

III In: "A História da Educação através dos Tempos", 4ª edição, Editora da UFRJ, Rio de Janeiro, 1999. Ed. Cultiva, São Paulo, 1999

4. TEXTO de JOHN DEWEY

A educação tradicional frente à educação progressiva

A Humanidade gosta de pensar em formas de oposições extremas. É dada a expressar suas crenças em termos de "um ou outro", entre os quais não reconhece possibilidades intermediárias. Quando se vê forçada a reconhecer que não pode atuar sobre os extremos, ainda se sente inclinada a sustentar que estes são perfeitamente justos em teoria, mas que quando se chega a pontos práticos as circunstâncias obrigam-nos ao compromisso. A filosofia da educação não é uma exceção a isto. A história da Pedagogia caracteriza-se pela oposição entre a idéia de que a educação é desenvolvimento de dentro e a de que é formação de fora; a de que está baseada em dotes naturais e a de que a educação é um processo para vencer as inclinações naturais e para substituí-las por hábitos adquiridos sob a pressão externa.

Atualmente, a oposição, no que concerne a assuntos práticos da escola, tende a adquirir a forma de contraste entre a educação tradicional e a educação progressiva (19). Se as idéias básicas daquela forem formuladas amplamente, sem o rigor requerido para uma definição exata, poderiam ser expressas da seguinte forma: as matérias de ensino consistem em conjuntos de informação e destrezas elaborados no passado; por conseguinte, a principal tarefa da escola é transmiti-los à nova geração. No passado foram também desenvolvidos modelos e normas de conduta; a educação moral consiste, pois, em formar hábitos de ação de conformidade com essas regras e modelos. Finalmente, a norma geral de organização escolar (pela qual entendo as relações dos alunos entre si e com os mestres) faz da escola um gênero de instituição social. Recorde-se a escola ordinária, seus horários, seus sistemas de classificação, de exame e

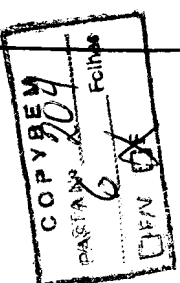
(19) "A escola do passado apega-se às matérias de estudo e despreza o dinamismo, o poder evolutivo inerente à experiência da criança. A escola nova, ao contrário, acentua esse impulso livre e espontâneo e pretende que os programas se organizem de acordo com as necessidades infantis, assim como as necessidades da vida da comunidade." René Hubert, *op. cit.*, p. 337.

de promoção, suas regras de ordem e creio que compreendereis o que penso por "norma de organização". Se depois comparais esta cena com a que ocorre, por exemplo, na família, apreciáveis o que representa o fato de a escola ser uma instituição essencialmente diferente de qualquer outra forma de organização social.

As três características mencionadas determinam os fins e métodos da instrução e disciplina. Seu principal propósito ou objetivo é preparar o jovem para as futuras responsabilidades e para o êxito na vida por meio da aquisição dos conjuntos organizados de informação e das formas preparadas de destreza que apresentam as matérias de instrução. Pôsto que os objetos de ensino, assim como os modelos de boa conduta, são tomados do passado, a atitude dos alunos deve ser, em geral, de docilidade, receptividade e obediência. Os livros, e especialmente os livros de textos, são os órgãos mediante os quais os alunos são postos em relação efetiva com a matéria. Os mestres são os agentes mediante os quais se comunicam o conhecimento e as destrezas e impõem-se as regras de conduta (20).

Não fiz êste breve resumo com o propósito de criticar a filosofia que lhe serve de base. O nascimento do que se chama nova educação e escolas progressivas é em si um produto do descontente respeito à educação tradicional. Com efeito, é uma crítica desta última. Quando a crítica

(20) "Toda pedagogia está unida a pelo menos uma filosofia da educação, e a que, desde o início vivificou a chamada pedagogia da escola nova, foi principalmente a derivada de Rousseau, o fundador da filosofia naturalista." José Antônio Tobias, *Filosofia da Educação*, São Paulo Editora do Brasil S/A, 1967, p. 92. A filosofia naturalista, contrária à escola tradicional, subestima o valor dos livros e enfraquece a posição dos mestres. Remontando ao aspecto do texto em análise, percebe-se a intenção depreciativa de Dewey, em relação aos dois elementos citados. Nestes dois pontos há muito em comum entre ele e Rousseau, que diz: 1. em relação aos livros: "Livros! Que triste mobiliário para sua idade (a do rapaz)!" *Emílio ou da Educação*, trad. de Sérgio Milliet, São Paulo, Difusão Européia do Livro, 1968, p. 166; 2. em relação aos mestres: "...será preciso, sem dúvida, guiá-la (a criança) um pouco, mas muito pouco e sem que o perceba. Se se enganar deixai-a fazer, não corrija seus erros, esperai em silêncio que ela esteja em condições de vê-los e de corrigi-los ela própria". *Id.*, *ibid.*, p. 180.



implícita faz-se explícita, diz-se como se segue: o esquema tradicional é, em essência, uma imposição de cima e de fora. Impõe modelos, matérias e métodos adultos àqueles que apenas se estão desenvolvendo lentamente até a maturidade. A separação é tão grande, que as matérias e os métodos de aprender e proceder requeridos são alheios à capacidade dos jovens. Aquêles estão além do alcance da experiência que possui o jovem que aprende⁽²¹⁾. Consequentemente, têm que ser impostos, ainda quando os bons mestres empreguem artifícios, tanto para encobrir a oposição como para livrá-la de aspectos evidentemente brutais.

Mas, o abismo entre os produtos maduros e adultos e a experiência e capacidade do jovem é tão amplo que a mesma situação impede uma participação muito ativa dos alunos no desenvolvimento do que se ensina⁽²²⁾. Seu dever é fazer... e aprender, como o papel dos seiscentos era

(21) Para compreender este pensamento de Dewey é interessante complementá-lo com excertos de outra obra sua: "A criança vive em um mundo em que tudo é contacto pessoal. Difícilmente penetrará no campo de sua experiência qualquer coisa que não interesse diretamente seu bem-estar ou o de sua família e amigos (...). Opondo-se a isso, o programa de ensino que a escola apresenta, estende-se, no tempo, indefinidamente para o passado, e prolonga-se, sem termo, no espaço. A criança é arrancada de seu pequeno meio físico-familiar — um ou dois quilômetros quadrados de área, se tanto — e atirada dentro do mundo inteiro, até os limites do sistema solar. A pequena curva de sua memória pessoal e a sua pequena tradição vêem-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 (...). Vai ela para a escola. E que sucede? Diversos estudos dividem e fracionam 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". John Dewey, *Vida e Educação, I A Criança e o Programa Escolar, II — Interesse e Esforço*, trad. e estudo preliminar de Anísio S. Teixeira, 5.ª ed. São Paulo, Edições Melhoramentos, 1965, pp. 43 e 44.

(22) "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 tínhamos que libertar tanto quanto possível e tão cedo como possível." *Id.*, *ibid.*, p. 50.

fazer e morrer. Aprender aqui significa adquirir o que está incorporado nos livros e nas cabeças dos maiores⁽²³⁾. Por outro lado, o que se ensina é pensado como essencialmente estático. Ensina-se como um produto acabado, tendo pouco em conta o modo em que originalmente foi formulado ou as mudanças que ocorrerão no futuro. É em grande parte produto cultural de sociedades que supunham que o futuro seria muito parecido com o passado, e, sem embargo, usa-se, como alimento educativo em uma sociedade na qual a mudança é a regra e não a exceção.

Se tratarmos de formular a filosofia da educação implícita nas práticas da educação mais nova, podemos, creio, descobrir certos princípios comuns entre a diversidade de escolas progressivas agora existentes. A imposição de cima, opõe-se a atividade livre, ao aprender de textos e mestres, o aprender mediante a experiência⁽²⁴⁾. A aquisição de destrezas e técnicas isoladas por adestramento opõe-se a aquisição daquelas como meio de alcançar fins que interessam direta e vitalmente; à preparação para um futuro mais ou menos remoto opõe-se a máxima de utilização das oportunidades da vida presente⁽²⁵⁾; aos fins e materiais estáticos opõe-se o conhecimento de um mundo submetido a mudanças.

(23) "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 de sofrer os fatos de experiência direta para que possam aparecer como uma "matéria" ou um ramo do saber." *Id.*, *ibid.*, p. 44.

(24) A atividade livre e o aprender mediante experiência, eis mais dois pontos que a educação nova tomou emprestado de Rousseau. Senão, vejamos: "...conceder às crianças mais liberdade verdadeira e menos voluntariedade, em deixá-las com que façam mais por si mesmas e exijam menos dos outros". *Op. cit.*, p. 50. "Não deis a vosso aluno nenhuma espécie de lição verbal; só da experiência éle a deve receber." *Id.*, *ibid.*, p. 78. "...ponde tódas as lições aos jovens em ações e não em discursos; que nada aprendam nos livros do que a experiência lhes pode ensinar". *Id.*, *ibid.*, p. 287.

(25) A inspiração vem de Rousseau, outra vez: "Que pensar então dessa educação bárbara que sacrifica o presente a um futuro incerto, que cumula a criança de cadeias de tódá espécie e começa por torná-la miserável a fim de prepará-lhe, ao longe, não sei que pretensa felicidade de que provavelmente não gozará nunca?" *Id.*, *ibid.*, p. 70.

Agora bem, todos os princípios em si mesmos são abstratos. Fazem-se concretos somente nas conseqüências que resultam de sua aplicação. Justamente porque os princípios expostos são tão fundamentais, tudo depende da interpretação que se lhes dá quando se os aplica na escola e no lugar. Neste ponto é onde a referência feita antes às filosofias do "um ou do outro" resulta particularmente adequada. A filosofia geral da nova educação pode ser se e, entretanto, a diferença dos princípios abstratos não decidirá o modo como se aplique a preferência moral e intelectual suposta. Em um novo movimento existe sempre o perigo de que, ao revidar os fins e métodos do que se quer substituir, possa-se desenvolver seus princípios de um modo negativo. Então toma como guia para a prática o que revida, em lugar de fazê-lo do desenvolvimento construtivo de sua própria filosofia.

Considero que a unidade fundamental da nova pedagogia encontra-se na idéia de que existe uma íntima e necessária relação entre os processos da experiência real e educação. Se isto é certo, então o desenvolvimento positivo e construtivo de sua própria idéia básica dependerá de que se possua uma idéia correta da experiência⁽²⁶⁾. Considere-

(26) É oportuno transcrever-se aqui um parecer: "O problema mais sério da educação é o de seus fins. As filosofias pragmáticas e utilitaristas da educação, no geral, são falhas nesse sentido. A maior crítica que se levanta contra a filosofia da educação de Dewey é a de que falha em valores. Fala-se num ideal de educação mas esse ideal é algo flutuante, nada determinando, ao ponto de dizer-se que o fim da educação é a própria educação. Dewey, ao desejar elidir o absoluto, estabeleceu um conceito dinâmico de totalidade, considerando o universo como uma grande experiência, uma perpétua reconstrução, afirmando que nada é estático. Com isso criou o absoluto da reconstrução contínua. Por outro lado, elidiu o fim último. Estudando as características daquilo que considera um fim, diz: é uma ação intencional, com aspiração em busca de algo que é fim, enquanto buscado e que uma vez atingido, transforma-se em meio para a busca de novos fins. Relativizou assim o conceito de fim. Transportando tal conceito para a educação, criou dentro de sua pedagogia um ceticismo, um educar sem saber para quê, um reconstruir que é um fim em si mesmo". "O Manifesto e a Educação" in *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, n.º 71, julho-setembro de 1958, pp. 160 e 161. Compare-se agora esse ponto de vista com o seguinte: "Nada menos inexacto do que imaginar que a pedagogia de Dewey tenda a produzir utilitaristas, no sentido pejorativo do termo, com o desprezo da cultura

-se, por exemplo, a questão das matérias de ensino organizadas, que será discutida com algum pormenor depois. O problema para a educação progressiva é: qual o lugar e sentido das matérias de ensino e da organização da experiência? Como funcionam as matérias? Existe algo inerente na experiência que tenda até a organização progressiva de seu conteúdo? Que resultados se produzem quando os materiais da experiência não se organizam progressivamente? Uma filosofia que procede sobre a base do revide ou da pura oposição, descuidar-se-á destas questões. Tenderá a supor que, porque a velha educação baseava-se em uma organização confeccionada previamente, bastará revidar o princípio da organização *in toto*, em lugar de esforçar-se para descobrir o que é significativo e como se o há de alcançar sobre a base da experiência. Poderíamos seguir com todos os pontos de diferença entre a nova e a velha educação e alcançaríamos conclusões semelhantes. Quando se revida o controle externo, surge o problema de encontrar os fatores de controle que são inerentes à experiência. Quando se revida a autoridade externa, não se segue que deva revidar-se toda autoridade, senão que é necessário buscar uma fonte de autoridade mais eficaz. Porque a velha educação impusera o conhecimento, os métodos e as regras de conduta da pessoa adulta ao jovem, não se segue, exceto sobre a base da filosofia extremista do "um ou do outro", que o conhecimento e a destreza da pessoa madura não

ou dos valores sociais e morais. O que ele não podia admitir é que isso pudesse ser obtido por meios impositivos resultando de uma concepção de experiência em termos estáticos. Daí, também a errônea interpretação de que pessoas pouco conhecedoras de sua obra dão àquela afirmação de que a educação não tenha outro fim "senão mais educação". Mais educação significa maior capacidade de pensar, comparar e decidir com acerto e íntima convicção. De outra forma, não há liberdade". John Dewey, *Vida e Educação*, ed. cit., prefácio de Lourenço Filho. Mas, a questão complica-se mais ao atentar-se para esta terceira observação: "Expõe John Dewey que o homem perfeito é o que se adapta à sociedade, da maneira que melhor sirva aos interesses dela e só a êles; *Democracia e Educação* é o manual da teoria da educação em que o homem foi feito sem liberdade e psicologia individuais, em função da sociedade e do ambiente". José Antônio Tobias, *op. cit.*, p. 112.

tenha valor para a experiência da imatura. Pelo contrário, basear a educação sobre a experiência pessoal pode significar contactos mais numerosos e mais inéditos entre o ser maduro e imaturo que os que existiam na escola tradicional e, conseqüentemente, ser mais um guia em vez de sê-lo menos para os outros. O problema é, pois, ver como podem estabelecer-se êsses contactos sem violentar os princípios do aprender mediante a experiência pessoal⁽²⁷⁾. A solução d'êste problema requer uma filosofia bem meditada dos sociais que operam na constituição da experiência individual.

O que se indicou nas observações anteriores é que os princípios gerais da nova educação não resolvem por si mesmos nenhum dos problemas da direcção e organização reais ou práticas das escolas progressivas. Pelo contrário, aquêles apresentam novos problemas que terão de ser resolvidos sobre a base de uma nova filosofia de experiência. Os problemas não são reconhecidos e muito menos resolvidos, quando se supõe que basta revidar as idéias e práticas da antiga educação e passar ao extremo oposto⁽²⁸⁾. Sem embargo, estou convencido de que se compreenderá o que penso quando digo que muitas das escolas novas tendem a fazer pouco ou nada a respeito de um programa organizado de matérias de estudo. Proceder como se qualquer forma de direcção e guia pelos adultos fôsse uma invasão da liberdade individual, e como se a idéia de que a educação concerne só ao presente e ao futuro, significa que o conhecimento do passado desempenha pouco ou nenhum papel na educação. Sem levar êstes defeitos ao extremo exagêro, explicam ao menos o que significa uma teoria e prática de uma educação

(27) "O que queremos e necessitamos é uma educação pura e simples, e realizaremos progressos mais seguros e rápidos quando nos dedicarmos a descobrir justamente o que é educação e as condições que se há de cumprir para que a educação possa ser uma realidade, não um nome ou um grito de combate. Por esta razão, sômente, acentuaci a necessidade de uma sã filosofia da experiência." John Dewey, *Experiencia y educación*, ed. cit., p. 117.

(28) Dewey julga que, assim como há exageros na velha educação, há-os também na nova. Nesta, o perigo está em considerar como aquisições definitivas as forças e interesses presentes da criança. John Dewey, *Vida e Educação*, ed. cit., p. 50.

que procede negativamente, ou por reacção, frente ao que em educação é corrente, em vez de fazê-lo por um desenvolvimento positivo e construtivo de propósitos, métodos e matérias sobre a base de uma teoria da experiência e de suas possibilidades educativas.

Não é excessivo afirmar que uma filosofia da educação que pretenda basear-se na idéia de liberdade possa chegar a ser tão dogmática como o era a educação tradicional frente à qual reage. Pois tôda teoria e série de práticas são dogmáticas quando não se baseiam sobre o exame crítico de seus próprios princípios básicos. Digamos que a nova educação exalta a liberdade do aluno. Muito bem. Um problema surge agora. Que significa a liberdade e quais são as condições sob as quais é capaz de realização? Digamos que o gênero de imposição externa que era tão comum na escola tradicional limitava muito mais que fomentava o desenvolvimento intelectual e moral do jovem. Muito bem, outra vez. O conhecimento dêsse sério defeito coloca um nôvo problema. Precisamente, qual é o papel do mestre e dos livros ao fomentar o desenvolvimento educativo do ser imaturo? Admitamos que a educação tradicional empregava como matéria de estudo fatos e idéias tão correlacionadas com o passado que davam pouca ajuda para tratar dos sucessos do presente e do futuro. Muito bem. Agora temos o problema de descobrir a conexão que existe atualmente dentro da experiência entre os fatos do passado e os sucessos do presente. Temos o problema de descobrir como o conhecimento do passado pode converter-se em um instrumento potente para tratar eficazmente o futuro⁽²⁹⁾. Podemos revidar o conhecimento do passado como o fim da educação e, portanto, realçar sua importância só como um meio. Ao fazer

(29) "Como afirmei mais de uma vez, o caminho da nova educação não pode ser seguido tão facilmente como o velho caminho, senão que é muito penoso e difícil. Assim o continuará sendo até sua maioridade, e isso exigirá muitos anos de sério trabalho cooperativo por parte de seus adeptos. O maior perigo que ameaça seu futuro, é, creio eu, a idéia de que seja um caminho fácil, tão fácil que se possa improvisar seu curso, senão de maneira repentina, pelo menos de um dia para o outro, ou de uma semana para a outra." John Dewey, *Experiencia y Educación*, ed. cit., pp. 116 e 117. Pelo menos, nisto Dewey não se equivocou.

isto nos encontramos com um problema que é nôvo em história da educação: Como chegará o jovem a conhecer o passado de modo que esse conhecimento seja um poderoso agente na apreciação da vida presente?

(John Dewey, *Experiencia y Educación*, trad. arg., 9.ª ed. Buenos Aires, Editorial Losada, S/A, 1967, pp. 11 a 20.)

C. MARIA MONTESSORI (1870 a 1952).

1. *Notícia sobre o autor.* Maria Montessori é natural da Itália. Foi a primeira mulher a cursar a Universidade de Roma. Nomeada auxiliar da Clínica de Psiquiatria, entrou em contacto com crianças anormais, interessando-se muito pelos estudos delas. Inspirou-se em Itard (30) e Séguin (31). Expôs suas idéias sobre o tratamento de deficientes no Congresso Pedagógico de Turim. O Ministério da Instrução Pública entusiasmou-se com seus estudos e convidou-a para dar um curso a professores.

Posteriormente, achando que os métodos de ensino para crianças normais estavam bastante atrasados, Montessori resolveu aplicar o resultado de suas investigações também a elas. Abriu, então, a primeira *Casa dei bambini*, em 1907.

Outras escolas, inspiradas em seus princípios, não tardaram a propagar-se por muitas localidades da Itália e outros países. Helen Parkhurst, discipula de Montessori e criadora do Plano Dalton, ministrou um curso para preparação de professores do método, na América do Norte. Os princípios montessorianos também se estenderam na Alemanha, Holanda, Dinamarca, Inglaterra, Escócia, Hungria, Espanha, Canadá, México, Venezuela, Brasil e muitos outros países.

(30) A respeito de Itard, Montessori diz que "foi o primeiro educador a pôr em prática a observação do aluno" e que seus trabalhos pedagógicos "representam os primeiros passos no caminho da pedagogia experimental". Para ela, ainda, "Itard pode ser considerado o fundador da pedagogia científica, e não Wundt e Binet, que são, na realidade, os fundadores de uma psicologia fisiológica, que pode ser, também, facilmente aplicada nas escolas". Maria Montessori, *Pedagogia Científica*, trad. bras., São Paulo, Livraria Flamboyant, 1965, p. 29.

(31) A iminente educadora também não esconde seu entusiasmo por Séguin, ao dizer: "...interessando-me pelas crianças mentalmente deficientes, vim a conhecer o método especial de educação idealizado por Edoard Séguin para esses pequenos infelizes, compenetrando-me da idéia, então nascente, admitida, mesmo nos círculos médicos, da eficiência da cura "pedagógica" para várias formas mórbidas, como a surdez, a paralisia, a idiotia, o raquitismo, etc." *Id.*, *ibid.*, p. 27.

De início, depois de ter decidido aplicar o método às crianças normais, Montessori fez-lo apenas na faixa da idade pré-escolar; depois estendeu-o à segunda infância. Mais tarde, em alguns países, outras experiências foram feitas e o método foi aplicado até mesmo a adolescentes. É o caso da Dinamarca, onde Montessori ganhou notável penetração, chegando o método a ser aplicado a rapazes de até quinze anos. É o caso, ainda, do Liceu Montessori de Amsterdão, onde foi aplicado a jovens entre doze e dezoito anos.

Hoje, ninguém mais ignora Maria Montessori no campo da educação. É sempre lembrada, quer para ser enaltecida, pelas inúmeras contribuições que trouxe à Pedagogia, quer para ser criticada por aqueles que não acreditam mais nos frutos de seu método (32).

Entre as obras mais conhecidas de Maria Montessori, destacam-se: *Pedagogia Científica, A Criança, e Etapas da educação*,

2. *O método Montessori e a educação moderna.* Este texto, a exemplo do de Kerschensteiner, foi extraído da obra já citada de Lorenzo Luzuriaga (33). E, também, apresenta-se como um todo completo que supõe as idéias essenciais do autor.

3. *Elementos para o comentário do texto.* Maria Montessori procura demonstrar, através do artigo, o que é seu método. Enaltece a importância do ambiente no que se refere tanto ao local, quanto ao mobiliário.

Fala, também, sobre uma educação para idade mais avançada, propondo-lhe o respectivo programa de estudos. Demonstra que o fim de seu método é "a busca da "saúde psíquica" e, através dela, a possibilidade de satisfazer as necessidades espirituais da alma humana".

O método visa a libertar o menino do professor (34); o aluno, através de atividades pessoais, descobrirá o que lhe é necessário e possível obter. Criar condições para agir e conceder liberdade para manifestar-se — eis o caminho certo para o conhecimento do menino.

(32) Um educador brasileiro, abordando o problema de nossas casas de ensino, escreve: "Para muitas escolas, o *dernier cri* é ainda o método Montessori, devidamente mistificado por Lubienska. A formação do professorado está atrasado de mais de um século de conquistas pedagógicas, psicológicas e sociológicas". Lauro de Oliveira Lima, *O Impasse na Educação*, Petrópolis, Editora Vozes Ltda., 1968, p. 55.

(33) Cf. nota de rodapé n.º 2, neste mesmo capítulo, p. 284.

(34) Cf. nota de rodapé n.º 40, neste mesmo capítulo, p. 311.