola que se organize como uma pequena comunidade, que atue como um centro social e cultural terá mais chances de fazê-lo. Como sugestões provisórias e já incorporando o conjunto das idéias apresentadas, podemos apontar os seguintes elementos como indispensáveis à vida escolar: a) experiências diversificadas que envolvam aspectos cognitivos, morais, estéticos, políticos e práticos; b) permeabilidade aos fenômenos da vida pública que correm fora da escola; c) permeabilidade às injunções sócio-comunitárias locais e específicas que afetam a população infantil da escola; d) estruturas e regras definidas de maneira a envolver o conjunto da escola, ensejando um funcionamento democraticamente sustentado; e) recepção de cada indivíduo em suas múltiplas dimensões psicológicas e sociais;

Nenhuma das sugestões acima é estranha à escola brasileira atual. Ao contrário, estão cada vez mais presentes nas orientações curriculares e mesmo no discurso dos professores. Entretanto, tais orientações inovadoras, quando postas em prática no cotidiano escolar, ainda assumem, muitas vezes, feição de simulacro, pela estranheza que causam à própria comunidade escolar. A ausência de uma identidade auto-reconhecível da escola fundamental pública brasileira parece deixar esvair-se tudo o que a ela chega. Faltam a essas práticas os nexos ou o sentido geral que só uma concepção educacional democraticamente elaborada, explícita e publicamente compartilhada, pode criar.

Uma nova identidade para a escola fundamental pública

Na sociedade brasileira, vivemos um fenômeno em que as diferenças culturais, embora nem sempre tenham a mesma origem histórica da citada pluralidade étnica americana, levam a algumas

necessidades educacionais semelhantes. À realidade de profunda disparidade sócio-cultural não se pode impor um acervo cultural fechado. Frente a ela, somente será democrática a escola que permita contatos politicamente produtivos entre as diferentes culturas e classes.

No Brasil, a gestação de uma nova identidade para a escola fundamental impõe que se criem condições para o estabelecimento de um convívio intenso, autêntico e criativo entre todos os elementos da comunidade escolar. Ou seja, é preciso que a escola seja um ambiente onde crianças e adultos vivenciem experiências democráticas. Só a partir delas será possível construir essa nova identidade. Isso não significaria, exatamente, uma oportunidade progressiva de confraternização ou fusão “natural” entre as diferenças/desigualdades. Não se trata de apostar num ilusório irenismo social. Seria, antes, uma oportunidade de expressão de conflitos num contexto privilegiado, visto que livre de pressões e disputas econômicas imediatas. Um contexto propício à conscientização e reelaboração por meio de novas formas culturais que podem assim encontrar espaço para emergir.

A contribuição que o pensamento de Dewey, enriquecido e atualizado pelo de Habermas, oferece à fundamentação de uma concepção contemporânea de educação escolar é bastante significativa. No primeiro, o aspecto de maior validade e atualidade é a compreensão da escola como sendo um ambiente onde se reconstroem experiências sociais. Isso prefigura um formato de vida escolar ao qual é preciso, desde que se incorpore a crítica de Habermas, associar tanto a explicitação dos aspectos políticos inerentes a ela como daqueles referentes a sua inserção na estrutura social vigente. Estes aspectos, freqüentemente críticos, bem como os processos dialógicos (no sentido habermasiano) do qual são decorrentes, são fundamentos indispensáveis para o compromisso da educação escolar com um projeto político-cultural que vise a emancipação dos indivíduos e o aperfeiçoamento democrático.

A ampliação que hoje vem se impondo às tarefas e compromissos da escola fundamental, ao lado das já citadas políticas de retenção das crianças na escola, representa elementos novos. Tais elementos, identificados, compreendidos e inseridos em um projeto político crescentemente compartilhado, podem levar à composição de uma nova identidade para a escola brasileira.

Vale lembrar que essa tendência, que julgamos verificar, é antagônica e paradoxal àquelas, também observáveis, de avanço das chamadas tecnologias educacionais. Com elas, mais do que nunca, a

escola se especializa e, no limite dessa especialização como transmissora de conhecimentos, pode até mesmo perder seu sentido. As relações humanas tornam-se acessórias aos meios tecnológicos, rápidos, “neutros”, seguros e lucrativos. Ou seja, daqui para frente, ou a escola se assume como espaço de trocas intersubjetivas intensas, de desenvolvimento do que Habermas chamou de *natureza comunicativa da razão*, efetivando em sua prática o que Dewey chamou de *reconstrução da experiência*, ou será apenas um elemento a mais – provavelmente obsoleto – na reprodução das formas tecnocráticas de vida e interpretação do mundo.

Neste texto, considerando fenômenos que vêm ocorrendo nas escolas públicas brasileiras de educação fundamental e buscando caminhos para uma recomposição da identidade sociopolítica e pedagógica dessa escola, destacamos nos trabalhos de Dewey e Habermas elementos que julgamos importantes à formulação de uma concepção de educação escolar adequada aos desafios da “modernidade tardia” em que vivemos. Nossa intenção ao recuperar, problematizar e tentar atualizar os fundamentos da *educação integral*, em sua vertente pragmatista, não foi a de buscar um modelo de escola já pronto, ou adaptável. Buscamos, com a (re)consideração dessa experiência histórica, uma fonte a mais de inspiração à construção coletiva de uma escola pública que possa ter hoje, no Brasil, um papel relevante na instauração de uma sociedade democrática.

Recebido em dezembro de 2001 e aprovado em maio de 2002.

Notas

1. A corrente filosófica pragmatista originou-se nos Estados Unidos, na passagem do século XIX para o século XX e tem entre seus fundadores os nomes de Charles Pierce, William James, John Dewey e George Herbert Mead. Hoje, Richard Rorty é seu mais proeminente representante.
2. Referimo-nos à pesquisa que coordenamos, “Escola pública de tempo integral: análise de uma experiência escolar”, iniciada em 1999, com apoio da FAPERJ, envolvendo escolas de educação infantil a 4ª série da rede municipal do Rio de Janeiro.
3. Segundo dados da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, o sistema municipal possui 60.170 alunos matriculados em regime de horário integral, o que corresponde a cerca de 10% dos alunos da rede e 164 unidades escolares com regime de horário integral, correspondendo a 15% dos estabelecimentos da rede (Planilhas do E/DGEG – 1999). Além disso, o sistema municipal oferece regularmente atividades complementares ao horário escolar através dos “Clubes escolares” (12.964 atendimentos em março de 2000), dos “Pólos de educação pelo trabalho” (21.785 atendimentos em março de 2000), dos “Núcleo de artes” (3.424 atendimentos em maio de 2000), perfazem-

do um total de 38.173 atendimentos fora do horário escolar (SME/equipe *web* da E/ATI, 2000).

4. Sobre o avanço dos debates em torno do tema das relações entre escola e diversidade cultural, vide Forquin (1993).
5. Sobre o reconhecimento prévio da “autoridade pedagógica”, vide Bourdieu (1975, Livro 1). A propósito, em outra ocasião, Bourdieu afirma que o sistema escolar contribui para a reprodução da estrutura social “(...) em parte que varia segundo os momentos e segundo as sociedades” e ressalta que “(...) ele contribui sem dúvida muito mais na França do que no Brasil” (Bourdieu, 1991).
6. Dewey nasceu em Vermont (EUA), em 1859. Doutorou-se na Universidade Johns Hopkins com um estudo a respeito da psicologia em Kant. Iniciou sua carreira universitária na Universidade de Michigan, onde se integrou às atividades ali desenvolvidas de apoio à formação dos professores secundários. É nesse período que, juntamente com outros autores, funda o movimento pragmatista. Em 1894, ingressa na Universidade de Chicago, onde cria uma escola elementar experimental para a criação e aplicação de novos métodos pedagógicos. Em 1904, afasta-se de Chicago e ingressa em Colúmbia, dedicando-se a partir daí, principalmente, a estudos na área epistemológica. Morre em 1952.

Referências bibliográficas

APPLE, M. *Educação e poder*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

BAKUNIN, M.A. et al. *Educação libertária*. MORIYON, F.G. (Org). Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

BOURDIEU, P. *A reprodução*. Rio de Janeiro: F. Alves, 1975.

BOURDIEU, P. Entrevista concedida a Menga Ludke. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 3, 1991.

CUNHA, L.A. *Educação, Estado e democracia no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1995.

DEWEY, J. *Democracia e educação*. São Paulo: Nacional, 1959.

FORQUIN, J.C. *Escola e cultura*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREITAG, B.; ROUANET, P. (Orgs.). *Habermas*. São Paulo: Ática, 1980.

GANDINI, R. *Tecnocracia, capitalismo e educação em Anísio Teixeira*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

HABERMAS, J. Técnica e ciência enquanto ideologia. In: *Textos escolhidos*: Benjamin, Horkheimer, Adorno, Habermas, vida e obra. São Paulo: Abril Cultural, 1983a. p. 313-343. (Os pensadores)

HABERMAS, J. *Para a reconstrução do materialismo histórico*. São Paulo: Brasiliense, 1983b.

HABERMAS, J. *The theory of communicative action: reason and the rationalization of society*. Boston: Beacon, 1984. v. 1.

HABERMAS, J. *Pensamento pós-metafísico*. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1990

LUZURIAGA, L. *História da educação e da pedagogia*. São Paulo: Nacional, 1990.

LARROYO, F. *História geral da pedagogia*. São Paulo: Mestre Jou, 1974.

MONARCHA, C. *A reinvenção da cidade e da multidão*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

REBOUL, O. *Filosofia da educação*. São Paulo: Nacional, 1985.

SAVIANI, D. *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.