6
Da pedagogia tradicional à pedagogia nova

Clermont Gauthier

Resumo

O fim do século XIX e o início do XX são marcados pela passagem da pedagogia tradicional para a pedagogia nova. A pedagogia tradicional, portadora dos costumes dos séculos passados, define-se como uma prática de saber-fazer conservadora, prescritiva e ritualizada, e como uma fórmula que respeita e perpetua o método de ensino do século XVII. Essa tradição, baseada na ordem, é levada ao extremo no século XIX, no período dito de "ensino mútuo", que corresponde à revolução industrial. A pedagogia tradicional é caracterizada por uma preocupação com a eficiência sempre maior, inspirada no modelo econômico dominante, e pelo impulso da educação popular, isto é, o aparecimento de enormes grupos-classes, implicando uma organização global extremamente detalhada.

Entretanto, é no início do século XX que a pedagogia tradicional é contestada pela escola nova. Os fatores subjacentes a essa revolução estão ligados notadamente à ciência, que toma agora um lugar preponderante, e ao desejo de estar mais à escuta das necessidades da criança, a fim de criar um homem novo. A pedagogia é abordada como um domínio de prática que deve relacionar-se com a ciência em geral e com a psicologia da criança em particular. Recorre-se à observação e à experimentação objetivas, a fim de criar uma ciência da educação. A pedagogia nova se forma em uma oposição estreita à tradição: concentração da atenção na criança, suas necessidades e seus campos de interesse; definição do docente como guia etc. Em suma, a pedagogia nova situa a criança no centro das suas preocupações e se opõe a uma pedagogia tradicionalmente centrada no mestre e nos conteúdos a transmitir. Esse movimento é o ponto de partida de correntes de pensamento que ainda existem hoje e que influenciam o conjunto das práticas pedagógicas atuais.

Introdução

Entre um período brilhante como o século XVIII e as transformações colossais que ocorreram durante o século XX, muitos acontecimentos, que teríamos podido mencionar numa obra como esta, se produziram. Porém decidimos limitar o nosso estudo e enfatizar um aspecto que nos parece maior, mesmo tendo de deixar na sombra certos autores de primeiro plano, certos acontecimentos educativos que podem parecer importantes ou certas ideias que tiveram algum sucesso. Escolhemos concentrar os nossos esforços na análise da transição entre duas maneiras de fazer a escola: a pedagogia tradicional e a pedagogia nova. Insistiremos no significado dessa transformação profunda do discurso e das práticas pedagógicos.

Duas razões motivaram a nossa escolha. Primeiro, é preciso reconhecer que, embora o século XVIII tenha tido um pensador genial como Rousseau, não houve mudança importante e duradoura nas práticas pedagógicas entre os séculos XVIII e XIX. Pensamos imediatamente em Pestalozzi, fiel continuador da obra de Rousseau, mas parece-nos que as suas tentativas, corajosas e engenhosas, são pouca coisa em comparação com a maré que submergiu o mundo escolar a partir do século XVII. Na verdade, a pedagogia, cujo nascimento se supôs no século XVII, se manteve de uma maneira relativamente estável até o século XIX, tanto no seu espírito quanto nas suas práticas, para constituir uma espécie de tradição pedagógica na Europa. Na França, notadamente, os esforços não se dirigiram para a pedagogia, mas para os debates legislativos referentes às grandes reformas da educação, que tornarão a instrução leiga, obrigatória e pública. Sem querer diminuir a importância dessas mudanças do século XIX, pensamos que elas só se referem indiretamente ao nosso tema de estudo – a evolução das ideias e das práticas pedagógicas – e não parecem influenciar diretamente a pedagogia, isto é, a maneira de ensinar nas classes.

Depois, e esta é a nossa segunda razão, vemos surgir, no fim do século XIX e no início do XX, um movimento importante que visa derrubar essa tradição pedagógica. Sob a influência da incipiente ciência da educação e da ideia de reforma pela educação da sociedade destruída pela guerra, um movimento novo se impõe gradualmente, provocando transformações maiores nas ideias e nas práticas pedagógicas. Esse movimento, que marcou o século XIX, é o da pedagogia nova.

Para que o leitor apreenda bem as ideias elaboradas pelos autores representativos desse movimento, dividimos o presente capítulo em três partes. Primeiro, examinamos a tradição pedagógica que se perpetua no século XIX. Depois, analisamos a transformação que se opera no fim do século XIX e vemos como a ciência começa a criticar a tradição pedagógica. Finalmente, explicamos que a pedagogia nova se define de modo polêmico, isto é, pela negação da pedagogia tradicional.

6.1 O século XIX e a tradição pedagógica

Formulamos a hipótese de que a pedagogia apareceu no século XVII. Uma nova maneira de fazer a escola se impôs, diferindo consideravelmente das práticas anteriores. Realmente, seria mais justo dizer que havia uma tradição de ensino antes do século XVIII, que havia práticas diversas da arte de ensinar na Antiguidade, na Idade Média e no Renascimento, práticas transmitidas de uma geração de docentes a outra. Mas, se havia tradição de ensino, ainda não havia tradição pedagógica. As abordagens, mesmo em classes com efetivos restritos, ainda eram rotineiras, pouco elaboradas e reduzidas principalmente a considerações de conteúdos, que era preciso organizar logicamente.

O século XVII se preocupa mais com a pedagogia. Como vimos no capítulo 4, no século XVII, o contexto escolar muda e os hábitos de ensino em vigor se modificam. As escolas são então pouco numerosas, acolhem mais crianças e estas as frequentam de maneira um pouco mais assídua. Os mestres criam um novo saber-fazer para resolver os problemas diários. Esse saber-fazer codificado atinge não só os conteúdos a ensinar, mas também todos os aspectos da vida da classe (ensino simultâneo, código comandando a postura, os deslocamentos, as punições, o lugar de cada aluno na sala etc.). Os docentes transmitem essas habilidades a seus sucessores que, por sua vez, as legam àqueles que os substituem. Assim se constitui, pouco a pouco, um código de ensino uniforme, uma **tradição pedagógica** que se perpetua durante séculos. Entretanto, para que haja uma tradição pedagógica, é preciso que, previamente, a pedagogia se revele como objeto de uma preocupação particular. Isso não foi possível antes do século XVII. Além disso, eram necessárias condições propícias para que esse código de ensino uniforme se perpetuasse.

6.1.1 As características da tradição pedagógica

Para as necessidades da presente análise, enfatizamos quatro características de uma tradição pedagógica, a fim de explicar a formação desta a partir do século XVII. Primeiramente, reconhecemos na tradição a sedimentação dos gestos que precederam, a conservação dos usos anteriores. Uma tradição encerra certos comportamentos vindos do passado, promove modelos de conduta. Em segundo lugar, toda tradição adapta progressivamente as suas maneiras de fazer aos novos contextos. Uma tradição não se limita a reproduzir simplesmente os comportamentos; ela os transforma pouco a pouco. Em terceiro lugar, é preciso sublinhar o aspecto prescritivo da tradição, no sentido em que ela é mais um reservató-

rio de respostas do que um conjunto de questões que necessitam de explicações. Efetivamente, uma tradição diz o que fazer; ela não tem como função questionar as coisas. Em quarto lugar, os comportamentos se tornam gradualmente rituais e adquirem um *status* quase sagrado.

Apliquemos à pedagogia essas características da tradição. Supomos que a pedagogia apareceu no século XVII, no mundo ocidental cristão, porque pensamos, evidentemente, que houve conservação de certos usos ancestrais quanto ao que convinha fazer para ensinar nas escolas. Acreditamos também que esses costumes foram modificados, a fim de responder às exigências dos novos contextos. De Batencour, por exemplo, no prefácio da sua *Instrução metódica para a escola paroquial, redigida para as pequenas escolas* (1669), ilustra de maneira interessante estas duas características da tradição, a conservação e a adaptação: "Acreditei que não seria inútil dar parte ao Público daquilo que o **uso** e a **experiência** [o grifo é nosso] me ensinaram neste Exercício". Por "uso", De Batencour entende a tradição que o cerca, que o habita e lhe dita as maneiras de fazer para ensinar pela imitação mais ou menos consciente dos mestres que ele conhecera. Ele retoma pois as maneiras de fazer a escola que viu no seu ambiente, que ele provavelmente viveu na infância e que fazem com que, geralmente, cada mestre ensine, em parte, como foi ensinado.

Mas o uso não é tudo, pois uma tradição também transforma as maneiras de fazer. Realmente, De Batencour (1669) também fala da experiência, ou seja, daquilo que ele acrescentou pessoalmente como adaptação, como modificação dos usos, considerando as novas necessidades ligadas ao contexto da sua época, necessidades que não existiam antes dele ou estavam pouco presentes: um ensino primário ministrado a grupos de filhos do povo. Escreveu a sua obra para mostrar bem a natureza das mudanças que ele próprio executou na maneira de fazer a escola no seu tempo. Do mesmo modo, observa-se que a pedagogia dos Irmãos das Escolas Cristãs, tal como está registrada na *Conduta das escolas cristãs*, é o resultado das contribuições respectivas dos usos e das experiências. Jean-Baptiste de La Salle (1951) assinala no seu prefácio:

> Esta Conduta só foi redigida em forma de regulamento depois de um grande número de conferências com os Irmãos deste Instituto mais antigos e mais capazes de bem fazer a escola; e depois de uma experiência de vários anos; não se acrescentou nada que não tivesse sido bem concertado e bem experimentado, e tanto quanto foi possível, previmos os erros ou as más consequências desses acréscimos."

Os caracteres prescritivos e sagrados da tradição encontram a sua ilustração mais uma vez no prefácio da *Conduta das escolas cristãs*:

> Os superiores das casas deste Instituto e os Inspetores das escolas se dedicarão a aprendê-lo bem (o livro da Conduta) e a dominar perfeitamente tudo o que ali está encerrado, e farão de modo que os mestres não falhem e observem exatamente todas as práticas que ali estão descritas, até as menores, a fim de proporcionar, por esse meio, uma grande ordem nas escolas, uma conduta bem regulada e uniforme dos Irmãos que se encarregarão das escolas, e um fruto considerável para as crianças que ali serão instruídas (LA SALLE, 1951: 6).

O saber-fazer dos Irmãos, registrado na *Conduta das escolas cristãs*, verdadeiro código de conduta no sentido estrito da palavra, foi pois aplicado às suas escolas. Além disso, o código foi reproduzido em seus menores detalhes, sem ser questionado, como se contivesse a resposta definitiva para todas as ambiguidades. Em resumo, a

Conduta das escolas cristãs cristaliza as respostas dadas pelos Irmãos no seu ensino e, na verdade, uma tradição. Assim, todas as escolas dos Irmãos das Escolas Cristãs se assemelham, como todos os colégios jesuítas se assemelham, estejam situados na América, na Europa ou em qualquer outro lugar.

Graças ao trabalho das comunidades religiosas docentes, uma tradição pedagógica se instala, uma espécie de dispositivo de repetição da maneira de fazer a escola que se perpetua sem muitas modificações até o início do século XX. Por exemplo, é preciso esperar até 1837 para ver na *Conduta* uma justificação para a aprendizagem da leitura, da escrita e do cálculo de maneira sucessiva e não simultânea; essa prática ancestral não fora pois contestada até então (PROST, 1968: 118). Essa tradição pedagógica atinge o seu apogeu com o ensino mútuo.

6.1.2 O ensino mútuo

Vale a pena examinar o sistema de ensino mútuo, porque ele constitui o que poderíamos chamar de extremidade de um *continuum* de ideias e de práticas pedagógicas. Se situássemos o ensino mútuo sobre um eixo tendo em um dos seus polos "a ordem" e no outro "o acaso", ele estaria no extremo limite, do lado da "ordem", enquanto, por exemplo, Neill e sua pedagogia libertária (cf. cap. 8), estaria no oposto. Na verdade, o ensino mútuo emprega um discurso e uma prática de controle mais ou menos inigualados na história da educação. Nesse ponto, ele constitui um imenso excesso de controle pedagógico. A ordem pedagógica incipiente, que cobria toda a vida escolar no século XVII (cf. cap. 4), parece quase moderada quando a comparamos com a ordem que se instala com o ensino mútuo no século XIX.

Quais são a natureza, os princípios, as modalidades de organização dessa nova abordagem? O sistema de ensino mútuo surge nas escolas primárias no fim do século XVIII, na Inglaterra. É destinado a alfabetizar o maior número possível de alunos ao melhor custo e nos melhores prazos (LESAGE, 1981: 241). Esse método foi sistematizado por Bell e Lancaster. Posteriormente, teve um sucesso importante na França, por volta de 1820. O ensino mútuo esteve em uso em quase todo o mundo, no Canadá inglês e mesmo em Quebec; Joseph-François Perrault o utilizou e estimulou a sua implantação. Contavam-se na França, entre 1815 e 1820, 1.000 escolas mútuas, que reuniam cerca de 150.000 alunos, enquanto as escolas dos Irmãos das Escolas Cristãs instruíam apenas 50.000 crianças (LÉON, 1971: 342). A contrário do modo simultâneo, em que o mestre é o agente do ensino, o princípio básico do ensino mútuo é que a própria criança se encarrega de ensinar aos seus colegas. Como a palavra "mútuo" indica ("on a *monitorial system*", em inglês), as crianças ensinam umas às outras. Mais precisamente, algumas, mais talentosas, se tornam monitores dos seus colegas mais fracos.

Nesse primeiro princípio, enxerta-se um segundo: a economia. É preciso instruir uma multidão de crianças ao mesmo custo que um pequeno número (BALLY, 1819: 277). Devemos dizer que na França, assim como na Inglaterra, começa-se a tomar consciência do valor econômico (e não apenas social, como no século XVII, com Démia) da educação popular:

> A moralidade do povo e a manutenção da ordem social não são os únicos motivos que exigem uma educação popular. A agricultura, as artes mecânicas, as fábricas e todos os tipos de indústria terão vantagens com ela, e não contribuirão menos para o bem-estar e a fortuna dos indivíduos do que para a força e a prosperidade do Estado (DE LASTEYRIE, 1819: 47).

Há uma vontade de educar o povo, mas sabe-se que essa educação custa caro e, sem a gratuidade escolar, tem-se todo o interesse em estimular o ensino mútuo, fórmula muito mais econômica do que qualquer outra. Por exemplo, decide-se que, já que os livros se deterioram rapidamente e custam caro para os pobres, é preferível utilizar quadros em que se afixam os textos. Da mesma forma, papel e penas são trocados por ardósias e lápis de xisto, muito mais econômicos. Nesse espírito, De Lasteyrie (1819: 26) elogia a escola de Lancaster (1811), que utiliza apenas um livro para mil crianças!

Enfim, adota-se um princípio de eficiência que decorre das necessidades de economia e que visa "taylorizar" a instrução. Certamente não é por acaso que o ensino mútuo surge na Inglaterra, país da Revolução Industrial. Os promotores do ensino mútuo querem aplicar à escola os métodos de divisão do trabalho em vigor na indústria nascente, a fim de reduzir os custos da instrução (LÉON, 1971: 368). Concretamente, nas escolas regidas pelo sistema de ensino mútuo, encontra-se um único mestre para ensinar a um grupo que pode ir até mil alunos, e até mais nas grandes cidades; entretanto, o número se situa em média em 250 alunos. Tal sistema só pode existir e funcionar eficazmente se estiver baseado sobre a aplicação de uma ordem absoluta. É por isso que afirmamos que ele participa da mesma preocupação com a ordem que estava em vigor 200 anos antes, e que ele é o prolongamento da tradição pedagógica do século XVII.

Examinemos essa hipótese e vejamos em quê esse sistema é o aperfeiçoamento dos procedimentos de controle já estabelecidos dois séculos antes. Primeiro, de um ponto de vista geral, notamos que um discurso de ordem emana dessa concepção.

> O mestre deve, pois, dar a sua atenção especial a todos os objetos de detalhe e estabelecer um regulamento tão fixo que a sua execução caminhe sozinha, e por assim dizer, sem que se perceba. Aqui, a ordem reina por toda a parte, mesmo nos menores objetos: a cesta, as penas, os livros, os quadros; tudo tem o seu lugar, tudo foi classificado, situado na sua posição; nada é arbitrário; é nesse sentido que se interpreta o quadro que se vê nas nossas instituições, com estas palavras: "Um lugar para cada coisa e cada coisa em seu lugar" (BALLY, 1819: 195).

Mais ainda, De Lasteyrie (1819: 6), no seu manual de ensino mútuo, até utiliza a metáfora do exército para descrever o sistema: "Cada classe é comandada, ensinada, inspecionada e mantida na ordem por um comandante e por um inspetor de classe, que são ajudados por subcomandantes." Todos estão sob a jurisdição de um comandante geral, que verifica se as ordens dadas nos níveis inferiores são executadas.

Assim, não só o ensino mútuo retoma procedimentos de controle já vistos no século XVII, mas os aperfeiçoa. Por exemplo, depois de um cálculo preciso do espaço da classe, estabelece-se que uma sala de 45 metros por 9 deve conter 1000 alunos e uma sala de 9 metros por 5, cerca de 70 alunos, o que dá 0,4m por aluno. O manual de Bally (1819) contém muitas indicações a propósito do espaço necessário para o mestre, da altura do teto, das dimensões do estrado etc. Assim também, o material e o mobiliário são longamente descritos (durante 40 páginas): a mesa do professor, a caixa para os bilhetes de recompensa, as ardósias, os bancos dos alunos (comprimento e altura) etc. Tudo é especificado.

O tempo também é objeto de planejamento minucioso. A jornada de seis horas de classe é dividida em múltiplos momentos de cinco minutos, aproximadamente (cf. Quadro 6.1). Com-

Quadro 6.1

Organização do tempo em uma classe de ensino mútuo: manhã

Hora/ minutos	Atividades
8:30h	Entrada do professor e do monitor geral.
8:45h	Entrada dos monitores de serviço.
8:50h	Chamada dos monitores.
8:55h	Entrada das crianças, instalação das cestas.
9:00h	Prece.
9:04h	Chamada e relatório.
	Escrita
9:09h	*Primeira ardósia.*
9:14h	Fim do ditado, correção.
9:18h	*Segunda ardósia.*
9:23h	Correção.
9:27h	*Terceira ardósia.*
9:32h	Correção.
9:36h	*Quarta ardósia.*
9:41h	Correção.
9:45h	*Quinta ardósia.*
9:51h	Correção.
9:55h	Ordem de depositar e retirar o lápis.
	Leitura
9:56h	Sinal para sair dos bancos e formar-se em classe de leitura.
10:00h	Contagem dos alunos; nomeação dos monitores.
10:03h	Marcha dos monitores de leitura, para tomar as varinhas; no mesmo momento, o monitor instala os quadros.
10:04h	O monitor geral diz: "Toda a classe..." e aciona a campainha: as crianças começam a marchar para os semicírculos, o que dura 3 minutos.
10:07h	*Primeira leitura.*
10:22h	*Segunda leitura.*
10:37h	*Terceira leitura.*
10:52h	Movimento dos alunos para se alinharem junto à parede; saída dos monitores e primeiros alunos; distribuição dos bilhetes.
10:55h	Formação das classes de aritmética nos bancos.
	Aritmética
11:00h	São necessários dois minutos para que as varinhas dos monitores de leitura sejam postas nos seus lugares, para que os monitores desçam dos bancos e os alunos tenham tempo de sentar-se.
11:02h	Limpeza das ardósias, distribuição dos lápis, entrada dos monitores.
11:03h	*Primeiro ditado* – duração: 5 minutos.
11:08h	Correção – duração: 2 minutos.
11:10h	*Segundo ditado.*
11:15h	Correção.
11:17h	*Terceiro ditado.*
11:22h	Correção.
11:24h	Limpeza das ardósias.
11:25h	Nomeação dos monitores, tomam as varinhas.
11:28h	"Toda a classe". Campainha. A classe marcha para o semicírculo.
11:31h	Primeiro exercício de aritmética.
11:45h	Segundo exercício.
11:58h	Ordem de voltar aos bancos para fazer a oração e sair da sala.

preende-se então a necessidade de impor um sistema codificado de transmissão das ordens por diversos meios (voz, campainha, apito, sinal) e de zelar para que a sua execução se faça num prazo razoável (cf. Quadro 6.2)

Quadro 6.2

Sinais em uso no primário, no ensino mútuo

	Exercícios	Sinais
Entrada na classe, chamada e prece	1) Para obter silêncio.	• Um apito.
	2) Os alunos se voltam para os monitores gerais.	• Campainha.
	3) De joelhos para a oração.	• Campainha.
	4) De pé.	• Campainha.
	5) Preparar-se para entrar nos bancos.	• Braços esticados na horizontal, direito à frente, esquerdo atrás.
	6) Entrar nos bancos e sentar-se.	• Mão direita levada de baixo para cima.
	7) Mãos atrás das costas.	• Duas mãos na horizontal, depois, atrás das costas.
	8) Monitores fazem chamada e depois comunicam o resultado.	• MONITORES – Campainha.
Escrita	9) Mãos nos joelhos para os alunos na mesa de areia.	• MÃOS NOS JOELHOS.
	10) Preparar para traçar uma letra na areia.	• Dedo estendido na horizontal.
	11) Formar a letra indicada.	• ESCREVAM A LETRA – N.
	12) Preparar para limpar a ardósia.	• Mão direita na boca e esquerda na cintura.
	13) Limpar as ardósias.	• Mão direita agitada na horizontal.
	14) Cessar a limpeza.	• Campainha.
	15) Pegar a ardósia pelas extremidades cruzando os braços.	• Braços cruzados na horizontal.
	16) Descruzar os braços, sem largar a ardósia.	• Braços descruzados, um pouco levantados.
	17) Depor as ardósias de campo.	• Mãos abaixadas rapidamente.
	18) Monitores inspecionam as ardósias.	• MONITORES – e movimento de mão da esquerda para a direita.
	19) Monitores voltam para seus lugares.	• Campainha.
	20) Baixar as ardósias perto da carteira.	• Mãos estendidas abaixadas devagar.
	21) Retirar rapidamente os polegares.	• Mãos abaixadas rapidamente.
	22) Mãos sobre os joelhos.	• Campainha.
	23) Distribuir os lápis.	• MONITORES – Campainha.
	24) Começar o ditado.	• 8ªCLASSE – COMECEM.
	25) Corrigir.	• Campainha e mão da esquerda para a direita.
	26) Monitores voltam para o lugar.	• Campainha.
	27) Preparar para depor os lápis.	• Mão direita estendida.
	28) Depositar os lápis.	• Mãos abaixadas rapidamente.
	29) Tirar os lápis.	• MONITORES – Campainha.
	30) Contar os lápis (monitores sobem nos bancos).	• 1ª QUANTOS? 2ª QUANTOS? etc.
Leitura	31) Preparar para sair dos bancos.	• Braços afastados na altura da cintura.
	32) Sair dos bancos.	• Sinal da mão direita de baixo para cima.
	33) Ir até os bancos para formar as classes de leitura.	• TODA A CLASSE – Campainha.
	34) Cessar a marcha.	• Um apito.
	35) Nomear monitores de leitura, enviá-los para pegar as varinhas e ficar à frente das respectivas classes.	• MONITORES DE LEITURA – Campainha.
	36) Todos os alunos para os semicírculos.	• TODA A CLASSE – Campainha.
	37) Monitores descem dos bancos.	• MONITORES – Campainha.
	38) Baixar os círculos de ferro (se houver) e começar a leitura.	• Dois apitos.
	39) Repetir de cor.	• Dois apitos.
	40) Soletrar de cor.	• Campainha.
	41) Cessar a leitura e suspender os quadros.	• Campainha.
	42) Alinhar os alunos contra a parede.	• Um apito.
	43) Sair da fila.	• Um apito.
	44) Distribuir os bilhetes.	• Um apito.
	45) Monitores e primeiros alunos voltam para a fila.	• Campainha.
	46) Devolver as varinhas ao estrado.	• Campainha.
	47) Monitores sobem nos bancos;	• MONITORES DE CLASSE – Campainha
	48) Alunos se voltam.	• Movimento da mão da direita para a esquerda.
Aritmética	49) Voltar para os bancos e formar as classes de aritmética.	• AULA DE ARITMÉTICA – Campainha.
	50) Voltar os alunos para o monitor geral.	• Campainha.
	51) Preparar para entrar nos bancos, entrar.	• Vejam os números 5, 6, 7, 13, 14, 18, 19, 22, 23, 24, 25 e 26.
	52) Nomear os monitores de aritmética, fazê-los sair e marchar.	• MONITORES DE ARITMÉTICA – Campainha.
	53) Alunos saem dos bancos.	• Vejam os números 31 e 32.
	54) Voltá-los para o monitor-geral.	• Campainha.
	55) Por as mãos sobre as ardósias.	• Mãos estendidas e abaixadas para a frente.
	56) Tirar os lápis e as ardósias e colocá-los às costas.	• Mãos de baixo para cima e jogá-las para trás.
	57) Mandar para os semicírculos e fazer os 3 exercícios de aritmética.	• Vejam os números 36, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 47, 48.
	58) Voltar dos círculos para os bancos de aritmética.	• Vejam os números 48, 49, 50.
	59) Depor ardósias, lápis etc.	• Vejam os números 17, 20, 21, 27, 28, 29, 30.
Prece e saída	60) Para fazer a prece, alunos se viram antes da partida.	• Vejam os números 3, 4, 48.
	61) Fazê-los sair marchando devagar, ir para o pátio.	• TODA A CLASSE – Campainha.
	62) Para fazer continuar um exercício interrompido.	• CONTINUEM.
		Nota: Todas as palavras em maiúsculas devem ser pronunciadas.

Fonte: Tirado de Bally: 1819: 236.

O sistema de monitores retoma, avançando-o, o sistema dos oficiais do século XVIII. Estima-se que uma classe de 200 a 250 alunos necessita de 40 monitores. Estes são escolhidos entre os melhores alunos e com a melhor conduta; eles são o elemento essencial do método (LESAGE, 1981: 243). Uma ordem hierárquica determina o nível dos monitores, que são classificados segundo as suas responsabilidades e as suas tarefas. Os mais elevados na hierarquia, os monitores gerais, verificam a disciplina dos alunos no momento das mudanças de atividade e das entradas e saídas

da escola; dirigem as preces e intervêm junto aos monitores comuns. Estes, escolhidos entre os mais avançados das diferentes disciplinas a ensinar, são responsáveis por um grupo de uma dezena de crianças do mesmo nível. Outras responsabilidades também são dadas a diferentes crianças: por exemplo, um é porteiro, outro é monitor de bairro e encarrega-se de que os alunos saiam de casa e voltem para ela em boa ordem.

O conteúdo de cada matéria também é cuidadosamente especificado e hierarquizado em um programa comportando oito níveis, pelos quais são responsáveis cada um dos monitores. Mudança importante em relação ao século XVII: ensinam-se agora as matérias simultaneamente e não sucessivamente. Aprendem-se ao mesmo tempo a leitura, a escrita, o cálculo, o desenho e a religião. Além disso, como os programas são avaliados de modo muito preciso, um aluno pode estar ligado a um subgrupo na leitura, a um outro na escrita ou no cálculo etc. Por motivo de economia, utilizam-se, para a leitura, a escrita, o desenho e o cálculo, quadros (148 no total) impressos de um só lado, montados sobre papelão e minuciosamente graduados. Esses quadros substituem os livros. Bally (1819) critica o método simultâneo, muito oneroso, que necessitaria de 1.000 livros para 1.000 alunos e isso, apenas para uma matéria. Não só os livros custam muito caro, segundo ele, mas também se estragam, sujam-se e em geral utiliza-se apenas uma parte deles, e as outras tornam-se inúteis (BALLY, 1819: 278).

A disciplina é baseada, como antes, num sistema de recompensa e de sanções. Como tudo é hierarquizado em oito níveis por matéria, cada criança sabe onde está situada e conhece o nível superior que pode atingir. A emulação se mantém pois facilmente. As recompensas são muitas vezes bilhetes, trocados por dinheiro ou por um prêmio no fim da semana. Escreve-se aos pais para informá-los sobre os progressos do seu filho; este pode também levar para casa uma medalha de mérito. As presenças, as ausências, o progresso escolar e o comportamento são minuciosamente registrados em livros que permitem anotar a evolução da conduta dos alunos. Quanto às punições, estas são cuidadosamente descritas em 18 categorias. Essas escolas instauram um júri pelo qual os alunos infligem a si mesmos sanções por seus delitos. A humilhação ainda está presente, mas os processos são mais sofisticados. Por exemplo, encontramos em primeiro lugar: "A criança que lê pior dá o seu lugar àquela que lê melhor" e no décimo quinto lugar: "São amarrados em um poste quando são excessivamente indóceis, ou desobedecem formalmente ao mestre" (BALLY, 1819: 189). Assinala-se que na Inglaterra pendura-se no pescoço do aluno recalcitrante um pedaço de madeira de dois ou três quilos. Também se pode amarrar um pedaço de madeira entre as suas pernas e obrigá-lo a dar a volta da classe. Às vezes até se põem os delinquentes em uma grande cesta ou saco, que fica suspenso ao teto da escola, para que todos vejam. As crianças preguiçosas também podem ser postas num berço e balançadas por um colega (BALLY, 1819: 193).

Por que se apreciava tanto esse método de ensino? O fato de que se ensinavam as matérias básicas simultaneamente foi uma causa do sucesso importante do ensino mútuo. Sabemos que os Irmãos das Escolas Cristãs, ainda em 1837, mantinham a tradição do ensino "em sucessão", no qual era preciso saber ler antes de escrever. Essa organização envelhecida acarretava uma perda de tempo considerável, além de suscitar tédio e rejeição no aluno (PROST, 1968: 118). O ensino mútuo era, segundo os seus partidários, mais eficaz e mais econômico. Supunha-se que a aprendizagem era mais rápida porque as crianças eram situadas segundo o seu nível, porque aprendiam todas as matérias ao mesmo tempo e porque, com os monitores, não havia perda de tempo (BALLY, 1819: 281). E ainda, substituindo os livros por quadros, o ensino mútuo permitia economias apreciáveis.

Por que essa abordagem declinou? Na França, o clero católico, mantido pelos realistas (os "ultras"), temia a propagação de um método inglês e protestante. Preferia o método de ensino dos Irmãos das Escolas Cristãs. Depois de muitos conflitos entre partidários dos dois clãs, os realistas ganharam (1820-1828) e favoreceram as escolas das congregações, o que acarretou uma diminuição de metade das escolas mútuas (GONTARD, 1981: 256). Depois, a partir do momento em que a lei Guizot (1833) entrou em vigor, o ensino mútuo se extinguiu progressivamente (LÉON, 1971: 343). A Lei Guizot obrigava cada comuna a instalar escolas; uma tal multiplicação de pequenas escolas provocou o fim das escolas mútuas. Outras acusações às escolas mútuas eram feitas pelos pais, que não gostavam de ver os filhos perderem tempo servindo de monitores, ao invés de eles próprios aprenderem; acusavam-se também essas escolas de formar autômatos ou militares (LÉON, 1971: 342). Mas é bem real que as verdadeiras causas do declínio das escolas mútuas são principalmente políticas.

Em conclusão, devemos assinalar que, embora o ensino mútuo constitua uma inovação pedagógica muito interessante, principalmente com o uso dos quadros e o ensino de todas as matérias simultaneamente, não é menos verdade que ele se inscreve no prolongamento da pedagogia do século XVII. Efetivamente, o grande mérito do ensino mútuo foi talvez sublinhar a importância da função econômica da escola, da qual não se estava consciente anteriormente. "Ora, recusar a instrução é sufocar o gênio e privar a sociedade dos *talentos* que formam o seu mais belo brilho" (DE LASTEYRIE, 1819: 51). Considerava-se então que podia ser lucrativo para um Estado instruir o povo; não só os custos da educação deixavam de ser proibitivos, mas também o Estado podia prosperar graças a cidadãos mais instruídos. Essa função econômica da escola foi levada ao seu apogeu no século XX.

6.1.3 A legislação e a organização escolares no século XIX

Parece que vários historiadores da educação consideram o século XIX como um período menor (LÉON, 1971: 333). Compartilhamos essa opinião, que entretanto precisa receber ajustes. A contribuição principal do século XIX se situa mais no plano da organização da educação popular do que no plano da inovação dos métodos pedagógicos. Efetivamente, ainda no início do século XIX, só um terço ou um quarto das crianças francesas vão à escola, e esta continua sendo tributária das iniciativas locais (GONTARD, 1981: 255). Mas no fim do século, quase todas as crianças estão escolarizadas; isso mostra a eficiência das medidas legislativas adotadas e a importância dos esforços realizados (GONTARD, 1981: 261).

Como diz Prost (1968: 8), no século XIX, embora se discuta muito sobre a questão escolar, "não se discute pedagogia". Na verdade, segundo ele, por trás da longa querela ideológica a propósito do controle da escola pelos leigos ou pelos religiosos, há uma espécie de concordância geral sobre os fins e os meios. Não parece, seja por parte dos republicanos, seja por parte dos conservadores, que se questionem os princípios de ordem e de autoridade da escola; ainda se desconfia da

espontaneidade da criança (PROST, 1968: 8). As querelas quanto aos métodos pedagógicos ocorrem em fins do século. Evidentemente, há grandes nomes: Froebel, Herbart, Itard, Pestalozzi, Tolstoi, Kergomard etc. Mas, segundo Prost (1968: 9), a audiência real destes é sempre limitada e sua influência se fará sentir algumas décadas depois, no fim do século, quando suas ideias e práticas forem retomadas pelos partidários da pedagogia nova. Assim também, há mudanças notáveis no ensino de certas matérias: aprende-se a leitura a partir de métodos fonéticos, escreve-se com pena de aço, que substitui a pena de ganso, e utiliza-se mais a ardósia do que o papel. Mas estamos longe de uma revolução pedagógica profunda; trata-se, antes, da evolução gradual de certas práticas.

A contribuição fundamental do século XIX para a educação é outra. É nessa época que se percebe mais claramente a ligação estreita que une a educação à evolução política e econômica (LÉON, 1971: 376); isso terá consequências importantes na organização escolar. Primeiro, no plano político, são incontestáveis os efeitos da Revolução Francesa: o mundo se dirige progressivamente para a democracia. Esta é inconcebível sem a instrução do povo, que deve ter o conhecimento indispensável para o exercício do poder. Assiste-se assim à instauração de várias legislações para tornar o ensino primário obrigatório e gratuito. É evidente, considerando-se as diferenças econômicas na população, que a obrigação escolar exige a gratuidade. O famoso projeto de lei de Condorcet, em 1792, ilustra perfeitamente a natureza dos debates escolares que ocorrem ao longo do século XIX. Seu plano de educação propõe, por um lado, uma escola única para os dois sexos, a instrução popular obrigatória, leiga e gratuita; e, por outro lado, um ensino secundário aberto a todos e centrado nas ciências. O plano de Condorcet está constantemente presente no espírito dos reformadores do fim do século XIX. Mais de uma dezena de medidas legislativas se inspirarão nele posteriormente.

No plano econômico, com o desenvolvimento industrial, comercial e agrícola da Europa, a sociedade precisa, para o seu funcionamento, de outros docentes que não sejam os humanistas cultos à maneira clássica. De agora em diante, procura-se associar a escola ao sistema de produção econômica e formar um pessoal experiente nas ciências e nas técnicas. A revolução industrial não tem apenas como efeito aumentar as exigências quanto ao ensino primário, mas ela torna necessária a criação de "salas de asilo" (escolas maternais) para ocupar as crianças cujas mães trabalham nas fábricas (LÉON, 1971: 353).

No plano social, disputa-se com a Igreja o monopólio escolar, o que tem como efeito secularizar mais ainda a escola. A distinção entre os sexos vai se atenuando. A barreira entre as escolas primária e secundária é igualmente derrubada. A escola primária é cada vez menos reservada ao povo e a escola secundária não é mais exclusivamente acessível à burguesia. Discute-se sobre a passagem harmoniosa entre as duas escolas, para garantir a igualdade de todos quanto à instrução (GONTARD, 1981: 253).

Em conclusão, poderíamos dizer que, como no século XVII, uma vez que as crianças estavam na escola, sentiu-se a necessidade de reformar as práticas pedagógicas. Em fins do século XIX, depois de descobrir que a instrução popular era necessária à prosperidade do Estado, e de instaurar todo um sistema legislativo para garantir a perenidade desta, percebeu-se que era necessário reformar os métodos pedagógicos. A pedagogia mudara pouco desde quase três séculos, mas é ela que será objeto das grandes transformações que virão.

6.2 A ciência critica a tradição pedagógica

É muito importante insistir no fato de que poderíamos qualificar como tradicional o saber pedagógico reproduzido de geração em geração pelos Irmãos das Escolas Cristãs, pelos Jesuítas e pelos mestres da escola mútua. É um saber que se adquire principalmente por imitação, no contato com pedagogos experientes (ISAMBERT-JAMATI, 1990: 89). Vimos que a tradição implica um conjunto de ações ritualizadas, executadas maquinalmente e que fazem com que o jesuíta noviço, por exemplo, ensine como foi ensinado, "sem nem pensar nisso". Ainda no século XIX, os Irmãos das Escolas Cristãs ensinam mais ou menos da mesma maneira que no século XVII; o método de ensino mútuo, além de algumas adaptações exigidas pelo grande número de alunos, participa em muitos aspectos da mesma ideologia de ordem e de controle em vigor dois séculos antes. Como vimos, a semelhança é impressionante.

É essa tradição pedagógica que denunciam, na primeira metade do século XIX, os partidários da pedagogia nova. Esse saber pedagógico sedimentado há três séculos é adquirido por imitação; é um banco de preceitos a aplicar, proveniente do uso e modificado pela experiência. Esse conjunto de respostas prontas, esse repertório de ações pedagógicas a serem repetidas comporta erros, evidentemente. Agora, é preciso questionar esse saber, passar pelo pente fino da crítica essas afirmações que datam de três séculos e, possivelmente, transformar a tradição em uma pedagogia mais adequada ao novo contexto.

Uma das funções fundamentais da ciência é precisamente verificar hipóteses, garantir a veracidade de certas afirmações, corrigir erros. A ciência, que tivera um forte impulso durante o Século das Luzes, começa a tomar uma importância decisiva em fins do século XIX. Conhecemos a influência que terá a doutrina positivista de Auguste Comte (1798-1857). Este afirma que a humanidade passa por um certo número de estágios na sua evolução. Primeiro, um estágio teológico, caracterizado pela explicação sobrenatural dos fenômenos; depois um estágio metafísico, em que as entidades sobrenaturais como Deus são substituídas por conceitos abstratos da mesma natureza; finalmente um estágio positivo, em que os humanos, renunciando às antigas explicações, descobrem pela observação e pelo raciocínio científico as leis que regem o real. A ciência, segundo Comte, é pois o estágio mais avançado da evolução da humanidade. No mesmo espírito, conhecemos também a enorme influência da obra do médico Claude Bernard, intitulada *Introdução ao estudo da medicina experimental*, publicada em 1865. Em substância, esse autor defende que, se toda ciência começa pela observação e pela experiência fortuita, essa é apenas a primeira etapa da sua elaboração. Segundo ele, deve-se superar o empirismo pela experimentação controlada. Bernard dá o exemplo da crença tradicional dos médicos na eficácia do tratamento da pneumonia pela sangria. Essa prática, amplamente difundida, era um erro bem consolidado na tradição médica, e só uma experimentação científica controlada permitiu que isso fosse constatado.

Não é pois surpreendente ver surgir, em fins do século XIX e início do XX, vários autores pregando a necessidade de superar a tradição e fundar a pedagogia sobre a ciência. Mais precisamente, Charbonnel (1988) situa por volta de 1880, na França, o movimento que visa fazer da pedagogia a ciência da educação:

> Nasce uma disciplina, intelectual e institucionalmente, a Ciência da Educação.

> Pela primeira vez na França, na Sorbonne, em Lyon, em Bordeaux, homens sobem às cátedras das faculdades para ministrar cursos de Pedagogia[1] (CHARBONNEL, 1988: 18).

No *Dicionário de pedagogia e de instrução primária*, publicado em 1888, sob a direção de F. Buisson, H. Marion assina o artigo "Pedagogia" e define-a como ciência da educação. Essa precaução linguística não é simplesmente um jogo de palavras superficial; ela assinala uma mudança fundamental na maneira de conceber a pedagogia e sua evolução futura. Pela pesquisa de novos fundamentos mais sólidos, aquilo que se chama modernidade consagra precisamente essa ruptura com uma tradição formada de comportamentos sacralizados baseados no uso, na experiência, nas tentativas. O artigo de Marion (1888: 2.240) tem esse sentido:

> [É importante fundamentar a pedagogia como ciência] ou pelo menos como corpo de doutrina tão sólido, tão coerente, tão satisfatório para o espírito que toda boa-vontade encontre nele um apoio seguro e uma direção, todo sofisma a sua refutação, todo erro de boa fé o seu remédio.

Em outro trecho, no mesmo texto, ele insiste:

> A diferença entre o educador preocupado em obedecer a uma doutrina pedagógica e aquele que acredita poder dispensá-la, é que em todos esses pontos o primeiro tenta formar, pela reflexão e pelo estudo, uma convicção racional, enquanto o outro se abandona a opiniões preconcebidas, a preferências irrefletidas, cujo alcance até mesmo lhe escapa (MARION, 1888: 2.240).

Em 1879, o historiador G. Compayré, no prefácio do seu célebre livro *História crítica das doutrinas da educação na França a partir do século XVI* (1883: 8), também formula uma crítica da tradição, que ilustra bem a nova preocupação científica dessa época:

> Por outro lado, a prática da educação está ainda menos avançada do que as teorias dos filósofos: nela, obedece-se em geral a uma rotina irrefletida; hesita-se entre várias inspirações contrárias. Os métodos em uso, recomendados por uma longa experiência, contêm partes excelentes, mas elas têm o grave defeito de não serem coordenadas, de não tender para o mesmo objetivo. Elas oferecem uma mistura singular de velhas tradições e de sobrecargas modernas. Mostram, enfim, por sua incoerência, que são o produto compósito de longas hesitações, não a obra simples e forte de uma razão refletida, seriamente esclarecida sobre os meios a empregar e o fim a perseguir.

Binet, o fundador da pedagogia experimental, expressa-se no mesmo sentido, em 1898:

> A antiga pedagogia, apesar de boas partes de detalhe, deve ser completamente eliminada, pois está afetada por um vício radical; ela foi feita teoricamente, é o resultado de ideias preconcebidas, procede de afirmações gratuitas, confunde as afirmações rigorosas com citações literárias; resolve os mais graves problemas invocando o pensamento de autoridades como Quintiliano e Bossuet, substitui os fatos por exortações e sermões (BINET, apud COUSINET, 1965: 64).

1. É interessante notar que, pouco a pouco, na mesma época, a Universidade de Michigan, nos Estados Unidos, instaurava uma cátedra de Science and Art of Teaching (HAZLETT, 1989: 11).

E conclui que a pedagogia deveria fundar-se sobre a observação e a experiência, que ela devia ser antes de tudo experimental.

Um pouco mais tarde, Claparède (1958), no seu célebre texto intitulado *Por que as ciências da educação?*, publicado pela primeira vez em 1912, expressa também o duplo objetivo de eliminar o que existia antes em pedagogia e elaborar um novo espírito pedagógico científico: "Ora, o que é preciso é arrasar [o edifício pedagógico anterior] e reconstruí-lo, pois a sua própria planta é má. Esta será a tarefa de amanhã" (CLAPARÈDE, 1958: 93) Destruir o edifício pedagógico antigo é demolir tudo o que, na pedagogia, se fundamenta sobre o bom-senso (a tradição); reconstruir um novo edifício, é fazer da pedagogia uma disciplina experimental (CLAPARÈDE, 1958: 118). "É apenas na observação controlada e na observação provocada que jaz a salvação da pedagogia" (p. 115) e isso permitirá fazer mais, mais depressa e melhor (p. 112).

Em suma, não se quer mais que a pedagogia seja simplesmente a expressão ingênua da tradição educativa, como foi desde três séculos; deseja-se que ela corresponda a um conjunto de saberes positivos e a um saber-fazer proveniente de verificações científicas. Assim, mais do que fundar-se sobre a tradição e arriscar-se a perpetuar erros graves, a pedagogia se baseia agora na ciência, para iluminar a sua prática. Não será pois surpreendente constatar que, entre os primeiros grandes nomes da pedagogia nova, encontrem-se Montessori e Decroly, assim como seus predecessores Itard e Séguin, que são médicos experientes no métodos de observação científica.

Se a tradição não constitui mais a base da atividade do educador, e a ciência pode agora substituí-la, a que ciência em particular se recorrerá? Para Claparède (1958), é a psicologia que é a ciência talhada para sustentar a pedagogia. No seu texto de 1912, ele se pergunta por que a pedagogia, ao contrário de outras disciplinas aplicadas, como a medicina, a sociologia, a política e o direito, ainda não sofreu alterações que teriam como efeito renovar completamente a sua maneira de ver e de compreender (CLAPARÈDE, 1958: 92). É porque, segundo ele, a pedagogia está mal fundamentada. Ela não tem base científica, julga Claparède (1958: 102), e é a psicologia que deveria lhe fornecer essa base. "Só um fundamento rigorosamente científico e psicológico dará à pedagogia a autoridade que lhe é indispensável para conquistar a opinião e forçar a adesão às reformas desejáveis" (CLAPARÈDE, 1958: 104). Para Claparède, à imagem do horticultor que deve ter um certo conhecimento de botânica, o pedagogo deve conhecer a criança. Essa analogia não é banal; ela ilustra a ideia de que a pedagogia, no espírito desses autores do início do século XX, é uma psicologia aplicada. As verdades reconhecidas na psicologia são pois transpostas como máximas pedagógicas (COMPAYRÉ, apud BERTHELOT et al., 1898: 216).

> Em todo caso, é aos progressos dessa ciência [a psicologia] que está suspenso o futuro da educação. Pedagogia e psicologia são agora dois termos inseparáveis, como a consequência e o princípio. Acabaremos por compreender que, sem um conhecimento preciso das leis da organização mental, é impossível regular a ordem dos estudos, apreciar o valor pedagógico dos diversos objetos do ensino, fazer uma escolha entre as ciências e as letras, estabelecer, ano a ano, apropriando-os à idade e às disposições naturais, os exercícios que convêm para educar os homens (COMPAYRÉ, 1883, t. 1: 9).

A pedagogia se torna pois, para esses autores do fim do século XIX e começo do XX, não só uma ciência, mas uma ciência aplicada, cujo destino está ligado ao estado do progresso dos conhecimentos fundamentais em psicologia. Compreende-se facilmente a forte influência da psicologia sobre as novas abordagens pedagógicas que surgirão posteriormente.

6.3 A pedagogia nova *versus* a pedagogia tradicional

6.3.1 O início da pedagogia nova

Claparède faz de Rousseau o grande inspirador da pedagogia nova[2]:

> Ele é certamente o primeiro que se preocupou com a questão do "porquê" da infância, e até deu uma resposta tão satisfatória que aquelas que se propõem hoje apenas desenvolvem, precisam, graças às novas luzes da ciência contemporânea, o esboço que, com uma extraordinária intuição genial, ele traçara com mão tão segura (CLAPARÈDE, 1958: 80).

Na verdade, é difícil negar a mudança importante e fundamental da concepção da infância e da educação que a obra de Rousseau inspirou. Ele abriu um enorme campo de reflexão sobre a educação. Entretanto, só em fins do século XIX, poderemos ver nas classes a aplicação de algumas das suas intuições. À parte Rousseau como longínquo inspirador, não se pode atribuir à educação nova um fundador específico. Encontramos, antes, dispersos entre o fim do século XIX e a primeira metade do XX, toda uma série de autores, cujas iniciativas diversas, mas de espírito aparentado, contribuem para a emergência desse movimento[3].

Uma primeira onda chega ao fim do século XIX. Segundo Ferrière, a expressão "escola nova" (*new school*) parece ter surgido na Inglaterra por volta de 1889, no momento em que Cecil Reddie cria uma escola nova em Abbotsholme. Em 1894, John Dewey é nomeado professor de psicologia e de pedagogia na Universidade de Chicago e funda a sua famosa escola primária ligada à universidade. Kerschensteiner começa no mesmo ano as suas primeiras experiências nas escolas de Munique, na Alemanha (*arbeitsschule*: escola ativa). Em 1898, A.Binet publica a sua obra *A fadiga intelectual*, na qual "declara guerra" à pedagogia tradicional. O *Bureau* Internacional das escolas novas é fundado em 1899 por Ferrière. Montessori cria em Roma a primeira *Casa dei Bambini* (Casa das Crianças) em 1900, Decroly funda em 1907, em Bruxelas, a escola de Hermitage e apresenta um novo método de leitura global, dito natural.

Uma segunda onda importante se segue ao fim da Primeira Guerra Mundial. Segundo Cousinet (1965), vários europeus sentem então a necessidade de reformar a educação para garantir a salvação da humanidade. Desejam, por meio da educação, criar um novo tipo de humano, a fim de suprimir definitivamente as causas da guerra (SKIDELSKY, 1972: 147).

> Depois de uma terrível revolução que desestimulara os homens e lhes tirara toda confiança em si mesmos, nascia uma grande esperança de que uma educação bem compreendida formaria indivíduos capazes de por fim às guerras e organizar, pela compreensão mútua, um mundo melhor (SKIDELSKY, 1972: 83).

Assiste-se então a toda uma série de tentativas pedagógicas. Por exemplo, inaugura-se a Fundação das Comunidades Livres de Hamburgo, onde as crianças organizam sozinhas a sua vida escolar, escolhem seus responsáveis e redigem seus regulamentos (MÉDICI, 1969: 33). A criação da Associação para a Educação Nova, em 1921, e a organização do Primeiro Congresso Internacional de Educação Nova, no mesmo ano, são outros exemplos. Neill funda a sua célebre escola de Summerhill, na Inglaterra, em 1921. Parkhurst divulga, em 1922, o plano Dalton, que prega o método do trabalho individualizado e, no mesmo ano, Washburne dirige a escola de Winnetka, que concebe um método particular de educação nova em ciências e em aritmética. A revista *Pour l'Ère nouvelle* é fundada em 1923. Piaget começa, no mesmo ano, a publicar uma série de obras sobre a psicologia da criança, obras que têm uma influência considerável no progresso da educação nova. Cousinet publica o seu método de trabalho livre por grupo em 1925, e Freinet inventa a imprensa na escola durante o mesmo período. Dezenas de outras obras são publicadas durante esse anos de intensa atividade de pesquisa pedagógica. Não podemos nomeá-las todas. Entretanto, os exemplos precedentes bastam para mostrar que o período entre o fim do século XIX e o começo do XX é um momento forte, que é talvez impossível encontrar novamente na história da pedagogia, em sentido amplo, ou da pedagogia nova em particular.

As décadas que se seguem são, de certa forma, o prolongamento desse movimento, cujos efeitos ainda percebemos em nossos dias. Como no início, encontra-se ao longo do século XX uma preocupação comum com a criança, mas também uma multidão de propostas diversas e extravagantes. Várias correntes se encontram: algumas têm uma tendência um tanto mística ou são mais científicas, outras são centradas sobre os problemas de poder e de cooperação ou têm uma orientação experiencial etc. Entretanto, todas têm em comum a oposição à educação tradicional e a concentração sobre a criança.

6.3.2 A oposição à pedagogia tradicional

A oposição sistemática à pedagogia tradicional é verdadeiramente um elemento importante nos discursos da época. Entretanto, Kessler (1964) observa judiciosamente, depois de uma análise profunda dos discursos dos pioneiros da pedagogia nova, que a denúncia da pedagogia tradicional assume uma forma curiosa. Efetivamente, não só a pedagogia tradicional não tem a mesma origem histórica segundo os autores (alguns a fazem remontar à Idade Média, outros a Aristóteles), mas suas características podem variar (alguns a definem de modo parcial, outros descrevem vários aspectos). Além disso, apesar da presença constante de críticas à pedagogia tradicional nas obras dos partidários da pedagogia nova, não se encontra nenhum estudo histórico e siste-

2. Outros, como Kessler (1964) e Médici (1969), contestam essa afirmação por razões diferentes. Na verdade, Rousseau ainda está, em certos aspectos, bastante longe daquilo que se fará concretamente no começo do século XX. Por exemplo, Rousseau ainda tem uma abordagem individual modelada sobre o preceptorado, enquanto a escola exige uma pedagogia que convenha a coletivos de crianças. Além disso, em certos trechos do seu Émile, Rousseau mostra uma relação muito manipuladora com a criança, o que mostra mais uma falta de confiança na infância do que uma fé. Assim também, a sua obra é uma ficção: Émile é um personagem inventado, e Rousseau, autor genial, não observou de maneira sistemática as crianças. Ele não é docente de profissão; não se pode pois saber o que valem, no terreno da classe, as ideias que ele propõe para a instrução e a educação das crianças. Enfim, certos outros grandes pensadores como Montaigne e Condillac também poderiam reivindicar esse título de inspirador da pedagogia nova.

3. Pode-se consultar proveitosamente a obra de F.Chatelain e R. Cousinet (1966), *Initiation à l'éducation nouvelle*, para obter uma cronologia detalhada dos acontecimentos e os títulos das obras dos autores mais importantes associados à pedagogia nova entre 1870 e 1966.

mático sobre a pedagogia tradicional (KESSLER, 1964: 32). Parece que todos se entenderam para denunciá-la, mas que ninguém sentiu a necessidade de submeter a sua análise à prova dos fatos e da verificação rigorosa. Assim, Kessler (1964) conclui: "Logo, não há mais razão de falar de uma escola tradicional, no sentido de uma pedagogia transmitida e fundada sobre princípios escolásticos, medievais, filosóficos, dogmáticos ou empíricos" (p. 176).

Entretanto, os adeptos da pedagogia nova não deixam de criticar a pedagogia tradicional. Na verdade, eles a denunciam como se fosse uma doutrina viva, comportando argumentos precisos, pertencendo a um autor específico, situada em uma época e um lugar determinados. Mas, na realidade, trata-se de um objeto mais sutil, de contornos pouco nítidos e componentes múltiplos. É como se, não podendo (ou sabendo) descobrir precisamente, na história, a origem da pedagogia tradicional nem os argumentos dos seus representantes, eles se limitassem a combater uma tradição que eles próprios viveram como alunos, como se essa tradição fosse a encarnação de uma vontade ainda ativa de representantes sempre reais e engajados na luta. Ora, como vimos, a tradição acaba por insinuar-se nas nossas vidas sem que percebamos. A tradição é feita de "prontos-para-pensar" e repousa sobre o fato de que cada um age por imitação, sem refletir. A tradição que os partidários da pedagogia nova condenam teve, como vimos, uma origem real e partidários declarados, mas, três séculos depois, a locomotiva ainda avança sobre os seus trilhos sem condutor, propulsada unicamente pela força do hábito. Os partidários da pedagogia nova viram um personagem onde havia apenas um espectro; tomaram os efeitos da tradição por uma doutrina.

Como criticavam uma tradição cujos autores estavam por definição ausentes, era fácil para eles compor-lhe a face que desejassem. Assim, criaram uma caricatura à qual deram o nome de pedagogia tradicional.

> É uma grita geral contra os princípios atribuídos à escola tradicional. Nesse tribunal, não se admitem testemunhas e elas são até ignoradas. Ou antes, os próprios juízes são testemunhas, já que, tendo sido eles próprios alunos da escola tradicional, estimam ter sido lesados em seu desenvolvimento natural. São pois a parte queixosa, as testemunhas e os juízes ao mesmo tempo (KESSLER, 1964: 31).

E como a tradição pedagógica comporta dimensões que atingem a totalidade da vida da classe, é denunciada da mesma maneira, isto é, opondo-se sistematicamente a uma organização pedagógica composta de elementos julgados maus. A pedagogia tradicional abominada, proscrita, carrega todos os pecados do mundo: verbalismo, desconhecimento da psicologia da criança, confusão entre fins e meios. Essa posição maniqueísta leva Kessler (1964: 30) a defender a hipótese de que os partidários da escola nova criaram, para servir à sua causa, uma espécie de caricatura da pedagogia tradicional, que utilizaram para definir a sua própria pedagogia. A tradição pedagógica que descrevemos acima se torna pois, progressivamente, na boca dos seus detratores, a "pedagogia tradicional", expressão negativamente carregada e extremamente pejorativa, ainda em nossos dias.

Em outras palavras, os adversários da pedagogia tradicional criticam não um objeto real, mas uma caricatura, e isso, com uma intenção polêmica. Essa pedagogia tradicional denunciada é, na realidade, uma coisa útil, inventada com fins erísticos para facilitar a orientação da ação pedagógica em uma outra direção. Como exemplo, vamos pensar na velha metáfora da jarra.

Todos nós já não ouvimos dizer que, na pedagogia tradicional, concebia-se o espírito da criança como uma simples jarra a encher? Ora, se confiarmos no exemplo relatado por Isambert-Jamati (1990: 88), a metáfora original, tirada dos textos do padre Jouvency no século XVIII é na verdade bem mais sutil: "O mestre não se esquecerá de que o espírito das crianças é como uma pequena jarra de boca estreita, que devolve o líquido que ali se despeja em grandes quantidades e recebe aquele que se introduz gota a gota". Havia, entre os Jesuítas, uma preocupação com a infância que os partidários da pedagogia nova ocultaram completamente, utilizando a metáfora de modo caricatural, com finalidade polêmica.

Mas é preciso observar que as críticas contra a pedagogia tradicional não eram sem fundamento. A tradição não evolui suficientemente rápido para enfrentar os novos contextos, e a escola tradicional merece a sua parte de acusação. Entretanto, "pretender que a toda inovação da Escola Nova corresponde um defeito da escola tradicional é levar a sistematização longe demais" (KESSLER, 1964: 33). Criando assim uma espécie de inimigo que tem todos os defeitos, os partidários da pedagogia nova podiam valorizar, em uma oposição quase termo a termo, as características da sua própria pedagogia e promovê-la. É um jogo sedutor opor todos os defeitos do mundo aos encantos daquilo que se quer criar (SNYDERS, 1975: 13), e os partidários da pedagogia nova não se privaram desse prazer.

6.3.3 As características da oposição entre pedagogia tradicional e pedagogia nova

Vamos examinar, através dessa oposição entre pedagogia tradicional e pedagogia nova, o retrato de uma e de outra, tal como foi desenhado pelos partidários da pedagogia nova. Para facilitar a leitura desta subseção, retomamos os principais elementos de descrição, que apresentamos no Quadro 6.3.

Parece-nos, em primeiro lugar, que Bloch (1973: 34) tem razão de sublinhar que a pedagogia nova é primeiramente e antes de tudo um espírito, mais do que um método particular. Na verdade, como já vimos, esse movimento agrupa vários atores que, em contextos nacionais diferentes (França, Bélgica, Alemanha, Inglaterra, Estados Unidos etc.), elaboraram maneiras de fazer a escola bem diferentes umas das outras. Veremos, por exemplo, a que ponto a abordagem de Montessori pode ser diferente da de Neill, e como estas diferem dos métodos de Freinet ou de Freire. Mas apesar dessas diferenças, todos compartilham a ideia de centrar a educação na criança e não nos conhecimentos a transmitir.

Essa ideia fundamental, que tem consequências concretas em todas as dimensões da pedagogia, constitui uma espécie de revolução copernicana do ensino, assim como o romance *Émile* de Rousseau (cf. cap. 5). Mas, nesse momento da história opera-se uma verdadeira revolução no que se refere não só às concepções, mas também às práticas. É uma inversão que faz pensar no que Marx fez com Hegel, "endireitando-o". A pedagogia nova, por assim dizer, põe novamente de pé uma pedagogia tradicional que funcionava ao contrário. Bloch, retomando a célebre expressão de Claparède, escreve:

Quadro 6.3

A oposição entre a pedagogia tradicional e a pedagogia nova (segundo os partidários da pedagogia nova)

Características	Pedagogia tradicional	Pedagogia nova
Terminologia[1]	• Pedagogia tradicional. • Pedagogia fechada e formal. • Abordagem mecânica. • Pedagogia enciclopédica. • Ensino dogmático. • Pedagogia centrada na escola.	• Pedagogia nova. • Escola ativa. • Educação funcional. • Escola renovada. • Abordagem orgânica. • Pedagogia aberta e informal. • Escola nova (*new school*)[2]. • Educação puerocêntrica (pedagogia centrada na criança).
Finalidade da educação	• Transmitir uma cultura "objetiva" às novas gerações. • Formar a criança, modelá-la. • Valores objetivos (o verdadeiro, o belo, o bem).	• "Transmitir" a cultura a partir das forças vivas da criança. • Permitir o desenvolvimento das forças imanentes da criança. • Valores subjetivos, pessoais.
Método	• Educar "de fora" para "dentro". • Ponto de partida: o sistema objetivo da cultura que se recorta em partes que devem ser assimiladas pela criança. • Pedagogia do esforço. • Escola passiva (a criança segue um modelo). • Enciclopedismo.	• Educar "de dentro" para "fora". • Ponto de partida: o lado subjetivo, pessoal da criança. • Pedagogia do interesse. • Escola ativa (*learning by doing*). • Educação funcional.
Concepção da criança	• A criança é como cera mole. • A infância tem pouco valor em relação à idade adulta. • É preciso agir sobre a criança. • Visa-se principalmente a inteligência. • A criança gira em torno de um programa definido fora dela.	• A criança tem necessidades, interesses, uma energia criadora. • A infância tem um valor em si mesma. • A criança age. • Preconiza-se o desenvolvimento integral da criança. • O programa gira em torno da criança.
Concepção do programa	O conteúdo a ensinar às crianças não leva em conta os seus campos de interesse (cultura objetiva). Idealismo do programa (conteúdo desencarnado).	Os campos de interesse das crianças determinam o programa (estrutura e conteúdo). Realismo do programa (conteúdo ligado ao ambiente em que vive a criança).
Autores representativos	É uma tradição cujas origens se perdem.	Dewey, Kerschensteiner, Claparède, Decroly, Cousinet, Freinet, Montessori, Ferrière.
Concepção da escola	A escola é um meio artificial. • Repressão das emoções (distância). • Lá longe, outrora. • A criança resolve problemas artificiais. • A escola prepara para o futuro.	A escola é um meio natural e social, no qual decorre a vida da criança (a escola, ambiente de vida). • Espontaneidade infantil. • Aqui e agora. • A criança resolve problemas reais. • A escola ajuda a criança a resolver os seus problemas do momento.
Papel do professor	• O mestre dirige. • O mestre está no centro da ação: ele dá o seu saber. • O mestre é ativo: faz o exercício diante da criança, é o modelo a imitar.	• O professor guia, aconselha, desperta a criança para o saber. É uma pessoa-recurso. • A criança está no centro da ação. • A criança se exercita.
Disciplina	Disciplina autoritária (motivação extrínseca: recompensas e punições) Disciplina exterior que visa coagir.	Disciplina pessoal (motivação intrínseca) Disciplina que vem do interior
Tipo de pedagogia	Pedagogia do objeto: a cultura a transmitir Pedagogia de ordem mecânica.	Pedagogia do sujeito: a criança a desenvolver Pedagogia da ordem espontânea (natural).

1) Vários desses termos aparecem entre 1917 e 1920.
2) Esse termo aparece em 1889 na Inglaterra, e em 1899 na França.

→

> Mas pedir assim ao educador que situe o centro de gravidade na própria criança é pedir-lhe nada menos do que fazer uma verdadeira revolução, se é verdade que, até agora, como vimos, o centro de gravidade sempre foi situado fora dela. É essa revolução – exigência fundamental do movimento de educação nova – que Claparède compara à que Copérnico realizou na astronomia, e que ele define com tanta felicidade nas seguintes linhas: "os métodos e os programas que gravitam em torno da criança, e não mais a criança girando mais ou menos bem em torno de um programa decidido fora dela, essa é a revolução *copernicana* à qual a psicologia convida o educador" (BLOCH, 1973: 33).

O objetivo da educação nova é pois fazer frutificarem todos os dons que a criança traz consigo ao nascer (DEWEY, apud BLOCH, 1973: 31). A escola não se limita mais agora apenas às dimensões intelectuais: ocupa-se da totalidade dos aspectos do ser humano. Por exemplo, Kerschensteiner pensava que a *arbeitsschule* devia concentrar os seus esforços no desenvolvimento das capacidades manuais, artísticas, morais e intelectuais das crianças (BLOCH, 1973: 49 e 62). Ainda mais, desenvolver a criança significa que se enfatiza não mais a transmissão de certos conteúdos culturais por um mestre, mas aquilo que permite o desabrochar das forças espirituais da criança (BLOCH, 1973: 32).

Para atingir esse fim, era preciso modificar consideravelmente a **concepção da criança**. Na perspectiva da pedagogia nova, a criança não é mais um *homunculus*, um humano reduzido, mas um ser integral, distinto do adulto, que tem as suas maneiras de pensar e de agir (COUSINET, 1965: 67).

> A criança não é uma cera mole que possamos modelar à vontade; a criança tem dons, necessidades, apetites intelectuais, curiosidades, "ma energia criadora e assimiladora" (BLOCH, 1973: 31).

É sobre esse valor positivo da criança que toda a educação nova se fundamentará. Assim, Cousinet (1965) retoma a mensagem de Rousseau, que queria ensinar o ofício da vida ao seu personagem, Émile. Para Cousinet, a educação é obra

da criança (e não do mestre), pois a criança só tem de viver: "[...] A vida é para a criança – simplesmente porque ela é uma criança – compreensão e aprendizagem. Para aprender e compreender, ela só precisa viver. Para ela, a vida por si só é educação" (COUSINET, 1965: 89).

Porque se deve deixar a criança viver?

> [Por que] a sua natureza a leva a fazer o que é necessário para o seu crescimento. Esses impulsos vitais que os psicólogos chamaram de 'interesses profundos' da criança são, como se vê, alavancas naturais da sua atividade, a cada etapa do seu desenvolvimento (CHATELAIN & COUSINET, 1966: 21).

Nessa perspectiva, a criança sabe naturalmente o que é bom para ela. Ela tem uma individualidade própria que orienta o seu desenvolvimento, de certa forma, como mostra a reflexão de Ferrière (apud MIALARET, 1969: 13):

> A criança cresce como uma pequena planta. Cada criança segundo a sua espécie, como cada planta segundo a sua espécie, como cada pequeno animal segundo a sua espécie. Um será sensorial durante toda a vida: busca do prazer, busca do dinheiro. Outro, dotado de memória, imitativo, talvez ambicioso, será um indivíduo convencional, um adepto submisso do conformismo social; mais tarde será um defensor do conformismo, um conservador da ordem admitida e do 'como convém'. Outro ainda será um intuitivo cujo olhar e cujo pensamento procuram, mais além da realidade sensível, outras realidades, em sua opinião mais seguras, porque elas são a quintessência tanto do individual quanto do universal. Um quarto será um espírito racional, para quem a ação se baseia em argumentos objetivos, para quem os argumentos são hierarquizados por ordem de valor e para quem o valor obedece a uma filosofia do espírito da qual a ciência é a chave. Assim, cada criança cresce segundo a sua espécie, segundo a sua variedade, segundo o matiz particular do seu espírito.

Essa insistência na natureza da criança tem repercussões importantes no papel do professor. Na verdade, se a criança deve se desenvolver de dentro para fora, "é preciso que o adulto evite multiplicar as intervenções intempestivas que se exercem de fora para dentro" (FERRIÈRE, apud BLOCH, 1973: 31). Essa é a escolha decisiva efetuada pelos partidários da pedagogia nova quanto ao papel do docente. Eles nos convidam a situar o debate em torno de duas opções. A primeira, tradicional e nefasta: agir "de fora para dentro"; a segunda, mais apropriada: agir "de dentro para fora" (BLOCH, 1973: 32). O mestre deixa pois de ser aquele que dá constantemente o saber (BLOCH, 1973: 48). Seu papel consiste, antes, em responder às necessidades da criança, situando-a no centro das suas preocupações.

> Antes de tudo, ele cria o ambiente, o meio favorável. E primeiro, o cenário. Há uma organização do local escolar, uma disposição das carteiras, das mesas, um cuidado, uma preocupação com a beleza e com a renovação que já são um convite ao trabalho ativo (CHATELAIN & COUSINET, 1966: 33).

Depois, o professor adota uma atitude que inspira calma, compreensão e confiança; os alunos têm vontade de estar perto dele. Estamos longe da atitude grave e distante da pedagogia tradicional. Nas atividades, o mestre é, principalmente, um estimulador, um guia; está presente mas apaga-se. Além disso, e esta é talvez a dimensão mais importante do seu papel, procura basear toda atividade escolar nos campos de interesse reais da criança e permitir-lhe desabrochar. Para Claparède (1958), a educação funcional é aquela que responde às necessidades da criança. A atividade de todo indivíduo é suscitada por uma necessidade. Não se trata mais de impor necessidades de adultos às crianças, como se fazia na pedagogia tradicional, na qual tudo era decidido previamente e fora da criança: os programas, as atividades, as lições etc. É preciso, ao contrário, que o mestre esteja à escuta daquilo que vivem e sentem os alunos. Ele é o observador atento daquilo que eles fazem e pode assim diferenciar um capricho passageiro de uma necessidade profunda. Como se dizia tão bem na época, a ajuda do docente pode ser útil, mas a sua direção não é necessária.

Assim, o conjunto das atividades que se desenrolam na classe são modificadas. Na lógica daquilo que vimos anteriormente, toda atividade deve responder a uma necessidade (CLAPARÈDE, apud BLOCH, 1973: 36). Consequentemente, nenhuma atividade é imposta a partir do exterior. A escola ativa de que se fala não é simplesmente uma escola onde se desenrolarão atividades; pelo contrário, é um conceito preciso, do qual Kerschensteiner (apud BLOCH, 1973: 44) dá uma definição complexa mas interessante:

> Não se trata de que a criança seja 'ativa', mas é preciso que ela seja "ativa por si mesma", e ser "ativa por si mesma" não significa apenas que ela deve ser 'por si mesma ativa', mas que o princípio daquilo que a obriga à atividade deve estar "nela mesma", e que essa obrigação deve emanar "dela [criança] mesma", dos seus "próprios interesses", e traduzir a urgência com a qual estes exigem os meios da sua satisfação.

Insiste-se nas atividades de expressão. Efetivamente, favorecendo a expressão infantil, pode-se perceber melhor tanto as necessidades quanto os campos de interesse da criança. É assim que são amplamente exploradas atividades de desenho livre, de redação sobre temas livremente escolhidos pelos alunos, brincadeiras livres, conversas em que as crianças discutem sobre aquilo que as preocupa verdadeiramente. Além disso, as atividades devem "tomar sempre como ponto de partida o meio natural e social no qual decorre a vida da criança" (BLOCH, 1973: 34). A escola nova é uma escola aberta para o mundo e não cortada da vida. Assim, o docente não se obstina em fazer com que as crianças realizem atividades que não seriam significativas para elas e cuja utilidade só seria avaliada pelos critérios dos adultos. Faz-se entrar na escola o mundo da criança. E o seu mundo é o que a preocupa "aqui e agora". John Dewey dizia que a criança procura constantemente resolver os problemas que encontra. Não se deve dar à criança um problema fictício e fora da sua experiência viva, como aqueles em que era perita a escola tradicional, mas problema concretos, vindos do seu mundo interior (BLOCH, 1973: 36). É por essa razão que o método dos projetos é tão popular na escola nova. O famoso *learning by doing* de Dewey expressa bem essa ideia de que é fazendo atividades (que correspondem às suas necessidades), que a criança evolui e aprende. Mas deve-se notar que, quando o mestre prepara atividades atraentes, não responde necessariamente às necessidades da criança. Tanto Dewey quanto Claparède denunciam severamente os artifícios inventados pelos professores hábeis, para suscitar o interesse através de atividades divertidas mas não significativas para as crianças (CHATELAIN & COUSINET, 1966: 38). Segundo eles, um interesse não pode ser estimulado a partir do exterior; ele só pode surgir do fundo do próprio indivíduo.

Essa abordagem tem uma incidência importante no **programa** a "transmitir" aos alunos. Na escola nova, não há programa preestabelecido. Para Dewey, os programas são estranhos à experiência da criança; são uma preparação para mais tarde e não poderiam ser verdadeiramente educativos. As necessidades e os campos de interesse dos alunos devem pois estar na base dos programas.

> Veremos como, aos olhos de Dewey, nenhuma matéria que não se justificasse precisamente nesse ponto de vista poderia fazer parte do programa; e só poderia ser introduzida nele no momento em que ela intervém no ciclo vivo dos interesses da criança, para permitir-lhe resolver os seus problemas. Essa regra vale para o ensino das ciências, da história, da geografia, da língua materna. Ela implica a condenação de todo ensino dogmático imposto aos alunos em virtude de um programa preestabelecido, e proclama que toda "lição deve ser uma resposta" [a uma necessidade] (BLOCH, 1973: 38).

A pedagogia nova se situa pois no oposto ao enciclopedismo da pedagogia tradicional.

A concepção da **disciplina** é uma característica importante da abordagem centrada nos campos de interesse das crianças. Na escola tradicional, mantém-se a disciplina de modo autoritário, como se o aluno estivesse constantemente entregue à agitação e à desordem e fosse preciso vigiá-lo. Completamente diferente é a concepção de disciplina em uma perspectiva nova. Quando há interesse na classe, quando o aluno pode trabalhar com aquilo que o motiva verdadeiramente, a questão da disciplina se apresenta diferentemente e fica, em grande parte, resolvida.

> A velha disciplina autoritária e policial, [...] a disciplina de heteronomia e de coação com todas as suas ameaças pode apagar-se. "O interesse, o interesse profundo pela coisa que se trata de assimilar ou de executar" substitui como "mola da educação" o temor ao castigo, e até o desejo de recompensa. Torna-se assim um princípio de uma disciplina que, em oposição à 'disciplina puramente exterior dos métodos tradicionais [...] vem do interior'; a disciplina interior deve substituir a disciplina exterior (BLOCH, 1973: 52).

Essa disciplina interior se manifesta na atmosfera geral de uma classe nova. Não se encontra ali a ordem mecânica e excessiva da classe tradicional, esse clima sério e triste; a classe parece uma colmeia em que todos estão ocupados em suas tarefas respectivas, numa espécie de ambiente sereno (BLOCH, 1973: 43).

Em conclusão, o retrato da pedagogia tradicional pintado pelos partidários da pedagogia nova é bastante sombrio. Entretanto, esse artifício retórico lhes permitiu definir o tipo de pedagogia que preconizavam. Enquanto a pedagogia tradicional é uma pedagogia do objeto, da cultura a transmitir pelo professor ao aluno, a pedagogia nova se inscreve em uma dinâmica oposta: substitui o ensino do mestre pela aprendizagem do aluno e se define, por conseguinte, como uma pedagogia do sujeito. Essa visão da pedagogia atravessa quase a totalidade do século XX.

Conclusão

O estudo das transformações que se produziram na educação nos séculos XIX e XX permitiu o aparecimento de alguns elementos importantes. Primeiramente, tomamos consciência da existência de uma tradição pedagógica que tem a sua origem no século XVII e que se consolidou nos séculos seguintes. Depois, constatamos que a contribuição do século XIX para a educação reside principalmente em uma série de medidas legislativas (escola obrigatória, gratuita, leiga). O ensino mútuo não é, propriamente, uma inovação, mas, antes, uma consolidação da ideologia pedagógica do século XIX. Analisamos também a derrubada das concepções que se opera no fim do século XIX. Vimos o papel importante que tem então a ciência como crítica da tradição e os esforços feitos nesse momento para fundar a pedagogia sobre a ciência. Mais especificamente, assinalamos a importância da psicologia na constituição dos novos discursos pedagógicos, assim como a importância dessa disciplina no estudo da criança e das suas necessidades. Enfim, insistimos num movimento pedagógico de grande amplitude que se desenhou no início do século XX, a escola nova. Vimos que a pedagogia nova se define de modo polêmico, isto é, por oposição à pedagogia tradicional. A pedagogia nova representa uma verdadeira revolução das ideias e das práticas que se estende por todo o século.

Nos capítulos seguintes, vamos abordar vários autores que, apesar de suas grandes diferenças, participam da corrente da pedagogia nova. Na verdade, eles criticam a pedagogia tradicional e fazem da criança a sua primeira preocupação. Além da sua importância respectiva no campo educativo, escolhemos analisá-los pela seguinte razão: na sua quase totalidade, eles estabeleceram o que se poderia chamar de um modelo pedagógico completo, seguido por algumas escolas. Esses pedagogos encontraram pois respostas concretas para certas questões que surgem quando se forma uma escola: gestão do tempo e do espaço, disciplina, programa, recompensas etc.

Alguns deles são mais antigos e podem ser considerados como fundadores. Por exemplo, Montessori deu um enorme impulso à pesquisa e à prática pedagógicas, e sua obra ainda está viva em nossos dias em escolas disseminadas pelo mundo. Freinet foi um extraordinário inventor na pedagogia; devemos-lhe não só toda uma série de inovações como a imprensa na escola, o texto livre e a corres-

pondência escolar, mas também uma rede de escolas ainda bem atuantes e solidamente implantadas na França e em Quebec. Neill apresenta um interesse indubitável, porque ousou inventar uma pedagogia que dá um maior lugar à liberdade. Inspirou várias tentativas pelo mundo, tentativas que muitas vezes resultaram frustradas, mas apesar de tudo a escola de Summerhill durou suficientemente para ser considerada um sucesso. Freire representa uma figura mítica para os pedagogos latino-americanos. Situou no primeiro plano a dimensão política do ensino.

Outros autores são mais recentes. Não se pode ignorar a influência de Rogers e dos outros psicólogos humanistas sobre a escola. Também não se pode omitir todas as abordagens mais científicas que também participam da educação nova. Certos leitores talvez se surpreendam ao ver o behaviorismo associado à educação nova. Não se deve esquecer que essa corrente da psicologia criticou a escola tradicional, o que obrigou o professor a definir a sua ação em relação à criança. O cognitivismo prolonga, de certo modo, o behaviorismo e propõe um ensino estruturado e explícito. Quanto às abordagens construtivistas, estas devem uma boa parte do seu sucesso aos trabalhos dos precursores que são Vygotsky e Piaget.

O presente capítulo desempenha pois um papel de transição. Por um lado, descreve o fim de um longo processo de estruturação da pedagogia, que começou com os gregos, atravessou a Idade Média, o Renascimento, o século XVII, o Século das Luzes e resultou no século XIX. Por outro lado, ele abre a porta para o século XX, que foi incrivelmente fecundo no plano das ideias e das práticas pedagógicas.

Questões

1) O ensino mútuo pode ser considerado como o último estágio da pedagogia tradicional? Explique em quê ele consiste e por que parece ser o prolongamento da tradição.

2) Quais são as quatro características mais importantes da pedagogia tradicional? Cite-as e descreva-as.

3) Se o ensino mútuo ainda faz parte da tradição pedagógica, também contém inovações. Quais são elas?

4) No início do século XX, começa-se a falar de ciência da educação. O que significa essa expressão?

31229
BIBLIOTECA CENTRAL
FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E
E LETRAS DE RIBEIRÃO PRETO-USP

5) Quais são as duas características mais relevantes da pedagogia nova? Comente a sua resposta.

6) Explique como a pedagogia nova se constrói por oposição à pedagogia tradicional. Dê exemplos.

7) Por que se fala da pedagogia nova como de uma "revolução"? Comente o sentido desse termo.

8) Qual é a natureza do ensino mútuo? Descreva-o.

9) Como a criança é um centro de interesse novo na pedagogia nova? Comente a sua resposta.

10) A pedagogia nova marca o advento de uma nova maneira de ver a educação. Em quê essa pedagogia ainda permanece válida em nossos dias?

11) O personagem de Itard, no filme de Truffaut *L'enfant sauvage* encarna a pedagogia nova? Explique a sua resposta.

Bibliografia

AVANZINI, G. (1969). *Alfred Binet et la pédagogie scientifique*. Paris: Vrin.

BALLY, C. (1819). *Guide de l'enseignement mutuel*. 3. ed. Paris: L. Colas.

BATENCOUR, J. DE (1669). *Instruction méthodique pour l'école paroissiale dressée en faveur des petites écoles*. Paris: Pierre Trichard.

BERNARD, C. (1966). *Introduction à l'étude de la médecine expérimentale*. Paris: Garnier/Flammarion [Publicação original em 1865].

BERTHELOT, M. et al. [org.) (1898). *La Grande Encyclopédie*: inventaire raisonné des sciences, des lettres et des arts par une société de savants et de gens de lettres. Paris: Société Anonyme de la Grande Encyclopédie.

BLOCH, M.A. (1973). *Philosophie de l'éducation nouvelle*. Paris: PUF.

CHARBONNEL, N. (1988). *Pour une critique de la raison éducative*. Berna: Peter Lang.

CHATELAIN, F. e COUSINET, R. (1966). *Initiation à l'éducation nouvelle*. Paris: Les Cahiers de l'Enfance.

CLAPARÈDE, É. (1958). *L'éducation fonctionnelle*. 5. ed. Paris: Delachaux/Niestlé.

_____ (1953). *L'école sur mesure*. Paris: Delachaux/Niestlé.

COMPAYRÉ, G. (1883). *Histoire critique des doctrines de l'éducation en France depuis le seizième siècle* – Tomos 1 e 2. Paris: Hachette.

COUSINET, R. (1965). *L'éducation nouvelle*. Paris: Delachaux/Niestlé.

DEBESSE, M. & MIALARET, G. (orgs.) (1971). *Traité des sciences pédagogiques*. Tomo 2. Paris: PUF.

DURAND, S.M. (1961). *Pour ou contre l'éducation nouvelle*: essai de synthèse pédagogique. Quebec: Du Pélican.

GAUTHIER, C. (1993). *Tranches de savoir*: l'insoutenable légèreté de la pédagogie. Montreal: Logiques.

GONTARD, M. (1981). Les enseignements primaires et secondaires en France. In: MIALARET, G. & VIAL, J. (orgs.). *Histoire mondiale de l'éducation* – Tome 3: De 1815 à 1945. Paris: PUF, p. 251-289.

HAZLETT, J.S. (1989). Education Professors: The Centennial of an Identity Crisis. In: DUCHARME, R. & WISNIEWSKI, E. (orgs.). *The Professors of Teaching*. Nova York: State University of New York Press.

ISAMBERT-JAMATI, V. (1990). *Les savoirs scolaires*: enjeux sociaux des contenus d'enseignement et de leurs réformes. Paris: Universitaires.

KESSLER, A. (1964). *La fonction éducative de l'école*: école traditionnelle / école nouvelle. Friburgo: Universitaires.

LANCANSTER, J. (1811). Hints and Direction for Building, Fitting up and Arranging school-rooms on the British System of Education. In: LASTEYRIE, Comte (1819). *Nouveau système d'éducation et d'enseignement mutuel appliqué aux langues, aux sciences et aux arts*. Paris: Colas, p. 5.

LA SALLE, J.-B. de (1951). *Conduite des écoles chrétiennes* – Manuscrito 11.759. Paris: Biblioteca Nacional de Paris.

LASTEYRIE, Comte de (1819). *Nouveau système d'éducation et d'enseignement ou l'enseignement mutuel appliqué aux langues, aux sciences et aux arts*. Paris: Colas.

LÉON, A. (1971). De la Révolution Française aux débuts de la IIIe République. In: DEBESSE, M. & MIALARET, G. (orgs.). *Traité des sciences pédagogiques*. Tomo 2. Paris: PUF.

LESAGE, P. (1981). L'enseignement mutual. In: MIALARET, G. & VIAL, J. (orgs.). *Histoire mondiale de l'éducation. Tome 3: De 1815 à 1945*. Paris: PUF, p. 241-250.

MARION, H. (1888). "Pédagogie", *in* F.Buisson (org.). *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*. Paris: Hachette.

MÉDICI, A. (1969). *L'éducation nouvelle*. Paris: PUF.

MIALARET, G. (1969). *Éducation nouvelle et monde moderne*. Paris: PUF.

MIALARET, G. & VIAL, J. (org.) (1981). *Histoire mondiale de l'éducation* – Tome 2: De 1815 à 1945. Paris: PUF.

PELICIER, Y. & THUILLIER, G. (1980). *Édouard Séguin (1812-1880), l'instituteur des idiots*. Paris: Économica.

PROST, A. (1968). *L'enseignement en France*: 1800-1967. Paris: Armand Colin.

ROUSSEAU, J.-J. (1966). *Émile ou De l'éducation*. Paris: Garnier-Flammarion [Publicação original em 1762 – Em português: (1996). *Emílio*. São Paulo: Martins Fontes].

SKIDELSKY, R. (1972). *Le mouvement des écoles nouvelles anglaises*: Abbotsholme, Summerhill, Dartington Hall, Gordonstown. Paris: Máspero.

SNYDERS, G. (1975). *Pédagogie progressiste*. Paris: PUF.

ZULA, F. (1948). *Alfred Binet et la pédagogie expérimentale*. Paris: Vrin.

7
Maria Montessori: a criança e sua educação

Benoît Dubuc

Resumo

"A educação como ajuda para a vida": todo o programa educativo das escolas Montessori está contido nessa expressão. Maria Montessori definiu a criança como a fonte do seu desenvolvimento, como a primeira pessoa empenhada ativamente na construção da sua personalidade; assim sendo, o adulto e o docente são ajudantes para o seu crescimento. É também partindo de suas observações realizadas com crianças e da consideração dos estágios do seu desenvolvimento que Maria Montessori pensou a organização da classe e o ato educativo: a primeira é planejada à medida da criança, no que se refere à sua organização física e didática; o segundo responde a uma finalidade de educação intelectual, afetiva, social e universal, integrando o duplo modo das atividades individuais e coletivas. O ato educativo de Maria Montessori visa assim o acompanhamento ao desenvolvimento da individualidade infantil visando uma obra maior, ou seja, a obra da vida e da vida humana no universo.