

ROGER GILBERT

AS IDEIAS ACTUAIS EM PEDAGOGIA

4.ª Edição

DEDALUS - Acervo - FE

37(09)
G465i
4.ed

As ideias actuais em pedagogia /



20500028638



MORÆS estres

de que Deus está realmente com ele, quando a empresa, mesmo belicosa, é legalizada.

Intelectualmente, já vimos que cuidados foram tomados sempre para o iniciar nas Belas-Letras e formar nele o amor da eloquência, se acaso o nascimento lhe der acesso à cultura. À medida que for trepando ao longo da pirâmide escolar, terá direito a uma informação mais subtil que lhe abrirá as portas da literatura, da filosofia e de seus ramos anexos. Sancionado por diplomas, o seu saber há-de fazer dele, conforme as épocas, um erudito, um grande, um notável, um sábio, uma sumidade, uma autoridade: talvez se fale dele como dum mandarim, não no entanto sem alguma admiração invejosa. Fará parte da elite que governa a classe operária, a qual tem direito somente à formação profissional.

...Talvez se sintam tentados a concluir, depois de terem lido o precedente, que a pedagogia descrita pertence a um tempo passado.

Não temos a intenção de deixar pairar a dúvida sobre a nossa resposta à questão: «A escola tradicional?» conserva uma actualidade?» Pelo contrário, afirmamos desde já que essa é de facto a realidade e esperamos mostrar, no capítulo seguinte, que, a despeito do tempo que corre, as práticas tradicionais perduram.

O que vamos expor é um certo funcionamento da escola contemporânea, cuja pertença aos velhos hábitos fortemente firmados não poderia ser contestada, nem pelos leitores de mais de trinta anos que reconhecerão sem custo os costumes pedagógicos da sua infância, nem mesmo pelos mais novos que, no mínimo, admitirão com os mais velhos que as maneiras de proceder, que tentaremos descrever, ainda estão longe de terem desaparecido.

²² Segundo Daniel HAMELINE, a palavra «tradicionários» conviria melhor do que o adjectivo inerte «tradicional». É tradicional o agente pelo qual passa a tradição, o instrumento pelo qual se transmite o passado (cf. revolucionário); mas trata-se dum neologismo.

CAPITULO II

AS ESCOLAS TRADICIONAIS

A escola tradicional: seus programas

É perfeitamente licito, de facto, falar duma actualidade da escola tradicional.

A perenidade da tradição, na ordem escolar, depende sobretudo do facto de o Estado institucionalizar a escola. Conhece-se, em França, o esforço generoso dos homens políticos da III República que, seguindo Jules Ferry, criaram a escola pública obrigatória, portanto gratuita e laica. Desde essa época, a escola primária, em particular, emanação duma democracia que, por definição, é respeitadora do homem, pertence à nação que a envolve com a sua afectuosa solicitude e consente, para ela, até à propaganda eleitoral, todos os sacrificios necessários para a manter. Filha querida da Pátria, inspira sentimentos profundos; mas, ao mesmo tempo, vítima de paixões abusivas, encontra-se presa numa rede ideológica e afectiva que não só a estabiliza como instituição civilizadora, mas endurece-lhe as formas a fim de que, nascidas da história, possam resistir às investidas do tempo. A durabilidade da escola é assegurada assim pelas suas ligações com o passado: dizendo de outro modo, a tradição é garantia do futuro. Não é de admirar, por consequência, que a escola que conhecemos, a escola largamente

maioritária, oficial ou privada, seja extremamente resistente à transformação. As suas estruturas, a sua organização geral, são sólidas: Casa fundada em 1880, foi concebida para durar, num tempo em que os indivíduos se julgavam autorizados a construir para o futuro. Compreende-se mal, aliás, como a Educação nacional, embaraçada pela regulamentação que deu a si mesma, prisioneira duma burocracia cujo excesso não tem igual, poderia apresentar-se como um instrumento maleável, adaptável às necessidades da evolução. Pelo seu dirigismo excessivo e que ignora as capacidades de base, condena-se ainda ao imobilismo.

Convém observar também que esta escola tradicional teve os seus pensadores que não contribuíram pouco para lhe consolidar as estruturas. Como orientaram eles a sua finalidade de valor?

Acabamos de mostrar com bastante pormenor que, pelo que diz respeito aos países europeus e, em todo o caso, quanto à França, se tinha cristalizado um certo consenso, a princípio sobre uma filosofia deísta ou, pelo menos, sobre uma ética radicalmente religiosa. Em seguida, sob a influência de Auguste Comte e de um seu discípulo Alain, a ideologia oficial tornou-se racionalista¹. Ao mesmo tempo, esses filósofos faziam tudo para confirmar o mestre nos seus direitos, enquanto exaltavam, em termos eloquentes, os méritos da cultura intelectual, no seio da qual emergia gloriosamente a literatura. Num outro ponto de vista, consagravam a missão democrática, republicana e, por consequência, pré-eleitoral da escola. Alain foi assim, até aos nossos dias, uma espécie de bardo sagrado, cujos elegantes conceitos alimentavam muitas vezes os assuntos de exame do certificado de aptidão pedagógica e, a esse título, representava o

¹ Ver capítulo V. Avaliamos aqui uma primeira influência: a que concerne a notabilização da escola primária, por uma certa valorização do seu conteúdo, sob a égide do pensamento moderno.

mais distinto pensamento universitário, dando a sua caução à pequena escola. Por isso mesmo, exerceu uma influência indubitável.

Alain já pertence ao passado, mas seguiram-se outros autores que, sem desenvolverem os mesmos temas que ele, militam agora a sua maneira para redoirarem o brasão da escola. Actualmente, é o caso de Jean Château² e o de Georges Snyders. Este último, num pequeno livro mas de grande interesse quanto ao plano teórico, pretende «soldar de novo o ensino» e fazer uma síntese entre o tradicional e o novo, «síntese e não confusão», o que significa claramente que ele não recusa os valores do ensino tradicional. De resto, não tem grande dificuldade em justificar costumes pedagógicos intemporais, quer se trate de «confrontar o aluno com os modelos», de situar o mestre como guia insubstituível na relação de desigualdade que coloca o aluno na sua dependência, de definir a pedagogia como uma necessária ruptura com a experiência no sentido em que Bachelard a entende (e em completa oposição a Dewey), ou ainda de demonstrar o carácter inelutável da intervenção do adulto.

Como se vê, a escola tradicional não está desprovida de apoios. No entanto, é preferível acrescentar imediatamente que os autores da actualidade não se definem de modo algum como conservadores, partidários ferrenhos do integrista pedagógico, mas como «progressistas» lealmente partidários da evolução. Aceitar a evolução, porém, é numa certa medida ratificar o passado.

Estes autores e outros menos célebres defendem, em suma, uma certa ideia de cultura e, ao mesmo tempo, um modo privilegiado de intervenção do adulto no processo de crescimento da criança. Para se compreender a posição deles, é necessário exa-

² Jean CHATEAU, *Ecole et éducation*, Vrin, 1957. — *L'enfant et ses conquêtes*, Vrin, 1960. — *La culture générale*, Vrin, 1964. — *Autour de l'élève*, Vrin, 1968.

³ Georges SNYDERS, *Pédagogie progressiste*, P. U. F., 1971.

minar a natureza dos objectivos educativos, propostos agora pela escola tradicional, e a maneira como esses objectivos são apresentados; mas é indispensável analisar também o comportamento de numerosos mestres, em face dos textos que lhes ditam um comportamento pedagógico. O exame dos resultados conseguidos permitirá fazer-se uma primeira opinião, mas deve ter-se presente no espírito a ideia de que o debate, instaurado em redor da escola tradicional, não fica encerrado no termo deste capítulo.

Que fazem os legisladores oficiais, quando se trata de determinar o conteúdo cultural da escola? Partem todos da ideia de que lhes pertence pessoalmente dizer duma maneira precisa, completa e, se possível, durável, o que as crianças devem aprender. Dizendo de outro modo, compõem programas. O fenómeno é universal: atestam-no as publicações da Unesco¹. Quando este organismo pede a um país que lhe comunique os seus programas escolares, recebe em resposta um molho de papéis impressos. A cultura, a começar pela cultura elementar, provém não da criança cujos interesses um adulto teria sabido descobrir e depois explorar, mas duma oligarquia pensante que decide dos alimentos de que o estudante tem necessidade e vai mesmo até determinar a posologia da sua absorção, por meio da divisão temporal. Pela Unesco sabemos, por exemplo, que as crianças búlgaras começam a aprender a ler entre os 6 anos 1/2 e os 7 anos e consagram 5 horas por semana a essa aprendizagem, ao passo que as crianças iranianas começam aos 7 anos, à razão de 4 horas por semana; e temos dificuldades em repartir a nossa admiração entre os funcionários, que estabeleceram tão meticulosamente programas e horários, e os empregados da Unesco, que os colecionam com tanto zelo.

Estabeleceu-se entre as nações um largo acordo sobre os

¹ *L'organisation de l'instruction publique dans 53 pays. — L'Annuaire international de l'éducation.*

conteúdos do ensino. Em primeiro lugar, como é normal, iniciam-se as crianças no manejo dos instrumentos de cultura: a leitura, a escrita, a língua materna, o cálculo. Em seguida, todos se entendem pensando que um pouco de história nacional, de geografia e de ciências naturais não pode senão fazer-lhes bem. Como precedentemente, ninguém se preocupa de maneira alguma com saber se a criança está ou não preparada para receber, logo aos sete anos, o ensino histórico, por exemplo: considera-se apenas o que é bom em si, na perspectiva duma antropologia cívica, patriótica, moral duma certa maneira apesar de evidentes contradições, cultural também no sentido sapiencial do termo. Ao chegar a maturidade, a criança será encaminhada para as línguas, mortas de preferência, para as matemáticas, as ciências físicas e químicas e, de ano em ano, de controle em controle, elevar-se-á, se puder, para os exames finais, ditos por vezes de «maturidade», que lhe abrirão as portas universitárias. Durante muito tempo aliás, esta via clássica será flanqueada de vias paralelas para os alunos «menos dotados»: conduzirão ao modesto diploma que coroa a escolaridade obrigatória, mesmo a atestados ou certificados a sancionarem a aptidão profissional. Em todos os casos, porém, e em França pelo menos, será difícil passar-se duma para outra via, por falta de atalhos. Não é necessário insistir demoradamente sobre esta organização que todos conhecem, devemos dizê-lo, cuja fisionomia foi melhorada por disposições recentes. Iremos examiná-las mais adiante.

O método oficial

Mais interessante é a questão «como aprender»? Examinemos primeiro a teorização subjacente: se é verdade que Kant está omnipresente na escola tradicional com as austeras ideias

¹ Poderá verificar-se a actualidade deste método consultando, por exemplo, o manual *Programmes, instructions*, de LETERRIER, na edição de 1970, p. 28.

do dever pelo dever e de submissão à Razão que sobreleva o sentimento, se é verdade também que Auguste Comte lhe marcou o espírito e os textos pelo talento que pôs em acreditar a tese duma redenção da humanidade pela ciência, é a grande figura de Descartes que aparece, quando se examina a ordenação da escola francesa, que nos permitirá escolher como o protótipo duma escola oficial, senão universal, muito espalhada⁹. O cartesianismo caracteriza-se, neste caso, pela atomização dos conhecimentos: é conhecido que o método de Descartes, para ter acesso à verdade, consiste essencialmente em partir do elemento mais imediatamente acessível ao espírito para atingir, no fim do caminho, o elemento mais complicado, sendo o conhecimento obtido, então e logicamente, por adição e síntese das aquisições sucessivas. A teoria de Gestalt, a fenomenologia, a psicologia genética têm alguma razão ao pretenderem que o método cartesiano tem limites, que se harmoniza mal como o habitual modo de pensar da criança e que procede mais duma vontade adulta de ordenar a ciência, do que duma interpretação pedagógica experimentalmente baseada na problemática, ou ainda que intelectualiza excessivamente. As circunstâncias fizeram com que o cartesianismo se apoderasse da pedagogia oficial, depois de ter exercido, no seu tempo, certa influência sobre Port-Royal e sobre Oratoire. Admite-se por exemplo, e uma vez por todas, que tal noção era a noção simples e que a criança duma dada idade devia assimilá-la... nem mais nem menos. É conveniente observar-se de passagem que a determinação daquela simplicidade e das possibilidades correlativas da criança foram admitidas sem experimentação, como um axioma. Puseram-se a construir a instrução letra a letra, palavra a palavra, noção após noção. Da mesma maneira e pelas mesmas razões, chegou-se a codificar a didáctica duma lição, encorajou-se a divisão dos

⁹ A França é na realidade, um país onde se exerce com uma amplitude extraordinária o monopólio do Estado: mas os monopólios regionais ou federais são afinal da mesma natureza.

horários, atingindo-se assim aquela admirável composição académica que se chama o método oficial.

Este método oficial muito deve também a um outro autor, alemão, que, no começo do século XIX, publicou um certo número de trabalhos pedagógicos, cujo sucesso foi retumbante: Jean-Frédéric Herbart. Dotado duma robusta inteligência e importante cultura que se estendia tanto às matemáticas como à filosofia e, em especial, ao kantismo, Herbart dedicou-se por fim às ciências da educação e tornou-se amigo de Pestalozzi; mas um abismo separa no entanto Herbart da Escola nova. Uma espécie de culto fanático da lógica e da matemática levou o pedagogo alemão a imaginar matematizar a psicologia: empreendimento estranho de que o menos que se deve dizer é ter sido prematuro. Partindo daí, elaborou uma pedagogia que consagrava o magistercentrismo, dando-lhe uma espécie de base científica. O método herbartiano consiste em ensinar com lógica, em dar por consequência lições bem preparadas, em fazer repetir e depois aprender, finalmente controlar. Pressupõe, como observa Robert Dottrens¹, a igualdade das inteligências (a ideia devia andar no ar, pois Jacotot pretendia, na mesma época, que «todas as inteligências são iguais») e conduz directamente ao intelectualismo, ao verbalismo e, paradoxalmente, ao selectivismo pois, afinal de contas, somente os «bons espíritos» são habilitados. Uma análise mais apurada da pedagogia herbartiana revelar-lhes-ia todos os defeitos, denunciados pela Escola nova e de que falaremos. Quanto à sua finalidade, não é sem razão que John Dewey observa² que encaminha a criança para um estatuto de cidadão dependente do Estado paternalista, o que significa, bem entendido, que se opõe diametralmente às concepções democráticas.

¹ Robert DOTTRENS, *Le progrès à l'école*, p. 48, Delachaux, 1936.

² John DEWEY, *Schools of tomorrow* (As escolas de amanhã), trad. Duthil, Flammarion.

Afirmou-se por vezes que o herbartianismo teve dificuldade em «aclimatar-se em França»⁹. Não estamos muito certos disso: que é, com efeito, o método oficial francês para a escola primária senão, globalmente, um fruto, melhorado na verdade, das ideias de Descartes e de Herbart? Pode-se ajuizá-lo pela sua análise. Este método é intuitivo, activo, concreto e prático.

Intuitivo, tem início na ideia global de que a criança é considerada como se já soubesse de todas as coisas. É verdade que, ao chegar à escola, a criança já é portadora dum lote importante de informação de ordem social, moral, intelectual até, cuja origem se deve procurar nos múltiplos contactos que teve com a civilização. Falando-lhe do bem e do mal, do número e da medida, ou da estrutura da língua materna, nunca é totalmente ignorante do assunto. Pelo menos, supõem-no... Com um pouco mais de optimismo, estabelece-se o dogma da congenitalidade das ideias que autoriza as iniciativas mais audaciosas; e então a intuição surge como um cómodo alibi que dispensa de se verem as realidades. De qualquer maneira, a noção é ambígua: pergunta-se, por exemplo, se é honesto começar uma demonstração matemática pela célebre fórmula «nota-se imediatamente que...», quando tantos alunos não notam imediatamente nada!

O segundo carácter do método é a indução: um método pedagógico é indutivo, quando leva o aluno a ir dos factos gerais para a lei, em lugar de se lhe perguntar uma lei e depois aplicá-la à solução dos problemas particulares gramaticais, matemáticos, ou outros. A indução, portanto, vem em auxílio da intuição e essa atitude pedagógica seria inatacável, se o mestre se limitasse a deixar os alunos, no momento próprio, deduzirem os conceitos, em vez de os forçar por um directivismo excessivo. É de notar aliás que o método indutivo levou muito tempo

⁹Article Herbart do *Dictionnaire de pédagogie* de Ferdinand BUISSON.

a penetrar nos costumes pedagógicos: os manuais de gramática de tipo dedutivo, quer dizer, apresentando em primeiro lugar a convenção gramatical, estiveram em vigor nas escolas francesas até cerca de 1950¹⁰.

O método é, em terceiro lugar, activo. Se assim se quiser, celebre-se esta inserção com uma reivindicação bem conhecida da Escola nova; mas, sobretudo, que se avalie bem a diferença que separa as expressões «escola activa» e «método activo». O método activo, de que se trata, define-se principalmente pelo recurso à interrogação didáctica que, como se sabe, se degrada depressa em comédia muitas vezes ridícula, assim como pela troca das ideias entre mestre e aluno, troca que poderia ser frutuosa se tivesse origem nos interesses infantis, o que não é o caso. Na melhor das hipóteses, o método activo reduz-se a uma das técnicas da Escola nova e, nisso, constitui um progresso; mas, se é verdade que toda a Escola nova é activa, é falso afirmar que uma escola é «nova» por praticar métodos activos. É conveniente observar de passagem que aquele apelo à actividade só entrou nas ideias recebidas pelos mestres, depois de 1945. E o seu campo de aplicação limitava-se ainda a algumas disciplinas: a aritmética, a lição de coisas e a geografia. De facto, que vitória decisiva se alcançou, se se fez falar a criança do que não lhe interessava, «dissimulando os seus conhecimentos para melhor se servir deles» como recomenda uma instrução oficial ou se a faziam agir sem nenhuma motivação de acção, forçando-a, por exemplo, a ir visitar um museu ou uma igreja? A Escola activa, como vamos ver, procede dum outro espírito.

Em quarto lugar, a escola pretende-se concreta. Sobre este ponto ainda e em principio, a psicologia aplaude; mas duas hipóteses incidem pesadamente sobre esta declaração de intenção. Se por «concreto» se entende objecto singular, cuja pre-

¹⁰Por exemplo, a célebre série das gramáticas de Claude AUGÉ, Larousse.

sença física evita toda a divergência de interpretação provindo do jogo das imaginações, a questão é saber o uso pedagógico que convém fazer dele; e sabe-se que se opôs o ensino pelo aspecto, deterioração do método concreto no qual o mestre fica depositário senão proprietário do objecto, ao ensino pela acção no qual a criança tem a livre disposição do material. Entre os dois, antecipamo-nos para dizer que a Escola nova não hesita: escolhe o segundo.

A outra hipótese depende duma teoria já clássica: um objectivo é interessante somente quando satisfaz uma necessidade. Não insistiremos portanto aqui, senão para mencionar que, infelizmente, não basta preparar em intenção dos alunos uma bela lição de ciências muito concreta, para lhes satisfazer os votos mais secretos. Qual de nós não tem a recordação do jovem engraçado que, nas costas do professor, sopra para arrefecer o fio eléctrico que devia aquecer, a fim de fazer falhar a experiência?

Finalmente, o método é prático; visa antes de mais nada a utilidade. As noções que o aluno deve adquirir são de consumo corrente no futuro agricultor, operário, artifice: ler, escrever, calcular, medir áreas, colocar dinheiro a tantos por cento, redigir uma carta ou um telegrama... As especulações sábias, os conhecimentos ornamentais, as controvérsias académicas, a gratuidade do saber, continuam apanágio da escola secundária, não obrigatória, e durante muito tempo os prolongamentos da escola primária elementar realizar-se-ão quer no ensino técnico, do qual o próprio nome está marcado com o ferrete da indignidade cultural, quer no «primário superior» que, embora superior, não deixa de conservar o rótulo «primário». Percebe-se, uma vez mais, haver duas escolas (em França, até 1960, data em que intervém uma reforma): uma para os patricios e outra para a plebe; e, se é verdade que a escola elementar tem pretensões educativas, isso nada retira ao facto de ser apenas uma escola popular.

Claro, nem tudo é mau neste método e mesmo, tomando as coisas globalmente, não se pode deixar de ter uma certa admiração pelos que o organizaram. Por outro lado, talvez ainda continue posta a questão de saber como Descartes lhe assegura a paternidade indirecta; mas não se compreendeu já que toda a construção demasiado metódica, vinda dum agente exterior, se opõe à única construção que seja verdadeiramente útil ao ser, a que provém dele mesmo, a qual nunca se apresenta duma maneira ordenada, do mesmo modo que também não se desenvolve em função regular?

O que criticamos no método é precisamente ser mais lógico que psicológico; é dar ao mestre ocasião de manifestar talentos de professor consciente e organizado, em lugar de se pôr humildemente ao serviço do aluno; é assegurar o primado do objecto (a ciência a comunicar) em detrimento do individuo (a criança a educar); é tender para apresentar um modelo de didactismo autoritário, orgulhosamente composto, estático para não dizer eternitário. E, sobre este último ponto, poderia censurar-se a Herbart e sobretudo a Durkheim, nunca terem pensado que a sociedade nem sempre seria de evolução lenta e que a educação não se definiria perpetuamente como «transmissão da cultura às gerações vindouras». Isto reduz-se uma vez mais a dizer que o método oficial consagra mais o génio do mestre do que auxilia o aluno a desabrochar, a preparar-se para um futuro melhor.

Como prova da sua radical insuficiência para assegurar a educação das crianças, é possível invocarmos, sem insistirmos demais, os meios considerados pelos pedagogos para lhe aumentar a eficácia: são numerosos e variados e encontram-se, ou encontraram-nos, em todas as idades e em todas as escolas organizadas à maneira oficial. São as sanções, recompensas para os bons, como as boas notas, a cruz ou o quadro de honra, os «testemunhos semanais de satisfação», as «imunidades», ou simplesmente as notas de mérito; punições para os maus: de

joelhos, símbolo de humilhação (tão oposto à cruz de honra notabilizante), a carapuça de burro, sinal de animalidade, a lição duplicada, a privação de recreio, as voltas no pátio, ficar de pé num canto do recreio, o trabalho suplementar, tão revelador, as notas más, sem falar nos castigos físicos, invocados mais atrás. São também as pressões psicológicas, que sobrevivem e cujas razões de ser se estendem desde as mais nobres às mais turvas: chamam-se emulação, exortação, apelo à honra, evocação dum futuro melhor e tão bom que vale bem algumas lágrimas, o dever de agradar aos mestres, aos pais, ao Bom Deus, etc. Será necessário aceitar o recurso a estes adjuvantes místico-policiais, como consequência inelutável duma natureza infantil profundamente viciada que se retrai lamentavelmente, ao entrar no paraíso da cultura e da civilização, ou devemos admirar-nos de que tal miserabilismo pedagógico não tenha incitado mais violentamente algum reformador a demolir a instituição oficial, em nome dos interesses da infância?

A realidade criada pelos mestres

Para se fazer um juízo mais equitativo sobre a escola tradicional, é indispensável no entanto considerar a realidade criada pelos mestres, sobretudo os da escola elementar.

Podia-se pensar que as exigências oficiais levariam muito tempo a atingir o seu ponto culminante, pois os mestres recusam-se sempre um pouco a forçar os alunos, para os levar a uma assimilação integral dos programas. Ora, é o contrário que se verifica e a valorização operou-se mesmo em dois graus: em primeiro lugar, certos autores de manuais, intervindo com entusiasmo, compuseram obras que ultrapassam já a letra dos programas; em segundo lugar, certos mestres zelosos foram mais longe que os manuais. Poderíamos dar inúmeras provas, mas fixaremos como simbólico este pequeno facto: foi oficialmente publicada em 1901, e várias vezes lembrada em seguida,

uma lista importante de «tolerâncias gramaticais», em que se admite, especialmente, que um aluno da escola primária pode escrever impunemente «*quatre-vingts* ou *quatre-vingt-dix homme*, *quatre cents* ou *quatre cent trente hommes*». Tal lista porém foi sempre ignorada e os mestres nunca aceitaram fechar os olhos perante a presença ou a ausência intempestivas desse pequenino «s»¹¹.

Os mestres davam, e dão ainda, muito apreço ao que se chama nível duma classe. Julgando a psicologia emoliente, cépticos a respeito das novidades, ou ignorando-as, preferem-lhes de longe, para orientarem o próprio comportamento, aquele conhecimento espontâneo, vindo do fundo dos tempos, simultaneamente bíblico e mágico, segundo o qual o homem existe somente para se vergar a um elevado ideal. Este ideal era uma certa ideia de cultura redutível à instrução e tal como podia aparecer-lhes aos olhos de titulares dum diploma «elementar», percebendo grosseiramente as intenções dos promotores da escola oficial: uma leitura corrente e fácil, uma escrita de notário, regras gramaticais sólidas e de acordo com todas as circunstâncias, um cálculo exacto e seguro com a arte de resolver problemas práticos, noções de história reduzidas à trama do tempo pelas datas dos grandes acontecimentos (1515, 1789), informações geográficas (a altitude do Monte Branco, os afluentes da margem esquerda do Loire, ou a população de Commentry), rudimentos de ciências naturais que deviam levar à «lição de coisas» (a maçã, o lápis, a pena de aço), tempo primeiro da educação racionalista.

Guiada por homens puros e duros, cujas robustas certezas lhes sustentavam a dedicação e a intransigência, a juventude ia-se

¹¹ Escusado é dizer que este documento figura ainda, em bom lugar, nas reedições mais recentes dos Manuais de Pedagogia. Pode-se encontrar, por exemplo, na página 814 do manual Leterrier (Hachette), edição de 1970; é evocado, com a recomendação de consulta, no de Toraille (Istra), edição de 1970.

habitando nem bem nem mal à ideia de que nada se consegue sem esforço e que o génio, mesmo imperfeito, é uma longa paciência. É certo que a grande marcha para o saber estava juncada pelos cadáveres dos que ficavam pelo caminho: os cábulas, os preguiçosos, os indolentes, os desertores; a estes ajudavam-nos durante algum tempo com uma mascula energia («Prestem atenção», dizia o mestre); mas um dia tinham de pagar o custo das suas insuficiências... E, quando acontecia que uma classe inteira recebia o salário dos seus esforços, então era a glória, a Terra Prometida, o Eldorado...

E que acto oficial garantia essa glória? O exame final: certificado de estudos, diplomas, bacharelatos, ou seus equivalentes. Em França, o «certificado de estudos primários elementares» teve em particular uma importância que os nossos descendentes dificilmente admitirão. Não é excessivo afirmar que, para além de interesses imediatos, fracamente energéticos, o certificado de estudos foi uma instituição mobilizadora das forças dos mestres e dos alunos duma grandiosa eficácia, mais poderosa, afinal de contas, do que as pequenas curiosidades intelectuais da infância.

É necessário compreender também o que representava: um verdadeiro testemunho, concedido pela sociedade, de que o jovem cidadão era digno de entrar nela, uma espécie de notabilização pela ciência, a prova irrefutável de que, um dia, se iria tratar com um eleitor consciente, a condição já preenchida de que se poderia fazer do futuro operário outra coisa muito diferente dum trabalhador manual, a porta aberta para o ancoreiro do funcionalismo. Dependurava-se o diploma, de acordo com iluminuras, à cabeceira da cama, onde disputava por vezes o lugar de vedeta ao crucifixo tradicional.

Os mestres participavam na celebração como sumos sacerdotes, intimamente ligados, numa sociedade de destino sa-

grado, à sorte das suas ovelhas. Procediam então segundo uma lógica gasta mas coerente, que dava à metodologia deles a sua orientação geral e lhe determinava as modalidades: já que para o certificado (ou diploma, ou bacharelato) o aluno seria interrogado de dada maneira, tinha muita importância colocá-lo o mais cedo possível nas próprias condições do exame, pois é bem verdade que a primeira forma de raciocínio, e a única que convém à infância, consiste em reproduzir bem o semelhante. Nada portanto de situações novas que baralham as cartas, nada de desvios que fazem perder tempo, mas uma direcção única, direita ao objectivo: se controlam a ortografia por um ditado, propunhamos ditados: se exigem «questões de ditado», nunca separemos o ditado das suas questões; se pedem problemas de aritmética, habituemos à solução de problemas de aritmética, etc. Chegamos mesmo a dizer: todo o problema, que nunca foi proposto num exame, provavelmente nunca o será e, por consequência, não vale a pena considerá-lo. Corolário: todo o problema frequentemente posto reclama que a sua solução seja assimilada até ao automatismo.

E esta pedagogia absolutamente simples enraizava-se tão bem na psicologia pessoal do mestre, unia-se tão intimamente aos contornos da tradição e da história de andamento lento, confirmava escolhas religiosas maniqueias ou substituíam tão poderosamente as velhas regras religiosas, imoladas no altar da Razão, que modelava a instituição e o próprio instituidor. A preparação era tão rude como enfadonha, mas os raros momentos de repouso ou as excepções à regra tomavam um valor excepcional e, provavelmente, constituíam os melhores momentos da educação propriamente dita: as recordações ou as confidências do mestre, por exemplo. Em todo o caso, erigia-se uma metodologia que devia muito mais ao controlo final do, que às instruções mais claras e mesmo mais judiciosas. Afir-mamos até que, com conhecimento nosso, os inspectores não reagiram senão molemente, perante esta política popular. Mais

próximos dos mestres do que da autoridade, a despeito das aparências, contribuíram muitas vezes para defender o famoso nível de instrução, só com o inconveniente de se porem duplamente ou triplamente em contradição com os seus princípios: democratas, admitiam no entanto que a máquina escolar fosse fortemente selectiva e produzisse refugos; peritos em pedagogia, denunciavam o absurdo dos programas e consagravam-lhes os acréscimos; enviados do ministro, nem sempre lhe defendiam as melhores intenções.

Ora, se muitos mestres e muitos professores podem reconhecer-se hoje na descrição de comportamento que acabamos de traçar e corroborar assim a actualidade da tradição, somos bem obrigados a acrescentar que numerosos pais hão-de reagir perante ela, quer lamentando o facto de que o «bom velho mestre de outrora» represente, digam o que disserem, uma espécie em vias de desaparecimento, quer louvando o céu por terem ainda, para os filhos, um desses pedagogos de pulso forte.

É verdade que, por vezes, esses pais «reaccionários», a quem se atribui a lentidão dos progressos, são completamente inventados. Tudo se passa então como se o mestre procurasse um alibi cómodo e honroso, para dissimular um profundo desejo de immobilismo. «Fazíamos isto ou aquilo... mas os pais...» Deve-se admitir com efeito que uma importante distância separa muitas vezes a linguagem expressa do desejo inconfessado e mesmo que a língua é, por vezes, o incomparável instrumento da mentira; nem por isso deixa de ser verdade que certos pais refreiam a marcha natural do progresso em educação, por ignorância, apego demasiado ao passado, receio da novidade, ou reflexo de protecção do eu por opposição sistemática a toda a ideia nova.

Finalmente, num outro domínio, demonstrar-se-ia sem esforço que as escolas tradicionais continuam vivazes, examinando os produtos da edição pedagógica que consomem por predilecção. Os manuais para os alunos constituem a fonte mais importante

de rendimento dos editores escolares; as obras de pedagogia, cujos assuntos concernem à didáctica que analisámos, são de venda corrente. Os «Cadernos de pedagogia» dita moderna, tidos em grande apreço pelo corpo docente, só contêm de facto desenvolvimentos hábeis girando em volta dos temas mais tradicionais. Pelo contrário, a edição escolar é relativamente pobre em documentação pedagógica e a prateleira dos artigos tecnológicos, destinados ao ensino, é o mais das vezes mediocré e insatisfatória.

Um apego tão vivo ao passado explicar-se-ia por razões inerentes à eficácia do ensino tradicional? Vamos julgá-lo.

Os resultados obtidos

Um exame da produção literária relativa à adaptação da escola à sua missão geral, desde 1962, é altamente significativa. Encontram-se títulos como *L'hécatombe scolaire* (Bastin), *Rebâtir l'école* (Bataillon, Berge, Walter), *Un gâchis qui défie les réponses* (Deska), *Le désastre scolaire* (Loi), *L'illusion pédagogique* (Lourau), *Moderniser l'école* (Freinet, Salengros), *L'école, pourquoi faire?* (Papillon), *Pour une révolution pédagogique* (Witwer), *L'école bloquée* (Citron), *La fin des lycées* (Bréchon), *Introduction à une pédagogie démocratique* (Lerbet), *Université à la dérive* (Bourricaud), etc. Os próprios autores que tentam determinar lealmente o estado das coisas, quer dizer, que não se limitam a insurgir-se contra a instituição, mas examinam o conjunto da problemática, como Guy Avanzini em *L'échec scolaire*, consagram pelo menos um capítulo a explicar em que medida o ensino colectivo pode ser incriminado, nesta verificação de falências.

Que se censura com tanto ardor à escola tradicional? Essencialmente isto:

Esta escola funciona à maneira duma máquina que tivesse de polir um bloco de belo mármore e deixasse em refugo inutili-

zável mais de metade da matéria prima. Em 1968, o número 8 da revista *Etudes et documents* publicava a estatística seguinte, para a França: «Os 362.600 rapazes entrados no curso preparatório (com seis anos) em 1962 repartiam-se assim em 1967, quer dizer, cinco anos depois:

87 400 (24%)	efectuaram uma escolaridade normal,
107 100	têm um ano de atraso,
90 600	têm dois anos de atraso,
48 900	têm três anos de atraso,
20 300	têm quatro anos de atraso,
8 300	têm cinco anos de atraso.

E eis, para cada curso, a percentagem dos repetentes:

37,5%	curso preparatório,
22,2%	curso elementar 1,
20,3%	curso elementar 2,
24,4%	curso médio,
19,4%	curso médio 2.

Em 1970, a situação não melhorara, pois contavam-se «74% de atrasos escolares à saída do C.M. 2^o». Dizendo de outro modo, foi o anormal que se tornou normal.

É admissível portanto poder-se falar de hecatombe escolar. É esta triste verificação que permite compreender a segunda crítica: a escola é impiedosamente selectiva. Isso seria aceite rigorosamente se, à legítima preocupação de formar elites, correspondesse a vontade firme, simétrica, de dar a cada um o

¹¹ O. Giscard D'ESTAING, *Education et civilisation*, p. 47, Fayard, 1971.

lugar a que tem direito na educação e na civilização. Não sucede assim e o facto de falhar no concurso de entrada de dada escola não implica de modo algum que se seja admitido, *ipso facto*, numa outra!

A esse selectivismo cego, de tipo antropofágico, junta-se com demasiada frequência o facto de a escola em todos os níveis, dispensar uma porção de conhecimentos inúteis, cuja finalidade inconfessada seria contribuir, ela também, para a impiedosa selecção. Os futuros engenheiros queixam-se assim de assimilar matemáticas «sem importância», do mesmo modo que os estudantes de medicina gemem por aprenderem uma física que nunca empregarão... Seja como for, verifica-se sempre ser exacto que a escola já não prepara eficazmente para a vida, tal como é.

Paradoxalmente, esta escola não é nem amiga, nem mesmo a aliada da cultura. Não só, segundo se afirma, não ensina os alunos a amar a literatura, a arte, a ética, senão a metafísica, mas procede antes em sentido inverso, quer por apresentar cedo demais obras-primas que são então inacessíveis quer ainda por aborrecer e fazer perder o gosto aos alunos para toda a vida, pela maneira pedante como as apresenta. Para cúmulo, quando um aluno manifesta interesse por uma forma da cultura que a escola não admite, não tem outro recurso senão ir procurar noutro lado o meio de o satisfazer: é o caso, por exemplo, da música ou da dança. Com humor amargo, um autor (Didier Piveteau) faz notar que a escola é uma coisa e a Casa dos Jovens e da Cultura, outra coisa!

No plano da educação geral, recordemos que a escola oficial é individualista. Num mundo em que se impõe cada vez mais o trabalho por grupos, continua fundamentalmente ligada à promoção individual, nas condições que se conhecem e, o que é mais grave, é que, ao procurar a exaltação da elite, esquece-se de ensinar aos jovens as necessidades e as virtudes do trabalho comum, da promoção colectiva.

Finalmente, esta escola não tem o sentido do internacional. As trocas com o estrangeiro são organizadas mais vezes pelas Associações de pais do que pela própria escola; a correspondência epistolar com os outros países depende da boa vontade dos professores; o ensino das línguas é imperfeito e não é motivado pela perspectiva de viagens... Num outro ponto de vista, o ensino da história inspira-se ainda no patriotismo exagerado e o da geografia nem sempre é isento do bafio de colonialismo! Deveriam formar-se cidadãos do mundo, instruem-se somente pequenos nacionalistas!

Assim, se devemos acreditar nos autores, os resultados obtidos pelas escolas tradicionais estendem-se do mediocre ao muito mau. Seria necessário prosseguir o estudo? fazer intervir a psicanálise para descobrir os verdadeiros motivos de insatisfação? aplicar à contestação o grave conselho de Alain: «recusar acreditar, nisto consiste tudo!»... Quanto a nós, limitar-nos-emos a dizer que, no momento actual, o nosso sentimento peca por pessimismo, de que a objectividade sofre as consequências; mas esta observação só muito pouco diminui a pertinência das críticas dirigidas à escola. Incontestavelmente, a máquina já não funciona bem.

O menos que se pode dizer é que a escola tradicional não está em posição triunfal; mas os administradores e os pedagogos que a animam não procuram vangloriar-se: pelo contrário, perante o malogro que lhe põem diante dos olhos (como se tivessem necessidade de que lho sublinhassem!) têm um sentimento de obscura culpabilidade.

Não haveria qualquer esperança de salvar a situação? Sabemos que boas cabeças lutam para fazer progredir a pedagogia tradicional, sem destruir a instituição e veremos que certos mestres agem de modo a adoptar a pedagogia às exigências da vida moderna. Devemos ver então onde uns e outros

vão buscar as razões de esperar e as hipóteses de acção. A civilização evoluiu, a ciência e a técnica têm progredido duma maneira notável há mais de cem anos, a eclosão científica, plástica e polimorfa, foi tão violenta que modificou as mentalidades, mesmo as mais rebeldes à transformação. Essa é a fonte da mudança. Não há dúvida de que o aparecimento da ciência moderna há-de ter uma influência mais marcada sobre os pedagogos da Escola nova, mas atingirá também, indirectamente pelo menos, os mestres mais rotineiros. Examinemos portanto «a eclosão científica», insistindo sobre os progressos realizados no domínio das Ciências humanas.