

O MUNDO EM MOVIMENTO: JOHN DEWEY EM PERIÓDICOS EDUCACIONAIS BRASILEIROS

Marcus Vinicius da Cunha – Unesp/Araraquara

Introdução

O presente trabalho originou-se de pesquisa cujo objetivo é compreender de que modo o ideário educacional brasileiro articulou, entre 1930 e 1960, categorias de pensamento oriundas das esferas científica e filosófica.¹ Uma primeira delimitação desse projeto consistiu em analisar escritos que mencionavam idéias de John Dewey, tendo em vista discutir a hipótese de que a influência deste filósofo-educador sobre o escolanovismo brasileiro teria promovido marcante esvaziamento na discussão dos fins educacionais, dado que sua ênfase na ciência, como principal recurso da educação escolar, teria afastado a reflexão sobre os valores essenciais da prática pedagógica.²

Essa parte da pesquisa envolveu a análise de artigos publicados nos seguintes periódicos e respectivos marcos cronológicos: *Escola Nova, Educação e Revista de Educação*, série editada pelo órgão responsável pelo ensino no Estado de São Paulo, entre 1930 e 1945; *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, do INEP, de 1944 a 1960; *Educação e Ciências Sociais*, do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, de 1956 a 1960, e *Pesquisa e Planejamento*, do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo, de 1957 a 1960.

Os resultados dessa investigação permitiram verificar que diversos autores trataram o tema das finalidades da educação sob o enfoque deweyano, ou utilizando conceitos familiares a John Dewey, o que permitiu aflorar um discurso renovador em que – contrariamente à hipótese acima indicada – a educação escolar não aparece submetida à ciência. Em última instância, nem mesmo submetida à filosofia – pelo menos não à filosofia que se considera possuidora de respostas definitivas para os problemas humanos, em que se incluem as questões educacionais.

¹ Pesquisa desenvolvida com apoio do CNPq.

² Essa hipótese encontra-se afirmada, por exemplo, em Libâneo (1996, p. 112).

O presente texto privilegia a apresentação de alguns dos autores estudados na referida pesquisa, tendo em vista a representatividade e a clareza de suas expressões no tocante a situar John Dewey no pensamento educacional brasileiro. As afirmações e conclusões aqui enunciadas devem ser entendidas como restritas às fontes consultadas, consistindo, tão somente, num conjunto de indicações para estudos mais detalhados sobre a presença das idéias deweyanas no movimento educacional renovador brasileiro. Vale ressaltar que o objetivo mais amplo deste trabalho é fornecer indicações para uma análise, a ser desenvolvida no futuro, em que as idéias aqui expostas sejam confrontadas com as formulações originais de John Dewey.

Filosofia, Ciência e Democracia

O primeiro e mais destacado autor a mencionar John Dewey, nos periódicos analisados, foi Anísio Teixeira. Em artigo que abordava o movimento de renovação educacional que vinha ocorrendo nos Estados Unidos da América, seu objetivo era mostrar que este movimento encontrava-se fortemente centrado na remodelação dos programas escolares, que deveriam tornar-se “o traço de união entre a criança e a vida social americana”, corolário da tese deweyana de que “os movimentos educativos devem refletir as mudanças sociais”.

Nesse escrito, a presença de procedimentos científicos no campo educacional era claramente formulada, pois Teixeira entendia que, sob a influência de Dewey, os norte-americanos buscaram “fixar as diretrizes de uma teoria de educação moderna e científica”, por meio de métodos e princípios prescritos pela “ciência da educação” (Teixeira, 1930, p. 87). Essa ênfase do autor, no entanto, não significava excluir a discussão sobre valores, como se esta pudesse ser substituída por respostas vindas das teorias científicas ou das necessidades ditadas pela ordem social. Não se tratava de defender a simples adaptação dos programas de ensino – e, conseqüentemente, dos educandos – à moderna sociedade americana, o que poderia transformar a educação numa engenharia destinada à massificação dos indivíduos.

O que desfazia essa aparente inclinação científicista era o conceito deweyano de democracia, que implicava, segundo as palavras de Anísio Teixeira, movimento constante. O ambiente social em que se davam as novas concepções pedagógicas era a vida

democrática “em permanente progresso”, pois a sociedade democrática era uma “sociedade em indefinido estado de reconstrução” (idem, p. 88). Assim, a escola jamais iria tornar-se uma agência de “fornecimento de crenças, ideais e conhecimentos fixos e herdados das experiências anteriores”, mas sim um instrumento de permanente “inquérito e reconstrução social”, nem à mercê das ciências, nem do estado atual da sociedade, uma vez que as “transformações econômicas e industriais do mundo e as conquistas científicas” conduzem obrigatoriamente à incessante revisão da ordem social (idem, p. 89).

Enfim, noções como movimento, mudança e transformação constantes ocupavam lugar central no pensamento de Anísio Teixeira, traduzindo a idéia de que a escola, a sociedade e o progresso científico jamais assumem formas estáticas e definidas, quando em ambiente democrático. A “sociedade em permanente mudança”, sob a democracia, continha, em sua essência, a possibilidade de conflito, discussão e reflexão dirigidas pela coletividade. No contexto de uma sociedade assim, em “indefinido estado de reconstrução”, os problemas educacionais não podiam ser vistos como estritamente técnicos, solucionáveis pela mera aplicação de saberes científicos, supostamente objetivos e inquestionáveis. As questões educacionais apresentavam-se, então, como “um problema de filosofia de educação” (idem, p. 90).

Em outro escrito, Anísio Teixeira reafirmava essa mesma concepção, inspirada em Dewey, dizendo que “a democracia não é um fato histórico pretérito, que estejamos a procurar repetir, nem uma previsão rigorosamente científica a que possamos chegar com fatal exatidão determinística”. Deste modo, a democracia, “uma afirmação política, uma aspiração, um ideal ou, talvez, uma profecia”, não se apresentava como algo que pudesse ser alcançado por intermédio da ciência, mas sim por meio da capacidade humana para atingir uma “vida associada, que todos partilhem igualmente” (Teixeira, 1956, p. 15).

Segundo o autor, os resultados do trabalho científico não produziriam, automaticamente, uma escola melhor e, assim, uma sociedade melhor. Embora a educação devesse submeter-se ao crivo das ciências, tornando seus procedimentos intencionais e guiados por metas bem definidas, suas finalidades seriam estabelecidas no âmbito dos valores desenvolvidos no ambiente democrático. As ciências ajudariam na construção de processos escolares mais igualitários, é verdade, mas não poderiam ser responsabilizadas

diretamente pela vida democrática – uma aspiração, um ideal, uma profecia, segundo Anísio Teixeira.³

Teixeira mostrava também, em outro texto, que a transformação da escola seria feita mediante estreito intercâmbio da ciência com a filosofia. Apoiada nos conhecimentos científicos existentes, a filosofia deveria tornar-se uma disciplina voltada para a compreensão e a regulação da conduta humana. Os fins superiores ou espirituais, como a liberdade humana, a realização da fraternidade e da felicidade pessoais e coletivas, eram postos como dependentes das crenças que os seres humanos desenvolvem ao longo de sua história, podendo ser, por isso, investigados objetivamente pela ciência, que por sua vez fornece subsídios para a filosofia (Teixeira, 1955b, p. 16).

Sob esta visão deweyana, em que são rompidas as dicotomias entre ciência e filosofia, em que o mundo está em constante movimento sob o impulso do modo de vida democrático, o conhecimento científico era apresentado, sempre, como provisório. Em última instância, isto significava dizer que os produtos do trabalho científico, seja no âmbito restrito de sua elaboração, seja no campo mais amplo em que são apropriados pela sociedade, submetem-se, invariavelmente, à experiência humana, que é, por sua vez, essencialmente social. Tanto o empenho dos cientistas para dominar os fenômenos naturais, individuais e sociais, quanto a transposição dos saberes daí resultantes para terrenos alheios ao de sua elaboração, subjugam-se a definições que dependem da coletividade, esta também em permanente movimento.

Verdade e Contingência

A formulação original e o desenvolvimento das teorias científicas têm sua razão de ser no campo da filosofia, entendida esta disciplina como aquela que propicia discussão permanente sobre a vida humana e não como conjunto de dogmas definidores da verdade eterna e imutável. Esta concepção, cujo fundamento advém da teoria lógica de Dewey, era explicada por Anísio Teixeira em outro ensaio, no qual a principal e decisiva diferença entre a filosofia deweyana e as demais escolas filosóficas era localizada na percepção da

³ Sobre o conceito de democracia em Dewey, ver também Abreu (1960). Para situar a filosofia deweyana na educação escolar, ver Teixeira (1959).

“contingência e precariedade do mundo”, o que inscrevia o “sentido da vida humana no próprio risco e aventura do tempo e da mudança”.

Por este ângulo, em que novamente sobressai a noção de movimento e mudança permanentes, Dewey era mostrado não como um formulador de verdades, mas como um elaborador de “interpretações, valorizações e orientações”, para guiar “a aventura da civilização e da própria vida”. Parafraseando Dewey, Anísio Teixeira dizia que a “confusão filosófica” instalada em sua época era decorrente de os filósofos insistirem na afirmação de uma realidade “superior à precariedade e contingência do universo” (Teixeira, 1955a, p. 4).⁴ Com isto, resumia a tese deweyana de que não é papel da filosofia ocupar-se com a definição de verdades superiores, transcendentais, imutáveis, permanentes. A filosofia devia ser uma contribuição para o esclarecimento do sentido da vida, um esforço infundável, posto que o sentido da existência de seres social e historicamente determinados altera-se a cada momento. O papel do filósofo devia ser guiado não pela busca da Verdade, mas pelo reconhecimento da mutabilidade permanente do mundo, acompanhado pelo olhar crítico dirigido às necessidades sugeridas pela experiência coletiva.

No artigo em que comentava o movimento de renovação educacional dos Estados Unidos, acima mencionado, Anísio Teixeira aplicava esse mesmo raciocínio à educação, apontando aquilo que lhe parecia mais vulnerável naquele país: a ênfase colocada no “aspecto objetivo da educação”, uma tendência para captar, por meios estatísticos, o perfil dos programas escolares, das profissões, das habilidades necessárias à aprendizagem, enfim, dos fatos e conceitos vigentes no sistema educacional e úteis à sua eficiência. Tais investigações científicas serviam, segundo ele, para mostrar a situação educacional, lá existente, como se fosse um ideal a ser seguido e praticado. Em outras palavras, os recursos mensuracionistas da ciência, ao revelarem o aspecto imediato de alguma coisa, acabavam por contribuir para que esta mesma coisa fosse vista como verdade permanente e imutável. Este quadro induzia a considerar que a escola devia submeter-se àquilo que vigorava num dado momento na sociedade. Enfim, uma escola guiada por princípios imediatistas e utilitaristas, como se o mundo que a cerca fosse estático, imóvel.

Apoiado em idéias deweyanas, Anísio Teixeira mostrava que os recursos científicos capazes de revelar o existente eram impotentes para elucidar a verdade. Embora fosse

⁴ A esse respeito, ver também o artigo de Newton Sucupira (1960).

possível captar objetivamente o estado da sociedade e da escola num certo momento e, mediante esses dados, concluir quanto à eficiência de determinados procedimentos, esta não devia ser a abordagem adotada para definir o caminho a ser seguido pelos educadores. “Contra essa visão mecânica”, dizia Teixeira, “devemos acentuar que, se a ciência pode determinar as matérias de educação, a finalidade e os objetivos dela serão sempre objeto de uma larga orientação filosófica e social” (Teixeira, 1930, p. 95).

Por orientação filosófica, entendia-se, no universo deweyano de Teixeira, discussão permanente quanto aos valores. Orientação social, por sua vez, pressupunha a vigência de um ambiente democrático, segundo os parâmetros já delineados acima. O estudo objetivo da sociedade e da escola seria útil como instrumento adicional para fornecer elementos com os quais a sociedade poderia discutir o seu destino e o destino de sua escola. Esta última tarefa seria obra do pensamento, da reflexão e da crítica, enfim, da filosofia – auxiliada, por certo, mas apenas auxiliada, pelos recursos da ciência.

Outro autor que também comentou o movimento pedagógico norte-americano foi Lourenço Filho que, em artigo dessa mesma época, apresentou uma classificação da pedagogia naquele país e situou, nela, John Dewey. De acordo com Lourenço Filho, lá havia um grupo que enfatizava os valores tradicionais e entendia que as técnicas educativas deviam “submeter-se a uma filosofia rigidamente definida”; outro grupo insistia no valor das técnicas de ensino, por si mesmas; e um terceiro não admitia os progressos da técnica senão “para os fins de alteração nos próprios objetivos da educação”, objetivos estes considerados variáveis “no tempo e no meio, segundo as alterações da vida social” decorrentes da experiência (Lourenço Filho, 1939, p. 17). Era nessa última categoria que Lourenço Filho situava John Dewey.

Como se pode notar, essa caracterização de Dewey continha as noções de variabilidade e mutabilidade das metas educacionais, idéias muito próximas daquelas que já vimos acima expressas por Anísio Teixeira: a definição do pensamento deweyano por meio das noções de movimento, mudança e transformação constantes. Por isso mesmo, Lourenço Filho também compreendia que, para Dewey, a verdade não possuía “senão um caráter ‘instrumental’, para servir à atividade humana”, e que a democracia era o estado social ideal, em que a cooperação é exercida plenamente e oferece iguais oportunidades de desenvolvimento a todos (idem, p. 18).

Ao que parece, essa concepção de verdade, como algo contingente ao movimento da sociedade, desagradava profundamente os pensadores católicos. Em escrito publicado logo no início do período aqui analisado, Tristão de Athayde (1932, p. 77) afirmava ser impossível aceitar a concepção moral de Dewey por ela não contemplar “princípios objetivos e ideais fixos que derivem de uma concepção total da vida”. Athayde percebia não haver, em Dewey, a proposição de uma ciência normativa das ações humanas, pois o pensador norte-americano rejeitava “toda consideração do sobrenatural, do transcendente, do universal e do fixo na vida”. Assim, as noções deweyanas de mudança, transitoriedade e movimento incessantes da ordem social implicavam a aceitação de verdades também transitórias, o que implicava, segundo o ideólogo católico, uma ética desprovida de fundamento, pois baseada no desdém pelos “princípios fundamentais das coisas”.

Vale chamar a atenção para o fato de que, em oposição à idéia de movimento do mundo, da sociedade e da escola, idéia sempre presente na concepção deweyana de Anísio Teixeira, o pensador católico apresentava expressões que remetiam à fixidade das coisas, ao estabelecido, àquilo cuja natureza e essência jazem imutáveis e que podem ter seus fundamentos definidos uma vez e para sempre.

Pesquisa Educacional

A investigação científica no campo educacional foi tratada por João Roberto Moreira mediante a problematização de alguns dos temas já destacados acima, como a integração entre filosofia e ciência, característica do pensamento deweyano, e a preocupação com os aspectos objetivos – ou fixos – da educação como norteamento de pesquisa.

Em um de seus artigos, o autor analisava o papel das ciências sociais como instrumento para melhor conhecimento do homem e da sociedade, tema que discutia no âmbito de duas grandes linhas de orientação, a européia e a norte-americana. Na primeira linha, influenciada por Durkheim, a educação seria “uma resultante, mais que uma condicionante das mudanças sociais” (Moreira, 1956, p. 48), o que implicava, segundo a tradição “ideo-positivista”, compreender a escola por intermédio de estudos sociológicos limitados “aos problemas da realidade existente”. Por esta via, a pesquisa deveria contentar-se em compreender e explicar fatos, sem adentrar em questionamentos de natureza

valorativa dos mesmos. Os “problemas práticos”, cuja solução exige discutir valores morais, inatingíveis pela razão positiva, são deixados para o campo de uma “filosofia axiológica” (idem, p. 49).

Pode-se perceber, nessa apreciação feita por Moreira, que a vertente durkheimiana era tida como competente para apreender a realidade do mundo e da educação em seus aspectos fixos, momentâneos, imóveis. Daí ser impossível discutir, em seu interior, os aspectos valorativos implicados na vida prática, posto que estes só se revelam na perspectiva da mudança, da transformação, do movimento. Pela matriz deweyana, segundo o autor, o que interessava era justamente ultrapassar o nível meramente descritivo dos fenômenos e abordar situações que envolvessem os tais “problemas práticos”, repletos de interrogações quanto à “intenção normativa ou construtora” dos envolvidos.

O espírito norte-americano, muito afeito “à mudança, ao aperfeiçoamento e ao progresso, quer social e político, quer econômico e tecnológico”, tinha a escola como campo de análise científica de fatos, sim, mas também como campo passível de considerações no tocante a finalidades e valores. Era assim porque a perspectiva integradora de John Dewey havia trazido, para o interior da investigação científica, tanto a realidade existente quanto os problemas normativos, colocando todo esse conjunto sob a tutela de um mesmo empenho investigativo – por ele denominado científico (idem, p. 49).

J. R. Moreira privilegiava o estudo da educação por intermédio das ciências sociais, desde que as investigações assim conduzidas fossem vistas sob o enfoque deweyano, contrário à dicotomia entre ciência, de um lado, e filosofia, de outro. O apelo às ciências sociais seria norteado, em última instância, pela tentativa de compreender “o homem no mundo contemporâneo”, sendo assim útil à busca de um “conceito do homem” na educação (idem, p. 55). No campo das ciências sociais aplicadas à compreensão dos fenômenos educacionais, era preciso estar atento para não dicotomizar o emprego de recursos mensuracionistas, descritivos e explicativos, de um lado, e a discussão dos fins implicados no objeto investigado, de outro. Nessa perspectiva, ficaria evitado o risco de tornar a pesquisa socioeducacional um mero exercício de coleta de dados, desligado da efetiva discussão dos compromissos políticos, sociais e morais nela implicados.

Se nesse caso Moreira parecia concordar com Anísio Teixeira quanto à aceitação das idéias deweyanas, fazendo eco ao já mencionado equívoco de nortear a pesquisa para o

“aspecto objetivo da educação”, em outro escrito – publicado, aliás, anteriormente ao que acaba de ser mencionado – o mesmo autor manifestava preocupação quanto ao emprego da via pragmatista, segundo ele, tendente a tornar-se um perigoso “utilitarismo solipsista” (Moreira, 1954, p. 35). Ao permitir questionamento constante quanto à exatidão e universalidade das leis científicas, o pragmatismo poderia conduzir à indistinção entre o verdadeiro e o falso, bem como à ausência de critérios para decidir sobre o aproveitamento dos produtos da ciência. Por este caminho, o perigo estaria em transformar as balizas do eu solitário em parâmetro único para a tomada de decisões, o que faria o julgamento moral sobre a validade das coisas levar em conta tão somente a utilidade imediata do conhecimento científico, na esfera de necessidades particulares, individuais e isoladas, por vezes mesquinhas, de pessoas, grupos ou nações.

Essas críticas, que afirmavam o potencial da ciência para revelar verdades, destinavam-se a apontar uma estreita ligação entre o pragmatismo deweyano e a sociedade capitalista de sua época – ao que parece, o grande alvo do pensamento de J. R. Moreira. Negando-se a investigar a essência das coisas e buscando discutir sua validade na “vida prática”, o pragmatismo revelava ser um resultado inegável da era industrial, “por isso mesmo, unilateral e nitidamente capitalista” (idem, p. 36). Em extensa nota inserida em outro ensaio de sua autoria (Moreira, 1957), o autor apresentava as teses de Dewey como aplicáveis apenas à nascente sociedade norte-americana do início do século, um mito por ele idealizado.

Visto por este ângulo, o que Moreira estaria dizendo é que as concepções deweyanas tomavam o mundo existente – ou o mundo que existia apenas em fantasia – como representativo da verdade. Ao renegar a busca descomprometida da Verdade essencial e imutável, Dewey deixava-se seduzir por uma única verdade, verdade momentânea e unilateral, o mundo capitalista como verdade. Assim, impressionado pela vida prática atual, Dewey teria tomado esta mesma vida em sua fixidade, deixando escapar o movimento, a possibilidade de mudança, um mundo alternativo a ser construído pela coletividade. Deste modo, Dewey seria a negação das próprias teses deweyanas.

Jayne Abreu (1959, p. 49) entendia de outro modo o posicionamento político de Dewey, para ele um crítico da “vida atual” americana por fazer severas restrições à “sociedade capitalista, baseada no princípio aquisitivo como meta suprema e medida final

do sucesso”. Nada mais avesso às concepções deweyanas do que a perspectiva de tomar a realidade imediata como parâmetro de sociedade ideal, tanto quanto a pretensão de “planejamento total da sociedade” em que “crenças medievais, ortodoxas” fossem incorporadas como “fins fixos e definitivos”. Para Abreu, tanto o passado imóvel quanto o presente fossilizado eram rejeitados pelo pragmatismo deweyano.

O certo é que Moreira não concordava integralmente com as noções do pragmatismo, nem apoiava a totalidade das idéias de John Dewey, como chegou a afirmar em outro trabalho (Moreira, 1957, p. 74-75), e tinha divergências quanto às posições de Anísio Teixeira. Não concordava com a afirmação do caráter temporário dos conhecimentos resultantes da ciência, para ele capazes de estabelecer formulações gerais universalmente válidas, o que era necessário para distinguir a ciência do senso comum.⁵ Temia que a investigação científica, sob essa orientação, pudesse incorrer em equívocos utilitaristas e subjetivistas, tornando-se uma prática irrefletida a serviço de interesses localizados e imediatos – a sociedade capitalista, como já vimos.

Dada a necessidade de posicionar o papel das ciências, particularmente das ciências sociais, como instrumento útil à compreensão do universo social e educacional brasileiro, J. R. Moreira via-se impossibilitado de concordar com o relativismo que via insinuar-se perigosamente nas formulações deweyanas. Embora fosse assim, o autor defrontava-se com uma situação que o levava a mudar seu posicionamento contrário às concepções pragmatistas. Segundo ele, os resultados da investigação científica ainda eram por demais fragmentados, incapazes de dar conta dos desafios colocados pela realidade social. Em meio a esse “pluralismo de teorias e leis ... muitas vezes paralelas e divergentes, por lhes faltar unidade”, não podia haver outro critério de escolha “senão o da utilidade prática”, concluía. Daí concordar, por fim, com o pragmatismo, visto como “uma resultante da tomada de consciência da evolução histórica das ciências” (Moreira, 1954, p. 36).

Para Moreira, já não se tratava de proceder a uma análise dos aspectos morais da filosofia deweyana, mas a um julgamento quanto ao valor das pesquisas científicas vistas sob o enfoque desta mesma filosofia. As teorias devem ser vistas, então, como “instrumentos de trabalho”, e os resultados científicos ganham valor como “um meio, em

⁵ No artigo de Teixeira (1955a, p. 21) já mencionado, ver a extensa nota escrita por Moreira a respeito da diferença entre conhecimento científico e senso comum.

constante aperfeiçoamento, para afirmar nosso domínio sobre o mundo real e modificá-lo para nossa utilidade”, dizia o autor (*idem*, p. 37).

Enfim, a insuficiência momentânea das conclusões científicas – “paralelas e divergentes”, sem unidade – impunha que J. R. Moreira considerasse a adoção de critérios externos a este campo para julgar seus resultados. No caso específico da educação, quando a escola encontra-se cercada por problemas sociais gravíssimos, faz-se necessário adotar uma “regra de ação científica: a da pesquisa imediatamente comprometida com problemas práticos, específicos e imediatos”. Torna-se desprovido de sentido, em tais momentos, “qualquer atitude purista em ciência da educação” que venha postergar a reforma inadiável das instituições educacionais e das práticas pedagógicas.

Infelizmente Moreira não esclarecia, com a precisão necessária, o quadro fragmentário que representava, para ele, a ciência de sua época. O que se pode compreender é que o estado de desenvolvimento das leis e teorias científicas era insuficiente para dar conta dos problemas a serem concretamente solucionados – talvez pelo fato de o mundo ser um lugar em constante e acelerada mudança e não um lugar estacionário, passível de ser explicado pela ciência, ao menos por uma ciência que se propusesse a dar conta do estado atual da sociedade, a exemplo da vertente durkheimiana, conforme descrita pelo próprio Moreira. Se for assim, Moreira rendia-se ao pragmatismo pelas mesmas razões que Dewey.

Pelo raciocínio de Moreira, se não é válido distanciar as ferramentas de investigação científica da definição de valores, e se estes não devem ser ditados por preferências particulares e isoladas, não é possível aceitar uma ciência desenvolvida e aplicada que não seja submetida “a um programa de necessidades nacionais”, concluía (*idem*, p. 45). Embora restasse definir o sentido da expressão “programa de necessidades nacionais”, este seria o critério de definição dos fins da educação e do aproveitamento dos conhecimentos científicos no campo educacional.

Esse era um critério bastante condizente com os princípios pragmatistas, pois levava em consideração a incapacidade de as ciências apontarem rumos a serem seguidos pela educação escolar. Além disso, sugeria uma discussão política sobre os destinos do país e de sua comunidade. Se considerarmos o enquadramento deweyano presente em Anísio

Teixeira, esta seria uma discussão a ser feita em ambiente democrático tendo em vista a melhoria da vida individual e social.

Ciência e Arte

A análise dos autores cujos escritos foram publicados nos periódicos educacionais a que nos referimos indica que o pensamento de John Dewey foi empregado, ao longo de todo o período em estudo, com o intuito mostrar a relevância dos procedimentos científicos na educação, desde que estes não fossem tomados como capazes de definir as finalidades da prática pedagógica. Ao lado da ciência, colocava-se a necessidade de reflexões sobre os fins educacionais a serem feitas no terreno da filosofia, mas não de uma filosofia comprometida com determinações metafísicas quanto ao sentido do homem e da sociedade. A percepção de um mundo em permanente mudança foi determinante para impedir que a tomada de dados relativos ao estado atual da sociedade e da escola – por intermédio das ciências – fosse o critério norteador da educação. Essa mesma percepção foi decisiva para impedir, no campo da filosofia, que os educadores guiassem seus propósitos pela crença na imutabilidade da essência humana.

Mas se a mutabilidade do mundo impedia que a educação fosse vista como uma ciência, embora permeada pelos conhecimentos dali oriundos, seria ela então uma arte? Ao ressaltar aspectos como a vida atual e as necessidades do momento, e ao renegar “qualquer atitude purista em ciência da educação”, como dizia J. R. Moreira, não estaria esse discurso deweyano deixando os procedimentos pedagógicos à mercê da vontade, da subjetividade, da criatividade e de outros atributos individuais dos educadores? E como seria a pesquisa educacional conduzida sob essa perspectiva, em que a realidade – e a realidade escolar, em especial – é constantemente alterada?

Jayme Abreu encarregava-se de esclarecer essas questões num escrito em que distinguia três grandes grupos de filosofias educacionais e suas respectivas implicações no campo da pesquisa: o Autoritarismo ou Dogmatismo Educacional, que via a educação como determinada por influências exteriores ao indivíduo; o “Laissez-faire” ou Romantismo Educacional, que concebia a educação como resultado de fatores inerentes ao indivíduo; e o Experimentalismo Educacional, em que se encontravam John Dewey e

outros pensadores norte-americanos, cuja teoria advogava ser a experiência educativa resultado da interação entre indivíduo e ambiente.⁶

Com base nessa última corrente de pensamento, o autor analisava as demais, fazendo críticas ao Autoritarismo Educacional por colocar as investigações científicas como determinantes das práticas pedagógicas. Assim, dizia o autor, trata-se de um enfoque que atribui, ao cientista educacional, o poder para selecionar “os melhores métodos de ensino para cada matéria,” bem como definir os objetivos educacionais (Abreu, 1958, p. 81). O problema estava justamente na colocação da ciência como determinante da educação, inclusive de seus fins, perspectiva que sugeria a existência de uma ciência da educação, produzida externamente ao campo educacional, como “um corpo autônomo de matéria comparável ao de ciências bem estruturadas”, algo que Abreu refutava veementemente (idem, p. 84).

Nesse mesmo grupo, o Dogmatismo Educacional, Abreu via uma outra tendência que, ao compartilhar da idéia de que a educação não constitui um “corpo de matéria científica, correspondente ao de ciências autônomas,” (idem, p. 85-86) sustentava ser a educação uma arte. Por essa via, todos aqueles que se empenham em pesquisar para descobrir novos métodos e objetivos educacionais estariam prejudicando o bom andamento da escola, uma vez que o ensino é fundamentado apenas na vocação do bom professor, no domínio dos conteúdos a ensinar e no senso comum. “O professor deve ser um artista – diziam os adeptos dessa posição, segundo Abreu – e qualquer esforço para fazê-lo um cientista será não apenas fútil, mas hostil mesmo ao magistério” (idem, p. 87).

A crítica do autor, nesse caso, incidia no total desprezo dos dogmáticos pelos conhecimentos científicos, importantes, segundo ele, para formar o “professor-artista”. A expressão professor-artista significava, para Abreu, que a educação, se não era de fato uma ciência, não deixava de ser uma arte. Era uma arte que, mediante os conhecimentos revelados pela ciência, tornava-se cada vez mais científica. O posicionamento de Abreu visava, deste modo, lançar por terra “a antítese entre as concepções de educação como arte e como ciência” (idem, p. 88).

⁶ Abreu baseava-se no livro *Philosophies of Education, from the standpoint of the Philosophy of Experimentalism* de J. P. Wynne.

A pesquisa científica, assim, era vista como fundamental para o sucesso das práticas pedagógicas, desde que não ficasse com a responsabilidade de ditar externamente os fins e os meios dessas mesmas práticas. Nesse ponto, Abreu aceitava algumas das formulações do “Laissez-faire”, segundo as quais a verdadeira pesquisa devia ocorrer no campo da prática escolar, integrando professores e alunos, todos envolvidos em alcançar suas metas educacionais mediante o conhecimento preciso da escola e da comunidade. A crítica do autor aos adeptos desse Romantismo Educacional apontava sua equivocada inclinação para ater-se a aspectos muito particularizados da situação cotidiana, o que acabava por afastar o pesquisador de estudos e investigações aplicáveis a situações mais gerais. Além disso, esse tipo de abordagem tendia a tomar os objetivos imediatos dos alunos como se fossem objetivos da educação.

Conclui-se, então, que o Experimentalismo Educacional, a corrente deweyana apoiada por Jayme Abreu, rejeitava tanto a idéia de a educação ser uma ciência, quanto a concepção que indicava ser ela puramente uma arte. Tratava-se, isto sim, de uma arte capaz de tornar-se, pelo contato íntimo com as ciências, mais científica, sem deixar de ser arte e sem render-se a saberes produzidos em campos exteriores à escola. A pesquisa científica, feita no interior da própria escola, não devia tomar a realidade imediata ou os desejos momentâneos de professores e alunos como ideais a serem seguidos, pois cabia ao pesquisador contribuir para a produção de conhecimento e, ao mesmo tempo, para remover do cotidiano escolar “a ação rotineira e as opiniões empíricas”, tornando assim os educadores “mais seguros, mais esclarecidos sobre a tarefa que executam” (idem, p. 92).⁷

Nesse artigo, Jayme Abreu fazia referência a idéias contidas em um ensaio de Anísio Teixeira dedicado a elucidar as relações entre ciência e arte na educação. Teixeira (1957, p. 21) dizia, mencionando John Dewey: “o processo educativo não pode ter fins elaborados fora dele próprio. Os seus objetivos se contêm dentro do processo e são eles que o fazem educativo. Não podem, portanto, ser elaborados senão pelas próprias pessoas que participam do processo. O educador, o mestre, é uma delas. A sua participação na elaboração desses objetivos não é um privilégio, mas a consequência de ser, naquele processo educativo, o participante mais experimentado, e, esperemos, mais sábio”.

⁷ Sobre o papel da escola como fator de mudança cultural, ver Abreu (1959).

Considerações Finais

O presente trabalho espera ter contribuído para lançar alguma luz sobre a presença das idéias deweyanas na constituição do ideário educacional renovador no Brasil. Conforme visto aqui, no período e nas fontes estudadas, o pensamento de John Dewey foi mencionado por autores brasileiros de modo a levar as finalidades educacionais para o campo de discussão dos valores fundamentais da prática pedagógica. A característica de todos esses discursos inspirados na filosofia deweyana é que tais valores não eram dados *a priori*, mas buscados na situação de um mundo – uma sociedade, um indivíduo e uma escola – em permanente mudança. Sob a influência de Dewey, havia, sim, a perspectiva de fundar a educação sobre princípios normativos, apenas que estes jamais seriam afirmados de maneira definitiva, fixa e categórica.

Essas considerações conduzem ao entendimento de que o ideário renovador brasileiro constituiu um universo composto por diversas orientações de pensamento. Algumas delas eram francamente tayloristas e funcionalistas, com marcada ênfase na eficiência dos procedimentos escolares, na simples adequação do indivíduo à ordem social e ao ritmo da indústria. Sob essa orientação, fundada numa concepção de progresso inevitável e linear da civilização, a ciência era tida como palavra-de-ordem, o que reduzia os fins educacionais à mera assimilação dos meios sugeridos pela ciência. Noções como rendimento, maximização de resultados, mediante minimização de esforços, e racionalização de procedimentos mostravam que o olhar dos escolanovistas era voltado para a indústria capitalista como ponto final e superior do desenvolvimento humano (cf. Carvalho, 1989, p. 61-62).

Noutra direção, entretanto, em grande parte sob a influência de John Dewey, o pensamento educacional renovador exibia concepções em que a definição dos fins educacionais fazia-se em meio ao questionamento da ordem social como estado definido e fixo da história humana. A promoção do debate incessante e nunca concluído, somente possível num ambiente democrático visto como ideal ou como profecia, segundo palavras de Anísio Teixeira, garantia a liberdade imprescindível para a edificação de um mundo melhor no futuro. As práticas pedagógicas e as práticas da pesquisa educacional, nesse contexto, não podiam ser guiadas por outro referencial que não o da mobilidade permanente do homem e do mundo por ele criado.

Referências Bibliográficas

- ABREU, J. Filosofias da educação e pesquisa educacional. *Educação e Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 7, p. 71-97, abr. 1958.
- ABREU, J. A escola como agente de mudança cultural: do ponto de vista de sua filosofia. *Educação e Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 12, nov. 1959.
- ABREU, J. Atualidade de John Dewey. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 24, n. 80, p. 8-16, out./dez. 1960.
- ATHAYDE, T. O problema pedagógico. *Educação*, São Paulo, v. 7, n. 4-5, p. 74-81, abr./maio 1932.
- CARVALHO, M. M. C. *A escola e a República*. São Paulo: Brasiliense, 1989 (Tudo é História, 127).
- LIBÂNEO, J. C. Que destino os educadores darão à Pedagogia? In: PIMENTA, S. G. (Org.) *Pedagogia, ciência da educação?* São Paulo: Cortez, 1996.
- LOURENÇO FILHO, M. B. A pedagogia norte-americana. *Revista de Educação*, São Paulo, v. 27, n. 27-28, set./dez. 1939.
- SUCUPIRA, N. John Dewey: uma filosofia da experiência. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 24, n. 80, p. 78-95, out./dez. 1960.
- TEIXEIRA, A. A reconstrução do programa escolar. *Escola Nova*, São Paulo, v. 1, n. 2-3, p. 86-95, nov./dez. 1930.
- TEIXEIRA, A. Bases da teoria lógica de Dewey. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 23, n. 57, p. 3-27, jan./mar. 1955a.
- TEIXEIRA, A. O espírito científico e o mundo atual. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 23, n. 58, p. 3-25, abr./jun. 1955b.
- TEIXEIRA, A. O processo democrático de educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 25, n. 62, p. 3-16, abr./jun. 1956.
- TEIXEIRA, A. Ciência e arte de educar. *Educação e Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 5, p. 5-22, ago. 1957.
- TEIXEIRA, A. Filosofia e educação. *Educação e Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 12, p. 9-25, nov. 1959.