

O ESTADO EM HEGEL, DEWEY E ERASMO PILOTTO: CONTRIBUIÇÃO TEÓRICA PARA COMPREENDER A EDUCAÇÃO NO ESTADO DO PARANÁ

Prof. Dr. Antônio Marques do Vale
Mestranda Florinda Santos
Mestranda Irene da Silva Fonseca dos Santos
Especialista Janete Aparecida Bartoski Laroca dos Santos
Universidade Estadual de Ponta Grossa /
Fundação Araucária- PR

RESUMO: Este trabalho apresenta o resultado da pesquisa de um Grupo de Pesquisa em Filosofia, História e Educação. Aborda criticamente o Estado em Hegel e elementos de seu pensamento sobre educação, bem como a influência de Hegel no Paraná, feita visível na Escola Nova de John Dewey e de Erasmo Pilotto. Hegel, filósofo com visão universalista, propõe, quando Diretor de Ginásio (1808-1816), um sistema educacional com as marcas da ordem e da autoridade. Seu idealismo lhe impede uma análise direta da realidade sócio-econômica, merecendo a crítica de Karl Marx; ainda é um imenso desafio, contudo, conhecê-lo mais e até fazer-lhe melhor justiça. Dewey, inserido no mundo norte-americano da técnica e da mudança, vê o Estado como democracia; Estado, porém, enquanto coordenador democrático de associações, preso a interesses burgueses. Herança de Hegel e do ambiente. Pilotto, notavelmente deweyano, revela avanços na abordagem humanista e no respeito às circunstâncias, quando luta por implantar Escolas Normais Rurais (Regionais) para formar professores ao modelo mexicano. Como resultado desta pesquisa, fechando a reflexão crítica sobre o escolanovismo, é proposta uma educação que una o universal e o particular num debate realista, para superar dominações e para um Estado sob o qual as maiorias possam participar na construção de vida digna para todos. Este trabalho está em relação estreita com um projeto do coordenador que recebe apoio da Fundação Araucária. Ao órgão financiador o tributo de nosso agradecimento.

Palavras-Chave: Estado; educação; mudança; ordem; debate crítico.

THE STATE IN HEGEL, DEWEY AND ERASMO PILOTTO: A THEORETICAL CONTRIBUTION TO UNDERSTAND EDUCATION IN PARANÁ STATE

ABSTRACTS: This paper presents results of a research done by a Research Team on Philosophy, History and Education. It critically deals with Hegel definition of State and some rudiments of his thought on education, as well as his influence in Paraná, as it becomes evident in the New School movement according to Dewey and Pilotto. Hegel, a philosopher of universal views, suggests an educational system with signs of order and authority, when he is a Gymnasium Director in Nürnberg, Alemanha (1808-1816). His idealism hinders him of making a direct analysis of the social-economic reality, and he deserves being criticised by Karl Marx. However, it is a great challenge to know Hegel better and to make him justice. Dewey, immersed in his north-American world of techniques and changes, considers his State as a democracy, and then he conceives State as a democratic coordinator of associations linked to industrial bourgeoisie interests. It was heritage of Hegel and of the environmental atmosphere. Pilotto, strongly deweyan, tries to advance in his humanistic approaches, regarding circumstances. He fights to create Regional Normal Schools in order to form teachers to the elementary school alike Mexican model. As result of this research, and putting

an end to the critical reflection about New School, there is a suggestion for an education that considers the universal and the specific facing contradictions in a realistic debate. This way, education can put dominations away and build a new State, in which the great majority can construct a better life to everybody. This paper is part of a project supported by Araucária-PR, the financing Foundation to which we express many thanks.

Key-Words: State, education, changes, order, critical debate.

INTRODUÇÃO

O pesquisador em educação é consciente que deve com-partilhar, pois se apropriou de cabedais produzidos pelo saber humano de todos. Também, situando-se ante o Estado-organização-social, mostrar-se sabedor de um conflito maior, o que brota da reivindicação por igualdade.

O objetivo dos autores deste trabalho, membros de Grupo de Pesquisa em Filosofia e História, foi o de conhecer Hegel, tão complexo e muito presente no seu tempo de relações educacionais tão marcantes. O Grupo estudou a percepção de Estado presente, sobretudo, nos escritos pedagógicos de Hegel (Discursos de Nürenberg), e, em especial, a relacionou com as concepções de Estado de John Dewey e de Erasmo Pilotto (Paraná), expoentes estes da Escola Nova em diferentes circunstâncias. Dewey imergiu numa "civilização industrial" que atraía migrantes para os Estados Unidos. E Pilotto, aqui, é autoridade interessante, porque pretendeu formar professores primários após a Segunda Guerra Mundial, período de pujante e tumultuada expansão da fronteira agrícola do Paraná. A pesquisa se serviu de bibliografia vária pertinente, mas também investigou fontes primárias, sobretudo referentes ao Paraná e seu desenvolvimento. Um método crítico toma a sério as reivindicações dos excluídos, muitas vezes intimidados e sem a chance de proteger as próprias vidas, os próprios bens e direitos. Como poderia a educação fornecer para eles instrumentos de defesa e ajudar a prover para si maior dignidade? O trabalho demonstra que o Estado e as instâncias educativas estão mesmo no interior da luta de grupos e classes (Marx). Mas Hegel, em geral tão criticado, foi também pouco lido na própria Academia. O trabalho fornece contribuição para novos debates e para esclarecer as tarefas dos educadores num mundo realmente conflituoso.

HEGEL: RACIONALIDADE E ORDEM

Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831) pretendeu restabelecer o reinado da razão, uma razão ampliada, na qual coubessem todas as obras da criação do espírito humano - arte, religião, cultura, sistemas políticos - na história, cujo sentido específico ele procurava discernir. Na expressão de Châtelet, "a razão, que até então era da ordem do discurso, ou dessa ou daquela pessoa privada, tornava-se apanágio da sociedade inteira" (1994: p. 116). Châtelet explicitou o porquê de falar desse apanágio. Antes dos gregos, os homens eram homens, mas viviam sem pensar na liberdade; o conjunto da população era dominado, embora houvesse entre eles alguns homens livres, os chefes (1994: p. 114). Para Hegel, a razão serviu de instrumento de compreensão entre esses diversos homens livres, sendo assim construído o projeto do discurso racional. Mas, sobreveio a decadência dessa tese (gregos), e se afirmou a antítese como superação (os romanos). E foram sucedendo diferentes superações. Esse devir, o devir como tal, é essencialmente dramático: para desempenhar o seu papel na história, um

povo é até mesmo obrigado a vencer pela violência a figura que o precede. Assim que, finalmente, com o herói Napoleão Bonaparte, e com as transformações após o seu fracasso, se estabeleceu o Estado moderno (1994: p. 114-6). Segundo Hegel, o Estado moderno é a realização da razão - razão, agora, como apanágio da sociedade inteira.

Embora um pensamento educacional esteja esparsos por tudo o que Hegel elaborou, distingue-se a Fenomenologia do espírito (1806) como uma obra sua, já da maturidade, considerada especialmente pedagógica. Ali, trata do saber absoluto, do que os homens pensaram desde que pensam, e vai analisando "atitudes existenciais", de um Dom Quixote, por exemplo, que desejou viver valores antigos quando um mundo novo já surgira (1994: p. 117). Na Fenomenologia do Espírito, Hegel lembra que a tarefa da filosofia é constituir-se em filosofia da história, para pôr em ordem o "imenso material que todos os homens pensaram, construíram, imaginaram, elaboraram" (1994: p. 113), e mostra aos contemporâneos que eles devem repensar a história da cultura e seguir-lhe o movimento até compreender em que ponto se está na atualidade. Para Hegel, o que os homens são naquele momento, 1806, é o que a humanidade inteira se tornou: como se o espírito, a razão, nesse ano, se encontrasse no escritório do filósofo (1994: p 113).

Para Hegel, o Estado de Napoleão era a realização da razão. Contudo, há um texto extraído de Princípio da filosofia do direito, obra de maturidade de Hegel, que indica os seus cuidados tanto por pensar a universalidade e o absoluto como por considerar a particularidade. Alcançava ele um equilíbrio melhor, dir-se-ia, capaz de corrigir a pura imposição estatal, implicada em saber absoluto ou em verdade, concentrados numa forma de Estado. Transcrito aqui, o texto contribui para entender as pretensões do nosso estudo: "A essência do Estado moderno consiste na união da universalidade com a total liberdade da particularidade e da prosperidade dos indivíduos, de modo que, por um lado, o interesse da família e da sociedade civil deve ajustar-se ao Estado, mas, por outro, a universalidade da finalidade não pode progredir sem o saber e o querer da particularidade, que deve conservar o seu direito" (apud Châtelet, 1994: p. 116; o grifo é nosso). Châtelet confessou, a partir daí, que os elementos que nele suscitaram o maior grau de desconfiança ante o hegelianismo foram a acentuação da universalidade e aquela opção necessária pelo Estado. Châtelet voltou-se, então, para uma filosofia da história da contingência e não da necessidade (1994: p. 117; 121).

Como já foi sugerido, se difunde por toda a obra de Hegel uma teoria da educação, mas quase explicitamente ela pode ser encontrada nos seus Escritos pedagógicos. Dentre estes, se destacam os Discursos de Nürenberg, pronunciados no final de ano, todo o tempo em que foi Diretor do Ginásio daquela cidade. Era um Ginásio a serviço dos filhos de certa elite que, em dependência do mérito deles, ia gozar do privilégio de incorporá-los no funcionalismo estatal.

Hegel assumiu em Nürenberg em 1808. Os Discursos constam como pronunciamentos de 1809, 1810, 1811, 1813 e 1815. Embora contenham vários elementos filosóficos, nós nos restringimos, neste trabalho, a comentar algumas concepções do Diretor Hegel (e do Estado) relativas à educação. Hegel sugere que o público fique agradecido à elevada solicitude do Estado por fazer funcionar o Ginásio. Emprega termos reveladores de muita deferência para com a autoridade: Governo supremo, nosso Supremo Governo, altíssima mercê de Sua Majestade Real, altas e graciosas Disposições, o olho do Governo aberto sobre vocês, as observações emitidas mui graciosamente pelo Comissariado geral real, mandatos mui generosos, ensino militar ordenado pela máxima autoridade, a justiça e a diligência do governo generosíssimo, Disposição generosa, generosa inspeção do Comissariado geral real, lealdade ao Governo e fiel adesão ao nosso Rei.. É o mais provável que as expressões de veneração perderam intensidade nos últimos discursos de 1813 e 1815. Outras constantes, ainda, se evidenciam em todos eles: patriotismo, insistência na formação moral, agradecimento ao Estado, obediência, gratidão e respeito para com os pais, cuidadosa

vigilância da família sobre os filhos, satisfação dada aos professores através das boas notas, mérito, e frutífera produção intelectual em favor de um Estado que necessita de funcionários bem formados. Em resumo, "a aplicação, os progressos, a conduta moral" (Hegel, 1991: p. 123; 130). E sempre a disciplina, com ressalva interessante: o Ginásio não é que vai produzir essa disciplina, mas "temos de exigir que os meninos já venham educados à nossa escola. Segundo o espírito dos costumes de nosso tempo, a disciplina (...) não é (...) uma tarefa do Estado, mas responsabilidade e dever dos pais (...)" (1991: p. 92).

Foi possível efetuar a busca de como se mostra a tensão "universal-particular": revela-se um Estado concebido de modo universalizante. Poder-se-ia dizer com Arsenio Ginzó, o qual se reporta também a um Hegel anterior, isto é, aos escritos de Heidelberg: Hegel mostra um mundo real composto por uma série de leis e de instituições que têm o universal por meta, só valendo os indivíduos na medida em que se adaptam a essa universalidade. A missão da escola é formar indivíduos capazes de pertencer à vida pública. Parece que, no pensamento de Hegel, sobra pouco espaço para idear uma humanidade alternativa à que realmente existe (Ginzó, apud Hegel, 1991: p. 57; o grifo é nosso).

Sendo o Estado o máximo que Hegel oferece para a harmonização dos movimentos da universalidade e da individualidade, prevalece a conclusão de que subsiste, em Hegel, uma "paixão totalizante" que o distancia enormemente do mundo fragmentário e enigmático, subjetivista, de Kant (1991: p. 47). A pedagogia de Hegel é uma "pedagogia do Estado" (1991: p. 48).

Segundo numerosos críticos, o estadunidense John Dewey, guardando a influência de antigos mestres como William T. Harris e George S. Morris, continuou um hegeliano. Influências outras alimentariam a razão "democrática" de Dewey, mas, com Hegel, ela se fizera para sempre nacionalista e centralizadora: "Um indivíduo só se torna racional quando assimila o conteúdo da racionalidade da natureza e das instituições humanas" (Dewey, 1959: p. 331). Aqui, a voz de Harris, que disseminava uma filosofia inspirada na Alemanha pós-kantiana, mas "de acordo com as necessidades norte-americanas" (Copleston, 1965: p. 22). De fato, a racionalidade "democrática" norte-americana conta com o seu próprio nacionalismo, com o seu way of life, e opera sempre em vista de, pelo sistema educacional, "integrar" as levas de imigrantes chegados aos Estados Unidos em busca de novas oportunidades. O tema da "unidade", fortemente hegeliano, filia-se ao universalismo estatal. Dewey mesmo escreveu num tópico de filosofia da educação: na filosofia alemã (Hegel), "o verdadeiro problema não é o de disciplinar a liberdade do indivíduo, de modo a resultar certa proporção de ordem e concórdia social, mas o de conseguir-se a liberdade individual mediante o desenvolvimento das convicções individuais de acordo com a lei universal encontrada na organização do Estado como razão objetiva" (Dewey, 1959: p. 331). Aqui, como a seguir se verificará, se trata de Dewey mesmo, e não de um Hegel citado fortuitamente.

DEWEY E A PEDAGOGIA COORDENADORA

Na obra *La reconstrucción de la filosofía*, Dewey (1859-1952), filósofo de tendência experimentalista, lembrou Kant nestes termos: com os "conceitos fixos a priori", desenvolveu, no pensamento alemão, um curioso menosprezo para com a variedade da experiência viva e uma curiosa subestimação do valor do sistema, da ordem e da regularidade enquanto tais, ao passo que deixou outras coisas mais práticas, agindo para produzir o respeito caracteristicamente germânico para com a disciplina, a voz de mando, a "ordem" e a docilidade.

A filosofia de Kant era apta a subministrar uma "racionalização" da subordinação do indivíduo a certos "princípios" universais e leis. Kant, apesar de, tecnicamente, negar a possibilidade dos absolutos, fomentou o espírito do absolutismo com seus conceitos a priori.

"Os seus sucessores foram fiéis ao seu espírito, mais que à sua letra, e ensinaram de maneira sistemática o absolutismo..." (Dewey, 1993: p. 120-1). Dewey falava de um sucessor; falava de Hegel.

Declaratoriamente, Dewey criticou o sistema, mas criticou também a fragmentação empiricista: "o mundo moderno sofreu as conseqüências de a filosofia só lhe ter oferecido em tantos problemas a alternativa de escolher entre contrários irreduzíveis e taxativos: a análise desintegradora ou a síntese rígida, um completo radicalismo que desdenhava e atacava o passado histórico, como trivial e daninho, ou um completo conservadorismo que idealizava as instituições como encarnação da razão eterna" (1993: p. 121). Por racionalizar o Estado e conformá-lo a tal rigidez sistemática, também Hegel, ele primeiro, é criticado.

Depois, buscando expor como vê o Estado, Dewey propõe a sua filosofia da vida, filosofia que não é bovina e preguiçosa, mas inquieta e regida pela imaginação idealizadora (1993: p. 126). A filosofia deve ser "experimental", e então o real deixa de ser acabado (1993: p. 139-40). "Se as idéias, os significados, os conceitos, as noções, as teorias, os sistemas são instrumentos para uma reorganização ativa de um meio circundante, da extirpação de uma dificuldade ou de uma complexidade concretas teremos que a prova da sua validade e da sua estima estribará no realizar essa tarefa" (1993: p. 168). Dewey acentua a vida e o dinamismo: é belo o que opera belamente. A verdade é, então, utilidade: "A verdade como utilidade significa serviço para contribuir à reorganização da experiência que a idéia ou a teoria proclama ser capaz de realizar" (1993: p. 168). E a educação, que tradicionalmente fora coisa preliminar (ficando a meninice apenas como preparação para a vida adulta etc.), agora consiste em "obter do presente o grau e o gênero de crescimento que encerra dentro de si" (1993: p. 192).

Nessa maneira pragmática, mas dinâmica e orgânica, o Estado de Dewey coordena a lei, a Igreja, a família, a amizade, as sociedades industriais, "instituições e dispositivos necessários para que os indivíduos possam desenvolver-se e encontrar suas capacidades e funções específicas" (1993: p. 196). Coordenar é controlar essas associações, que afinal ajudam à vida humana. Dewey se reporta a Hegel! A Hegel, primeiro para dizer que o Estado Nacional se colocou "como consumação e iluminação e também como base de todas as demais instituições" (1993: p. 206). E, depois, para dizer que a sua importância "se estriba cada vez mais no poder que tem de fomentar e coordenar as atividades dos grupos voluntários" (1993: p. 208). Portanto, tomar indivíduo e Estado como prontos e acabados em si mesmos é o fruto negativo de identificar democracia com democracia política; uma democracia se desenvolve "apenas quando os seus elementos participam na direção das coisas que são comuns" (1993: p. 213).

Essas conferências de Dewey sugerem a chamada democracia norte-americana como pragmaticamente a melhor, sobretudo se for libertada da presença histórica de formas de relação existentes (especialmente as associações religiosas). É bom conferir, então, nas curiosas páginas finais do livro sob estudo, a contradição de sobrepor o Estado às instituições e grupos, negando-lhes audiência real (1993: p. 203-15).

ERASMO PILOTTO, ESCOLANOVISTA PARANAENSE

Pilotto (Rio Azul, 1910 - Curitiba, 1992) foi Secretário da Educação no Estado do Paraná entre 1948 e 1950, convocado pelo amigo, Governador Moysés Lupion. Analisou a educação no Paraná, promoveu a organização escolar e, principalmente, a urgente formação de professores primários. Seguidor apaixonado da "Nova Educação" ou da "Escola Nova", valorizadora da atividade livre da criança e tendentes à democracia social, ele se interessou necessariamente por Dewey. Tendo abraçado a causa do desenvolvimento social e econômico

do Estado do Paraná, cuidou, naqueles tempos, de fundar as Escolas Normais Rurais (Regionais) de modelo mexicano.

Em 1954, em síntese sobre Dewey, citou as várias influências que esse filósofo recebeu, e fechou assim: "George Sylvester Morris conduziu Dewey a Hegel. E Hegel marca indelevelmente todo o pensamento posterior de Dewey. Não se pode compreender a formação de Dewey destacando-o de Hegel" (Pilotto, 1954: p. 112). A seguir, enunciou quatro aspectos dessa formação: o sentido da unidade; o sentido da organicidade; o sentido dinâmico e da continuidade; e, enfim, "em todo o pensamento social de Dewey, a presença da idéia de "espírito objetivo" de Hegel" (1954: p. 112). Todos os aspectos nos interessam, aqui, mas, sobretudo, o último, referente ao Estado.

Detalhando, Pilotto escreve que o biologismo naturalista de Dewey "toma, de modo fundamental, o rumo para o plano do social", e comenta: "sempre a unidade, o orgânico e o dinâmico" (1954 p. 112). O ponto de partida reside na concepção da "experiência"; de modo geral, a "experiência" é entendida dentro da vida orgânica e como um processo de atividade que supõe um ambiente, num "equilíbrio unificado" de interações (1954: p. 113). É o "desenvolvimento da interação" (1954: p. 115). A experiência tem continuidade temporal (Ibid., p. 116) e continuidade socialmente condicionada (1954: p. 117).

Enfatizando a vida social, Pilotto rejeita de antemão o atômico, e pode compreender o papel e a natureza da educação como Dewey; ela acontece para: "efetuar uma auto-renovação por meio do crescimento educativo dos componentes imaturos do grupo" (1954: p. 117; Dewey, 1959: p. 30). O fim da educação é, pois, mais educação, numa concepção elaborada a partir de sociedades que existem realmente (1954: p. 119).

O Estado, só limitadas vezes tratado teoricamente, Pilotto o abordou principalmente no livro *Direito à Educação* (1960: p. 49-64). "Quando consideramos o fato social do Estado, defrontamo-nos, a um só tempo, com a sua eficiência e com as suas deficiências, com o desejável e com o indesejável, e ambas as coisas em dimensões imensas" (1960: p. 49). É o Estado o maior poder de organização, e nisso não há nem bem nem mal. O Estado são os seus funcionários e a sua ação administrativa, mas, conforme a circunstância, um grande poder se concentra nas mãos de minoria dos funcionários. Como o Estado tem merecido crítica, já que sua direção surge estreitada por causa dos interesses de uma classe, Pilotto, trazendo posições de Harold J. Laski, reconhece que a "universalização do comando, a superação dos particularismos, tem sido considerada como um progresso" (1960: p. 50-1). Em posição abrandada, Pilotto propõe que se procure a "síntese, para além da antítese, no caso da negação individualista do Estado do século passado [século XIX] e do intervencionismo extremo do Estado contemporâneo" (1960: p. 52). Propõe solução orgânica como Dewey. Confessa: "temos aumentado ou exaltado demais o Estado, temos procurado tirar o máximo proveito de uma força de coação e disciplina, temos procurado aperfeiçoá-lo em sua eficiência ou na universalização da direção (...), mas, na verdade, procedemos, sempre e sempre, dentro dos mesmos círculos e dos mesmos esquemas" (1960: p. 52). Sensatamente, proclama a necessidade de adequar-se a mudanças, mas em favor da justiça: "avançando um pouco mais: o Estado organizador de um regime de justiça, mediante a cooperação livre" (1960: p. 53). E clareia: "mobilizando decisões, disciplinando a aquisição e distribuição de recursos, prestando assistência técnica, procurando a organicidade dos sistemas..." (1960: p. 53).

Em 1960, Pilotto criticou os interesses individualistas e retomou o tema da luta em favor de escola para todos (Condorcet), recapitulando assim: aceitou-se que a educação deve fazer-se à margem de todos os particularismos; a educação compete ao Estado, e se preconiza a autonomia do sistema público de educação dentro do Estado. Acentuando a organicidade, escreveu que a superação dos particularismos se dava especialmente com a "consciência do imperativo dessa posição", e insistiu nas teses da relatividade da consciência humana, do

valor da virtude da tolerância, da pertença da criança a si mesma. Podia encerrar assim, então: como educador, odeio a violência (1960: p. 63-4).

Pilotto viveu estreitos contatos com a Nova Educação européia, mas os escritos de 1960 refletiram a leitura assídua de Dewey, do qual herdou muito de idealismo hegeliano. A sua acentuação da circunstancialidade nos permitiu supor que no período de 1948-1951, dedicado ao ativismo da Secretaria da Educação, não achou condições de se manifestar explicitamente pela organicidade. Havia a dominação de outros grupos. O período de Pilotto, de enormes realizações no Paraná, também sofreu de limitações, que ele assumia serenamente preconizando uma educação para as circunstâncias: há casos em que "o grau de desenvolvimento e os recursos do Estado não permitem a realização do preceito [da educação para todos]. De que vale a lei contra a impossibilidade?" (1960: p. 26). Sempre repetiu, no entanto, que "o direito à educação supõe o direito à participação em uma condição social de vida verdadeiramente humana" (1960: p. 29).

A educação é direito de todos (1952), logo após o mandato, explicitou certa circunstância expressiva do que o Paraná ia vivendo: uma das localidades do norte do Estado, "situada no extremo atingido, naquele momento, pela avalanche da penetração que, vinda de outros Estados do Brasil, e quase de todos os outros Estados, vem rasgando e queimando a selva, atrás de uma das prometidas Canaãs com que a natureza (...) acena aos homens com o lenço da esperança de fortunas vertiginosas" (1952: p. 11-2). Bem esse o ambiente: avalanche de migrantes, famílias inteiras chegando para abrir a fronteira agrícola.

Na expansão agrícola do Norte do Paraná, nos tempos do Governo Lupion, o controle maior foi dos compradores de terra; dispo de meios, iam expulsando os posseiros. O jogo ideológico propalou tratar-se de uma primeira ocupação. Era "(re)ocupação", na expressão de Nelson Tommazi (apud Nadalin, 2001: p. 87). O processo da nova "ocupação" vem desde 1925, quando, feita a divisão, foi iniciada a venda de glebas ligadas à rede viária existente. Londrina já surgiu em 1930. Mas antes, no Norte Velho, duas companhias com capitais japoneses levaram ao desenvolvimento de Assaí e Uraí, com população vinda do Japão. Por 1945, na região, já se contavam pessoas de trinta nacionalidades diferentes (2001: p. 86).

O Estado do Paraná acreditou ganhar com a colonização privada, pois as vendas poderiam dar maiores lucros do que as simples concessões (Steca e Flores, 2002: p. 138). Houve dificuldades para uma rápida demarcação, por ser grande o número de títulos de posse irregulares ou falsos. Nesse Norte Novo, os conflitos de terras foram comuns; principalmente no final da década de 1940 e início de 1950 se destacaram os conflitos armados de Jaguapitã e Porecatu. O Governo tentou esvaziar tensões cedendo terras em Paranaíba, mas esqueceu as promessas, e, com saídas incoerentes, fomentou novos conflitos. O forte tráfico de influências e a preterição dos direitos dos lavradores marcaram os anos de 1947-1950. No Sudeste Paranaense, os conflitos, já analisados em livro, arrebentaram por 1957 (Gomes, 1986).

E quais os interesses a que a educação servia, basicamente?

A pesquisadora Blanck Miguel analisou a Escola Nova de Anísio Teixeira e afirmou que a leitura de Anísio impressionara Pilotto. Um e outro quiseram uma educação "desvinculada do Estado", como já antes teria proposto Wineken ante a suspeita de que a educação servia a um Estado dominador (Blanck Miguel, 1992: p. 222-3). Mas, a quem seria concedido manter independência do Estado? Pilotto, no seu realismo, não ousaria responder. De recursos do Estado dependia a educação. Para Pilotto, como se viu atrás, o Estado corria sempre risco, sob o controle efetivo de grupos particularistas, e sob tal risco também Dewey teria visto o Estado, se tivesse vivido diretamente uma forte experiência de diluição do que ele mesmo, Dewey, chamava de coordenação estatal.

Como relacionar a educação com a realidade paranaense? A educação é demandada para formar o trabalhador e atender a direitos, mas também para promover a socialização. Pode acontecer que um Governo seja o primeiro a desejar socialização, e a Secretaria de

Pilotto se mostrou, nisso, de muita eficácia, e, sem dúvida, de fortes limites. Em texto de 1960, positivamente, escreve Pilotto que os educadores devem ter uma posição de vanguarda para a educação política, mas para "criar e estimular uma consciência coletiva desenvolvimentista" ou para "aceitar restrições que, porventura, sejam impostas pelos esforços de desenvolvimento" (1960, p. 35). Seria uma resistência pacífica?

Dose forte de reprodutivismo marcou a história paranaense da educação. No tempo de Pilotto, o Estado do Paraná se mantinha prussiano (autoritarismo), mas, em termos da pedagogia, pareceu ir tornando-se um Estado deweyano, insto é, inclinou-se ao diálogo com elites coordenadoras. Diria Pilotto que era o possível nas circunstâncias. Um fato pode ser reportado historicamente: o Paraná fez esforços por criar escolas ou postos de saúde, mas também instalou Delegacias de Polícia nas áreas ocupadas por imigrantes. Numa cultura de tendências hegeliano-positivistas, o controle dos "desordeiros", o estabelecimento da ordem, o esforço de integração eram condições para o apoio primário ao capital. A idéia diretora era o progresso, com pragmático funcionalismo; a instrumentação, muita vez, era a violência do jagunço. Também por isso, a educação pedia enormes sacrifícios, nas escolas de professor único das zonas do pioneirismo.

PARANÁ RURAL, AS ESCOLAS NORMAIS RURAIS E O CONTROLE SÓCIO-ECONÔMICO

No Brasil, a educação rural foi ocupando espaço desde o final da segunda década do século XX, promovida especialmente entre os defensores da ordem social. O crescimento das cidades já preocupava e os dominadores consideravam o problema migratório uma ameaça permanente. Configurada uma "questão social", agraristas e industrialistas se associaram na mesma luta. Voltada para o os valores do meio rural, a educação fixaria emigrantes em potencial no campo.

O impulso a essa educação só se deu, porém, depois da Revolução de 30, com garantias do Estado. Uma dualidade se manifestou: educação rural para segurar o homem no campo; uma educação profissional nas cidades. Getúlio Vargas chegou a propalar uma "volta ao campo", inclusive para se povoar e sanear o interior (Paiva, 1985: p. 126-7).

Foram difundidos no Brasil o "ruralismo" pedagógico mexicano e a metodologia de suas "missões rurais". Após os cursos de capacitação do magistério rural e o primeiro Congresso Nacional de Ensino Regional (1935), vieram as Escolas Normais (Regionais) Rurais, até com improvisação (1985: p. 128-9).

No Estado Novo, ditatorial, a preocupação "ruralista" se intensificou, foi fundada a Sociedade Brasileira de Educação Rural (1937), e logo se introduziu o tema "Educação e Segurança". O próprio escolanovista Lourenço Filho, "integrado no esquema governamental, defendia a educação e a reeducação dos adultos para coibirem os fatores de desagregação" do País. Lourenço Filho, autor de uma Introdução ao Estudo da Escola Nova, foi um dos que optaram pelo apoio ao Governo de Getúlio em matéria de educação popular (1985: p. 137-8). Sedimentando a ordem sócio-econômico-política vigente, a educação popular visava a solucionar a "questão social". As Escolas Normais Rurais iam absorvendo um estilo através do "esforço nacionalizador" do período autoritário.

Lourenço Filho enfatizou que formação e desenvolvimento deviam satisfazer tanto à expressão individual como ao ajustamento social. O conceito de ajustamento, sempre presente na Escola Nova e, sobretudo, em Dewey, conduzia um Estado e seus propósitos coordenados e coordenadores, conforme o exemplar do México, um país com notável contingente de "raças indígenas, de procedência cultural não uniforme" (Lourenço Filho, 1961: p. 132).

No México, as questões de reforma agrária e de educação para as massas (Constituição de 1917) forçaram a que a Revolução de 1910 assumisse a educação rural. Primeira grande

dificuldade foi o recrutamento de pessoal docente, e, com isso, se registrou uma evolução das "missões culturais" de tendência socialista. A insistência na "ação social", em 1928, significava que filosofia e Escolas Normais Rurais deveriam ser inspiradas no conhecimento do estado social de cada povoação. Os mestres rurais foram então intimados pelo Ministro Puig Casauranc a aceitar, como especial função, promover a ordem social e mobilizar as comunidades inteiras em benefício da coletividade (1961: p. 233).

A experiência levou, no México, às "Escolas Rurais Campesinas". Mais tarde, persistindo a falta de melhor titulação dos professores, à consolidação de um "Instituto Federal de Capacitação do Magistério". Era sempre vivo, porém, o temor de Puig Casauranc de que um mestre rural, eventualmente, passasse da condição de líder social às condições de líder político ou de agente de desordem social.

A Secretaria de Educação Pública notou, em 1945, que pouca gente se formara, e o Ministro Boudet, em 1946, acabou confessando que uma preparação incompleta fomentava "atitudes de rebeldia e pessimismo" e de incredulidade social (1961: p. 236). Não obstante haverem crescido os números de "missões culturais", de alunos participantes e também dos gastos com o ensino rural.

O mexicano José Vasconcelos definira filosofia como um grande sistema sobre o Universo. Na explicação de Samuel Ramos, Vasconcelos assumia o positivismo como a única filosofia possível na América, pois que atendia às conclusões da ciência, mas, exaltando a intuição emocional, considerava que "pensar uma coisa é incorporá-la ao seio da emoção". Abertamente, Vasconcelos manifestara o propósito de despertar a consciência de cultura nacional e de vida comunitária, superando a influência dos inimigos colonizadores (1961, p. 244). Por outro lado, a análise de Lourenço Filho viu explicitado, no Governo mexicano, em especial na gestão de Ávila Camacho (1940-1946), um outro objetivo: o impulso à industrialização. Este haveria de levar, tanto à revisão das bases sociais que justificavam o esforço em prol da educação rural, como ao redirecionamento da experiência, em parte já alcançada, de educação popular para os bairros operários das cidades em geral (1961: p. 276-86).

Expressas em estilo deweyano, de 1946 em diante, as tendências eram: ação da escola com processos de difusão cultural, serviço social de grupo, solidarização com os planos do Governo, respeito ao progresso material e moral de cada região e atenção aos princípios democráticos (1961: p. 286-7).

Em seu biênio de Secretário de Estado da Educação, no Governo de Moisés Lupion, Pilotto presidiu à fundação de 249 "Associações de Amigos da Escola", 20 Escolas Normais Rurais e 25 novos Ginásios. Obra benemérita de quem, apaixonado pelo próprio trabalho, sabia estimar de modo particular os professores, os do campo em primeiro lugar. Fica uma pergunta, que, a seguir, relacionamos com outra. A experiência do México era de Escola Nova, e lá esteve Dewey, em 1926, vendo de perto as realizações: não é que ensinava, primariamente, como "integrar" os indígenas e descendentes a um modo de vida moderno, urbanizado e de maior poder real? E a Pilotto a outra pergunta: se estimou os professores, especialmente os do campo, não teria sido seu objetivo o de "integrar" grupos heterogêneos, aguardando também para breve o momento do capitalismo urbano e industrializante no Paraná? Não podia ter ido muito além, dadas as diferentes conjunturas, e por isso mesmo um outro senso crítico, o da resistência popular, tinha também de caracterizar aqueles "começos" do pós-guerra.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa pesquisa nos colocou defronte a três figuras da história da educação que sempre serão lembradas. Figuras de filósofos mais que de pedagogos, talvez; em contexto e grandeza

próprios, cada um se tornou estrela que não se apaga. Como alguém comentou a respeito de Marx, já se fizeram clássicos; enquanto clássicos, devem todos lê-los. O Paraná vai ler Pilotto em ritmo particular, pois foi este um pioneiro da educação em período singular do desenvolvimento no Estado. E Dewey e Hegel, cada qual a seu modo, também ficaram expostos à crítica, enquanto tentavam ser críticos.

Tiveram seus limites, sim, os três, mas insinuaram coisas importantes, que ninguém podia deixar no descaso: superar atitudes de imposição dogmática; não se deixar conduzir por outros irrefletidamente; falar e agir após análise e reflexão amadurecida.

Não obstante, a Escola Nova sempre irá ressentir-se dos excessos no emprego do conceito de "civilização", pelo qual ela privilegia os colonizadores do Mundo Segundo e Terceiro, privilegia os neo-colonizadores, mormente norte-americanos, que globalizam o mercado da sua produção avançada e da sua tecnologia. Civilizam estes o celeiro do qual se nutrem mil tipos de dominadores. E a hybris, ainda hoje, vai penetrando na educação por esforços ideológicos pragmáticos e utilitaristas, novas ordens mundiais e locais acompanhadas de novas verdades absolutizadas. Diante disso, cabe a todos adotar a atitude da suspeita. Não há como evitá-la na educação: nela, sobretudo, se faz indispensável a suspeita.

Pensamos, agora, num falecido italiano que foi caro ao mundo: o politólogo Norberto Bobbio. Sua sinceridade com os que pensaram diferente, bem testada, permaneceu exemplar. Foi sincero numa página sobre o "dilema chinês", posto pelo Ocidente a respeito da Revolução naquele País oriental; o que devia ela implicar: eliminar a burguesia, opressora de séculos, ou frustrar as esperanças de milhões? Na sinceridade com o diferente, mas aberto a investigar sem canseiras, ele afirmou: eu não ia frustrar as lutas das maiorias, mas, ainda bem, era uma opção que não me cabia fazer (Bobbio, 1997: p. 186-7). É oportuno asseverar: em educação, os caminhos não se oferecem fácil, e o buscar sempre é o que se requer de todos, homens e mulheres. Nossa pesquisa se conclui convidando educadores e educadoras a estarem abertos, porque, ademais, na história é assim: nada é tão simples, e não há tempo marcado. O mais recomendável, por conseguinte, é abrir-se à pesquisa e ao debate. Debate penoso, exigente, pois que soluções boas, e contra ordens estabelecidas, se encontram sempre longe do alcance das mãos. Melhor que enxerguemos assim: oprime-se de menos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDERSON, P. O fim da história: de Hegel a Fukuyama. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1992.

BOBBIO, N. Os intelectuais e o poder: dúvidas e opções dos homens de cultura na sociedade contemporânea. Trad. Marcos Aurélio Nogueira. São Paulo: UNESP, 1997.

CHÂTELET, F. Uma história da razão: entrevistas com Émile Noël. Trad. Lucy Magalhães. Rio: Jorge Zahar Editor, 1994.

CARNEIRO, D. Como chegou o positivismo ao Paraná: o amor por princípio e a ordem por base; o progresso por fim. Curitiba: s/ed., 1978.

COPLESTON, F. A history of philosophy: volume 8 - modern philosophy: Bentham to Russell. New York: Image Books, 1966.

_____. A history of philosophy: volume 7 - modern philosophy: part I, Fichte to Hegel. New York: Image Books, 1963.

DEWEY, J. Democracia e educação. Trad. Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 3ª. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

_____. La reconstrucción de la filosofía. Trad. Amando Lázaro Ros. Buenos Aires: Editorial Planeta, 1993.

- GINZO, A. Hegel y el problema de la educación. In: HEGEL, G. W. F. Escritos pedagógicos. Traducción y Introducción Arsenio Ginzo. México;Madrid;Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 1991.
- GOMES, I. Z. A revolta dos posseiros 1957. Curitiba: Criar Edições, 1986.
- HEGEL, G. W. F. Escritos Pedagógicos. Traducción y introducción Arsenio Ginzo. México;Madrid;Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 1991.
- _____. Estética: A idéia e o ideal; Estética; o belo artístico ou o ideal. Trad. Orlando Vitorino. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1999. (Pensadores)
- _____. Fenomenologia del espíritu. Trad. Wenceslao Roces. México: Fondo de Cultura Económica, 1987.
- HYPOLITE, J. Introdução à filosofia de Hegel. Trad. José Marcos Lima. Rio de Janeiro: Elfos; Lisboa: Edições 70, 1995.
- LOURENÇO FILHO, M. B. Educação Comparada. São Paulo: Melhoramentos, 1961.
- MARSHALL, J. P. O professor e sua filosofia. Trad. Paulo Queiroz Marques. São Paulo: Summus, 1977.
- MARX, K.; ENGELS, F., Ideologia alemã. Trad. Luís Cláudio de Castro Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- MIGUEL, M.E.B. A pedagogia da Escola Nova na formação do professor primário paranaense: início, consolidação e expansão do movimento. (Tese) Doutorado na Educação. São Paulo: PUC, 1992.
- NADALIN, S.O. Paraná: ocupação do território, população e migrações. Curitiba: SEED, 2001.
- PAIVA, V. P. Educação popular e educação de adultos. São Paulo: Loyola, 1985.
- PILOTTO, E. A educação é direito de todos. Curitiba: Papelaria Max Roesner, 1952.
- _____. Temas da educação de nosso tempo. Curitiba: Oficinas de Aprendizagem do SENAI, 1954.
- _____. Situações do desenvolvimento brasileiro e a educação. Curitiba: s/ ed., 1959.
- _____. Direito à educação. Curitiba: Artes Gráfica da Escola Técnica de Curitiba, 1960.
- RIBEIRO, J. O que é positivismo? 2ª. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994
- STECA, L.C.; FLORES, M. D. História do Paraná: do século XVI à década de 1950. Londrina: Ed. UEL, 2002.
- WEIL, E. Hegel y El Estado. Trad. Maria Teresa Poyrazian. Córdoba, Argentina: Ediciones Nagelkop, 1950.