

Dewey. J. Vida e Educação. SP: Abril Cultural, 1980 (Col. "Os Pensadores"). "A Pedagogia de Dewey (Esboço da teoria da educação de John Dewey)", por Anísio Teixeira.

A PEDAGOGIA DE DEWEY (Esboço da teoria de educação de John Dewey)

I. Educação como reconstrução da experiência

Conceito da experiência.

O universo é um conjunto infinito de elementos, que se relacionam de maneira a mais diversa possível. A multiplicidade e variedade dessas relações o fazem essencialmente precário, instável, e o obrigam a perpétua transformação.

Pode-se mesmo dizer que tudo existe em função dessas relações mútuas, pelas quais os corpos agem uns sobre os outros, modificando-se reciprocamente.

Esse agir sobre outro corpo e sofrer de outro corpo uma reação é, em seus próprios termos, o que chamamos de *experiência*. Nosso conceito de experiência, longe, pois, de ser atributo puramente humano, alarga-se à atividade permanente de todos os corpos, uns com os outros.

No mundo físico, tais experiências se dão sem nenhum sentido de adaptação. Os corpos não *fazem questão* de conservar o seu caráter. O ferro não *se esforça* por continuar ferro: se entra em contato com a água, breve se transforma em bióxido de ferro.

No plano da vida, já há distintamente preferência, seleção e adaptação, buscando o corpo conservar seu "organismo". As experiências nesse nível vegetal e animal são psicofísicas. Os corpos agem e reagem, para a conquista de um equilíbrio de adaptação.

No plano humano esse agir e reagir ganha sua mais larga amplitude, chegando não só à escolha, à preferência, à seleção, possíveis no plano puramente biológico, como ainda à reflexão, ao conhecimento e à reconstrução da experiência. Experiência não é, portanto, alguma coisa que se oponha à natureza, — pela qual se *experimente*, ou se *prove* a natureza. Experiência é uma fase da natureza, é uma forma de interação, pela qual os dois elementos que nela entram — situação e agente — são modificados.

O que há de fundamental, nesse modo de ver a experiência, é a sua identificação com a natureza. Os pontos de vista do racionalismo ou do intelectualismo operavam sobre o velho dualismo de natureza e experiência, em que esta era um simples instrumento de análise daquela. Daí, experiência ser considerada "transitória", "passageira", "pessoal", contra a realidade permanente do mundo exterior.

ação e reação
"CONSTR"

experiência é um modo de interação com a natureza

Entendendo, porém, experiência como um modo de existência da natureza, vemos que ela é tão real quanto tudo que é real. Poderíamos defini-la como a relação que se processa entre dois elementos do cosmos, alterando-lhes, até certo ponto, a realidade.

Qualquer experiência há de trazer esse resultado, inclusive as experiências humanas de reflexão e conhecimento. Com efeito, o fato de conhecer uma coisa, importa em uma alteração simultânea no agente do conhecimento e na coisa conhecida. Essas duas existências se modificam, porque se modificaram as relações que existiam entre elas. A árvore que era apenas objeto de minha experiência visual passa a existir de modo diverso, se entre mim e ela outras experiências se processarem, pelas quais eu a venha conhecer em outros aspectos: úteis, medicinais, de resistência, etc. Depois dessas experiências, eu e a árvore somos alguma coisa diferente do que éramos antes. Existimos de modo diverso um para com o outro. Houve, através daquelas experiências, uma transformação que irá permitir alterar, sob certo aspecto, o mundo em que vivo.

A concepção ampla de experiência, que estamos esboçando, deixa-nos logo ver que a experiência não é, em si mesma, cognitiva, mas que pode ganhar esse atributo, que será tão real e orgânico quanto qualquer dos outros que já possua.

Hart classifica nossas experiências em três tipos fundamentais:¹

I. O primeiro tipo é o das experiências que nós apenas *temos*. Não só não chegamos a *conhecer* seu objeto, como, às vezes, nem sequer *sabemos* que as *temos*. O fato de que elas existem é demonstração de que a experiência é fenômeno do mundo orgânico e não qualquer coisa que somente o homem possua, como instrumento para sua tentativa de *conhecer* o universo.

A criança que, ao nascer, começa a ter fome, sede, dor, bem-estar, mal-estar, *está tendo* experiências, muito antes de vir a *saber* que as *tem* e muito antes de vir a *saber* o que elas *são*. Nesse nível, a experiência é nitidamente um fenômeno da natureza, como a chuva, ou o trovão. “An ache in his (child’s) head is an ache in the world”.²

II. O segundo tipo se constitui das experiências que, sendo *refletidas*, chegam a *conhecimento*, à *apresentação consciente*. Por elas, a natureza ascende a um novo nível, a que a leva o aparecimento da inteligência: ganha processos de análise, indagação de sua própria realidade, escolhe meios, seleciona fatores, refaz-se a si mesma. Para o “empiricista naturalista”, essa elevação de nível não abre nenhum abismo intransponível entre a realidade e o conhecimento, o homem e a natureza, o espírito e a matéria.

III. O terceiro tipo de experiência é o desses vagos anseios do homem por qualquer coisa que ele não sabe o que seja, mas que pressente e adivinha. Objetivamente, essas intimações incertas da realidade ao seu espírito parecem provir, ou de falhas nas suas experiências, ou da existência de alguma coisa que aflora, mas está para além de sua experiência.

¹ Hart, *Inside Experience*.

² Hart, *op. cit.*, pág. 43.

Quanto mais é o homem experimentado, mais aguda se lhe torna a consciência dessas falhas, e das contradições e dificuldades de uma completa inteligência do universo. É isso que dá ao homem a divina inquietação, que o faz permanentemente insatisfeito, e permanentemente empenhado na constante revisão de sua obra.

Todas as experiências do segundo e do terceiro grupos, graças à linguagem e à comunicação entre os homens, formam hoje, não as experiências de A, B ou C, mas a *experiência humana* — acumulação muitas vezes secular de tudo que o homem sofreu, conheceu e amou.

Essa “experiência humana” fornece o material e a direção para as nossas experiências atuais. Se dela privássemos o homem, ele voltaria a níveis que nenhuma vida selvagem nos pode fazer imaginar. Suprimir-lhe-íamos imediatamente tudo a que chamamos de espírito e inteligência, que outra coisa não são que hábitos mentais, laboriosa e longamente adquiridos.

Processo da experiência.

Estudemos, agora, mais de perto, a natureza do processo da experiência.

De início, a experiência envolve dois fatores, — *agente e situação* — influenciando-se mutuamente um sobre o outro.

Poderíamos, assim, representá-la:



Há atividade mútua e mútua capacidade de reação. Não sendo primariamente cognitiva, essa mútua readaptação pode ser puramente orgânica, não envolvendo *percepção* das modificações que se processam entre o agente e a situação, e o novo agente e a nova situação posteriores à experiência.

A experiência é, nesse passo, pouco significativa para a vida humana. Não chegando à reflexão consciente, não nos fornece nenhum instrumento para nos assenhorearmos melhor das realidades que nos circundam. Grande se vai tornar a sua significação, quando se completa com o elemento de percepção, de análise, de pesquisa, levando-nos à aquisição de “conhecimentos”, que nos fazem mais aptos para dirigi-la, em novos casos, ou para dirigir novas experiências.

Outra coisa não quer dizer o “aprender por experiência” da linguagem popular. O processo da experiência atinge, então, esse nível de percepção das relações entre as coisas, de que decorre sempre a aprendizagem de alguns novos aspectos.

Ora, se a vida não é mais que um tecido de experiências de toda sorte, se não podemos viver sem estar constantemente sofrendo e fazendo experiências, é que a vida é toda ela uma longa aprendizagem. Vida, experiência, aprendizagem — não se podem separar. Simultaneamente vivemos, experimentamos e aprendemos.

Experiência educativa.

A experiência educativa é, pois, essa experiência inteligente em que participa o pensamento, através do qual se vêm a perceber relações e continuidades antes não percebidas.

Todas as vezes que a experiência for assim reflexiva, isto é, que atentarmos no antes e no depois do seu processo, a aquisição de novos *conhecimentos*, ou *conhecimentos* mais extensos do que antes, será um dos seus resultados naturais.

A experiência alarga, deste modo, os conhecimentos, enriquece o nosso espírito e dá, dia a dia, significação mais profunda à vida.

E é nisso que consiste a educação. Educar-se é crescer, não já no sentido puramente fisiológico, mas no sentido espiritual, no sentido humano, no sentido de uma vida cada vez mais larga, mais rica e mais bela, em um mundo cada vez mais adaptado, mais propício, mais benfazejo para o homem.

Conceito de educação.

Podemos, já agora, definir, com Dewey, educação como o *processo de reconstrução e reorganização da experiência, pelo qual lhe percebemos mais agudamente o sentido, e com isso nos habilitamos a melhor dirigir o curso de nossas experiências futuras.*

Por essa definição a educação é fenômeno direto da vida, tão inelutável como a própria vida. A contínua reorganização e reconstrução da experiência pela reflexão, constitui o característico mais particular da vida humana, desde que emergiu do nível puramente animal para o nível mental ou espiritual.

Essa contínua reconstrução — em que consiste a educação — tem por fim imediato melhorar pela inteligência a qualidade da experiência. Analisando-a mentalmente, percebendo as relações que ela nos desvenda, ganhamos os conhecimentos necessários para dirigir, com mais segurança, nossas experiências futuras.

Um dos aspectos a notar na definição de Dewey é que, por ela, o fim (*o resultado*) da educação se identifica com seus meios (*o processo*), do mesmo modo, aliás, que os fins da vida se identificam com o processo de viver.

Enquanto vivo, eu não me estou, agora, preparando para viver e daqui a pouco, vivendo. Do mesmo modo eu não me estou em um momento preparando para educar-me e, em outro, obtendo o resultado dessa educação. Eu me educo através de minhas experiências vividas inteligentemente. Existe, sem dúvida, certo decurso de tempo em cada experiência, mas assim as primeiras fases como as últimas do processo educativo, têm todas igual importância, e todas colaboram para que eu me instrua e me eduque — instrução e educação que não são os resultados externos da experiência, mas a própria experiência reconstruída e reorganizada mentalmente no curso de sua elaboração.

É por esse aspecto que o conceito de educação, que vamos tentando analisar, não se confunde com os conceitos tradicionais, de que educação ou é um

desdobramento de forças latentes internas, ou uma *formação* pela aplicação de forças ou influências externas, sejam físicas, naturais, sejam culturais e históricas. Em todos esses conceitos, a educação compreende um processo educativo e uma aquisição posterior de resultados educativos. A divisão entre o fim e o processo autoriza a dissociação entre a educação e a vida, ou, pior ainda, autoriza a suposição de que se ministra educação ou instrução por processos puramente passivos de ensino.

Definida nos termos em que a define Dewey, a educação não se confunde com qualquer desses processos de *preparação*, que se localizam neste, ou naquele período da vida.

Seja a infância, a idade adulta, seja a velhice — todas participam ou podem participar do caráter educativo de suas experiências. Quando muito, haverá questão de grau de educabilidade, no sentido em que, na infância, por isso que nada foi ainda acumulado, as experiências são totalmente aproveitadas, enquanto na velhice, por exemplo, a nossa menor plasticidade, como o nosso maior saber, tornam mais difícil esse aproveitamento.

Restitui-se assim a educação ao seu lugar natural na vida humana. Ela é uma categoria, por assim dizer, dessa vida, um resultado inevitável das experiências.

Voltemo-nos agora para a educação como fenômeno social, pelo qual a geração adulta transmite à geração nova as conquistas de sua civilização.

Educação como necessidade da vida social.

A vida se caracteriza, mesmo em seus mais modestos aspectos, por essa força de duração ou resistência, que lhe permite renovar-se, ainda quando julgamos que se destrói. Onde quer que apareça, envolve sempre luta e conflito entre um organismo e o meio ambiente. E, nesse sentido, viver é “subjugar e controlar, em seu próprio proveito, energias que, de outro modo, o destruiriam”.³

Quando o indivíduo sucumbe ou morre, a vida continua em outros seres, cada vez mais complexa, mais readaptada e mais perene, tendo em si mesma o segredo de sua perpetuidade. Ora, se assim é com a vida física e animal, não o é menos com a vida social. A vida social se perpetua por intermédio da educação. “O que a nutrição e a reprodução são para a vida fisiológica, a educação é para a vida social”.⁴

Isso é intuitivo, quando consideramos que a vida social é um complexo de crenças, costumes, instituições, idéias, linguagem, lenta e laboriosamente adquiridas e solicitamente transmitidas das mãos dos mais velhos para as dos mais novos. Sem essa permanente *transmissão* de valores entre a geração adulta e a geração infantil, os grupos sociais depressa retornariam às mais absolutas condições de primitivismo.

³ *Democracy and Education*, pág. 3.

⁴ *Idem*, pág. 11.

Mas não é só isso. A sociedade, como diz Dewey, não somente assegura a sua continuidade *por* transmissão, *mediante* comunicação, como a sua própria existência se traduz *em* transmissão e *em* comunicação.

Não basta, para que se constitua a sociedade, proximidade física; não basta identidade de fim. Têm-no as peças de máquina e nem por isso são sociedade. Sociedade pressupõe uma consciência comum desse fim, uma participação inteligente na atividade coletiva, uma compreensão comum. E isso não se efetua sem comunicação, sem mútua e permanente informação. Em seu sentido genuíno, sociedade é, pois, comunicação ou mútua participação.

Ora, *comunicação é educação*. Nada se comunica sem que os dois agentes em comunicação — o que recebe e o que comunica — se mudem ou se transformem de certo modo. Quem recebe a comunicação tem uma nova experiência que lhe transforma a própria natureza. Quem a comunica, por sua vez, se muda e se transforma no esforço para formular a sua própria experiência. Há assim uma troca, um mútuo dar e receber. Neste sentido, toda relação social que seja realmente vivida e participada é educativa para os que dela partilham.

A vida social, pois, não somente exige, para se *perpetuar*, esse ensinar e aprender que constituem a educação, como o seu próprio modo de ser, o próprio processo de vida coletiva, em essência, consiste em ensinar e aprender. É a permanente circulação de reações e de experiências e de conhecimentos que forma a vida em comum dos homens, e que lhes permite a perpétua renovação de suas existências, por uma perpétua reeducação. Tal influência educativa, recebida assim diretamente da participação na vida social é, entretanto, necessariamente acidental e imprecisa. A influência do adulto sobre o adulto se exerce através de processos tão complexos, acidentais e amplos, que é impossível sistematizá-los, organizá-los, ou mesmo fixar-lhes os limites.

Daí não podermos confiar nessa educação, se quisermos dar cumprimento à responsabilidade de habilitar a criança para a participação plena na vida social.

Educação direta e formal da infância.

Distinta, portanto, da educação indireta que naturalmente decorre do próprio processo da vida coletiva, existe uma educação direta e formal para a infância.

Em grupos sociais de desenvolvimento escasso, compreende-se que não exista, *por* assim dizer, essa educação formal. Excetuando-se cerimônias de iniciação, as mais das vezes apenas solenizadoras da aceitação ou do ingresso do jovem candidato no grupo dos adultos — a infância, na maior parte das tribos selvagens, educa-se pela participação gradual e imediata na vida social.

As sociedades de hoje ganharam, porém, como já haviam ganho todas as sociedades civilizadas anteriores, tal complexidade que a participação direta da criança na vida adulta se torna absolutamente impossível. Cresce, assim, à medida que avança a cultura social, a necessidade da educação direta da infância.

Tornam-se necessárias escolas, estudos e professores: todo um mecanismo especializado e sistemático, para fornecer aquilo que a vida, diretamente, não pode ministrar.

Qual o perigo imediato dessa organização?

— Que se esqueça na escola a sua função substitutiva e, ao invés de educação, se esteja aí a obrigar a criança a deveres insípidos e contraproducentes. Que a escola, deslembada da sua função, se torne um fim em si mesma, fornecendo aos alunos um material de instrução que é da escola mas não da vida.

As escolas passam a constituir um mundo dentro do mundo, uma sociedade dentro da sociedade. Isto, no melhor dos casos, que, no pior, elas se tornam simplesmente livrescas, atulhando a cabeça da criança de coisas inúteis e estúpidas, não relacionadas com a vida nem com a própria realidade.

Vem daí a noção corrente de educação pela qual esta não é considerada como uma necessidade social, mas identificada simplesmente a uma instrução parcial sobre assuntos remotos, ou antes, à simples aquisição de “letras”. “Letrado” e “iletrado” tornam-se sinônimos de educado e ineducado.

Um dos grandes méritos da teoria de educação de Dewey foi o de restaurar o equilíbrio entre a educação tácita e não formal recebida diretamente da vida, e a educação direta e expressa das escolas, integrando a aprendizagem obtida através de um exercício específico a isto destinado (*escola*), com a aprendizagem diretamente absorvida nas experiências sociais (*vida*).

A direção do processo educativo.

Se é pela educação que a sociedade se perpetua, se é pela educação que à geração mais nova se transmitem as crenças, os costumes, os conhecimentos e as práticas da geração adulta — educação é o processo pelo qual a criança *crece*, desenvolve-se, amadurece, poderia dizer-se.

Esse processo de crescimento se opera, conforme já notamos, por uma constante reorganização e reconstrução da experiência.

Vejam, agora, como se dirige esse processo, e quais as forças por que se orienta e conduz, para que fique assegurada a renovação social que o justifica.

A atividade educativa não se processa no vácuo, independente de objeto ou condições. Ao contrário, ela é sempre uma resposta a estímulos específicos ou gerais, nascidos do próprio organismo e do meio ambiente em que o indivíduo vive.

A direção é, de um lado, fornecida por esse meio social. Os civilizados perpetuam a civilização. Os selvagens perpetuam a selvajaria. Tudo por uma questão de meio educativo. O meio social, pelos seus estímulos, provoca e dirige as nossas atividades.

Este meio se constitui exatamente das *condições* que promovem ou impedem, estimulam ou inibem as atividades características do nosso organismo. E são tais *condições* que determinam a direção do processo educativo.

Tomemos por exemplo a aprendizagem da linguagem. Como se dirige essa

atividade educativa pela qual a criança *crece* no comando da língua materna? Por certo, ninguém imaginará o perigo de que ela se desoriente e crie uma língua própria em vez de aprender o idioma nativo.

A ilustração é das mais concludentes.

Com efeito, sendo a educação o resultado de uma interação, através da experiência, do organismo com o meio ambiente, a direção da atividade educativa é intrínseca ao próprio processo da atividade. Não pode haver atividade educativa, isto é, um reorganizar consciente da experiência, sem direção, sem governo, sem controle. Do contrário, a atividade não será educativa, mas caprichosa ou automática.

Daí a afirmação de Dewey de que, rigorosamente, todo o problema de direção em educação é simplesmente um problema de *redireção*.

A criança, que esteja aprendendo a falar, não precisa de direção para que venha a conquistar a língua materna, mas de *redireção*, no sentido de se lhe corrigirem, ajustarem, economizarem e ordenarem as experiências educativas.

De dois modos, porém, o meio social pode dirigir a nossa atividade. Por um, somos *treinados*, por outro, *educados*. O *treino* nos leva apenas a certa conformação externa com hábitos e práticas de cujo sentido não participamos integralmente: é o primeiro resultado rude e áspero de nosso contato com outras pessoas e com um meio social de convenções e de fórmulas. Se eu levo, sob pena de certo castigo, uma criança a se curvar sempre que tal ou qual pessoa entre numa sala, ela ganhará provavelmente esse hábito. Malgrado todas as aparências externas de cortesia estarem presentes, é possível, entretanto, não haver cortesia alguma no seu sentido genuíno. A criança não participa da significação social do seu hábito. Ganhou, tão-somente, através dos estímulos com que procuramos imprimir-lhe esse hábito, uma conformidade mecânica. Pode chegar a ser um esplêndido exemplar de “bicho ensinado”, mas não se educou.

O *treino* é assim uma forma preliminar e incompleta de educação. Torna-se aqui necessário salientar que muitas das atividades chamadas educativas, a que forçamos as crianças, não vão além desse nível rudimentar.

A educação verdadeira deve, porém, levar a criança para além dessa aquisição de certos modos visíveis e externos de ação, provocados por condições também duramente externas. A criança deve associar-se à experiência comum, modificando de acordo com ela seu estímulo interno, e sentindo, como próprio, o sucesso ou o fracasso da atividade.

É neste sentido que toda educação é social, sendo, como é, uma participação, uma conquista de um modo de agir comum. Nada se ensina, nem se aprende, senão através de uma compreensão comum ou de um uso comum.

O fato da linguagem cria a ilusão de que se educa diretamente através de palavras.

Se nada é mais falso, nada entretanto é mais consciente ou inconscientemente adotado na prática.

A palavra permite, sem dúvida, resumir e ampliar a experiência, mas nem por isso ela se subordina menos àquele caráter de *compreensão mútua* que permi-

te a reconstrução imaginativa da experiência comum, ou associada, que representa.

Com efeito, ainda aí é por intermédio de uma experiência em que a criança percebe o sentido das coisas pelo seu uso, que a educação se processa. A palavra *cadeira*, por exemplo, é aprendida depois que a criança experimentou e usou o objeto *cadeira*. Passa, então, essa palavra a representar-lhe, condensadamente, tudo aquilo que significam as suas experiências com relação a *cadeira*. O só estímulo auditivo — *cadeira* — lhe provoca todas as reações que o objeto lhe costuma despertar. Até aí, estamos dentro do nosso conceito de experiência e de atividade. O conhecimento não se transmitiu diretamente pela palavra. Pode ela, entretanto, ser-lhe útil em mais alguma coisa: *ampliar-lhe* a experiência é levá-la, pela compreensão do termo *cadeira*, a compreender todos os outros móveis de fins idênticos que não estejam ao alcance do seu conhecimento direto, pelo uso ou experiência.

Nesse segundo passo, a linguagem não abre, como logo vemos, nenhuma exceção ao princípio geral que adotamos. A experiência é ampliada por um processo de reconstrução imaginativa. As novas coisas aprendidas estão ligadas às primeiras experiências reais.

É graças a essa função de ampliadora da experiência que a língua se torna o instrumento por excelência de educação. E, compreendida assim, é ela uma das ilustrações mais fecundas da ação educativa, sutil e larga, do meio social. Todo um sistema particular e delicado de modos de sentir e de viver conquistamos insensivelmente e para sempre, através de sua aprendizagem.

A escola como meio social.

Não há, pois, nenhum meio direto de controlar ou governar a educação que a geração infantil recebe, salvo o de preparar o ambiente em que a criança age, pensa e sente. Não se educa diretamente mas indiretamente através de um meio social. Temos, porventura, possibilidade de agir sobre o meio, de modificá-lo, de alterá-lo, de organizá-lo intencionalmente para tal ou tal efeito educativo? — Todos os pais inteligentes dirão que sim. Muitos deles estão constantemente interessados em dar ao meio familiar uma feição educativa e benéfica, pela qual os filhos possam vir a ser, possivelmente, melhores do que eles.

As escolas, por sua vez, são também meios organizados intencionalmente para o fim expresso de influir moral e mentalmente sobre os seus membros. É, pois, na preparação desse *meio especial* de educação — a escola — que podemos e devemos dispor as condições pelas quais a criança venha a crescer em saber, em força e em felicidade.

Três características, acentua Dewey, distintos dos que marcam as associações ordinárias, deve ter essa forma de associação.

Primeiro, — deve prover um ambiente *simplificado*, para permitir o acesso da criança. Longe vão os tempos em que a própria vida ainda era tão simples que as crianças nela podiam diretamente participar. Hoje, a civilização ganhou

inexprimível complexidade, constituindo-se em uma série de artes, de ciências e de instituições que somente anos de estudo nos habilitam a compreender e a praticar. A escola deve *simplificar* esse ambiente complexo para que a criança gradualmente lhe venha conhecer os segredos e nele participar.

Segundo, — deve organizar um meio *purificado*, isto é, de onde se eliminem certos aspectos reconhecidamente maléficos do ambiente social. A escola não visa a perpetuar na sociedade os seus defeitos. Em uma sociedade progressiva, ela é o órgão específico de uma constante melhoria, pela qual desejamos legar a nossos filhos a possibilidade de uma vida mais feliz que a nossa.

Terceiro, — deve prover um ambiente de integração social, de harmonização de tendências em conflito, de larga tolerância inteligente e hospitaleira. Influências antagônicas, isolamentos familiares ou religiosos, espírito de clã ou de partido, ameaçam nas sociedades heterogêneas dos dias de hoje a dividir, separar, desunir os membros da família social. A escola deve ser a casa da *confraternização* de todas essas influências, coordenando-as, harmonizando-as, consolidando-as para a formação de inteligências claras, tolerantes e compreensivas.

O processo educativo e o indivíduo.

Até aqui estudamos o conceito de educação em sua objetividade de fato natural e social. Importa agora examiná-lo nas suas relações com o indivíduo: de que modo suas tendências, seus impulsos, suas inclinações entram na contextura do ato educativo.

Das explicações anteriores decorre claramente que consideramos o indivíduo como um ser social, que só existe em sociedade, que é tão impossível *isolar* como é impossível isolar a “matéria” da “forma” na concepção escolástica.

Com Albion W. Small, preferiríamos chamar-lhe “socius” a “indivíduo”, uma vez que aquela expressão é muito mais fiel à realidade, que a velha categoria de indivíduo.

Quando, portanto, acentuamos que educação importa em direção, em governo, em controle da experiência pelo meio social não quisemos significar por isso nenhuma forma de coerção ou compulsão. Estamos longe da velha suposição de que as tendências naturais do indivíduo são todas egoísticas ou anti-sociais, consistindo a educação no esforço para subordiná-las a um sentido exato de vida coletiva. A vida social, que fosse assim uma construção compulsória, mantida em harmonia instável por meio de forças externas, não poderia existir.

A atividade educativa deve ser sempre entendida como uma libertação de forças e tendências e impulsos existentes no indivíduo, e por ele mesmo trabalhados e exercitados, e, portanto, *dirigidos* porque sem direção eles não se poderiam exercitar. Em geral, o próprio estímulo traz já um elemento de direção e de orientação da atividade. Não somente excita e provoca a atividade orgânica, como a encaminha para determinada “resposta”. Existe entre o estímulo e o órgão estimulado uma *correspondência*, pela qual aquele fornece a condição para que este preencha a sua função.

Isso é evidente em atividades rudimentares, em que há um estímulo específico para provocar uma atividade específica. Dado o som, o ouvido ouve. Dada a luz, os olhos vêem.

Mas a educação de uma criança não está assim sujeita a estímulos específicos que despertem respostas certas e definidas. Ao contrário, são em multidão os estímulos que apelam para respostas múltiplas, devendo pois haver um trabalho largo de coordenação e ajustamento.

Imaginemos um principiante que está a aprender a patinar. As energias despendidas não têm, a princípio, exatidão nem ordem. São dispersivas e centrífugas. Progressivamente é que se vão selecionando as reações mais ajustadas, é que o esforço se vai circunscrevendo a um objetivo mais determinado, e se coordena por fim a atividade no resultado almejado.

A tarefa de direção importa, assim, em *selecionar, focalizar e ordenar* a resposta à situação, dando *orientação, coordenação e continuidade* às múltiplas reações do nosso organismo.

Tal direção nunca poderá ser puramente externa. O meio exterior provê apenas as condições, os estímulos. As respostas ou reações têm que nascer de tendências existentes no indivíduo, o qual participa, deste modo, profundamente, da direção que tiverem os seus atos.

A influência do meio social, quando se opera normalmente, importa simplesmente em um trabalho de redireção. E mesmo essa redireção tem, logicamente, que levar em conta as tendências e impulsos do organismo, sob pena de ser incompleta ou prejudicial.

O que sucede, porém, com os homens é que eles são muito mais conscientes da sua influência, quando agem propositadamente no sentido de *dirigir* a atividade alheia. Sua atuação direta, contra uma resistência ou uma desobediência, projeta tal luz sobre a eficácia de sua influência que, naturalmente, forma-se a suposição de que é essa a forma, por excelência, de direção.

Ora, assim é que se não dirige. Na maioria desses casos, uma superioridade física ou moral força a prática do ato desejado pelo adulto. Mas ninguém pode assegurar o perfeito resultado educativo dessa obediência. Perde-se a oportunidade de fazer que o educando, por sua própria disposição, participe do ato, e dê, assim, ao seu modo de agir uma direção intrínseca e persistente. O verdadeiro meio de direção, ou controle social das atividades dos educandos é a sua participação com outras pessoas em atividades comuns, cujo sentido e finalidade eles adotem plenamente.

Só desse modo, além de ganhar um ajustamento físico com o ambiente — o que pode ser obtido pela direção compulsória — o educando se adapta integralmente à situação, porque compreende e aceita o sentido comum que tem a sua resposta.

O fim da educação é, de modo geral, levar os educandos a ter as mesmas idéias que prevalecem entre os adultos, e, assim, como membros reais do grupo social, dar às coisas e aos atos o mesmo *sentido* que os outros. Esse controle social se opera por um processo de compreensão comum dos objetos, acontecimen-

tos e atos, de sorte que se habilitem os educandos para uma participação efetiva nas atividades associadas.

Pode-se, agora, compreender o cuidado que deve haver para que a escola se organize de modo a assegurar esse resultado.

O fato de que a escola tem que se aproveitar amplamente da linguagem para levar a criança à participação da experiência do passado, como para ganhar mais facilmente a experiência do presente, mostra-nos como é fácil perder de vista esse verdadeiro espírito social para transformá-lo em um espírito livresco e irreal.

As crianças, diz Dewey, vão à escola para aprender. Está, porém, ainda por se provar que o ato de aprender se realiza mais adequadamente quando é transformado em uma ocupação especial e distinta. A aquisição isolada de saber intelectual, tendendo muitas vezes a impedir o sentido social que só a participação em uma atividade de interesse comum pode dar, — deixa de ser educativa, contradizendo o seu próprio fim. O que é aprendido, sendo aprendido fora do lugar real que tem na vida, perde com isso seu *sentido* e seu valor.

O indivíduo e a sociedade, fatores e produtos, simultaneamente.

No processo educativo, o indivíduo e o meio social são, portanto, dois fatores harmônicos e ajustados. O meio social ou o meio escolar, se bem compreendidos, devem fornecer as condições pelas quais o indivíduo liberte e realize a sua própria personalidade. Não podemos, assim, considerá-los antagônicos.

Todas as idéias de oposição entre a sociedade e o indivíduo se originam de concepções isoladas e estáticas da sociedade ou do indivíduo. Se notarmos, porém, que não existe indivíduo sem sociedade, nem sociedade sem indivíduos, que uma e outra são produtos e fatores de uma situação única — vida social — e que essa situação por isso mesmo que é o resultado de uma constante interação de elementos diversos, é essencialmente móvel e dinâmica, — para logo percebermos que não existe o problema do *indivíduo versus sociedade*.

Pode haver, aqui e ali, circunstanciadamente, antagonismo entre tal indivíduo e tal sociedade, o que significa desadaptação e desajustamento transitórios. Não há, porém, nenhum conflito essencial entre as duas realidades — indivíduo e sociedade — porque elas não são mais que termos de um mesmo processo em constante desenvolvimento.

Logo, a escola não deve ser a oficina isolada onde se prepara o indivíduo, mas o lugar onde, numa situação real de vida, indivíduo e sociedade constituam uma unidade orgânica.

Esta concepção importa na atribuição da qualidade *progressiva* ao indivíduo e à sociedade.

O processo educativo como processo do crescimento indefinido.

De fato, a capacidade humana de aprender, isto é, o poder de reter de uma

experiência alguma coisa com que se poderá transformar a experiência futura — é de sua natureza indefinida. O homem não aprende por uma necessidade que, satisfeita, faça desaparecer aquela capacidade. Aprender é, muito pelo contrário, uma função permanente do seu organismo, é a atividade pela qual o homem *crece*, mesmo quando o seu desenvolvimento biológico de há muito se completou. Essa capacidade de aprender permite uma educação indefinida, um indefinido crescimento. Tal crescimento é naturalmente muito mais visível na infância, onde tem o seu máximo de intensidade, mas nem por isso deixa de perdurar por todo o período da vida.

Analisemos com Dewey as condições por que se opera esse crescimento. A primeira condição para crescimento é *imaturidade*. Não entendamos, porém, imaturidade como simples *ausência* ou *falta*, mas como uma força de desenvolvimento.

É o hábito de considerar a criança comparativamente, em relação ao adulto, que leva à concepção de que a imaturidade é somente falta, privação; e crescimento, qualquer coisa que enche o intervalo entre o ser imaturo e o adulto. Tal idéia é contrária à realidade, porque, conforme já notamos, o poder de crescer moral e mentalmente se conserva até a velhice. Embora diminuindo progressivamente de intensidade, não faz ele do adulto nenhum alvo fixo a atingir. Também essa concepção é a responsável mais imediata pela teoria de que a educação é simples preparação para a vida, — teoria que justifica todo o isolamento e artificialismo com que se organiza a escola.

Considerada em si, e não em relação ao adulto, a imaturidade da criança indica poder, força de crescimento e desenvolvimento, capacidade de construir, utilizando o presente, um futuro cada vez melhor.

Os traços principais da imaturidade são *dependência* e *plasticidade*. Dependência não é simplesmente impotência. É antes poder, mas poder com outros. É ela que abre para a criança um campo indefinido de adaptações sociais. A sua maior dependência física marca a sua maior riqueza de dotes sociais.

Tomando toda a escala de animais, poderíamos dizer que os dotes de independência física diminuem à medida que crescem os dons sociais de mútua dependência, mútuo auxílio e mútua colaboração. Dependência é, portanto, capacidade social, capacidade de vibrar simpaticamente com os semelhantes, capacidade de entrar em relações, de associar-se, de viver em comum. Em rigor, afirma Dewey, à medida que um homem cresce em independência pessoal reduz, de algum modo, a sua capacidade social como indivíduo.

A essa dependência, ou melhor, interdependência social, ajunta-se o característico de plasticidade do organismo humano, isto é, a capacidade de aprender a modificar os próprios atos, em vista dos resultados de experiências anteriores, desenvolvendo disposições, hábitos e modos de agir.

Aprender, aliás, além de ser o modo de adquirir hábitos, pode tornar-se um hábito em si mesmo. É intuitivo que isto vem a significar prolongamento de *plasticidade*, permanência da constante capacidade de renovação do homem.

Importa logo notar que nessa teoria não se alimenta, sobre o hábito, a supo-

sição corrente de que ele importe em uma adaptação rígida ao meio extremo.

Hábito, como produto imediato do processo educativo, é uma forma de habilidade de execução, uma forma de eficiência. Tal fase motora ou de execução não esgota, entretanto, o significado de hábito. Além da facilidade, da economia e da eficiência de ação que o hábito assegura, envolve ele ainda uma *inclinação* intelectual, uma preferência pelas condições que permitem o seu exercício. É esse elemento intelectual que dá flexibilidade, força aperfeiçoadora ao hábito. Por aí é que os hábitos, além de serem produtos de educação, chegam a ser instrumentos para a reeducação permanente em que devemos viver.

Existem, por certo, hábitos rígidos que nos escravizam à ação, em vez de libertá-la. Aí estão os hábitos rotineiros que se desligaram da inteligência que os poderia renovar. Como tais deixam de ser educativos, para se tornarem entraves ao nosso progresso. Destroem a *plasticidade* a que nos referimos, que é a permanente capacidade de adquirir novos hábitos, ou de aperfeiçoar os que já possuímos.

Não há dúvida que uma tendência, de certo modo orgânica, nos leva a uma crescente diminuição de plasticidade. Asseguremos, porém, um ambiente que nos conserve o uso constante da inteligência no processo de formação dos hábitos, e contrabalançaremos, de muito, aquela tendência.

Está nisso uma das maiores responsabilidades da escola. Nunca se deve buscar a eficiência mecânica de um hábito sem fazê-la acompanhar de uma idêntica eficiência de pensamento. Deste modo todos os hábitos serão refletidos e inteligentes e, como tais, aptos a toda sorte de reajustamentos que a vida exige.

Seja a idéia de imaturidade como atributo puramente negativo da criança, seja a idéia de hábito como qualquer coisa mecânica e rígida, ambas levam ao conceito de educação como uma adaptação estática a um meio ou ambiente fixo.

Responde tal idéia de educação por três práticas funestas das escolas: *a)* não levar em conta as tendências e impulsos nativos ou já existentes na criança; *b)* não desenvolver a iniciativa para o trato com situações novas; *c)* dar relevo exagerado a exercícios que asseguram eficiência mecânica com prejuízo de uma assimilação mais pessoal e mais rica das coisas.

Em todos esses casos, o adulto é considerado o padrão fixo a que desejamos conformar os alunos, reduzindo a educação a uma modelagem da criança “a imagem e semelhança dos pais”.

Educação é vida.

Na teoria que expomos, educação não é preparação, nem conformidade. Educação é vida, e viver é desenvolver-se, é crescer. Vida e crescimento não estão subordinados a nenhuma outra finalidade, salvo mais vida e mais crescimento.

O processo educativo, portanto, não tendo nenhum fim além de si mesmo, é o processo de contínua reorganização, reconstrução e transformação da vida. Na frase de Dewey, o hábito de aprender diretamente da própria vida, e fazer que

as condições da vida sejam tais que todos aprendam no processo de viver, é o produto mais rico que pode a escola alcançar.

Graças a esse hábito, a educação, como reconstrução contínua da experiência, fica assegurada como o atributo permanente da vida humana.

II. A escola e a reconstrução da experiência

A premissa democrática que domina toda essa exposição.

A teoria geral de educação, que vimos expondo, deixa subentendido que a contínua reconstrução da experiência, individual ou social, somente pode ser aceita e conscientemente buscada, por sociedades progressivas ou democráticas, que visem, não à simples preservação dos costumes estabelecidos, mas à sua constante renovação e revisão. Essa reconstrução propõe-se, com efeito, a aumentar, sempre e sempre, o conteúdo e a significação social da experiência, e a desenvolver a capacidade dos indivíduos para agir como diretores conscientes dessa reorganização.

É natural, portanto, que somente sociedades democráticas, que procurem dar maior liberdade aos membros que as constituem e criar o mais largo espírito de solidariedade social e de comunhão de interesses, podem, conscientemente, aceitar e estimular o dinamismo reconstrutor da teoria exposta. Passando, neste capítulo, a analisar as modificações que deve sofrer a educação escolar, propriamente dita, para se ajustar ao conceito geral de educação de John Dewey, toda a nossa exposição se acha subordinada à premissa democrática que fundamenta a própria filosofia social desse pensador.

No capítulo precedente, esforçamo-nos por demonstrar que vida e aprendizagem são, na realidade, os dois fatos supremos do processo educativo. Vive-se aprendendo, e o que se aprende leva-nos a viver melhor. Todo o interesse humano pela educação e pela escola é, fundamentalmente, uma questão de tornar a vida melhor, mais rica e mais bela.

Logo, para dirigir o processo educativo devermos saber: 1.º) como aprendemos; 2.º) como o que aprendemos refaz e reorganiza a nossa vida; 3.º) em que consiste uma vida melhor, mais rica e mais bela. ⁵

⁵ Na Universidade de Colúmbia, em Nova York, onde foi professor de Filosofia John Dewey, e professor de Filosofia da Educação W. H. Kilpatrick, costuma-se dizer, numa dessas generalizações felizes de estudantes, que Dewey diz o *que* se deve fazer e Kilpatrick o *como* se pode fazer, em educação. Na realidade, os dois espíritos são em muitos aspectos suplementares e ninguém pode julgar-se conhecedor da teoria de educação que ambos propõem, com a leitura das obras de um só desses autores. Desde já declaro que, se o primeiro capítulo dessa ligeira introdução foi todo inspirado em Dewey, para este segundo capítulo fomos colher a maior parte de nossa argumentação em Kilpatrick. V. o vol. da coleção Biblioteca de Educação, Edições Melhoramentos, *Educação para uma Civilização em Mudança*, que condensa a filosofia da educação de Kilpatrick.

Como aprendemos.

Dizer como aprendemos importa em dizer o que é método. O dualismo entre “método” e “matéria”, originário do dualismo mais profundo entre “espírito” e “mundo exterior”, leva a supor que “método” e “matéria” são coisas distintas e independentes.

As “matérias” transformam-se, então, em uma classificação sistemática de fatos e princípios sobre a natureza e sobre o homem. E “método”, em uma classificação e exposição dos processos e modos pelos quais aquelas “matérias” podem ser melhor apresentadas e impressas na mente dos discípulos. Em teoria, pelo menos, torna-se, então, possível uma ciência completa de métodos, extraída de uma ciência dos processos mentais, independente das matérias sobre que esses métodos vão ser aplicados.

E exatamente porque tais métodos, além do mais, são completamente ignorados pelos especialistas nas matérias, é que se justifica a acusação à pedagogia — como ciência de métodos de aprender — de dispensável e fútil.

Não há, porém, nenhuma separação entre método e matéria. Método é o modo pelo qual a experiência se processa, e, assim, não se distingue da experiência, como também o seu objeto — a matéria — dela se não distingue. Essa perfeita unidade do processo da experiência deve estar sempre presente à inteligência do educador, para que se evite o erro de pensar que a distinção puramente intelectual entre método e matéria tem qualquer apoio na realidade objetiva de cada experiência.

Sendo assim, compreende-se que método, para nós, não é nenhum conjunto de fórmulas ou regras pedagógicas, mas o modo por que devemos dirigir a vida das crianças para o seu máximo crescimento e máximo aprender.

Vejamos pois o que é aprender e como se aprende. Se o nosso interesse fundamental é pela vida, aprender significa adquirir um novo modo de agir, um novo “*comportamento*” (*behavior*) de nosso organismo. Na linguagem usual do povo, aprender e saber sempre tiveram esse sentido. “Saber é poder” é máxima popular. A noção de que o conhecimento é um instrumento, para reorganizar a ação, não oferece nenhuma surpresa para a nossa linguagem ordinária.

Aprender para a vida significa que a pessoa não somente poderá agir, mas *agirá* do novo modo aprendido, assim que a ocasião que exija este saber apareça.

Imaginemos, como lembra Kilpatrick, num exemplo, aliás, extremo, que eu indague do meu leitor quanto são 5 x 3. A resposta 15 será dada automaticamente, não estando em suas forças evitar que ela surja na sua mente. O que aprendemos tem assim uma força propulsiva, pela qual, além de *podermos fazer* a coisa pelo novo modo aprendido, *temos que fazê-la* por esse novo modo. A aprendizagem se fixa intrinsecamente no organismo, dele passando a fazer parte como nova forma de *comportamento*. Só deste modo teremos realmente aprendido para a vida.

Outros tipos de aprendizagem, aceitáveis para efeitos secundários, mas que não modificam a contextura da ação e conduta não interessam à educação.

1. *Só se aprende o que se pratica.* — Seja uma habilidade, seja uma idéia, seja um controle emocional, seja uma atitude ou uma apreciação, só as aprendemos se as praticarmos.

Quais as condições por que se processa essa aprendizagem que se integra, assim, diretamente na vida?

Citam-se, geralmente, cinco condições para essa aprendizagem. Indiquemo-las, deixando entrever como a escola tradicional não as fornece, nem as pode fornecer com a sua velha organização:

A escola tradicional está organizada para permitir que se pratiquem certas habilidades mecânicas e certas idéias, sem cogitar da prática de outros traços morais e emocionais desejáveis em uma personalidade. Como aprender, com efeito, honestidade, bondade, tolerância, no regime de “lições” marcadas para o dia seguinte? Só uma situação real de vida, em que se tenha de exercer determinado traço de caráter, pode levar à sua prática e, portanto, à sua aprendizagem. Daí, ser necessário que a escola ofereça um meio social vivo, cujas situações sejam tão reais quanto as de fora da escola.

2. *Mas não basta praticar.* — A *intenção* de quem vai aprender tem singular importância. Aprende-se através da reconstrução *consciente* da experiência, isto é, as experiências passadas afetam a experiência presente e a reconstroem para que todas venham influir no futuro. Logo, a intenção que se alimentar de aprender isto ou aquilo decide de muita coisa. Não posso adquirir um novo modo de agir, se não tenho a intenção de adquiri-lo. A psicologia ensina exatamente que não aprendemos todas as “respostas” que nosso organismo dá aos “estímulos” de qualquer situação. O organismo *escolhe* as “respostas” que *satisfazem* o seu esforço. Em cada caso particular, aprendo aquilo que constitui o fim de minha atividade no caso. Aprendo as respostas justas, corretas, bem sucedidas e deixo de aprender as respostas mal ajustadas, falhas, erradas.

Está-se, pois, a ver o que se entende como sucesso e como insucesso determina inteiramente a direção de minha aprendizagem. É a atitude, o propósito, a intenção de quem vai aprender que decide sobre o que vai ser aprendido. A criança que, numa atividade educativa, tenha o propósito pessoal de aprender leva vantagens sobre qualquer outra que o não tenha. Dá-lhe esse propósito *impulso* para pôr em exercício seu esforço, *critério* para julgar do sucesso ou fracasso da sua ação, e, ainda, a *atitude pessoal* pela qual identifica esse fracasso com o seu próprio fracasso, e aquele sucesso com seu próprio sucesso.

Segue-se de tudo isso que a escola não pode ser, simplesmente, a casa onde se vão *estudar* alguns fatos e algumas habilidades mecânicas previamente determinadas em programas fixos. Perde-se, por esse modo, a oportunidade de aprender o que é verdadeiramente importante para a vida do aluno. Se o que se aprende não se pode, então, determinar exclusivamente pelos programas e pelas lições, a escola tem que tomar um rumo todo novo. A escola tem que se transformar em um meio real, de experiências reais e de vida real. Só aí a criança poderá, sem deslocções artificiais, criar seus propósitos, pô-los em execução, aprender por meio deles e integrar os resultados de sua aprendizagem em sua própria vida.

3. *Aprende-se por associação.* — Não se aprende somente o que se tem em vista, mas as coisas que vêm associadas com o objetivo mais claro da atividade. Não levar em conta esses resultados da atividade educativa, importa em desprezar, por vezes, coisas mais importantes do que o próprio objeto do ensino. Enquanto ensinamos aritmética, podemos estar ensinando também uma atitude de desgosto pela matéria, que venha a perdurar toda a vida.

4. *Não se aprende nunca uma coisa só.* — Como acabamos de ver, à medida que aprendemos uma coisa, várias outras são simultaneamente aprendidas.

Geralmente, em qualquer experiência, enquanto a atenção se dirige para esse ou aquele fator, tomando dele consciência mais ou menos viva, segundo Kilpatrick, duas ou três diferentes aprendizagens estão sendo adquiridas, com respeito a cada fator: primeiro, uma atitude de gosto ou desgosto; segundo, uma idéia do que é o fator e de como ele age; terceiro, um ideal de qual deveria ser o seu caráter e a sua ação. Essa atitude, essa idéia e esse ideal se constroem juntamente com o objetivo direto da atividade. Deverá o educador desprezar elementos dessa importância para a vida? Poderá a escola se organizar sem levar em conta tais aprendizagens?

Enquanto um aluno está aprendendo a lição de geografia, está simultaneamente ganhando atitudes para com a matéria, para com o mestre, para com a escola, para com as coisas da inteligência, de certo modo para com a vida toda.

Essa lição de geografia pode vir a ensinar-lhe a ter prazer em cooperar com os outros, a ter simpatia humana, ou, pelo contrário, o pode levar a um sentimento de desgosto e de irritação contra o mestre, contra a ordem escolar e contra a ordem em geral.

Tais atitudes, tais idéias e tais hábitos, que assim se vão formando à margem da atividade, são de importância que é difícil exagerar.

Esta razão ajunta-se às outras para promover a transformação da ordem tradicional da escola que apenas visa a ensinar fatos, informações e algumas artes. Para atender a todas as aprendizagens que acompanham qualquer atividade educativa, é necessário que as condições da escola sejam idênticas às da própria vida.

5. *Toda a aprendizagem deve ser integrada à vida, isto é, adquirida em uma experiência real de vida, onde o que for aprendido tenha o mesmo lugar e função que tem na vida.*

A idéia de que a escola era uma “preparação” ganhou, na velha escola, até nos menores detalhes dos exercícios escolares, uma expressão definida. Se se ensinava a ler, havia-se de aprender primeiro as letras, depois as sílabas, depois as palavras, depois as sentenças. Se a escrever, primeiro se havia de aprender *traços*, depois composições desses traços, depois letras, e assim por diante. Cada exercício era um exercício “isolado”, sem conexão com nenhuma realidade presente, e que depois o aluno devia “combinar”, recompor, para construir o todo real.

Se assim era nas artes escolares, muito mais nas “matérias”. Tudo era ensinado na sua ordem lógica, independente da aplicação e das relações reais. Mais

tarde, o aluno sacaria contra esse capital acumulado, para utilizá-lo na vida real.

Tal ensino divorcia-se de todas as condições de uma verdadeira aprendizagem. O aluno, não vendo nenhuma relação da “matéria” com sua vida presente ou qualquer empreendimento em que esteja empenhado, não pode ter *motivo* para se esforçar; não tendo motivo, não pode ter desejo ou intenção de aprender (salvo motivos artificiais ou falsos); não tendo a intenção de aprender, não pode assimilar ativamente a matéria, integrando-a à sua própria vida.

O que sucede é fácil de perceber. Alguma coisa sempre se aprende, seja lá qual for o método. Mesmo na escola tradicional. Conhecimentos *decorados*, ou um meio-saber livresco e intelectualista. O aluno ganha, porém, através dessa aprendizagem uma singular indisposição para a ação. Todo o seu saber é um saber segregado da vida, sem relações com a realidade, inaplicável. Nos melhores casos, chega a desenvolver grande habilidade mental para idéias, para jogos de pensamento, conservando-se incapaz de um projeto concreto e realizável. Para cúmulo de ironia, por vezes, seu meio-saber livresco torna-o tão convencido de que essa é a verdadeira fórmula da inteligência, que, com toda a candura do mundo, ele reputa pobres de espírito todos os homens de ação, todos aqueles que ignoram o divórcio estúpido que a escola lhe impôs entre o pensamento e a ação.

Está claro que é dispensável insistir na afirmação de que tal ensino é antes prejudicial do que útil.

O que se aprende “isoladamente” de fato não se aprende. Tudo deve ser ensinado tendo em vista o seu uso e função na vida. Nem se diga que isso venha a impedir os “exercícios” escolares e tornar, assim, impossível a aprendizagem de muita coisa. Muito pelo contrário. Se a criança percebe o lugar e a função que tem aquilo que vai aprender, seu intento de aprender dá-lhe impulso para todos os “exercícios” necessários. Toda criança se “exercita” naturalmente. Nos jogos, a cada momento, isso se vê. O interesse da criança no jogo fá-la praticar isoladamente as partes que compõem o jogo. Mas, não as “pratica” senão em vista do todo a que aquela parte vai servir. Nesse caso a aprendizagem é ainda *integrada*.

Mais uma vez, pois, repetimos que a escola tem que repudiar o velho sistema, para adotar como unidade do seu programa a “experiência” real em vez da “lição”, se é que deseja satisfazer a sua finalidade.

Como o que aprendemos refaz e reorganiza a nossa vida.

Toda a teoria de educação de Dewey insiste, como ponto principal, na restituição da aprendizagem ao caráter natural que ela tem na vida.

Educação é vida, não preparação para a vida. — Muito antes que houvesse escolas houve educação. E mesmo havendo escolas, e educação que alguém recebe antes de ir para a escola, a que recebe fora da escola, quando a freqüentamos, e a que recebe depois de deixar a escola, sem dúvida, são bem mais importantes que a que nos fornecem os curtos ou longos anos escolares.

Temos, portanto, que nos voltar para a vida para ver como o que aprendemos nos auxilia a refazer e reorganizar a nossa própria vida.

Há dois modos de aprendizagem na vida: aquele pelo qual aprendemos a fazer alguma coisa que antes não sabíamos (aprendizagem motora); e aquele pelo qual resolvemos uma dificuldade ou um problema (aprendizagem intelectual). Geralmente, o que aprendemos encerra uma combinação desses dois tipos. Nem se esqueça que a um e outro acompanham várias aprendizagens associadas.

Demos um exemplo de uma dessas aprendizagens comuns na vida de qualquer criança. Tomemos a ilustração de Kilpatrick e os cinco pontos para o qual este chama nossa atenção.

Suponhamos uma criancinha que foi até hoje alimentada por mãos alheias. Ela quer agora alimentar-se por si mesma. Dá-se, mais ou menos, o seguinte:

1. A criança tenta alimentar-se por si mesma com uma colher.
2. Encontra dificuldade. Falta-lhe a habilidade necessária. Seu organismo não tem o “comportamento” necessário àquele ato. Tem várias outras habilidades e hábitos. Sabe segurar a colher, sabe apanhar o alimento. Falta-lhe, porém, alguma coisa para poder alimentar-se por si.
3. Experimenta novamente, sob a direção da ama ou da mãe. Experimenta, depois, sozinha, de um modo, depois, de outro.
4. Afinal acerta, acha e aplica a habilidade que lhe faltava.
5. A atividade começada em 1, detida por uma dificuldade em 2, prossegue agora seu caminho. A criança alimenta-se por si mesma.

Nessa ilustração vê-se: *a*) como *aprender* é indispensável à vida (vida em progresso); *b*) como *estudo* é o esforço para achar a solução de uma dificuldade ou um modo de agir apropriado à situação, esforço que pode ser ajudado por quem saiba facilitar ou estimular o processo (professor); *c*) como *aprender* nesses casos importa em uma *atividade criadora*, mesmo que seja auxiliada por outrem; *d*) e finalmente, como a aprendizagem tem na própria situação a prova que se efetivou, uma vez que a atividade pôde prosseguir o caminho interrompido pela dificuldade que se lhe interpôs.

Tal aprendizagem é, na frase de Kilpatrick, *intrínseca* à vida, funcionando no seu lugar real no processo de viver.

A aprendizagem escolar é geralmente *extrínseca* à vida. Não tem relações com ela, nem visa a resolver uma dificuldade *percebida* que detenha a atividade em que o aluno esteja voluntariamente empenhado.

Daí o critério de Kilpatrick, para julgar o ensino: “no grau em que a aprendizagem escolar for *“intrínseca”*, sendo as outras condições as mesmas, nesse grau a aprendizagem é boa e sã”.

Resta salientar com o que a criança aprende, reorganiza e reconstrói sua vida. Continuemos com a ilustração. Ganhou a criança através daquele processo de aprendizagem um novo “comportamento”; ao que sabia antes juntou mais um conhecimento: sabe alimentar-se por si mesma. Que quer isso dizer? Que várias coisas que não lhe eram possíveis, tornaram-se possíveis: ficou menos dependente dos outros; a sua responsabilidade é maior; é, sob certo aspecto,

mais *gente* do que antes; o modo de se alimentar e aquilo com que se vai alimentar estão agora mais em suas mãos.

A sua pequenina vida se alargou; graças a isto vai aprender várias outras coisas; a sua vida ganhou um plano mais alto.

É isso a “reconstrução da experiência” que, segundo Dewey, define a educação.

Não avancemos sem considerar um ponto importante, que poderia parecer aberto a crítica: a escola é a instituição pela qual a sociedade transmite a “experiência adulta” à criança.

Como por esse processo, que defendemos, se poderão criar as oportunidades para essa aquisição da experiência da espécie humana? Onde ficam as “matérias” de ensino?

Conhecimento ou saber, nessa nova escola, tornar-se-á esporádico, incerto e desarticulado?...

Antes do mais, vejamos na ilustração citada como entrou ali a “experiência adulta” e qual a sua função.

A colher e o seu uso são aquisições da experiência humana. O uso pessoal da colher pela criança é que é o elemento novo. A experiência da espécie lhe serviu para a *estimular* a alimentar-se sozinha, por aquele modo, e lhe forneceu, no exemplo do adulto, o *modelo de imitação*, pelo qual guiou os seus esforços.

O saber acumulado da espécie *estimula* pois a aprendizagem e *fornece os meios e modelos* pelos quais pode vir a ser adquirida.

A teoria da escola que vamos expondo, longe de banir, portanto, a experiência da espécie, faz dela seu ponto de apoio fundamental. Mais. Não julga que ela deva ser adquirida, exclusivamente, pela atividade espontânea da criança. O professor é elemento essencial da situação em que o aluno aprende, e sua função é, precisamente, a de orientar, guiar e estimular a atividade através dos caminhos conquistados pelo saber e experiência do adulto.

Apesar de tudo isso, fica de pé, entretanto, a crítica de que a escola organizada pela teoria aqui exposta, não será *econômica*, não levará ao máximo de aprendizagens, porque a aquisição do saber, devendo processar-se em um processo natural de vida, será inevitavelmente acidental. A condenação da escola velha já está tão cediça, exatamente neste aspecto de quase nada ensinar, que se poderia pedir-lhe contas, neste passo, da autoridade com que levanta essa acusação contra a escola nova.

O saber que se ganha ali é tão duvidoso, tão livresco, tão isolado da vida, que não seríamos exagerados em repetir que é antes prejudicial do que vantajoso.

Não seria pois essa a razão por que não havíamos de tentar a reorganização escolar.

Mas, há mais do que isto. As experiências com escolas novas já vão bem adiantadas no mundo. Escolas em que “o currículo não é organizado por “matérias”, mas como um processo de vida, uma sucessão de experiências, em que cada uma se desenvolve da anterior, permitindo uma contínua e frutuosa reconstrução da experiência”, já existem em todo o mundo. Apesar do seu caráter experi-

mental e tateante, as conclusões são, até agora, todas favoráveis. Mesmo sob o aspecto da simples aquisição de conhecimentos e de saber, elas sobrepõem em muito a velha escola tradicional.⁶

Todo o problema está na seleção das atividades infantis que vão constituir o programa. Se as atividades forem escolhidas com inteligência, a criança nunca virá a correr o risco de aprender menos na escola nova do que na escola tradicional. Esse problema do currículo, se não no seu conteúdo, no seu método, é magistralmente estudado por Dewey, na primeira parte deste livro.

Em que consiste uma vida melhor, mais rica e mais bela.

Spencer considerava a finalidade da educação a “vida completa” e esforçou-se por definir, objetivamente, o que era essa vida completa.

Para Dewey o fim da educação não é vida completa, mas vida progressiva, vida em constante ampliação, em constante ascensão.

Como cresce, então, a vida?... Cresce à medida que aumentamos o *conteúdo* de nossa experiência, alargando-lhe o sentido, enriquecendo-a com idéias novas, novas distinções e novas percepções; e à medida que aumentamos o nosso *controle* dessa experiência.

A vida é, pois, tanto melhor quanto mais alargamos nossa atividade, pondo em exercício todas as nossas capacidades. Esse ideal é não somente individual, como social: o máximo desenvolvimento de cada um dirigido de modo que se assegure o máximo desenvolvimento de todos.

Tal desenvolvimento progressivo e permanente constitui a essência da vida perfeita.

A filosofia que serve de fundamento a essa teoria é a que expusemos na primeira parte deste estudo.

O mundo em que vivemos é essencialmente precário e indeterminado, mas o esforço humano conta, como fator predominante, no destino que esse mesmo mundo pode tomar. O homem refaz o mundo pelo seu esforço. Presentemente, esse esforço ganhou tal expansão e tal intensidade que tudo está a se refazer com velocidade que nos custa, às vezes, apreender.

Nesta civilização em perpétua mudança, só uma teoria dinâmica da vida e da educação pode oferecer solução adequada aos problemas novos que surgem e que surgirão.

É tal teoria, adaptada às duas grandes forças que estão moldando o mundo moderno — democracia e ciência — que a filosofia de John Dewey buscou traçar.

Na exposição resumida que dela procuramos fazer uma vez que não podíamos ser completos, buscamos ao menos ser fiéis ao pensamento do grande pedagogo.

⁶ V. o vol. da Biblioteca de Educação, Edições Melhoramentos, *Introdução ao Estudo da Escola Nova*, por Lourenço Filho.

As duas monografias de John Dewey, que compõem este livro, darão ao leitor um exemplo do vigor e originalidade do seu pensamento em matéria de educação, e lhe despertarão talvez o desejo de conhecer outros trabalhos de um dos maiores filósofos de nosso tempo.

ANÍSIO S. TEIXEIRA

As monografias as quais se refere Anísio Teixeira são "A Criança e o Programa Escolar" e "Interesse e Esforço", que compõem o volume "Vida e Educação".