

SOCIEDADE, CIÊNCIA E EDUCAÇÃO: ABORDAGENS SOBRE CONHECIMENTO PEDAGÓGICO NA TEORIZAÇÃO DE ANÍSIO TEIXEIRA

José Leonardo Rolim de Lima Severo
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

RESUMO: O texto está orientado na perspectiva de proceder a uma discussão acerca das relações entre sociedade, ciência e educação como vértices de um triângulo presente na base que estrutura o que se concebe como conhecimento pedagógico para Anísio Teixeira. Para tanto, o trabalho organiza-se através dos seguintes eixos: as conexões existentes entre ciência e educação, no qual são abordadas as ingerências que o projeto de modernização nacional da primeira metade do século XX no Brasil empreendeu na definição das finalidades da educação, destacando o ideário do movimento escolanovista e a participação de Teixeira no pensamento e reformas educacionais da época e a constituição do conhecimento pedagógico enquanto tecnologia da educação, concebida como arte científica na referida teorização. A noção de produção de conhecimento pedagógico deste educador está relacionada com o potencial de contribuição que a ciência deveria dar à modernização do país por intermédio de pesquisas empíricas e observações práticas com base numa filosofia voltada às necessidades da ação.

Palavras-chave: Relação sociedade-ciência-educação. Conhecimento pedagógico. Anísio Teixeira.

SOCIETY, SCIENCE AND EDUCATION: APPROACHES ABOUT THE PEDAGOGICAL KNOWLEDGE IN ANÍSIO TEIXEIRA THEORIZING

ABSTRACT: The text is oriented with a view to initiate a discussion about the relationship between society, science and education as the three vertices of a triangle in the base of structure to what is conceived as pedagogical knowledge for Anísio Teixeira. To this end, the work is organized through the following axes: the connections between science and education, which deals with the interference that the national modernization project in the first half of the twentieth century in Brazil undertaken in defining the objectives of education, highlighting the ideals of the New School and the participation of Anísio Teixeira at the thought of the age and educational reforms and the constitution of pedagogical knowledge as a technology of education, conceived as an art in that scientific theorizing. The notion of production of pedagogical knowledge among educators is related to the potential contribution that sciences should be given to the modernization of the Country through empirical research and practical observations based on a philosophy geared to the needs of action.

Keywords: Relationship of society-science-education. Pedagogical knowledge. Anísio Teixeira.

Não teremos regras nem receitas a oferecer, mas buscaremos ajudar-vos no instrumental intelectual indispensável à execução de uma das belas-artes e a maior: a de educar (Anísio Teixeira).

1 Notas preliminares: finalidades da educação e propriedades epistemológicas do conhecimento pedagógico

A discussão acerca das ingerências mantidas pelas finalidades sócio-políticas da educação escolar enquanto prática social institucionalizada em aparelho sistematicamente formatado para a construção da cidadania e a configuração epistemológica que estrutura o que se classifica como conhecimento pedagógico, tem ocupado a pauta de debate de intelectuais e instituições acadêmicas no Brasil desde a primeira metade do século XX, alcançando maior visibilidade entre os anos 50 e 60, marco histórico da intensificação de produções científicas voltadas à problematização das contribuições da Ciência à Educação no intuito de consolidar bases da modernização nacional.

Destacam-se as contribuições de intelectuais engajados com a criação de espaços acadêmico-institucionais de colaboração científica na investigação da problemática educacional instalada no centro de um projeto de transformação social que passaria, necessariamente, pela modificação das estruturas didático-pedagógicas que operacionalizam a formação humana perseguida pelas instituições escolares.

Essa problemática chega ao século XXI conduzida por diversas orientações teóricas gestadas ao longo da sua trajetória histórica enquanto objeto de pesquisa da Pedagogia e das Ciências Sociais no Brasil, conservando traços que hoje caracterizam três principais tendências interpretativas, conforme historicização realizada por Laélia Moreira (2010). Segundo essa autora, vale salientar que

Autores de várias áreas do campo educacional, da Didática à Filosofia da Educação, têm se ocupado do tema a partir da segunda metade da década de 1990; entretanto, as análises apresentadas ainda padecem de certa dispersão, reveladora da falta de diálogo mais profundo, baseado em regras claras e definidas, entre os representantes das várias propostas existentes (MOREIRA, 2010, p.88).

A primeira delas atribui ao conhecimento pedagógico uma dimensão intuitiva forjada na experiência contextual dos sujeitos educativos e que se articula com estruturas teórico-conceituais fornecidas pelas Ciências. O principal representante dessa tendência foi o educador brasileiro Anísio Teixeira que a registrou como fundamento de constituição do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais. Outra tendência consiste em definir a educação como Ciência Aplicada ou campo de pesquisa das Ciências Sociais, tal qual formulou o sociólogo Florestan Fernandes. Já em meados dos anos 90, diversos intelectuais como José Carlos Libâneo, Selma Garrido Pimenta, Maria Amélia Franco, entre outros, discutem, através de uma abordagem mais contínua, a possibilidade da constituição epistemológica de uma Ciência da Educação autônoma e unitária, porém divergente do sentido conferido por Herbart a essas duas propriedades no século XVIII, entendendo que, embora o conhecimento pedagógico relacione-se com outros tipos de conhecimentos científicos, ele mantém sua identidade particular preservada, em virtude da especificidade do seu objeto de estudo: os processos da educação enquanto fenômeno social, ou seja, as práticas pedagógicas.

O que sobressai como ponto de convergência na produção desses intelectuais é a recorrente busca pela compreensão do que se constitui como conhecimento científico da educação e de que modo a produção e mobilização desse conhecimento pode engendrar modos de compatibilizar o trabalho educativo com as demandas sociais que configuram finalidades assumidas institucionalmente pelas agências que o realiza.

Além da questão sobre a contribuição do conhecimento científico da educação na renovação das práticas pedagógicas, outra problemática fica posta na reflexão que busca conectar a sociedade, a ciência e a educação: de que modo as finalidades sociais vislumbradas em determinados contextos histórico-espaciais incidem na constituição de caracteres epistemológicos que perfazem esse mesmo conhecimento, definindo suas bases conceituais e sistemas teórico-metodológicos? As respostas à esta questão não podem ser generalizadas tomando como uniforme e linear as conexões entre as três dimensões citadas, pois precisam considerar os paradigmas que as incluem em teorizações distintas, cujos contornos desenharam suas especificidades e demarcam o espaço-tempo-sujeito de sua formulação.

Considerando essas observações preliminares, o presente texto está orientado no sentido de discutir as bases do conhecimento pedagógico para Anísio Teixeira no contexto de sua teorização sobre as relações existentes entre sociedade, ciência e educação, evidenciando conexões com o discurso do Movimento da Educação Nova, do qual o intelectual era signatário. Outrossim, parte-se do pressuposto de que a noção de produção de conhecimento em Anísio Teixeira está relacionada com o potencial de contribuição que a Ciência deveria dar ao projeto de modernização do Brasil, por intermédio de pesquisas empíricas e observações práticas da escola baseadas numa filosofia voltada às necessidades da ação, considerando as particularidades históricas que contextualizam o período que marca a produção de suas obras, qual seja o intercurso das décadas que se estendem de 1930 até 1970.

2 Sociedade e educação: intenções de progresso e a renovação educacional no Brasil

Desde o início do período histórico classificado como Primeira República do Brasil, representantes das duas principais orientações políticas que reuniam políticos e intelectuais brasileiros, encerrando-os em posições de antagonismo no que se refere às concepções de progresso e desenvolvimento nacional, disputam a legitimação de proposições ideológicas e políticas voltadas ou à reforma das estruturas sociais elaboradas ao longo da experiência histórica do Brasil, no caso dos conservadoristas, ou à transformação revolucionária das bases políticas sob as quais se afirmavam hábitos culturais tidos como retrógrados por serem obstáculos ao desenvolvimento econômico e social do Brasil, como propunha os progressistas.

No cerne desse embate, orbitavam questões relativas ao papel da instrução pública na difusão da cultura nacionalista e dos possíveis resultados da formação cultural do povo na reorganização das estruturas sociais que dinamizam relações econômicas. Tal panorama político constituiu-se como cenário propício à construção de modelos ideais para o funcionamento da escola pública, diferenciados segundo a ênfase dada à pertinência, ou não, de uma escola pública concebida como proclamação de direito dos brasileiros, ou, em caso contrário, como uma concessão assistencialista com forte apelo controlador e mantenedor da ordem de poder da aristocracia.

Valle (1997) vincula o surgimento da escola pública à constituição do ideário da Nação, evidenciando que o papel escolar está inscrito no debate sobre o espaço público e o tipo de formação que a escola deveria garantir aos brasileiros como dispositivo de

participação na democracia que despontava no país.

A escola emerge como resposta às demandas liberais e republicanas, visto que ela contribui efetivamente com a infiltração do discurso nacionalista no projeto formativo escolar e difunde aquilo que se pretende afirmar como características constituintes de um perfil de cidadão.

Suscetível aos múltiplos interesses de uma elite liberal conservadora, a instituição escolar é confrontada com um imaginário social gestado no contexto de expectativas de quais deveriam ser os rumos político-institucionais da Nação Brasileira. Desse modo, vão sendo desenhadas na história as propostas díspares dirigidas à construção das bases de funcionamento da escola brasileira, o que, na análise de Vale (1997), configura as origens do pensamento pedagógico do Brasil.

O imaginário da educação localizado nessa época também foi influenciado pelo fenômeno denominado de “Entusiasmo pela Educação”, o qual, segundo a autora, é produto da racionalidade iluminista, em virtude do crédito depositado na razão humana como principal componente que engendra um propósito de formação pautada pelos objetivos nacionais de modernização e democratização. Tal fenômeno foi configurado sob duas perspectivas também díspares: a educação como mecanismo de controle ampliado da realidade social e a educação como mecanismo para desenvolvimento dos potenciais criativos humanos, possibilitando sua emancipação pelo trabalho livre e qualificado.

O dualismo que marcara as concepções de instrução pública e progresso nacional se desdobra ao longo dos anos que compõem a Primeira República (1889 – 1930) e repercutem nas análises produzidas por diversos intelectuais a partir dos anos 30, muito embora alguns deslocamentos teóricos tenham sido feitos, no sentido de que outras questões foram postas na agenda de produção científica, bem como da alteração dos quadros de referência para as reflexões empreendidas, como é o caso da emergência da Escola Nova.

As intenções de progresso nacional se fortalecem a partir da metade da década de 20 e a questão da educação como instrumento de condução do povo à consciência da mudança cultural frente aos atrasos acumulados ao longo da história do Brasil ganha visibilidade com a criação da Associação Brasileira de Educação (ABE) em 1924, a qual foi responsável pela introdução do ideário da Escola Nova no contexto das reflexões educacionais brasileiras. Inicia-se nessa época um marco significativo da história da educação brasileira, onde se instituiu uma rede de sociabilidade em prol da renovação educacional com base nos ideais da Escola Nova.

Nessa rede foram firmadas parcerias intelectuais e políticas calcadas em afinidades teóricas e ideológicas sobre desenvolvimento nacional, educação e outros aspectos correlatos. Engajados na política educacional nesse período, destacam-se a participação de Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, uma vez que exerceram forte influência nas definições institucionais de um programa de instrução pública, atuando como reformadores em estados, isoladamente, e em nível federal. Suas intervenções estavam dirigidas à instituição de um Sistema Educacional Nacional pautado pelos princípios da unicidade, gratuidade, laicidade e publicidade, perspectivas que evidenciam a assimilação de ideais do movimento escolanovista nas concepções destes educadores-políticos. Moreira corrobora que

Esta rede, que veio sendo tecida desde a década de 20, estava empenhada na criação de um aparato institucional para a educação, que incluía a participação ativas dos cientistas sociais com o objetivo de investigar a realidade social para subsidiar as ações do Estado na resolução dos problemas educacionais. A rede social, de que fala Corrêa, se constituiu a

partir de dois troncos: os médicos-antropólogos, formados na Faculdade de Medicina da Bahia, e os educadores, que desde a década de 20 empreenderam as reformas modernizadoras da educação, primeiro nos estados e depois a partir da capital do país (2006, p.10).

Anísio Teixeira se insere, progressivamente, em diversos níveis da administração estatal para implementar programas de reforma educacional respaldados nas premissas de que a educação deve servir ao progresso produtivo do país, portanto deve ser organizada em torno do ideal da preparação para o trabalho, e de que todo indivíduo deve ser formado para a permanente mudança social. Assim, o processo educativo adquire características pedagógicas distintas do que se afirmara como método tradicional de ensino. A síntese dos ideais que motivaram o engajamento desses intelectuais e de sua “irmandade” numa frente de redefinição da Instrução Pública Nacional está contida no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, publicizado em 1932 (MANIFESTO, 1984).

Configurando-se como uma carta política enunciada sob o intento de reconstrução educacional do Brasil e como um documento de memória doutrinária da Escola Nova no contexto brasileiro, o Manifesto foi destinado para o povo e o governo, objetivando apresentar as bases e diretrizes para a constituição do Sistema de Educação Pública Nacional. Elaborado a partir das premissas do movimento escolanovista, o Manifesto é orientado pela perspectiva de ordenar racionalmente o processo de instrução fragilizado pelo empirismo grosseiro (AZEVEDO, 1996) que preteriu dos programas reformistas anteriores uma reflexão filosófica dos fins educacionais e uma reflexão técnica que permite a aplicação dos métodos científicos aos problemas educacionais. Essas reflexões operariam mudanças de concepções nos educadores que passariam, então, a tratar cientificamente as questões problemáticas que atravessavam as técnicas e as finalidades do seu trabalho.

Signatário do movimento de renovação educacional vigente em outros países da América Latina, Anísio Teixeira implementou um conjunto de ações alicerçadas na idéia de que o projeto de formação do indivíduo está no centro de uma reforma social mais ampla, idéia esta expressa também no Manifesto que, redigido por Azevedo sob a inspiração de Teixeira, foi assinado por diversos educadores, políticos, literatas e outras personalidades da época. Tal idéia justifica-se no entendimento de que toda concepção de educação é correlata à estrutura da sociedade, segundo suas variáveis históricas. A Educação Nova, delineada em forma de programa de Política Educacional no Manifesto, buscou se constituir num marco de ruptura com uma concepção tradicional de sociedade e de educação, visto que, contraposta à divisão de classes e consequentes disparidades sociais de oportunidade de acesso à escolarização, baseia-se no princípio biológico da educabilidade, o qual sugere que todos os seres humanos tem um aparelho biopsicológico disposto à instrução e que, portanto, todos devem aprender para se desenvolver integralmente.

Mesmo tendo possibilidade de inserção em outras esferas de atividades distintas da educação, Anísio Teixeira fez a opção de dedicar-se ao estudo e às reformas educacionais por acreditar que a questão escolar estava no centro da constituição da nacionalidade brasileira. De acordo com Saviani “[...] ele vai considerar a educação elemento-chave do processo de inovação e modernização da sociedade que em alguns contextos ele denomina de processo revolucionário. Portanto, para ele, a educação aparecia como elemento-chave do processo revolucionário”(SAVIANI, 2008, p.221).

O projeto educacional defendido por Teixeira ao longo de sua trajetória política opunha-se à forte tradição da política assistencialista herdada do imperialismo e da aristocracia burguesa que definiam a educação como um privilégio para poucos e não como um direito de todos. Por este motivo, diversas tentativas de minar a teorização de

Teixeira e de comprometer seus ideais políticos foram empreendidas no curso de sua busca pela secularização da cultura e pelo desenvolvimento integral da sociedade brasileira. Na análise de Saviani

Anísio identificava essas resistências também na forma como nosso processo político tinha se organizado, cristalizando a tendência dos políticos profissionais a utilizar o espaço público e o poder público como instrumento de defesa de interesses privados, o que conduzia a uma política clientelista e personalista. Diante desse quadro colocava-se a questão de como encontrar mecanismos para se contrapor a essas tendências (2008, p.222).

As intenções de progresso e a idéia de constituição de cultura brasileira renovada na teorização configurada por Anísio Teixeira estão relacionadas com sua concepção de nacionalidade e com suas experiências de formação acadêmica nos Estados Unidos, a qual lhe rendeu grande admiração pela cultura norte-americana, bem como com outras oportunidades de viagem onde o educador pôde desenvolver estudos de Educação Comparada entre o Brasil e países europeus. Nessas viagens, Teixeira busca “atravessar o espelho da cultura européia e norte-americana para elaborar um conhecimento instrumental sobre a realidade e a educação brasileiras”(NUNES apud VALLE, 1997, p.120).

Sobremaneira, o seu curso de pós-graduação em Educação na Columbia University e o contato com a literatura do filósofo John Dewey o aproximaram de um universo diferente daquele em que estava inserido o Brasil do início do século XX. É interessante quando Viana Filho, ao biografar a vida de Anísio Teixeira, explicita a disparidade que marcava as duas realidades onde o educador esteve inserido de modo mais expressivo, seja em função de suas vivências pessoais, seja devido às suas experiências de formação acadêmica. O autor afirma que para Teixeira “a América fora o sonho – Caetité a realidade”(VIANA FILHO, 2008, p.50).

Desse modo, a visão antagônica de Teixeira, onde o Brasil representava o atraso e a América do Norte, ao contrário, figurava como uma nação de progresso, forjou o seu interesse pelo desenvolvimento tecnológico, a democracia norte-americana, a racionalidade pragmática e o modelo de ensino estadunidense, o qual serviria de referência para suas interpretações sobre o que deveria ser a instrução pública brasileira. “A democracia americana ensinou a Anísio que todos os homens têm o direito ao respeito e ao bem-estar, e não como ainda se imaginava no Brasil: os bens sociais constituem privilégios de certas classes, instituições e estamentos” (NUNES, 2001, p.228).

Assim como outros intelectuais do século XX, o discurso pedagógico elaborado por Teixeira servia para registrar suas concepções sobre necessidades de progresso nacional e de orientações políticas que conduziam a Nação ao rompimento com estruturas arcaicas que pouco propiciavam a formação de um sujeito sensível a permanente mudança. Entretanto, muito embora o educador tenha se inspirado em formatos estrangeiros de cultura política e educação, ele não defendia a implantação de idéias desprovidas da necessária contextualização histórico-cultural no plano da ideologia nacionalista brasileira defendida por ele mesmo. Ao contrário, Teixeira apresentava uma abertura à cultura estrangeira, divergindo do nacionalismo ufânico estampado nas bandeiras defendidas por importantes intelectuais da época.

Para Anísio Teixeira, o nacionalismo deve partir de uma revisão histórica da situação de atraso do país e possibilitar a elaboração de intenções de transformação pautadas por análises das causas e correções do mesmo, visando o desenvolvimento nacional. Tais análises considerariam, necessariamente, referências do desenvolvimento internacional,

uma vez que as experiências bem sucedidas de progresso devem ser aclamadas. Valle (1997) analisa que Teixeira rejeitava as concepções nacionalistas sectarizantes e discriminatórias, defendendo uma visão aberta e pluralista no trato com as idéias estrangeiras sobre desenvolvimento e progresso nacional. A autora citada, referenciando o trabalho de Clarice Nunes, afirma que

O educador acreditava na independência dos países e, em discursos proferidos em diversos eventos [...], defende a idéia de que as escolas públicas se tornassem 'centros de irradiação e cultura pan-americanas' [...] O nacionalismo de Anísio encontra-se, na verdade, em desafino com os posicionamentos de seus contemporâneos e, posteriormente, com o nacionalismo veiculado pela ideologia do Estado Novo (VALLE, 1997, p.121).

Sugerindo uma cidadania cosmopolita, Teixeira acreditava que as bases da educação nacional deveriam ser construídas sob o alicerce das descobertas científicas relevantes ao estudo das problemáticas educacionais, mesmo que estas não tivessem sido gestadas originalmente no território brasileiro. Aliás, a principal referência de sua teorização foi o filósofo americano John Dewey, cuja literatura produzida lhe forneceu importantes fontes de reflexão sobre quais deveriam ser as finalidades da educação numa sociedade em progresso possível e com um passado de atraso.

3 Propriedades do conhecimento científico da educação

As realizações institucionais e as posições políticas assumidas por Anísio Teixeira sempre estiveram respaldadas por concepções que traduziam a relação que ele estabelecera entre educação e progresso social. Conforme abordado no tópico anterior, as concepções constituam uma sólida matriz de referência para compreensão propositiva da problemática da instrução pública instalada num contexto de busca pelo desenvolvimento nacional. A emergência dos padrões liberais de democracia e as demandas localizadas em torno da constituição da nacionalidade brasileira impele o processo de instituição de uma escola que se caracterize pelos princípios da laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e pública, afirmando, dessa forma, a educação como um direito e não um privilégio concedido a um restrito grupo social, e a própria escola como espaço de construção do público participável.

Sendo a educação uma ferramenta potencializadora do progresso almejado, ela demandaria o redimensionamento de suas bases constitutivas, de modo a corresponder aos avanços técnico-científicos advindos das experimentações e descobertas da ciência moderna, já que uma nova sociedade requer novos modos de formação humana compatível com o perfil ideal de sujeito que se pretende construir. A aplicação dos métodos e conhecimentos científicos para o tratamento de questões educacionais, promovendo a efetivação dos objetivos que finalizam a função social da escola nesse contexto, foi um dos temas abordados por Anísio Teixeira em diversos textos e o orientou na elaboração da sistemática fundante do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE). Esse tema pode ser visualizado quando Teixeira caracteriza a relação de reciprocidade entre cientistas e educadores. O autor afirma que

Cientistas e educadores trabalharão juntos, mas uns e outros, respeitando o campo de ação de cada um dos respectivos grupos profissionais e mutuamente se auxiliando na obra comum do descobrir o conhecimento e as possibilidades de sua aplicação (TEIXEIRA, 1957, p.2).

A síntese de uma proposta de educação nacional para concorrer aos objetivos de progresso permanente alia dois componentes mutuamente implicados: as finalidades sociais e a operacionalização técnico-educativa. Quando Saviani (2008) analisa a proposta educativa proclamada a partir do corolário do movimento escolanovista no Brasil, ele problematiza o deslocamento que a orientação fundamental da Escola Nova opera no discurso sobre a superação da marginalidade de um plano político para um plano técnico-operacional sob a pressuposição de que o método pedagógico inspirado pelas contribuições científicas é a ferramenta de equalização do ensino e promotor das mudanças qualitativas nos processos formativos concorrentes à secularização da cultura. De todo modo, a ciência figura nessa teorização como catalisadora da transformação que consiste na passagem de uma prática educacional operada como atividade leiga para a uma prática educacional concebida como arte científica.

Sendo o conhecimento das ciências ferramentas de reflexão e modificação permanente da atividade educativa, a produção de conhecimento pedagógico, ou seja, conhecimento sobre o processamento da educação enquanto arte científica, deveria ter o objetivo de fornecer recursos intelectuais aos educadores, visando conduzi-los ao desenvolvimento de atividades estratégicas com base em necessidades de ação, expressão de finalidades que se constitui em expressão de finalidade que caracteriza traços do Pragmatismo de Dewey.

Para Dewey, a investigação não deve estar “antecipadamente empenhada em chegar a algum resultado especial”, pois se é correto dizer que “todo conhecimento tem um fim além de si mesmo”, isto não significa afirmar que “um ato de conhecer tem um fim peculiar, ao qual de antemão se obriga a chegar” (idem, p. 147). Dewey explicita, então, uma de suas teses fundamentais sobre a ciência e os construtos teóricos que a compõem: “noções, teorias, sistemas, por elaborados e autoconscientes que sejam, devem ser encarados apenas como hipóteses, aceitas simplesmente como bases de ação que os comprove, e nunca como algo de último e final” (idem, p. 146). (CUNHA, 2004, p. 122).

Segundo Moreira (2006), o pragmatismo se constitui como uma visão de mundo, um paradigma. Tal concepção não é unânime entre autores e filósofos, já que ele encerra uma escola filosófica, para alguns, e um fundamento ético para o desenvolvimento das Ciências Sociais pautadas pela Filosofia Social, para outros. Suas raízes encontram-se nas reflexões de Pierce sobre a Crítica da Razão Pura, de Kant. Para ele a expressão “pragmática” designa um “tipo de crença que, embora contingente, fornece condições para a seleção de meios adequados à execução de certas ações” (LEVINE apud MOREIRA, 2006, p.2).

A experiência dinâmica de permanente inquietação impele o homem a lançar questionamentos que orientem seu pensar ao estabelecimento de princípios práticos de ação gerados a partir dos elementos de contexto que perfazem as dimensões da atividade humana, a qual, por sua vez, é a expressão da ação deliberada do homem nos seus espaços-tempos de inserção na experiência de mundo mutável, complexa e implicante. Por este motivo, a “atividade” é um conceito central do pensamento pragmático, conforme aborda Moreira ao afirmar que “o mundo que conhecemos é produto dessa atividade. Ela nos leva a encontrar novos problemas e assim o mundo conhecido muda progressivamente” (2006, p.3).

Para Dewey, a educação escolar deveria inserir os indivíduos em experiências

formativas capazes de prepará-los para a inevitável dinâmica de mudança permanente à qual estão submetidas as atividades humanas. Para tanto, ela necessitaria estar organizada em torno de ideais democráticos e participativos e em princípios técnico-pedagógicos adequados às situações de aprendizagem que não se firmavam em irredutíveis sistemas teóricos, crenças ou ideologias absolutas, mas que fossem abertas e propícias aos processos de mudança social.

A função do conhecimento científico pode ser abstraída no centro dessa complexa relação existente entre as necessidades que subjazem a ação humana e o desenvolvimento das atividades que constituem seus contextos de inserção experiencial. Visualizando as problemáticas presentes nos mais diversos contextos de atividades, a ciência deve formular conceitos e métodos úteis para organizar as ações requeridas. Contudo, o conhecimento produzido não se configura como uma regra ou critério universalmente aceito, mas são instrumentos sujeitos à transformação e superação, dada a condição de mutação do mundo e a impossibilidade de definição de itinerantes objetivamente planejados para realização de ações humanas.

A utilização desses princípios filosóficos na compreensão das relações entre ciência e educação, partindo do ponto de vista de Dewey e de suas repercussões na teorização de Anísio Teixeira no contexto do movimento escolanovista

[...] indicam que as propostas de renovação educacional descrevem uma trajetória incerta. Se vale afirmar que a incorporação das ciências ao campo pedagógico auxilia na superação dos problemas da educação, tornando-a mais adequada aos tempos modernos, é preciso admitir também que não há nenhuma perspectiva de as formulações científicas determinarem um itinerário previamente planejado. O máximo que se pode conceber, como diz Teixeira, é que a associação de várias áreas científicas auxilie na definição de um percurso em constante reconstrução, nos limites indefinidos de um mundo em permanente mutação (CUNHA, 2004, 121).

Percebe-se, pois, a relação de inter-influência mantida entre as pautas do movimento escolanovista representado por Anísio Teixeira e a necessidade de modernização das práticas pedagógicas mediatizadas por conceitos e métodos formulados na esfera científica. É a partir dessa relação que Teixeira busca conceituar o que se constitui como conhecimento pedagógico e os princípios epistemológicos que presidem o a aplicação de conhecimentos científicos no campo da educação.

Compreende-se que o tronco da teorização de Teixeira sobre o conhecimento pedagógico corresponde a sua compreensão da educação como arte científica, conforme já sublinhado anteriormente, e que a elaboração teórica do educador não se esgota em um de seus textos isolados nem pode ser identificada através da análise de registros singularizados, uma vez que ela se configura num conjunto de acepções dispersas no conjunto de sua obra. Contudo, para efeito de procedência ao objetivo que finaliza esse trabalho, optou-se pela referenciação ao elucidativo texto intitulado “Ciência e arte de educar”, publicado em 1957 no periódico Educação e Ciências Sociais.

Outros elementos que configuram uma base explicativa para a relação entre ciência, sociedade e educação podem ser captados em outras obras elaboradas por Teixeira. Suas concepções sobre o conhecimento e, mais particularmente, sobre o conhecimento científico, estão diluídas em críticas à materialização da vida humana como um efeito do processo de cientificação da sociedade, o qual se manifestou desvinculado da inspiração filosófica necessária à constituição de um espírito humanístico que não se restringisse

apenas ao domínio da literatura e da linguística (TEIXEIRA, 1977, p.13). Na realidade, essas concepções traduzem uma posição epistemológica que defendia a integração entre o campo humano, científico e técnico, a fim de superar antagonismos que obstaculizam o esclarecimento do papel da ciência no progresso da humanidade numa época de descobertas, conflitos e rompimentos ocasionados pela revolução técnico-científica.

Ao entender a ciência como um método de produção de conhecimento à serviço do progresso e não como um corpo de conhecimentos fechados em si mesmo e com utilidade meramente instrumental. Antes de mais nada, o conhecimento científico deve ser constituído através de um método que considere a indivisibilidade entre fins e meios, circunstância que exprime a necessária relação entre filosofia e ciência sublinhada em toda a obra anisiana, sob a intenção de promover “um progresso integrado, harmônico, e então sim – humanístico, humanizado e humano” (TEIXEIRA, 1977, p.24).

O conhecimento sobre a educação se configura a partir dessa base explicativa, já que o ato de educar é um processo humano com fins de humanização e que se apóia em recursos experienciais transmutados numa espécie de senso artístico por quem o executa, mas, o mesmo tempo, exige a mobilização de recursos científicos que, embora indiretamente, confirmam à educação diretrizes conceituais e técnicas para a reconstrução e organização das práticas escolares. Teixeira evidencia que a articulação entre os conhecimentos científicos, técnicos e artísticos que compõem o universo de referências para a ação do educador deveria implicar numa reconstrução para o conceito de educação. O autor conclui que “essa revisão do conceito da educação obriga a revisão da escola” (TEIXEIRA, 1934, p. 62).

Com efeito, no intercurso das décadas de 1930, 40 e 50 e 60, especialmente, sob a influência do ideário escolanovista, instutui-se um movimento de reconstrução educacional nacional. Como o próprio Anísio Teixeira (1934) afirma, o fundamento principal desse movimento é a educação a partir da experiência. Considerado progressista, esse movimento requereu a reformulação das bases conceituais e diretrizes de operacionalização dos processos escolares, os quais deveriam presidir a implementação de práticas renovadas. Teixeira destaca e indaga que

Educar é crescer. E crescer é viver. Educação é, assim, vida no sentido mais autêntico da palavra. Alargada, dêsse modo, na sua compreensão, não a podemos encontrar nos processos mecânicos da escola tradicional. Como aí encontrar o móvel centralizador e harmonizador do crescimento ou da educação da criança, se não há a sua participação, nem o seu desejo, nem a sua atenção, e se a obra interna da educação de nada disso pode prescindir? (TEIXEIRA, 1934, p.62).

Anísio Teixeira considera que o desenvolvimento das ciências modernas representam um forte ponto de apoio para o progresso crescente, haja vista as possibilidades de aplicação de formulações científicas nas problemáticas localizadas em torno dos processos sociais e demarca como ponto de partida de sua discussão a necessidade de que a educação opere o rompimento com a tradição empírica e de simples intuição para tornar-se cada vez mais científica. Para tanto, “[...] era preciso, antes de tudo, olhar os fatos escolares por intermédio da ciência, o que possibilitaria planejar racionalmente as ações político-administrativas voltadas à superação dos entraves nessa área”(CUNHA, 2004, p.117).

Desde o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova (1932), essas idéias vão sendo gestadas e revisitadas constantemente por Anísio Teixeira em suas produções, resultando na consolidação de uma base epistemológica do que, mais tarde, na década de 50, viria a

ser a concepção fundante da constituição do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, organismo que marca significativamente a história da pesquisa em educação no Brasil e, conseqüentemente, suas matrizes teórico-metodológicas estruturantes. Moreira destaca que “uma cronologia da discussão tem como ponto de partida a contribuição de Anísio Teixeira, que em “Ciência e Arte de Educar” (1957) e “Ciência e Educação” (1960) dentre outros escritos, expõe a concepção de educação que fundamentou o projeto do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais”(2010, p.55).

Para Anísio Teixeira, o conhecimento pedagógico é um corpo conceitual formado pelas contribuições científicas das ciências-fonte que investigam as problemáticas educacionais, submetendo-as à experimentos com certo grau de objetivação e compreendendo seus resultados enquanto contribuições transitórias à prática dos educadores-artistas, assim como é a própria natureza da atividade humana, dinâmica e complexa.

Este educador apostava que a constituição do que poderia vir a ser uma ciência da educação resultaria numa maior margem de possibilidade de operar transformação no campo educacional, mas reconhecia as restrições do conhecimento pedagógico em virtude de que atribuiria à educação, na análise de Cunha (2004), o caráter de imprevisibilidade. Ele discorda de Fernando de Azevedo quando este último confere à Sociologia da Educação o lugar central na produção de conhecimentos pedagógicos por acreditar que a realidade demanda a constituição de uma ciência do fenômeno social, psíquico e psicossocial da educação e que a centralidade de uma ciência sociológica da educação apresentaria limites na formulação de sistemas teórico-metodológicos capazes de subsidiar as investigações e intervenções no campo educacional.

Por ser uma prática que não se integraliza em si mesma, uma vez que é permeável por conhecimentos teórico e tecnológicos a educação não é descrita como ciência por Anísio Teixeira que a caracteriza como arte. Porém, Cunha adverte que “para ele, [a arte] não se opõe radicalmente a ciência, desde que esta não seja vista como conjunto de conhecimentos capazes de definir as finalidades educacionais”(2004, p.123).

Ao analisar tal concepção do educador baiano, Moreira explica que, para ele, “diferentemente do Direito, que é uma arte formal, a educação é uma arte material, à maneira da Medicina e da Engenharia. E, assim como não há ciência nem de curar nem de construir, mas arte fundada em conhecimentos de várias ciências, o mesmo ocorre com a educação”(2010, p.56).

A distinção feita por Anísio Teixeira se apóia na crítica ao modelo de Pedagogia Científica especulativa e normativa de base católica que exclui do seu corpo constitutivo a reflexão filosófica das finalidades que assinalam as práticas educativas, encerrando, dessa forma, a separação entre o conhecimento científico instrumental para as operações com os sistemas teórico-metodológicos da ciência e o substrato filosófico presente na construção dos objetivos daquelas práticas. A dinamicidade do mundo das atividades humanas, um dos principais eixos de reflexão de Teixeira, não assimila princípios imutáveis e apriorísticos que organizem suas práticas, tal qual propunha e prometia o projeto de ciência dissociada da filosofia, pois o que imprime sentido pedagógico aos processos educacionais são as necessidades de preparação do homem para a experiência humana permanente, depuradas e compreendidas à luz dos fundamentos de uma reflexão filosófica. Sendo assim, Anísio Teixeira pensou a localização da educação num fluxo de cooperação e intercâmbio mantidos pela filosofia e pela ciência.

Sobre o papel dos cientistas e dos educadores, Anísio Teixeira esclarece que

O sociólogo, o antropólogo e o psicólogo social não são sociólogos-

educacionais, ou antropólogos-educacionais, ou psicólogos-educacionais, mas sociólogos, antropólogos e psicólogos estudando problemas de sua especialidade, embora originários das “práticas educacionais”. Os educadores [...] não são, repitamos, cientistas, mas, artistas, profissionais, práticos [...] exercendo, em métodos e técnicas tão científicas quanto possível, a sua grande arte, o seu grande ministério. (TEIXEIRA, 1957, p. 17).

Com essa exposição, Anísio Teixeira levanta uma questão bastante pertinente a questão da identidade do campo educacional na metade do século XX: mesmo como campo de aplicação dos conhecimentos produzidos pelas ciências-fonte, a educação preserva a sua especificidade e confere aos seus agentes profissionais relativo grau de especificidade no trabalho artístico-científico que executam. Isso deve-se ao fato de que a reelaboração também era científica e essa era a principal função da produção, daí o adjetivo “educacional” ser empregado para classificar o trabalho dos educadores e não dos cientistas. Se referindo a outras experiências de intercâmbio entre cientistas e educadores mal sucedidas, Teixeira atribui o insucesso à “aplicação precipitada ao processo educativo de experiências científicas que poderiam ter sido psicológicas, ou sociológicas, mas não eram educacionais, nem haviam sido devidamente transformadas ou elaboradas para a aplicação educacional” (TEIXEIRA, 1957, p.6).

Anísio Teixeira (1957) entendeu a ciência como um conjunto de conhecimentos construídos a partir de leis gerais e princípios universais, enquanto que a prática aparece na sua teorização como produção como um campo de ações limitadas à situação imediata.

É importante destacar que Anísio Teixeira não rejeita radicalmente a idéia de constituição de uma ciência da educação com recursos teórico-metodológicos para produção de conhecimentos pedagógicos aplicados às práticas educativas a partir das suas necessidades. Ele analisou que o amadurecimento no corpo de conhecimentos das ciências-fonte e o desenvolvimento de um espírito cooperativo entre os clínicos e cientistas da educação, além da progressiva compreensão dos elementos que perfazem a especificidade da problemática educacional, são requisitos para o surgimento e consolidação da ciência da educação.

A "ciência" da educação, usando o termo com tôdas as reservas já referidas, será constituída, na frase de Dewey, de tôda e qualquer porção de conhecimento científico e seguro que entre no coração, na cabeça e nas mãos dos educadores e, assim assimilada, torne o exercício da função educacional mais esclarecida, mais humana, *mais verdadeiramente educativa* do que antes (TEIXEIRA, 1957, p.4).

Os problemas dos cientistas não são os mesmos problemas dos práticos da educação, os quais estão associados, comumente, à necessidades imediatas mais pontuais sem que, necessariamente, objetivem a formulação de sistemas teóricos. Moreira indica que na teorização de Anísio Teixeira, “é preciso distinguir o conhecimento teórico, objeto da ciência, da regra prática, produto da tecnologia e da arte” (2010, p.57). Por isso mesmo, destaca a autora, é que se tinha uma espécie de relacionamento pacífico entre a educação e as Ciências Sociais – que à época não eram designadas como ciências da educação - que lhes fornece os referenciais teóricos. Postas em pólos antagônicos, esses dois elementos constitutivos do conhecimento pedagógico afirmavam mutuamente seus traços de diferença e, evidentemente, consolidavam sua identidade sob o escopo da dissociação arte x ciência. No projeto de Teixeira, a aproximação desses dois pólos seria promovida por intermédio do CBPE e dos Centros Regionais de Pesquisas Educacionais (CRPE).

Moreira informa que o marco de surgimento das chamadas ciências da educação corresponde ao período após sessenta, quando

[...] começa a ocorrer uma “secundarização” da Sociologia e da Psicologia a partir de outras ciências, que passaram a tomar a educação como objeto de estudo e trouxeram como resultado, além do desenvolvimento de novas problemáticas e técnicas de investigação, problemas epistemológicos, o principal deles, o de sua identidade (2010, p.62).

O interrompimento da discussão de Anísio Teixeira sobre as problemáticas epistemológicas do conhecimento pedagógico e as possibilidades institucionais de vincular os progressos da ciência ao aprimoramento das práticas educativas a partir da mobilização de referências teóricas contextualizadas, se deu em virtude do seu falecimento no ano de 1971 quando, mais uma vez, a sociedade e os intelectuais observavam a emergência de questões problematizadoras em torno dos modelos de formação de professores e especialistas em educação.

Sabe-se que a contribuição de Anísio Teixeira à constituição do campo de pesquisas em educação no Brasil, especialmente no intervalo de tempo que compreende os anos de 1920 a 1960, foi singular e expressiva de um projeto intenso de renovação da cultura pedagógica instalada nas instituições educacionais do país. Seja pelo ponto de vista do conteúdo das reflexões empreendidas pelo educador, seja em virtude da abertura institucional que ele possibilitou por ocasião da criação do CBPE e dos CRPE, Anísio Teixeira oferece importantes referências históricas e conceituais para as pesquisas voltadas à história da Pedagogia no Brasil e, de modo mais específico, à trajetória de construção dos critérios epistemológicos que organizam e validam o que se concebe como conhecimento pedagógico na tradição intelectual do país.

4 Considerações finais provisórias

As reflexões que se buscou desdobrar nesse texto são complexas, multireferenciais e demandam um aprofundamento conceitual e recursos de investigação historiográfica dotados de maior propriedade teórico-metodológica. Para além de positivar certas posições que se formaram ao longo do estudo sobre as interfaces entre sociedade, educação e ciência para Anísio Teixeira e de que modo essa possível relação conjecturou uma estrutura basilar para as proposições do educador acerca das propriedades do conhecimento científico da educação, as intenções que finalizam este trabalho são muito mais provocativas, pois pretendem manter aberto o debate em torno das questões que atingem, direta ou tangencialmente, esse universo temático.

Sabendo da necessária contextualização que deve permear questionamentos acerca de produções teóricas que se deram em determinados momentos históricos, como é o caso da obra de Anísio Teixeira, os quais apresentam traços característicos já assinalados no texto, pode-se questionar, com relação à definição que Teixeira faz de arte científica: o que há de material/instrumental e ideal/racional na educação? Como se circunscribe a relação entre essas duas dimensões constitutivas desse objeto complexo que é o saber e o fazer educacionais? Todo o fenômeno de educação se esgota em seu estado de arte? O que impede o educador de se assumir cientista de sua própria prática? As ferramentas das quais dispõe a ciência não dão conta de permitir que os próprios educadores investiguem o seu espaço/tempo de atuação profissional? Como deveria se dar o relacionamento da ciências

auxiliares da educação para a constituição de seu escopo teórico-metodológico? A compreensão da educação como não-ciência se dá em virtude de outra que configura à educação um caráter especificamente de fim prático? Quais as relações nessa contextura que evidenciam o porquê da Pedagogia ter produzido, nos últimos anos, um grande repertório de saberes normativos e prescritivos, contrariando o projeto de evolução científica natural planejado por Anísio Teixeira quando considerou que a interconexão entre ciência, filosofia e arte promoveria a transição de uma prática educativa estritamente empírica para uma prática educativa racionalmente organizada?

O debate permanece aberto.

5 Referências

AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira** – 6 ed. - Rio de Janeiro: Editora UFRJ; Brasília: Editora UNB, 1996 (p.495-760).

CUNHA, Marcus Vinicius. Ciência e educação na década de 1950: uma reflexão com a metáfora percurso. In: **Revista Brasileira de estudos Pedagógicos**. Jan/Fev/Mar/Abr, 2004, nº5.

MANIFESTO dos Pioneiros da Educação Nova. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, vol.65, n.150, pp.407-425, maio-ago., 1984.

MOREIRA, Carlos Otávio F. **Anísio Teixeira: ciência e arte de educar**. Disponível em: <http://www.fe.unb.br/revistadepedagogia/numeros/06/index.htm> 2006.

MOREIRA, Laélia Portela. Pedagogia e ciências sociais: a discussão brasileira em três tempos. In: **Estudos de Sociologia**, Araraquara, v.15, n.28, p.87-106, 2010.

NUNES, Cassiano. Monteiro lobato e Anísio Teixeira: o sonho da educação no Brasil. In: MONARCHA, Carlos (org.). **Anísio Teixeira: a obra de uma vida**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil** – 2 ed. - Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

TEIXEIRA, Anísio. Ciência e arte de educar. In: **Educação e Ciências Sociais**. v.2, n.5, ago. 1957.

_____. Ciência e educação. **Boletim informativo CAPES**. Rio de Janeiro, n.50, 1957. p. 1-3.

_____. **Educação e o mundo moderno**. 2ª ed. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1977.

_____. **Educação progressiva: uma introdução à filosofia da educação**. 2ª ed. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1934.

VALLE, Lilian do. **A escola e a nação: as origens do projeto pedagógico brasileiro**. São Paulo: Editora Letras & Letras, 1997.

VIANA FILHO, Luís. **Anísio Teixeira: a polêmica da educação** – 3 ed. - São Paulo: Editora UNESP; Salvador, BA: EDUFBA, 2008.

Recebido em: 08/04/11

Aprovado em: 31/10/11