

JOHN DEWEY

VIDA E EDUCAÇÃO

I.
A CRIANÇA E O PROGRAMA ESCOLAR

II.
INTERESSE E ESFORÇO

Tradução e estudo preliminar por
ANÍSIO S. TEIXEIRA

10.^a EDIÇÃO



EDIÇÕES MELHORAMENTOS
em convênio com a

FUNDAÇÃO NACIONAL DE MATERIAL ESCOLAR
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA

COPYBEM
PASTA 13 Folhas
 FV DE

CIP-Brasil. Catalogação-na-Fonte
Câmara Brasileira do Livro/SP

D513v
10.ed.

Dewey, John, 1859-1952.
Vida e educação / John Dewey : tradução e estudo preliminar por Anísio S. Teixeira. -- 10. ed. -- São Paulo : Melhoramentos : [Rio de Janeiro] : Fundação Nacional de Material Escolar, 1978.
Tradução de: The child and the curriculum e interest and effort in education.

Bibliografia.

1. Dewey, John, 1859-1952 2. Educação de crianças 3. Interesses (Psicologia) 4. Psicologia educacional I. Teixeira, Anísio Spínola, 1900-1971. II. Título.

CDD-370
-153.1533
-370.1
-370.15

78-0530

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação 370
2. Educação de crianças : Teorias educacionais 370.1
3. Interesse : Aprendizagem : Psicologia 153.1533
4. Psicologia educacional 370.15

Tradução de *The Child and The Curriculum*, edição de
The University of Chicago Press (University of Chicago
Contributions to Education), e de *Interest and Effort
in Education*, edição da *Houghton Mifflin Co. of Boston*
(Riverside Educational Monographs, sob a direção de
Henry Suzzallo), devidamente autorizada pelos editores.

Este livro foi co-editado com a Fundação Nacional de Material Escolar/MEC
dentro do Programa do Livro Didático - Ensino Superior, patrocinado pela
Secretaria do Planejamento da Presidência da República

SUMÁRIO

PREFÁCIO	7
A Pedagogia de Dewey (Estudo introdutório por Anísio Teixeira)	
I. Educação como reconstrução da experiência	13
II. A escola e a reconstrução da experiência	31
VIDA E EDUCAÇÃO	
I. A criança e o programa escolar	42
II. Interesse e esforço	63
§ 1.º Atividade integrada versus atividade dissociada	63
§ 2.º Interesse direto e interesse indireto	71
§ 3.º Esforço, atividade mental e motivação	87
§ 4.º Tipos de interesse educativo	97
§ 5.º Papel do interesse na teoria da educação	110

Nos pedidos telegráficos basta citar o cód. 7-02-31-113



Nisso, porém, é que está a dificuldade. É mais fácil ver os fatores isoladamente, salientando um em prejuízo de outro, considerando-os antagonísticos, do que descobrir a realidade profunda a que ambos pertencem.

Toma-se, então, um elemento qualquer da natureza da criança, ou um elemento da consciência desenvolvida do adulto e insiste-se em que *ai* é que está a chave de todo o problema educativo. Quando isso acontece, transforma-se um problema, realmente prático e sério — o das relações entre a criança e a experiência do adulto, num caso teórico irreal, e, portanto, insolúvel. O problema educativo, que devia ser encarado como um todo, passa a ser armado sobre termos contraditórios. Medra assim a oposição entre a criança e os programas de estudos, entre a natureza individual e a experiência da sociedade. No fundo de todas as divisões de doutrina pedagógica, encontra-se a oposição entre dois elementos essenciais, mas destacados do processo total.

3. O mundo infantil.

A criança vive em um mundo em que tudo é contato pessoal. Dificilmente penetrará no campo da sua experiência qualquer coisa que não interesse diretamente seu bem-estar ou o de sua família e amigos. O seu mundo é um mundo de pessoas e de interesses pessoais, não um sistema de fatos ou leis. Tudo é afecção e simpatia, não havendo lugar para a verdade, no sentido de conformidade com o fato externo.

Opondo-se a isso, o programa de estudos que a escola apresenta estende-se, no tempo, indefinidamente para o passado, e prolonga-se, sem termo, no espaço. A criança é arrancada do seu pequeno meio físico familiar — um ou dois quilômetros quadrados de área, se tanto — e atirada dentro do mundo inteiro, até aos limites do sistema solar. A pequena curva de sua memória pessoal e a sua pequena tradição vêm-se assoberbadas pelos longos séculos da história de todos os povos.

Além disso, a vida da criança é integral e unitária: é um todo único. Se ela passa, a cada momento, de um objeto para outro, como de um lugar para outro, fá-lo sem nenhuma consciência de quebra ou transição. Não há isolamento consciente, nem mesmo distinção consciente. A unidade de interesses pessoais e sociais que dirigem sua vida mantém coesas todas as coisas que a

I.

A CRIANÇA E O PROGRAMA ESCOLAR

1. Os dissídios teóricos.

As diferenças profundas, em teoria, jamais são arbitrárias ou injustificadas. Surgem, ao contrário, de elementos em conflito, num problema real e legítimo, num problema que é verdadeiro justamente porque os elementos que o compõem, tal como se apresentam, não podem chegar a uma conciliação. Qualquer problema importante encerra situações contraditórias. A solução só será obtida se nos afastarmos do ponto de vista em que seus elementos parecem chocar-se, para buscarmos outro, de onde esses fatores se mostrem suscetíveis de uma harmonização. Reconstrói-se, assim, o problema. A apresentação original é revista. Mas essa reconstrução importa num árduo trabalho de pensamento. Mais fácil será encerrar somente um dos aspectos do problema, elidindo os outros, e insistir em que a solução esteja na consideração exclusiva desse elemento.

Nascem, assim, as seitas e as "escolas". Cada uma escolhe o aspecto que mais lhe agrada ou convém, e o exige em verdade completa e independente, em vez de considerá-lo como simples fator destacado do problema.

2. Elementos fundamentais do processo educativo.

Os elementos fundamentais do processo educativo são, de um lado, um ser imaturo e não evolido — a criança, — e, de outro, certos fins, idéias e valores sociais representados pela experiência amadurecida do adulto. O processo educativo consiste na adequada interação desses elementos.

A concepção das relações entre um e outro, tendente a tornar fácil, livre e completa essa interação, é a essência da teoria educativa.

ocupam. Para ela aquilo que prende seu espírito constitui, no momento, todo o universo, que é assim fluído e fugidio, desfazendo e refazendo-se com espantosa rapidez.

Esse, afinal, é que é o mundo infantil. Tem a unidade e a integridade da própria vida da criança.

4. O mundo escolar.

Vai ela para a escola. E que sucede? Diversos estudos dividem e fracionam o seu mundo. A geografia seleciona, abstrai e analisa uma série de fatos, de um ponto de vista particular. A aritmética é outra divisão; outro departamento a gramática, e assim por diante.

Não só isso. A escola classifica ainda cada uma das matérias. Os fatos são retirados de seu lugar original e reorganizados em vista de algum princípio geral. Ora, a experiência infantil nada tem que ver com tais classificações; as coisas não chegam ao seu espírito sob esse aspecto. Somente os laços vitais de afeição, e os de sua própria atividade prendem e unem a variedade de suas experiências sociais.

A mentalidade adulta está tão familiarizada, todavia, com a noção de uma ordem lógica dos fatos que não reconhece — não pode reconhecer — o espantoso trabalho de separação, de abstração e manipulação, que têm que sofrer os fatos de experiência direta para que possam aparecer como uma "matéria" ou um ramo de saber. Primeiro, um princípio, de ordem intelectual, tem que ser definido e adotado; depois, os fatos têm que ser interpretados em relação a esse princípio — não tais quais eles são — para, afinal, reunidos, em volta desse centro novo, inteiramente ideal e abstrato, constituírem um departamento do conhecimento humano.

Tudo isso supõe um interesse intelectual desenvolvido e especializado. Envolve capacidade de analisar os fatos imparcial e objetivamente, isto é, sem referência ao seu lugar e sentido, em nossa própria experiência. Exige capacidade de síntese. Significa, enfim, hábitos intelectuais amadurecidos, e a posse de uma técnica especializada de investigação científica.

Tais estudos, assim classificados, são o produto, numa palavra, da ciência dos tempos e não da experiência infantil.

Podíamos alargar indefinidamente as diferenças entre a "criança" e o "currículo". Temos, entretanto, suficientes divergências fundamentais: primeiro, o mundo pequeno e pessoal da criança contra o mundo impessoal da escola, infinitamente extenso, no espaço e no tempo; segundo, a unidade da vida da criança, toda afeição, contra as especializações e divisões do programa; terceira, a classificação lógica de acordo com um princípio abstrato, contra os laços práticos e emocionais da vida infantil.

5. Soluções diversas.

Diferentes tendências ou "escolas" pedagógicas medram desses conflitos. Uma escola fixa sua atenção na importância das matérias do programa, quando comparadas com o conteúdo da experiência própria da criança.

É a vida infantil mesquinha, estreita e informe? Que os estudos revelem, pois, um universo largo, complexo e profundo. É a vida da criança egoísta, impulsiva, centralizada em si mesma? Os estudos que lhe desvendem um universo objetivo, pleno de verdade, de lei e ordem. É a experiência da criança incerta, confusa e vaga, sujeita ao capricho e circunstâncias do momento? Os estudos devem introduzi-la em um mundo arranjado na base das verdades gerais e eternas; um mundo onde tudo seja medido e definido.

Em resumo, conclui essa escola: ignoremos e combatamos mesmo as particularidades individuais, as fantasias e as experiências pessoais da criança. São exatamente essas coisas que devemos evitar e eliminar. Como educadores, nossa tarefa é precisamente substituir essas impressões fugazes e superficiais por uma realidade estável e lógica. Tal realidade é que os estudos e as lições representam. Subdividamos cada assunto em matérias de estudo; cada matéria em lições; cada lição em fatos e fórmulas específicas. Façamos que o aluno percorra, passo a passo, essas partes isoladas, até que, ao fim da jornada, tenha vencido todo o programa. Visto globalmente parece imenso esse mundo dos conhecimentos, mas, considerado como uma série de marchas particulares, facilmente poderá ser explorado.

Toda importância recaí, pois, nas subdivisões lógicas e no encadeamento da matéria a estudar. O problema de instrução consiste em obter textos que apresentem essas divisões e seqüências

lógicas, e em ministrar, em classe, essas porções no mesmo sistema gradativo e lógico.

A *matéria*, ou *disciplina de estudo*, é o fim da instrução, o que determina o método. A criança é simplesmente o indivíduo cujo amadurecimento a escola vai realizar; cuja superficialidade vai ser aprofundada; e cuja estreita experiência vai ser alargada. O papel do aluno é receber e aceitar. Ele o cumprirá bem, quando for dócil e submisso.

O contrário é que é a verdade, diz a escola oposta. A criança é o ponto de partida, o centro e o fim. Seu desenvolvimento e seu crescimento, o ideal. Só ele fornece a medida e o julgamento em educação. Todos os estudos se subordinam ao crescimento da criança: só têm valor quando servem às necessidades desse crescimento. Personalidade e caráter são muito mais que matérias de estudo. O ideal não é acumulação de conhecimentos, mas o desenvolvimento de capacidades. Possuir todo o conhecimento do mundo e perder a sua própria individualidade é destino tão horrível em educação, como em religião. Além disso, não se ensina impondo à criança externamente um assunto. Aprender envolve um processo ativo de assimilação orgânica, iniciado internamente. De sorte que, literalmente, devemos partir da criança e nos dirigirmos por ela. A quantidade e a qualidade do ensino, a criança é que as determina e não a disciplina a estudar. Nenhum método tem valor a não ser o método que dirige o espírito para sua crescente evolução e progressivo enriquecimento. A matéria em estudo nada mais é do que alimento espiritual. E, como alimento, não se digere a si mesmo, nem por si mesmo se transforma em ossos, músculos e sangue.

A origem de tudo que é morto, mecânico e formal em nossas escolas, está precisamente aí: na subordinação da vida e da experiência da criança ao programa. É por isso que "estudo" tornou-se sinônimo de fadiga, e "lição", sinônimo de tarefa.

6. *Disciplina contra interesse.*

Essa oposição fundamental entre a criança e o programa, que as duas doutrinas referidas apresentam, pode também ser expressa por esses termos: "disciplina" contra "interesse", "disciplina e controle" contra "liberdade e iniciativa". "Disciplina" é a divisa dos que engrandecem o curso de estudo; "interesse", a

daquelles que têm por bandeira "a criança". O ponto de vista dos primeiros é o ponto de vista lógico; dos segundos, o psicológico. Para aqueles, toda a importância está no preparo adequado e na competência dos mestres; para estes, a maior necessidade é simpatia para com as crianças e conhecimentos dos seus instintos e tendências naturais.

"Direção e controle" são as palavras mágicas de uma escola; "liberdade e iniciativa", as da outra. Proclamam-se a lei e a ordem como fundamento de uma; a espontaneidade é o que se busca na outra. Voltam-se os carinhos aqui para o que é antigo, para a conservação do que o passado conquistou com esforço e labor; novidade, mudança e progresso vencem acolá todas as afeições. Inércia e rotina por um lado, caos e anarquia do outro, são as mútuas acusações condenatórias. A escola que faz da criança o centro de tudo é acusada de desprezar a autoridade sagrada do dever; por sua vez, ela ataca na sua opositora a supressão da individualidade através de um despotismo tirânico.

Tais oposições raramente são levadas até as suas últimas conclusões lógicas. Ao bom senso repugna o caráter extremo desses pontos de vista. Ficam eles para os teóricos, enquanto, praticamente, se adota um ecletismo confuso e pouco consistente.

7. *Necessidade de uma conciliação.*

A necessidade de conciliar a teoria e o bom senso nos faz tornar à tese originária. Um e outro lado, umas e outras condições estão necessariamente relacionadas no processo educativo, desde que ele é precisamente um processo de interação e ajustamento entre esses dois fatores: a criança e a experiência do adulto.

Qual é, pois, o problema? Não é outro senão o de afastar a idéia funesta de que existe uma distinção qualitativa (não apenas de grau), entre a experiência infantil e as várias matérias de que se constrói o plano de estudos. Do lado da criança, basta ver que sua experiência já contém elementos — fatos e conhecimentos — exatamente da mesma natureza daqueles que compõem a matéria de estudo; e, o mais importante, que a sua experiência já implica as atitudes, motivos e interesses que levaram a organização da disciplina ao nível que hoje ocupa.]

Da parte dos estudos, basta que os interpretemos como o de-

envolvimento amadurecido das mesmas forças que operam na vida da criança, e que descobrimos as fases que devem mediar entre a presente experiência infantil e seu enriquecimento progressivo.

[Abandonemos a noção de "matérias" como coisas fixas, integrais e alheias à experiência da criança; evitemos pensar nessa experiência como se fora qualquer coisa rígida e acabada; veja-mo-la no seu caráter embrionário, móvel e vital; e compreenderemos, assim, que a criança e os programas são simplesmente dois limites extremos do mesmo processo. Do mesmo modo que dois pontos definem uma linha reta, assim o estado presente da criança e os fatos e verdades dos estudos definem o ensino.]

Trata-se de obter uma reconstrução contínua, que parta da experiência infantil, a cada momento, para a experiência representada pelos corpos organizados de verdades, a que chamamos "matérias de estudo".

A essa luz, as diversas matérias, aritmética, geografia, linguagem, botânica, etc., são simplesmente experiências, as experiências da espécie. Encarnam os resultados acumulados dos esforços, das lutas e êxitos da humanidade, apresentando-os, não como simples acumulação confusa de pedaços isolados de experiências, mas como um corpo de verdades organizado e sistemático, isto é, racionalmente formulado.]

As verdades e os fatos que constituem a experiência atual da criança e os fatos e verdades que compõem as matérias de estudo são, portanto, os termos inicial e final de uma só realidade. Opor um a outro, é opor a infância contra a maturidade de uma mesma vida; é contrapor o impulso para crescer ao resultado final do crescimento; é dizer que natureza e destino são coisas que na criança estão em luta.

8. Importância do problema.

A vantagem de se resolver o problema da relação entre a criança e o programa pode, então, apresentar-se nestes termos: que interesse ou utilidade existe, sob o ponto de vista educativo, em ver inicialmente o fim a que desejamos chegar? Será de utilidade para nós, no problema das primeiras épocas do crescimento infantil, antecipar as suas fases finais?

Os estudos, como vimos, representam as possibilidades de de-

envolvimento contidas na experiência imperfeita da criança. Mas não são partes de sua vida imediata e presente. Por que, então, e como levá-los em conta?

Tais perguntas respondem-se por si mesmas. Ante-ter o resultado é saber em que direção a experiência presente, se ela é sã e normal, está-se movendo. O ponto remoto e distante torna-se imediatamente de enorme importância para nós, no momento, em que vemos que ele nos define a direção da marcha, tornando-se, assim, o método e a orientação de nossa atividade. A experiência sistematizada e lógica do adulto serve-nos para interpretar, guiar e dirigir a vida infantil, tal qual se processa no momento.

9. Interpretação e direção.

Tomemos, assim, essas duas idéias: interpretação e direção. A experiência presente da criança não se explica por si mesma, justamente porque não é final, mas de transição; porque não é uma coisa completa, mas simplesmente indicativa de certas tendências vitais de crescimento.

Se nos limitarmos a observar o que a criança faz num dado momento, e por ele, não chegaremos a perceber o sentido de sua atividade. Tudo nos parecerá confuso e absurdo. Têm suas origens nesse erro as depreciações extremas da criança, sejam morais, sejam intelectuais, como ainda as exageradas idealizações sentimentais sobre a sua natureza. Uma e outras decorrem de querermos tomar estágios de crescimento como qualquer coisa completa ou fixa. Não ver a promessa contida em sentimentos e fatos que, tomados em si mesmos, são repulsivos e estereis, leva àquelas extremas depreciações; como enxergar nas mais formosas e encantadoras manifestações infantis quaisquer coisas que não sejam simples índices e sinais de um processo de desenvolvimento, conduz aos embevecimentos, tão perigosos quanto os rigores de julgamento, porque uns e outros importam em tomar por completo e total o que simplesmente é transitório e passageiro.

Para corrigir tais erros precisamos de um critério que nos habilite a interpretar e avaliar os elementos dos sucessos e quedas da criança, das suas exibições de força e fraqueza, subordinadas ao processo de crescimento, de que fazem parte. Se isolamos do

lugar que ocupam e da função que exercem no seu desenvolvimento, as inclinações presentes da criança, os seus propósitos e as suas experiências, tudo cai no mesmo nível, tudo será igualmente bom ou igualmente mau.

Na vida, entretanto, os diferentes elementos ficam em planos de diferente valor. Alguns atos da criança são sintomas de uma tendência que desaparece: sobrevivências de funcionamento de um órgão que cumpriu seu papel e que se vai extinguindo. Dar atenção a essas qualidades é deter o desenvolvimento, é manter sistematicamente uma fase de crescimento, que seja rudimentar.

De outro lado, certos atos infantis são sinais de força e interesses em estados culminantes: a eles se aplica a máxima de bater enquanto o ferro está rubro. Porque se trata então de uma questão de *agora ou nunca*. Seleccionados, utilizados e cultivados, eles podem marcar uma encruzilhada definitiva na existência de um homem; desprezados, é uma oportunidade que se deixa fugir e que não volta.

Ainda há outros atos e outros sentimentos que são proféticos: representam a aurora de uma manhã que brilhará forte e tranquilamente, em futuro distante. Para esses nada há que fazer senão vigiar, dando-lhes perfeita possibilidade de desenvolvimento, e esperar pelo futuro para fixar-lhes orientação definida.

10. Exageros da velha e da nova educação.

A fraqueza da educação antiga estava nas suas irritantes comparações entre a imaturidade da criança e a maturidade do adulto, considerando aquela como alguma coisa de que nos tinhamos de libertar tanto quanto possível e tão cedo como possível. Do mesmo modo, o perigo da nova educação está em considerar as forças e interesses presentes da criança como coisas de significação definitiva.

Em verdade, tudo que a criança sabe ou faz é móvel, fluido e transitório, mudando de dia para dia e de hora para hora. Seria desastroso que o estudo da criança viesse dar uma impressão de que, a cada idade, a infância fosse dotada de certo número de intenções e interesses que deveriam ser cultivados exatamente como existem. Na realidade, seus interesses nada mais são do que atitudes em relação às experiências possíveis; não representam nada de completo ou acabado. Seu valor está no impulso

que provocam e não no resultado que atingem. Considerar os fenômenos infantis que se apresentam em certa idade, como bastantes por si mesmos e por si mesmos explicáveis, é inevitavelmente cair no defeito das mãos pouco inteligentes que mimam e estragam as crianças. Definir qualquer expressão ou capacidade de uma criança, ou adulto, pelo seu nível presente de consciência, é incorrer nesse erro. O seu valor, repetimos, está antes na propulsão para um nível mais alto que delas pode resultar.

Apelar para o presente interesse da criança simplesmente como presente, significa somente excitá-lo; significa brincar com uma força infantil, trazê-la em constante vibração, sem nunca orientá-la e dirigir para seus fins próprios. Uma constante iniciação, um contínuo reconectar, sem chegar a fim algum, é, praticamente, considerado tão desastroso quanto uma repressão contínua de iniciativas, na conformidade dos interesses de algum pensamento ou vontade mais perfeitas de adulto. Seria condenar-se a criança a provar permanentemente e jamais a comer; a ter seu paladar constantemente aguçado sem nunca se lhe dar a satisfação que lhe viria da digestão do alimento e sua assimilação em forças vivas.

O programa de ciência, história e artes serve, neste ponto, para nos revelar o que é realmente a criança. Não conhecermos ou não percebermos verdadeiramente nenhuma de suas tendências ou de suas ações, a não ser que as tomemos como sementes que vão germinar, ou brotos de alguma flor ou fruto que vai nascer. Todo o mundo natural visível é demasiado pequeno para responder ao instinto infantil em busca das belezas da luz e da forma. Uma simples pergunta de criança sobre qualquer fenômeno que lhe atraia a atenção, não fica para nós bem respondida nem com toda a ciência física. A arte de um Rafael e um Corot é insuficiente para uma avaliação precisa de todos os impulsos que agitam uma criança quando ela pinta ou desenha.

11. As matérias de estudo.

As matérias de estudo têm assim uma função de interpretação da natureza infantil. É sua utilização, para nos dirigir e guiar na educação, é, apenas, uma expansão desse pensamento.

Interpretar é ver o fato em seu movimento vital, vê-lo em relação ao crescimento infantil. É vê-lo desse modo, como uma

Mélab
de
M. S. M. M.

parte do crescimento normal, é ter um critério para o dirigir. A direção não é a imposição externa: é a libertação do processo vital para o seu mais completo e adequado desenvolvimento.

Podem-se repetir, aqui, o que foi dito a propósito daqueles que desprezam as experiências reais da criança, porque elas se acham muito afastadas da experiência adulta; e também dos que, por sentimentalismo, idealizam os caprichos e ingenuidades infantis. Com efeito, para muitos não há que fugir da alternativa entre a direção repressiva puramente externa e o completo abandono de qualquer direção. Ou direção autoritária, ou completa liberdade. De um e outro modo, incorrem no mesmo erro fundamental. Esquecem que desenvolvimento importa em processo de fimido, com leis próprias que só podem ser cumpridas quando se apresentarem as condições normais e adequadas.

Para interpretar realmente as experiências e impulsos imperfeitos e incompletos da criança para contar, medir e arranjar as coisas em séries rítmicas, precisamos do conhecimento da matemática, de suas fórmulas e relações, que, na história da espécie, representam exatamente a expansão desses conceitos informes. Ver a totalidade desse desenvolvimento é saber qual o passo que a criança, aqui e agora, deve dar, a fim de dirigir o seu impulso mais ou menos cego para uma progressiva clareza e amadurecimento.

12. A idéia de desenvolvimento.

A "velha educação" tinha a tendência para ignorar a qualidade dinâmica, a força intrínseca de desenvolvimento da experiência infantil; e daí pressupor que direção e controle eram inteiramente arbitrários, consistindo em pôr a criança em um determinado caminho e a compelir a segui-lo. A "educação nova" está em perigo de tomar a idéia do desenvolvimento de um modo muito vazio e formal. Espera-se que a criança "desenvolva" este ou aquele fato ou idéia, de seu próprio espírito. Queremos que ela pense sobre as coisas ou que ela aja, sem supri-la das condições indispensáveis para despertar e guiar o pensamento (1).

Ora, de nada somente nada se pode desenvolver; do que é

(1) É preciso não esquecer que o ensino funcional é meio, nunca o fim da educação renovada — diz LOURENÇO FILHO, no livro *Introdução ao Estudo da Escola Nova*. (Nota do Trad.).

imperfeito e incompleto, só o incompleto pode desenvolver-se; e outra coisa não pode suceder, se atirmos a criança contra o seu "eu", imperfeito e rudimentar e lhe pedirmos que extraia de si mesma verdades e fatos.

É tão fútil esperar que uma criança crie do seu próprio espírito um universo, como para um filósofo seria tentar essa tarefa. Desenvolvimento não quer dizer retirar qualquer coisa da própria natureza. O verdadeiro desenvolvimento é um desenvolvimento da experiência, pela experiência. E isso será impossível, se não providenciarmos um *meio educativo* que permita o funcionamento dos interesses e forças que forem selecionados como mais úteis. Esses interesses e essas forças, ou capacidades, devem entrar em operação, o que dependerá essencialmente dos estímulos que os envolvam e do material sobre o qual se exercitem. O problema de direção é, pois, o problema de seleção dos estímulos adequados aos instintos e impulsos que desejamos desenvolver.

As experiências que devemos ensinar, e os estímulos que devemos empregar, só os podemos saber, com um conhecimento global da natureza do desenvolvimento infantil e de sua finalidade; quer dizer, em uma palavra, se tomarmos a ciência dos adultos como uma revelação prévia da carreira que se abre diante da criança.

13. Aspecto lógico e psicológico da experiência.

É útil aqui distinguir e mostrar as mútuas relações entre os aspectos lógico e psicológico de uma mesma experiência. O aspecto lógico é a matéria de estudo tal como é organizada hoje. O aspecto psicológico é a matéria da experiência em relação à criança. A descrição psicológica da experiência acompanha o seu desenvolvimento. É a história da experiência. Salienta os diferentes passos tomados, tanto os incertos e enganosos, como os eficientes e acertados. No ponto de vista lógico, entretanto, considera-se somente o grau positivo da certeza atingida: despreza-se o processo para se atender somente ao resultado. Resumem-se, ordenam-se e selecionam-se os resultados, sem dar-se conta dos primeiros passos.

Podem-se comparar a diferença entre o ponto de vista lógico e psicológico com a diferença que existe entre as notas que um explorador toma em um país desconhecido, onde tente descobrir e

traçar um caminho, e o mapa perfeito e acabado que se constrói depois que a região tenha sido definitivamente explorada. Os dois são mutuamente dependentes. Sem a marcha tortuosa e incerta do explorador, não se poderiam colher os fatos necessários para o levantamento completo do mapa. Por outro lado, ninguém se beneficiaria com a viagem do explorador, se ela não fosse acompanhada com outras viagens semelhantes de outros exploradores; se os fatos geográficos novos, os rios, as montanhas, etc., não fossem examinados em relação a fatos similares já descobertos naquela região. O mapa coordena as experiências individuais, articula umas com as outras, desprezando por completo as circunstâncias locais e temporais e os acidentes da sua descoberta original.

Que utilidade tem, porém, essa fórmula organizada e científica da experiência? Que é o mapa?

Digamos, em primeiro lugar, o que ele não é. Não é um sucedâneo da experiência pessoal. O mapa não representa uma viagem. Os resultados formulados e sistematizados de uma ciência, de um ramo do saber, de um estudo, não equivalem às experiências diretas individuais. A fórmula matemática da queda de um corpo não substitui o contato pessoal e a experiência direta com esse corpo em sua queda.

O mapa, entretanto, sumário e apresentação ordenada das experiências anteriores, serve de guia para experiências futuras; facilita o controle; economiza esforços, poupando os passos inúteis; e mostra os caminhos por onde mais rápida e certamente se pode chegar aos resultados almejados.

Por meio da carta geográfica cada viajante se utiliza, em sua jornada, dos resultados das explorações de outros, sem a perda de energia e de tempo que decorreria de uma busca pessoal de novos caminhos ou de caminhos já descobertos.

O que chamamos ciência ou matérias de estudos não são mais do que esses produtos da experiência, organizados de modo que possam ser utilizados no futuro. São um capital que pode a cada momento ser posto a juros. Economizam em todas as direções o esforço intelectual. A memória é aliviada, porque os fatos são ordenados e sistematizados sob um princípio comum, e não, em confusão, de acordo com a sua descoberta originária. A observação é altamente auxiliada: já sabemos o que olhar e para onde olhar. O raciocínio é ajudado, porque se lhe dá direção; há um

ambos os mapas
com

correcto
a ser feito
p. de quem
p. de quem
p. de quem

caminho geral, pelo qual as idéias naturalmente marcham, em vez do acaso de associações espontâneas ou imprevistas.

Não há, entretanto, nada de definitivo e final na organização lógica da experiência. Seu valor não está nela mesma; mas no método que vem facilitar. É um intermediário entre as experiências casuais, fortuitas, incertas do passado e as experiências mais controladas e ordenadas que podemos ter no futuro. Da experiência passada essa organização lógica retira tudo que é significativo e útil para o governo da experiência futura. As abstrações, generalizações e classificações têm, todas elas, essa significação e valor de direção futura.

Tal expressão formulada da experiência não se deve, assim, opor ao processo de crescimento. A organização lógica não é antagonista à organização psicológica. Os resultados obtidos pela primeira ocupam uma posição crítica, decisiva, no processo de crescimento. Mostram os benefícios que podemos lograr do esforço passado para controlar e dirigir os esforços futuros. Em sentido amplo, o ponto de vista lógico é também psicológico; indica um estágio do desenvolvimento da experiência e se justifica pela função que lhe cabe no desenvolvimento consecutivo da experiência.

Segue-se daí a necessidade de report, dentro da experiência de que foram retiradas, as matérias formuladas logicamente em termos do saber. Devem elas ser restauradas na experiência de que foram afastadas e abstraídas. Precisamos traduzi-las em termos psicológicos e trazer à luz as experiências individuais e imediatas que lhes deram origem e lhes dão sentido.

nel factor
o da
p. de quem
p. de quem
p. de quem

14. Os dois aspectos de toda matéria ou ciência.

Cada matéria ou ciência tem assim dois aspectos: um para o cientista, como cientista; outro, para o professor, como professor. Esses aspectos não se opõem, mas também não são idênticos.

Para o cientista, a matéria de qualquer ramo de conhecimento humano representa simplesmente certo corpo de verdades a ser utilizado para a descoberta de novos problemas, para novas pesquisas e novas conclusões. Nesse caso, os materiais da ciência têm um fim em si mesmos. O cientista relaciona as suas diversas partes umas com as outras e a elas prende os novos fatos. Como cientista, ele não tem que sair fora dos limites da ciência; se o faz, é

somente para conseguir novos fatos daquela mesma espécie ou natureza.

O problema daquele que ensina é todo outro. Como professor, não lhe cabe juntar fatos novos, ou novas hipóteses ou verificações novas à ciência que ensina. Ele está interessado na matéria da ciência como *representativa de um determinado estágio e uma certa fase do desenvolvimento da experiência*. Sua tarefa é a de conduzir uma experiência viva e pessoal. Portanto, o que lhe importa, como mestre, são os modos por que a matéria se tornou uma parte daquela experiência; é o que realmente exista na criança de utilizável com referência àquela experiência; o processo por que esses elementos podem ser aproveitados; o modo como seu próprio conhecimento da matéria possa assisti-lo na interpretação dos desejos e atividades infantis, e, por fim, a descoberta do meio em que a criança deve ser colocada para que seu crescimento venha a ser devidamente orientado. O seu interesse não está na matéria de estudos como tal, mas como fator da experiência total e crescente da criança. Encarar assim as matérias do programa, é encará-las psicologicamente.

15. O esquecimento desse duplo aspecto.

Não ter em mente esse aspecto duplo da matéria é que leva à oposição entre a criança e o programa, oposição a que nos referimos no princípio. A matéria, tal como existe para o cientista, não tem relações com a experiência infantil presente. Está fora dela, é alheia a ela. Esquecê-lo será incorrer em perigo que não é, de modo algum, simplesmente teórico, pois na prática ele nos ameaça por todos os lados. Livros e mestres porfiam uns com os outros em apresentar a matéria à criança do ponto de vista do especialista. As modificações e revisões que essa matéria sofre são simples eliminações de certas dificuldades de natureza científica e a redução geral de tudo a um nível intelectual mais baixo. Nada de apresentá-la em termos vivos, mas simplesmente o esforço para torná-la um substitutivo, ou acréscimo puramente externo à vida real da criança.

16. Três consequências.

Três consequências maléficas daí resultam, inevitavelmente. Em primeiro lugar, a falta de conexão orgânica entre o que a criança

já viu, sentiu ou amou e a matéria de estudo. E isso a torna puramente formal e simbólica.

Em certo sentido, é impossível exagerar o valor do que é formal e simbólico. A forma e o símbolo, quando são reais, servem de método para a descoberta e a aquisição da verdade. São instrumentos com os quais o indivíduo avança com segurança na progressiva conquista de fatos novos. São os meios pelos quais ele se pode utilizar da realidade adquirida em experiências passadas.

Mas isso sucede somente quando os símbolos realmente sejam símbolos, quando representem e resumam experiências pelas quais o indivíduo realmente passou. (Um símbolo que é trazido de fora, alheio às atividades preliminares que o deveriam ter formado, é, por assim dizer, o cadáver de um símbolo: nada exprime.)

Ora, qualquer fato, seja de aritmética, ou de geografia, ou de gramática, que não se ligar a alguma experiência significativa da vida da criança, participa desse caráter. Não é uma realidade, mas exatamente o símbolo de uma realidade, que deveria ter sido experimentada se se cumprissem certas condições anteriores. A apresentação do fato como de qualquer coisa sabida por outros, e que tem de ser simplesmente estudada e aprendida pela criança, importa exatamente em ignorar aquelas condições. O fato passa a ser um hieróglifo: significaria qualquer coisa, se a criança tivesse a chave de sua decifração. Como essa chave falta, o fato torna-se inútil curiosidade, que obstrui o espírito: é um peso morto que o perturba.

A segunda consequência da apresentação puramente externa da matéria é a falta de motivação. Não somente não existirá a ligação com fatos e verdades anteriormente presenteadas ou experimentadas, para que com elas se percebam e se assimilem verdades e fatos novos, como não existirá também a necessidade, a exigência, a indagação dessas verdades ou desses novos fatos.

Se, entretanto, a matéria for apresentada do ponto de vista psicológico, isto é, como desenvolvimento de tendências a atividades reais, será fácil encontrar alguma dificuldade prática, intelectual ou moral que só poderá ser resolvida se a criança se fizer senhora da verdade ou do conhecimento em questão. O motivo para aprender provê a essa necessidade. A criança passa a ter um fim pessoal que a dirige e conduz no processo da aprendizagem. Quando, porém, o material é apresentado como simples lição a ser aprendida, os laços entre uma necessidade sentida e

um fim previsto brilham pela ausência. O que costumamos chamar mecânico e formal no ensino é o resultado dessa falta de motivação. Onde, pelo contrário, tudo seja vital e orgânico, haverá sempre ação e reação, oferta e procura: procura de parte do espírito, e oferta de parte do programa.

A terceira consequência, também funesta, é que os assuntos mais cientificamente e mais logicamente ordenados perdem esse caráter, quando apresentados à criança de modo externo e este-reotipado. E por quê? Porque eles têm que sofrer algumas modificações — supressão das partes mais difíceis, apresentação mais rudimentar de outros trechos — e, com isso, sucede, exatamente, que as coisas mais significativas para o cientista e mais valiosas no processo lógico das pesquisas e classificações vão por água abaixo. O que havia de realmente atraente e coordenador por parte da atividade da inteligência, desaparece. E com isso as capacidades de raciocínio, generalização e abstração da criança não são desenvolvidas.

Do ponto de vista lógico, era esse valor lógico do assunto a coisa única a aproveitar; mas como ele é retirado da matéria com a sua apresentação rudimentar e, incompleta, fica tudo reduzido à tarefa de "memorizar".

Essa a grande contradição: a criança nem se aproveita da sistematização lógica do adulto, nem de suas simples capacidades nativas de apreensão. O seu sentimento de lógica é falsificado e atrofiado, e ainda seremos felizes se ela não adquirir exatamente o oposto da ciência, uma espécie de resíduo banal e informe do que teve vitalidade científica uma ou duas gerações atrás, ou uma reminiscência degenerada do que alguém formulou a partir de alguma distante experiência viva e real.

17. Falso arranjo psicológico das lições.

Isso não é tudo. Tais teorias parciais e errôneas levam a resultados duplamente desastrosos. As condições psicológicas, que essa teoria esquece, nem por isso são abolidas. Expulsas pela porta, entram pela janela. De algum modo e em algum lugar o motivo para aprender tem que aparecer, e a conexão entre o material do ensino e a inteligência tem que se fazer sentir. Não se pode dis-pensar nem um, nem outra; a questão é verificar se eles nascem

naturalmente da matéria do ensino ou têm que ser importados de fora, de uma fonte exterior.

Se a matéria das lições tiver um lugar apropriado na expansão natural da consciência da criança; se nascer naturalmente das atividades, dos pensamentos e dos próprios sofrimentos da criança, para servir a novas atividades e novos pensamentos, então não haverá necessidade de *truques* e artifícios de método para tornar o assunto "interessante". Tudo isso terá interesse porque está intrinsecamente ligado à vida consciente do aluno e participa do teor e do sentimento dessa mesma vida. Ao contrário, se o material é apresentado externamente, isto é, concebido e gerado de pontos de vista alheios à criança e desenvolvido dentro de motivos estranhos a ela, nenhuma dessas virtudes poderá ter. Daí, o recurso a razões adventícias, e a exercícios artificiais e manobras pueris, para conseguir a atenção e o interesse da criança.

Devem ser citados pelo menos três aspectos desses recursos externos, para dar à matéria algum sentido psicológico.

Sabemos que a familiaridade, o costume cria o desprezo e a saciedade, mas também uma espécie de apego e afeição. Habitamos-nos de tal sorte às nossas cadeias, que sentimos quando as perdemos. É uma velha história que, pelo hábito, terminamos por gostar do que, no princípio, nos parecia detestável. Desagradáveis, porque ocas e sem sentido, essas próprias atividades escolares podem tornar-se queridas se persistirmos nelas. É possível que a nossa inteligência se interesse por um processo rotineiro ou mecânico, uma vez que as condições sejam tais que só essa atividade seja permitida, com exclusão de qualquer outra. Todos ouvimos, freqüentemente, defenderem-se e elogiarem processos estúpidos e exercícios inúteis de ensino porque "as crianças tomam tal interesse neles"!

Mas é exatamente isso que é o mais triste em tudo. A inteligência, roubada de qualquer esforço útil e sem o paladar do exercício normal de sua função, decai para o nível único que lhe foi permitido, de conhecimento e de ação, e acaba por interessar-se, à força, naquelas estreitas e mesquinhas experiências. Achar satisfação em seu próprio exercício é a lei natural da inteligência; se lhe negam a atividade larga e fecunda, ela procura contentar-se com os movimentos formais que lhe ficam — e geralmente acaba gostando, salvo os casos de temperamentos muito ardentes, que

não chegam jamais a acomodar-se e que constituem os produtos rebeldes e indisciplinados da escola.

Na maioria dos alunos, entretanto, um interesse na apreensão formal de símbolos e sua repetição de memória substitui o seu interesse original e vital na realidade. E isso porque, estando a matéria do curso fora de qualquer relação com a sua inteligência, ele constrói um laço artificial para criar uma relação indispensável.

O segundo substitutivo de um motivo real e vivo para o estudo é o do que poderia acontecer: a lição torna-se interessante, não em si mesma, mas em contraste com certa alternativa. Aprender a lição é afinal melhor do que ser repreendido, ser levado ao ridículo, ficar preso na escola, receber notas baixas, ser reprovado. Muita coisa que passa por "disciplina" e que se justifica como capaz de estimular o sentimento de "esforço e dever", em oposição a certas teorias de pedagogia indulgente e frouxa — nada mais é que um apelo ao "interesse" no seu pior aspecto — receio e desgosto de penas físicas ou morais. A matéria não tem interesse. Não pode ter. Falta-lhe qualquer relação com a experiência infantil. Apele-se, pois, para as mil e uma manobras, externas e sem sentido, de prender a inteligência que está sempre se desviando da matéria inóspita e enfadonha do curso...

A natureza humana, sendo o que é, tende, entretanto, a se deixar guiar pelo agradável de preferência ao desagradável, pelo prazeroso antes que pela alternativa de uma pena. Nasceu daí certa teoria moderna de tornar o ensino "interessante", no falso sentido da palavra.

O material é o mesmo, exatamente o mesmo na escolha puramente exterior e na sua seleção e organização sob o ponto de vista dos adultos. Em vez de experiência infantil com relação à linguagem, à terra e ao número, ensina-se exatamente a mesma geografia, a mesma aritmética e a mesma gramática dos velhos métodos. A dificuldade de tornar vivo para a inteligência esse material, continua a ser a de sempre. A tendência da atenção é distrair-se; outros atos e outras imagens ocupam a mente infantil.

O remédio normal seria apresentar a matéria em seu aspecto psicológico, desenvolvê-la e circunscrevê-la dentro da ordem de impulsos e interesses vitais da criança.

Isso é difícil. Que se faz, então? Deixa-se tudo como está, e por artifícios e truques de método, *desperta-se* o interesse infantil, *torna-se* o material *interessante*; cobre-se com açúcar; esconde-se-lhe a esterilidade com material intermediário e sem relação; e, finalmente, obtém-se que a criança engula a pílula desagradável enquanto sente o gosto de coisa completamente diversa.

A assimilação mental não se processa assim! É uma questão de consciência; se a atenção não entrou em jogo, o que devia ser aprendido não o foi realmente e, muito menos, transformado em força intelectual.

18. Conclusão.

Qual é, pois, a nossa conclusão? Qual a nossa opinião na questão da criança *versus* programa?

O erro fundamental das teorias antagônicas que expusemos é a suposição de que não pode haver escolha; ou deixamos a criança entregue à sua própria atividade espontânea, ou lhe temos que ditar a direção por compressão externa.

Ação, entretanto, é reação, adaptação, ajustamento. Atividade pura, isolada, é coisa que não existe. Toda atividade se efetiva em um meio, em uma situação, nos limites de suas condições. Mas, por outro lado, também não é possível a imposição de fora para dentro de conhecimento ou verdade. Tudo afinal se resume na atividade em que entra a inteligência reagindo ao que lhe é externamente apresentado.

O valor dos conhecimentos sistematizados num plano de estudos está na possibilidade, que dá ao educador, de *determinar o ambiente, o meio* necessário à criança, e, assim, dirigir indiretamente a sua atividade mental. O principal mérito, o valor do programa e das matérias, é para o professor e não para o aluno. Eles aí estão para mostrar ao mestre quais são os caminhos abertos à criança para o verdadeiro, o belo e o bom, e para dizer-lhe: "Agora, dia a dia, trabalhe para que as condições sejam tais que a criança, *por sua própria atividade*, se oriente inevitavelmente

St. Anne's

1908

naquela direção, para o seu pleno desenvolvimento". Que a criança cumpra o seu destino tal qual é revelado nos tesouros de ciência, de arte e da indústria, ora existentes no mundo.

O problema é da criança. São as suas capacidades que têm de ser desenvolvidas, exercitadas e realizadas. Mas, a não ser que o mestre conheça, e conheça perfeita e acabadamente as experiências da humanidade que estão consubstanciadas naquilo a que chamamos programa, ele não saberá nem quais são as capacidades, habilidades e atitudes da criança, nem como pô-las em função e atividade para sua realização.

II.

INTERESSE E ESFORÇO

§ 1.º ATIVIDADE INTEGRADA VERSUS ATIVIDADE DISSOCIADA

1. "Interesse" versus "esforço".

Na querela educacional do "interesse" contra o "esforço", devemos considerar tanto os argumentos da acusação quanto os da defesa.

Pelo interesse, sustenta-se que é ele a garantia única da atenção; se conseguirmos interesse para uma série de fatos ou idéias, podemos estar certos de que o aluno empregará todas as suas energias em compreendê-los e assimilá-los; se provocarmos esse interesse para certa tendência moral ou determinada linha de conduta, estaremos igualmente certos de que nessa orientação é que se encaminharão as atividades infantis; se, por outro lado, não despertarmos interesse, nada poderemos garantir do seu procedimento em dado caso. Porque, já não há quem possa negar, a doutrina da disciplina imposta falhou. É absurdo supor que uma criança conquiste mais disciplina mental ou intelectual ao fazer, sem querer, qualquer coisa, do que ao fazê-la, desejando-a de todo o coração.

2. Erro da teoria do esforço.

A teoria do esforço não diz outra coisa senão que a atenção forçada (fazer qualquer coisa desagradável porque precisamente é desagradável) deve ter prioridade sobre a atenção espontânea. Ora, praticamente, tal apelo ao simples esforço nada diz à criança. Quando ela sente que seu trabalho é uma tarefa, não o cumprimento senão compelida a isso. A medida que diminua essa pressão