

ATUALIDADES PEDAGÓGICAS

Volume 131

*
Direção de

J. B. DAMASCO PENNA

DEWEY, John. *Experiência e educação*. 3. ed.
São Paulo: Ed. Nacional, 1979.

A relação dos livros de
"ATUALIDADES PEDAGÓGICAS"
está no fim deste volume.

JOHN DEWEY

UPF
Biblioteca Central

EXPERIÊNCIA e EDUCAÇÃO

Tradução de
ANÍSIO TEIXEIRA

3.^a edição

Biblioteca Central - UPF

Universidade de Passo Fundo



12992

COMPANHIA EDITORA NACIONAL

16827

Do original em língua inglesa
Experience and Education

publicado por
THE MACMILLAN COMPANY
Nova York
(15.^a edição, 1952)

Copyright © 1938 by KAPPA DELTA PI

de JOHN DEWEY

NESTAS "ATUALIDADES PEDAGÓGICAS":

- Vol. 2 — *Como pensamos*, nova tradução e notas de Haydée Camargo Campos.
- Vol. 21 — *Democracia e educação*, tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira.
- Vol. 76 — *Vida e educação*, tradução e estudo preliminar de Anísio Teixeira.
- Vol. 131 — *Experiência e educação*, tradução de Anísio Teixeira.

NA COLEÇÃO "CULTURA, SOCIEDADE, EDUCAÇÃO":

- Vol. 11 — *Liberalismo, liberdade e cultura*, tradução e apresentação de Anísio Teixeira.

NA "BIBLIOTECA UNIVERSITÁRIA":

- Vol. 1 da série 1.^a [Filosofia] — *Reconstrução em filosofia*, nova tradução de António Pinto de Carvalho, revista por Anísio Teixeira.

Direitos para a língua portuguesa adquiridos pela
COMPANHIA EDITORA NACIONAL
Rua dos Gusmões 639, 01212 São Paulo, SP
que se reserva a propriedade desta tradução

1979

Impresso no Brasil

SUMÁRIO

<i>John Dewey e Anísio Teixeira</i>	IX
<i>Nota do Diretor da Série Kappa Delta Pi</i>	XI
<i>Prefácio</i>	XV
I — Educação tradicional <i>versus</i> educação "nova" ou "progressiva"	3
II — Necessidade de uma teoria de experiência	13
III — Critérios de experiência	23
IV — Autoridade e controle social	45
V — A natureza de liberdade	59
VI — Que é propósito?	65
VII — A organização progressiva das matérias de estudo	73
VIII — Experiência — os meios e meta da educação	95

37
DS19 e
3. ed. 1979

UNIVERSIDADE PASSO FUNDO
BIBLIOTECA CENTRAL
Registro no 36.043
Data no 21-07-88
Obs no 11.254

JOHN DEWEY e ANÍSIO TEIXEIRA

Entre nós, ninguém terá conhecido melhor o pensamento de John Dewey do que Anísio Teixeira, esclarecido admirador do mestre norte-americano, cujos trabalhos versou, com sua lúcida inteligência, durante anos de aturado estudo. Do muito que Anísio Teixeira excelentemente escreveu sobre Dewey e suas idéias, transcrevem-se, a seguir, as breves linhas que caracterizam este "Experiência e educação"

Este pequeno livro é um grande livro. *Experiência e educação* oferece aos educadores e mestres — e também ao mundo de cultura geral, pois todos hoje têm interesse e preocupação por educar e ensinar — uma filosofia positiva de educação. Numa análise penetrante das escolas tradicionais e das escolas "progressivas" ou "novas", Dewey aponta lucidamente os defeitos de umas e outras. O volume não é, entretanto, de modo algum, obra de controvérsia. Mais uma vez, o filósofo, considerando os problemas de educação do nosso tempo, interpreta e formula o sentido de uma filosofia de experiência e as implicações do método científico em educação, dando-nos, à maneira de Claude Bernard, para a medicina, as bases para uma ciência experimental de educação. Descreve e ilustra, concretamente, o que é uma situação de aprendizagem, em que se efetiva, pela experiência, a aquisição do saber, o sentido e a significação de liberdade, de disciplina, de autoridade e controle, de atividades e da organização das matérias de estudo e ensino são expostos no livro dentro do contexto de experiência educativa, como processo cujos princípios dominantes são continuidade e interpretação.

Experiência e educação não proclama nem defende nenhum "ismo". Não sugere nenhum compromisso. Afasta-se claramente de qualquer arranjo ou composição eclética. É educação em si mesma, que é aqui definida e criticamente interpretada. Educadores profissionais e leigos juntos encontrarão nestas páginas respostas definidas à maior parte de suas questões, respostas que constituem parte integrante de uma filosofia de educação que torna possível o esforço unido e conjunto dos líderes para a educação em nosso tempo. Traz este livrinho uma nova luz que dissolverá a neblina e as névoas que hoje envolvem filosofia e teoria de educação.

NOTA DO DIRETOR DA SÉRIE KAPPA DELTA PI

Experiência e educação completa a primeira década da Série de Conferências Kappa Delta Pi. É assim o presente volume, em parte, uma publicação de aniversário em honra do Dr. John Dewey, seu primeiro e décimo conferencista. Embora breve, comparada com outras obras do autor, *Experiência e educação* é contribuição fundamental à filosofia da educação. Surgindo em meio a generalizada confusão, que lamentavelmente dispersou as forças da educação nos Estados Unidos e exaltou lemas de escolas e fés em conflito, este pequeno volume oferece roteiro claro e seguro para uma frente comum em educação. Desde que os professores da educação "nova" aplicaram confessadamente os ensinamentos de Dewey, dando ênfase à experiência, experimentação, aprendizagem motivada, liberdade e a outros conhecidos conceitos de "educação progressiva", é bom que se saiba como o próprio Dewey reage às correntes práticas em educação. No interesse de uma compreensão clara e de união de esforços, o Conselho Executivo de Kappa Delta Pi pediu ao Professor Dewey para debater algumas das controvertidas questões que hoje dividem a educação norte-americana em dois campos e, portanto, a enfraquecem num momento em que toda a sua força é necessária para guiar a nação perplexa por entre os reveses da mudança social.

Experiência e educação é uma lúcida análise tanto da educação “tradicional” quanto da “progressiva”. Descrevem-se os defeitos fundamentais de uma e outra. Enquanto a escola tradicional apoiou-se para o seu programa nas matérias ou na herança cultural, a escola “nova” exaltou o impulso e o interesse do aluno e os problemas correntes de uma sociedade em mudança. Nem uma nem outra das duas séries de valores basta por si mesma. *Ambas* são essenciais. A verdadeira experiência educativa envolve, acima de tudo, continuidade e interação entre quem aprende e o que é aprendido. O currículo tradicional importou, sem dúvida, em rígida arregimentação e em tipo de disciplina que ignorava as capacidades e interesses da natureza infantil. Hoje, entretanto, a reação a este tipo de escola leva, muitas vezes, ao outro extremo: imprecisão do currículo, individualismo excessivo e tipo de espontaneidade que é um enganador índice de liberdade. Dewey insiste em que nem a velha, nem a nova educação é adequada. Cada uma delas deseduca, pois não aplica os princípios de uma verdadeira filosofia de experiência. Muitas das páginas do presente volume esclarecem o significado de experiência e sua relação com educação.

Rejeitando os lemas que marcam e prolongam a cisão entre os educadores, Dewey interpreta educação como o método científico por meio do qual o homem estuda o mundo e adquire cumulativamente conhecimento de significados e valores, não sendo, entretanto, estes resultados da ciência mais do que dados para se conduzir uma vida inteligente e de continuado estudo crítico. A tendência da busca científica é para a conquista de um corpo de conhecimentos que, devidamente compreendidos, se fazem meios para a direção de novas buscas e pesquisas. Daí não dever o educador-cientista limitar-se à investigação dos problemas à medida que são descobertos, mas proceder ao estudo da natureza dos

problemas, da época em que surgiram, e de suas condições, importância e significação. Para este fim, pode precisar de fazer, sob esta nova luz, a revisão dos referidos conhecimentos acumulados. Conseqüentemente, a educação deve empregar a organização progressiva da matéria em estudo para que a compreensão dessa matéria, vista em perspectiva, possa iluminar o significado e a importância dos problemas que ela resolve. O estudo científico guia e aprofunda a experiência, mas essa experiência somente será educativa na medida em que se apóia sobre a continuidade do conhecimento relevante e na medida em que tal conhecimento modifica ou “modula” a perspectiva, a atitude e a habilitação do aprendiz ou aluno. A verdadeira situação de aprendizagem tem, assim, dimensões longitudinais e transversais. É simultaneamente histórica e social. É ordenada e dinâmica.

Páginas iluminantes adiante aguardam os muitos educadores e professores que estão a buscar, ansiosos, orientação em que possam confiar, em nossos conturbados tempos. *Experiência e educação* traz-lhes os fundamentos firmes sobre os quais poderão, unidos, promover um sistema de educação que respeite todas as fontes de experiência, porque se apóia numa filosofia positiva e não negativa de experiência e de educação. Guiados por esta filosofia positiva, os educadores esquecerão os lemas opostos de sua controvérsia, e unidos marcharão em prol de um amanhã melhor.

ALFRED L. HALL-QUEST

Editor da Série Kappa Delta Pi

PREFÁCIO

Todos os movimentos sociais envolvem conflitos que se refletem em controvérsias intelectuais. Não seria natural que interesse social da importância da educação não se fizesse também arena de lutas, tanto na prática quanto na teoria. No que concerne à teoria, entretanto, pelo menos à teoria que é tarefa da filosofia de educação formular, os conflitos práticos e as controvérsias que eles suscitam apenas levantam um problema. O problema é o de investigar e descobrir as causas dos conflitos existentes e, à luz dessas causas, elaborar-se teoria inteligente de educação pela qual, sem tomar partido por um ou outro lado, se indique plano de operações que, partindo de nível mais profundo e mais compreensivo que o das práticas e idéias dos grupos em luta, resolva a controvérsia e concilie os oponentes.

Esta forma de se conceber a tarefa da filosofia da educação não significa que lhe cabe obter um acordo entre as escolas oponentes de pensamento e formular

uma *via media*, nem também elaborar uma combinação eclética de pontos apanhados aqui e ali entre as duas escolas. Significa a necessidade de se introduzir nova ordem de conceitos que conduza a novos modos de prática. Por isto é que é tão difícil desenvolver-se nova filosofia de educação, desde que isso importe em abandonar a tradição e o costume. Por esta razão também é que é muito mais difícil organizar e gerir escolas baseadas em nova ordem de conceitos do que as que seguem os velhos caminhos batidos pelo tempo. Daí, todos os movimentos na direção de uma nova ordem de idéias e das atividades delas decorrentes, mais cedo ou mais tarde, retornarem às idéias e práticas do passado, que ressurgem como mais simples e mais fundamentais, do que é exemplo agora (1938) a tentativa em educação de reviver os princípios da antiga Grécia e da Idade Média.

Nesse contexto é que sugiro, ao fim deste pequeno volume, que todos os que olham para frente em busca de um novo movimento em educação, adaptado à necessidade presente de uma nova ordem social, pensem em termos de educação e não de qualquer "ismo", mesmo que seja "progressivismo". Isto porque, a despeito dele próprio, todo movimento, cujo pensamento e ação se conduzem em termos de qualquer "ismo", vê-se de tal modo arrastado a reagir contra outros "ismos", que acaba se sentindo por eles controlado. Os seus princípios, com efeito, de tal modo se formulam em reação contra eles, que perdem de vista o exame

construtivo e amplo das necessidades, problemas e possibilidades atuais. Se algum valor tem o ensaio, ora apresentado neste pequeno volume, será o desta tentativa de chamar a atenção para as questões mais amplas e profundas de educação e sugerir o quadro de referência em que podem adequadamente ser examinadas.

JOHN DEWEY

I

EDUCAÇÃO TRADICIONAL

versus

EDUCAÇÃO “NOVA” ou “PROGRESSIVA”

O homem gosta de pensar em termos de oposições extremadas, de pólos opostos. Costuma formular suas crenças em termos de “um ou outro”, “isto ou aquilo”, entre os quais não reconhece possibilidades intermediárias. Quando forçado a reconhecer que não se pode agir com base nessas posições extremas, inclina-se a sustentar que está certo em teoria mas na prática as circunstâncias compelem ao acordo. A filosofia de educação não faz exceção a essa regra. A história de teoria de educação está marcada pela oposição entre a idéia de que educação é desenvolvimento de dentro para fora e a de que é formação de fora para dentro; a de que se baseia nos dotes naturais e a de que é um processo de vencer as inclinações naturais e substituí-las por hábitos adquiridos sob pressão externa.

No presente, a oposição, no que diz respeito aos aspectos práticos da escola, tende a tomar a forma do contraste entre a educação tradicional e a educação

progressiva. Se buscarmos formular, de modo geral, sem as qualificações necessárias para perfeita exatidão, as idéias fundamentais da primeira, poderemos assim resumi-las:

A matéria ou conteúdo da educação consiste de corpos de informação e de habilidades que se elaboraram no passado; a principal tarefa da escola é, portanto, transmiti-los à nova geração. No passado, também padrões e regras de conduta se estabeleceram; logo, educação moral consiste em adquirir hábitos de ação em conformidade com tais regras e padrões. Finalmente, o plano geral de organização da escola (por isto quero significar as relações dos alunos uns com os outros e com os professores) faz da escola uma instituição radicalmente diferente das outras instituições sociais. Imaginemos a sala de aula comum, seus horários, esquemas de classificação, de exames e promoção, de regras de ordem e disciplina e, creio, logo veremos o que desejo exprimir com o "plano de organização". Se contrastarmos a cena da escola com o que se passa na família, por exemplo, perceberemos o que procurei significar ao dizer que a escola fez-se uma espécie de instituição radicalmente diferente de qualquer outra forma de organização social.

Os três característicos que acabamos de mencionar fixam os fins, os métodos da instrução e a disciplina escolar. O principal propósito ou objetivo é preparar o jovem para as suas futuras responsabilidades e para

o sucesso na vida, por meio da aquisição de corpos organizados de informação e de formas existentes de habilitação, que constituem o material de instrução. Desde que as matérias de estudo, tanto quanto os padrões de conduta apropriada, nos vêm do passado, a atitude dos alunos, de modo geral, deve ser de docilidade, receptividade e obediência. Livros, especialmente manuais escolares, são os principais representantes do conhecimento e sabedoria do passado e os professores são os órgãos, por meio dos quais, os alunos entram em relação com esse material. Os mestres são os agentes de comunicação do conhecimento e das habilitações e de imposição das normas de conduta.

Não fiz este breve sumário com o propósito de criticar a filosofia da escola tradicional. O surto do que se chama de educação nova e escola progressiva é ele próprio o resultado do descontentamento com a educação tradicional. Na realidade é implicitamente a sua crítica. Se tornarmos explícita tal crítica, teremos algo como se segue:

O esquema tradicional é, em essência, esquema de imposição de cima para baixo e de fora para dentro. Impõe padrões, matérias de estudo e métodos de adultos sobre os que estão ainda crescendo lentamente para a maturidade. A distância entre o que se impõe e os que sofrem a imposição é tão grande, que as matérias exigidas, os métodos de aprender e de comportamento são algo de estranho para a capacidade do jovem em

sua idade. Estão além do alcance da experiência que então possui. Por conseguinte, há que impô-los. E isto é o que se dá, mesmo quando bons professores façam uso de artifícios para mascarar a imposição e deste modo diminuir-lhe os aspectos obviamente brutais.

Mesmo nesses casos, o abismo entre o saber amadurecido e acabado do adulto e a experiência e capacidade do jovem é tão amplo, que a própria situação criada impede qualquer participação mais ativa dos alunos no desenvolvimento do que é ensinado. A eles cabe lidar e aprender, como a missão dos seiscentos foi a de lutar e morrer. Aprender significa adquirir o que já está incorporado aos livros e à mente dos mais velhos. Considera-se ainda o que se ensina como essencialmente estático. Ensina-se um produto acabado, sem maior atenção quanto aos modos e meios por que originariamente assim se fez, nem também quanto às mudanças que seguramente irá sofrer no futuro. Trata-se de produto cultural de sociedades que supunham o futuro em tudo semelhante ao passado e que passa a ser usado como o alimento educativo de uma sociedade, em que a regra e não a exceção é mudar.

Se buscarmos formular a filosofia de educação implícita nas práticas da educação mais nova, podemos, creio, descobrir certos princípios comuns por entre a variedade de escolas progressivas ora existentes. À imposição de cima para baixo, opõe-se a expressão e cultivo da individualidade; à disciplina externa, opõe-se

a atividade livre; a aprender por livros e professores, aprender por experiência; à aquisição por exercício e treino de habilidades e técnicas isoladas, a sua aquisição como meios para atingir fins que respondem a apelos diretos e vitais do aluno; à preparação para um futuro mais ou menos remoto opõe-se aproveitar-se ao máximo das oportunidades do presente; a fins e conhecimentos estáticos opõe-se a tomada de contacto com um mundo em mudança.

Todos os princípios são, porém, em si mesmos, abstrações. Fazem-se concretos somente nas consequências que resultam de sua aplicação. Exatamente porque os princípios acima indicados são de tamanho alcance e tão fundamentais, é que tudo depende da interpretação que lhes for dada ao pô-los em prática na escola e no lar. E neste ponto é que tem absoluta pertinência a nossa referência anterior às filosofias do "isto-ou-aquilo". A filosofia geral de educação nova pode ser boa e certa, mas a diferença em princípios abstratos não é que irá decidir o modo por que as vantagens morais e intelectuais neles contidas se irão concretizar na prática. Há sempre o perigo em um novo movimento de que, ao rejeitar os fins e métodos da situação que visa suplantar, desenvolva seus princípios negativamente e não de maneira positiva e construtiva. Sucede então que, na realidade, se toma como chave para a prática o que é rejeitado em vez de descobri-la no desenvolvimento construtivo de sua própria filosofia.

Considero que a idéia fundamental da filosofia de educação mais nova e que lhe dá unidade é a de haver relação íntima e necessária entre os processos de nossa experiência real e a educação. Se isto é verdade, então o desenvolvimento positivo e construtivo de sua própria idéia básica depende de se ter uma idéia correta de experiência. Tome-se, por exemplo, a questão da organização da matéria de estudo — que iremos discutir em detalhe mais adiante. O problema para a educação progressiva é o de se saber qual é o lugar e a significação de “matéria” e de “organização” dentro da experiência. Como funciona a “matéria”? Existe algo inerente à experiência que tende para a organização progressiva do seu conteúdo? Que sucede quando a matéria da experiência não é progressivamente organizada? Uma filosofia que procede na base de suas rejeições, de simples oposição, ignorará estas questões. Como a educação tradicional se baseava numa organização já feita e acabada, suporá que será suficiente rejeitar o princípio de organização *in totum*, em vez de lutar por descobrir qual o sentido de organização e como se poderá consegui-la na base de experiência. Podemos percorrer todos os pontos de diferença entre a velha e a nova educação e chegar a conclusões semelhantes. Quando se rejeita o controle externo, o problema é como achar os fatores de controle inerentes ao processo de experiência. Quando se refuga a autoridade externa, não se segue que toda autoridade deva ser rejeitada, mas antes que se deve buscar fonte mais

efetiva de autoridade. Porque a educação velha impunha ao jovem o saber, os métodos e as regras de conduta da pessoa madura, não se segue, a não ser na base da filosofia dos extremos de “isto-ou-aquilo”, que o saber da pessoa madura não tenha valor de direção para a experiência do imaturo. Pelo contrário, baseando-se a educação na experiência pessoal, pode isto significar contactos mais numerosos e mais íntimos entre o imaturo e a pessoa amadurecida do que jamais houve na escola tradicional e, assim, conseqüentemente, mais e não menos direção e orientação por outrem. O problema, pois, é: como tais contactos podem ser estabelecidos sem violação do princípio de aprendizagem por meio de experiência pessoal. A solução deste problema requer uma filosofia bem elaborada dos fatores sociais que operam na constituição de experiência individual.

O que desejamos sublinhar com estas observações é que os princípios gerais da nova educação, por si mesmos, não resolvem nenhum dos problemas práticos e concretos de condução e direção das escolas progressivas. Pelo contrário, levantam novos problemas, que terão de ser resolvidos na base de uma nova filosofia de experiência. Os problemas não são sequer reconhecidos (que dizer de resolvidos?) quando se supõe que basta rejeitar as idéias e as práticas da educação velha e partir para a posição no outro extremo. Estou certo de que se reconhece o que desejo exprimir quando digo que muitas das escolas novas tendem: a

dar pouca ou mesmo nenhuma importância à organização da matéria de estudo; a proceder como se qualquer forma de direção e orientação pelo adulto constituísse invasão à área da liberdade individual; a considerar que a idéia de que a educação deve interessar-se pelo presente e futuro significasse que o conhecimento do passado tenha pouco ou nenhum papel na educação. Sem desejar exagerar tais tendências, servem elas, pelo menos, para ilustrar o ponto que vimos acentuando de poder a nova teoria e prática de educação buscar afirmar-se de forma negativa, ou seja, reagindo contra o que é corrente em educação, em vez de esforçar-se de modo positivo e construtivo em desenvolver os propósitos, métodos e matéria de estudo na base de uma teoria de experiência e de suas potencialidades educativas.

Não será demais lembrar que uma filosofia de educação que professe basear-se na idéia de liberdade pode tornar-se dogmática como nunca tenha chegado a ser a educação tradicional, contra a qual, entretanto, está a reagir. Toda teoria, como qualquer regra de prática, faz-se dogmática se não se baseia, sempre, no exame crítico de seus próprios princípios fundamentais. Digamos que a educação nova deve dar ênfase à liberdade do aluno. Muito bem. Temos então um problema: que significa liberdade e quais as condições pelas quais poderá a escola ser capaz de efetivá-la? Digamos que o hábito de imposição externa, tão comum na escola tradicional, mais impedia do que pro-

movia o desenvolvimento moral e intelectual do jovem. Novamente, está certo. Mas o reconhecimento desta falha da escola levanta um problema. Qual será exatamente o papel do professor e dos livros no desenvolvimento educativo do imaturo? Admita-se que a educação tradicional empregasse como matéria de estudo fatos e idéias tão ligados ao passado que pouco poderiam contribuir para ajudar a compreender os problemas do presente e do futuro. Muito bem. Mas isto nos põe ante o problema de descobrir a relação que realmente existe *dentro* da experiência entre as realizações do passado e os problemas do presente. A solução estará na descoberta de como a familiarização com o passado poderá traduzir-se em poderosa instrumentalidade para melhor lidar efetivamente com o futuro. Rejeitando o conhecimento do passado como o *fim* de educação, iremos apenas dar-lhe maior importância como *meio* de educação. Quando assim procedemos, lançamos um problema novo no contexto educacional: Como poderá o jovem conhecer e familiarizar-se com o passado de modo tal que este conhecimento se constitua poderoso fator de sua apreciação e sentimento do presente vivo e palpitante?

II

NECESSIDADE DE UMA TEORIA DE EXPERIÊNCIA

Em suma, o ponto que desejo acentuar é que a rejeição da filosofia e prática da escola tradicional levanta, para os que acreditam em um novo tipo de educação, um novo tipo de difícil problema educacional. Enquanto não reconhecermos este fato, atuaremos de maneira cega e confusa. É indispensável compreender, e de maneira cabal, que não é abandonando o velho que resolvemos qualquer problema. Nas páginas que se seguem procuramos assim indicar alguns dos principais problemas que confrontam a nova educação, e sugerir as linhas fundamentais ao longo das quais se deve buscar-lhes a solução. Em meio a todas as incertezas, admito haver consenso geral permanente quanto a pressuposto fundamental, ou seja, de que há conexão orgânica entre educação e experiência pessoal, estando, portanto, a nova filosofia de educação comprometida com alguma espécie de filosofia empírica e experimental. Mas, experiência e experimento não são termos que se explicam por si mesmos. Pelo contrário, o que

significam é parte do problema a ser explorado. Não podemos saber o sentido de empiricismo sem compreender o que é experiência.

A crença de que toda educação genuína se consuma através de experiência não quer dizer que todas experiências são genuínas e igualmente educativas. Experiência e educação não são termos que se equivalem. Algumas experiências são deseducativas. É deseducativa toda experiência que produza o efeito de parar ou destorcer o crescimento para novas experiências posteriores. Uma experiência pode ser tal que produza dureza, insensibilidade, incapacidade de responder aos apelos da vida, restringindo, portanto, a possibilidade de futuras experiências mais ricas. Outra poderá aumentar a destreza em alguma atividade automática, mas de tal modo que habitue a pessoa a certos tipos de rotina, fechando-lhe o caminho para experiências novas. A experiência pode ser imediatamente agradável e, entretanto, concorrer para atitudes descuidadas e preguiçosas, deste modo atuando sobre a qualidade das futuras experiências, podendo impedir a pessoa de tirar delas tudo que têm para dar. Por outro lado, as experiências podem ser tão desconexas e desligadas umas das outras que, embora agradáveis e mesmo excitantes em si mesmas, não se articulam cumulativamente. A energia se dispersa e a pessoa se faz um dissipado. Cada experiência pode ser vívida, intensa e "interessante", mas sua desconexão vir a gerar hábitos dispersivos, desintegrados, centrífugos. A conseqüência de tais hábitos é

incapacidade no futuro de controlar as experiências, que passam a ser recebidas como fontes de prazer, descontentamento, ou revolta. É evidente que, em tais circunstâncias, seria ocioso falar de domínio de si mesmo.

A educação tradicional oferece uma plethora de experiências dos tipos que indicamos. É um grande erro supor, mesmo tacitamente, que a sala de classe tradicional não seja lugar em que os alunos tenham experiências. Entretanto, admite-se tacitamente isto, quando se põe o plano de aprender por experiência em oposição radical ao da escola tradicional. A verdadeira linha de ataque é a de que as experiências, tanto dos alunos quanto dos mestres, são, em grande parte, de tipo errado. Quantos estudantes, por exemplo, se tornam insensíveis às idéias e quantos perdem o ímpeto por aprender, devido ao modo por que experimentam o ato de aprender? Quantos adquirem habilidades por meio de exercícios de automatismo e assim limitam a capacidade de julgar e agir inteligentemente em situações novas? Quantos acabam por associar o processo de aprendizagem com algo de enfadonho e tedioso? Quantos acharam o que aprenderam tão alheio às situações de vida fora da escola, que nenhuma capacidade de controle puderam desenvolver para o comando da vida? Quantos para sempre perderam o gosto pelos livros, associando-os a supremo enfado e ficando "condicionados" para apenas lerem sumária e ocasionalmente?

Faço tais perguntas, não para qualquer condenação global da educação tradicional, mas com propósito muito diverso. Na realidade, desejo apenas dar ênfase ao fato, primeiro, de que os jovens na escola tradicional têm e passam por experiências e, segundo, que o problema não é a falta de experiências mas o caráter dessas experiências — habitualmente más e defeituosas, defeituosas sobretudo do ponto de vista de sua conexão com futuras experiências. O aspecto positivo deste ponto ainda é mais importante em relação à educação progressiva. Não basta insistir na necessidade de experiência, nem mesmo em atividade do tipo de experiência. Tudo depende da qualidade da experiência por que se passa. A qualidade de qualquer experiência tem dois aspectos: o imediato de ser agradável ou desagradável e o mediato de sua influência sobre experiências posteriores. O primeiro é óbvio e fácil de julgar. Mas, em relação ao efeito de uma experiência, a situação constitui um problema para o educador. Sua tarefa é a de dispor as cousas para que as experiências, conquanto não repugnem ao estudante e antes mobilizem seus esforços, não sejam apenas imediatamente agradáveis mas o enriqueçam e, sobretudo, o armem para novas experiências futuras. Assim como homem nenhum vive ou morre para si mesmo, assim nenhuma experiência vive ou morre para si mesma. Independentemente de qualquer desejo ou intento, toda experiência vive e se prolonga em experiências que se sucedem. Daí constituir-se o problema central de educação alicerçada em experiência a sele-

ção das experiências presentes, que devem ser do tipo das que irão influir frutífera e criadoramente nas experiências subseqüentes.

Adiante, analisarei em detalhe o princípio da continuidade de experiência, ou do que se poderia chamar o “*continuum* experiencial”. Desejo aqui simplesmente renovar a ênfase na importância deste princípio para a filosofia de experiência educativa. Uma filosofia de educação, como qualquer outra teoria, tem de ser formulada em palavras e símbolos. Mas o problema real é mais do que verbal: trata-se de um plano para se conduzir a educação. É um plano, como qualquer plano, diz respeito ao que deve ser feito e ao como deve ser feito. Quanto mais definitiva e sinceramente se sustenta que educação é desenvolvimento dentro, por e para experiência, tanto mais importante se faz a necessidade de clara concepção do que seja experiência. A não ser que se conceba experiência com tal clareza, que dos respectivos conceitos resulte um plano que nos guie nas decisões sobre as matérias de estudo, os métodos de instrução e disciplina, sobre o equipamento material e sobre a organização social da escola — a idéia estará inteiramente no ar. Estará reduzida a um jogo de palavras, que podem ser capazes de despertar emoção, mas poderá ser substituído por qualquer outro, a não ser que indique uma série de operações a serem iniciadas e executadas. Porque a educação tradicional é questão de rotina em que os planos e programas nos

vêm do passado, não se segue que a educação progressiva seja questão de improvisação sem plano.

A escola tradicional podia existir sem nenhuma filosofia de educação coerentemente desenvolvida. Nessa linha, tudo que requeria seriam abstrações verbais tais como cultura, disciplina, nossa grande herança cultural, etc., decorrendo sua direção real do costume e das rotinas estabelecidas. Já a escola progressiva, não podendo apoiar-se nas tradições estabelecidas nem nos hábitos institucionais, terá que se deixar conduzir mais ou menos ao acaso ou dirigir-se por idéias que, se articuladas e coerentes, formam uma filosofia de educação. A revolta contra a espécie de organização característica da escola tradicional representa a exigência de outra espécie de organização baseada em idéias. Julgo que não é preciso nenhum conhecimento grande da história da educação para se comprovar que somente reformadores e inovadores educacionais sentiram a necessidade de uma filosofia de educação. Os que aderiram ao sistema estabelecido jamais tiveram necessidade a não ser de algumas belas palavras para justificar as práticas existentes. Todo o trabalho real era feito de acordo com hábitos tão fixos a ponto de se terem institucionalizado. Cabe à educação progressiva tomar a lição dos inovadores e reformadores e buscar, sob urgência maior e maior pressão do que qualquer dos renovadores antigos, uma filosofia de educação fundada numa filosofia de experiência.

Observei acidentalmente que a filosofia em questão, parafraseando o dito de Lincoln a respeito de democracia, é uma filosofia de, por e para experiência. Nenhuma das palavras, *de, por* ou *para*, designa algo evidente por si mesmo. Cada uma delas é desafio para se descobrir e pôr em operação princípio de ordem e organização, que decorrerá de se compreender o que significa experiência educativa.

É, portanto, muito mais difícil resolver sobre as espécies de materiais, de métodos e de relações sociais apropriados à nova educação do que é o caso com a escola tradicional. Julgo que provêm desse fato muitas das dificuldades experimentadas na condução das escolas progressivas e muitas das críticas que se erguem contra elas. As dificuldades se agravam e as críticas aumentam, quando se supõe que a nova educação é de certo modo mais fácil do que a tradicional. Esta crença é, mais ou menos, corrente. Talvez constitua nova ilustração da filosofia dos dois extremos, *isto-ou*, nascendo da suposição de que tudo que se exige para a educação nova seja *não* fazer o que se faz na escola tradicional. Admito, com alegria, que a nova educação é *mais simples* do que a tradicional. Está em harmonia com os princípios do crescimento, é algo natural, enquanto na organização tradicional há muito de artificial na seleção e arranjo das matérias, e toda artificialidade leva a complexidades desnecessárias. Mas simples e fácil não são termos idênticos. Descobrir o que é realmente simples e agir na base da descoberta é tarefa excessiva-

mente difícil. Quando o artificial e complexo se ache institucionalmente estabelecido e enraizado no costume e na rotina, é mais fácil seguir-lhe os caminhos velhos e batidos do que, depois de tomar um novo ponto de vista, achar o que está nesse novo ponto de vista envolvido e criar uma nova prática. O velho sistema astronômico de Ptolomeu era mais complicado com os seus ciclos e epiciclos do que o sistema de Copérnico. Mas enquanto não se estabeleceu concretamente a organização dos fenômenos astronômicos baseada no novo sistema, o curso mais fácil era o de seguir a linha de menor resistência oferecido pelo velho hábito intelectual. Voltamos, assim, à idéia de que uma *teoria* coerente de experiência, capaz de dar direção positiva à seleção e organização de métodos e materiais apropriados à educação, é exigida pela tentativa de dar nova direção ao trabalho das escolas. O processo é lento e árduo. É uma questão de crescimento e há muitos obstáculos que tendem a impedir o crescimento e a defletir-lo para ângulos errados.

Mais adiante tenho algo a dizer a respeito de organização. Aqui tudo que precisamos acentuar é que devemos escapar à tendência de pensar em organização nos termos da *espécie* de organização, seja de conteúdo (ou matérias), ou de métodos e relações sociais, que marcam a educação tradicional. Julgo que muito da corrente oposição à idéia de organização deve-se ao fato de ser tão difícil fugir do quadro de estudos da velha escola. Assim que fala nos em "organização", a imaginação

voa, por assim dizer automaticamente, para a espécie de organização que nos é familiar na educação tradicional e, como nos revoltamos contra ela, fugimos a qualquer idéia de organização. Por outro lado, os educadores reacionários, que no momento estão ganhando força, utilizam-se da ausência de adequada organização moral e intelectual no novo tipo de escolas como prova não apenas da necessidade de organização, o que reconhecemos, mas de organização que se identifique com a que se instituiu antes do surto da ciência experimental. A falta de um conceito de organização de base empírica e experimental dá aos reacionários uma vitória fácil. O fato, porém, das ciências empíricas oferecerem hoje o melhor tipo de organização intelectual que se pode encontrar em qualquer campo, mostra que não há razão para que nós, que nos consideramos empiricistas, tenhamos de ser os "fracalhões" ("push-overs") em matéria de ordem e organização.

N.º 28. 36093

III

CRITÉRIOS DE EXPERIÊNCIA

Se procede o que dissemos a respeito da necessidade de uma teoria de experiência, para se poder conduzir inteligentemente a educação na base de experiência, cabe agora, como segundo passo de nossa discussão, apresentar os princípios mais importantes para se formular essa teoria. Não pedirei, portanto, desculpas se me detenho aqui em um pouco de análise filosófica, que de outro modo seria despropositada no tipo de trabalho que é este ensaio. Posso, entretanto, até certo ponto, tranquilizar o leitor, explicando que tal análise não irá além do necessário para se estabelecerem os critérios a ser aplicados na discussão de numerosos problemas concretos e, para muitos dos leitores, mais interessantes.

Já mencionamos o que chamei a categoria de continuidade, ou o *continuum* experiencial. Este princípio, como observei, aplica-se sempre que tivermos de discriminar entre experiências de valor educativo e experiências sem tal valor. Seria supérfluo, talvez, dizer que a discriminação não é apenas necessária para criticar o tipo de educação tradicional, mas, também, para

se iniciar ou conduzir outro tipo de educação. De qualquer modo, contudo, devemos esclarecer um pouco mais a necessidade do princípio.

Creio que se pode admitir, com segurança, que uma das razões que recomendaram o movimento progressivo foi o de parecer mais de acordo com o ideal democrático de nosso povo do que os métodos da escola tradicional, que têm muito de autocrático. Também contribuiu para a sua recepção favorável o fato de serem mais humanos os seus métodos em comparação com as severidades e durezas tão freqüentes dos métodos tradicionais.

A questão que desejaria levantar refere-se a porque preferimos métodos democráticos e humanos aos métodos autocráticos. Ao dizer *porque*, queremos significar a *razão* da preferência e não apenas as *causas* que nos levam a esta preferência. Uma *causa* pode ser a de que nos ensinaram não só na escola, como na imprensa, no púlpito, na tribuna, nas leis e nas assembléias legislativas que a democracia é a melhor de todas as nossas instituições sociais. Assimilamos assim a idéia de nosso próprio meio e a fizemos, pelo hábito, parte de nossa estrutura mental e moral. Mas causas semelhantes levaram outras pessoas em ambiente diferente a preferências muito diversas — a preferir, por exemplo, o fascismo. A causa de nossa preferência não é a mesma coisa que a razão porque a *devíamos* escolher.

Não entrarei em detalhes, neste ponto, mas farei uma simples pergunta. Seria possível achar-se qualquer

razão que não fosse, em última análise, reduzir-se à crença de que o arranjo social democrático promove melhor qualidade de experiência humana, — experiências mais largamente acessíveis e mais capazes de satisfazer amplos anseios humanos do que as formas não-democráticas e antidemocráticas de vida social? O princípio de respeito à liberdade individual e à decência e amabilidade das relações humanas não resulta afinal da convicção de que tais cousas decorrem de qualidade mais alta de experiência por parte de número maior de pessoas, qualidade que falta aos métodos de repressão, coerção, ou força? A razão de nossa preferência não é a de acreditarmos que a consulta mútua e as convicções alcançadas pela persuasão tornam possível, em larga escala, melhor qualidade de experiência do que a que se pode obter por qualquer outro método?

Se a resposta a tais questões é afirmativa (pessoalmente, não vejo como de outro modo podemos justificar a nossa preferência por democracia e humanidade nas relações sociais), a razão última da aceitação do movimento progressivo, devido aos seus fundamentos humanos e democráticos, está no fato de se haver feito uma discriminação entre valores inerentes a diferentes espécies de experiência. Voltamos, assim, ao princípio da continuidade da experiência como critério de discriminação.

No fundo, este princípio é o mesmo do hábito, quando interpretamos o termo biologicamente. O característico básico de hábito é o de que toda experiên-

cia modifica quem a faz e por ela passa e a modificação afeta, quer o queiramos ou não, a qualidade das experiências subseqüentes, pois é outra, de algum modo, a pessoa que vai passar por essas novas experiências. O princípio de hábito assim entendido é mais amplo do que nosso conceito ordinário de o hábito, com o que designamos modos mais ou menos fixos de fazer alguma cousa, embora inclua também este tipo de hábito, como um caso especial. A concepção ampla envolve a formação de atitudes tanto emocionais, quanto intelectuais; envolve toda nossa sensibilidade e modos de receber e responder a todas as condições que defrontamos na vida. Desse ponto de vista, o princípio de continuidade de experiência significa que toda e qualquer experiência toma algo das experiências passadas e modifica de algum modo as experiências subseqüentes. Como diz o poeta:

“... toda experiência é um arco por onde entreluz esse mundo não viajado, cuja margem se perde sempre e sempre enquanto ando e caminho”.

Até agora, entretanto, não tenho base para discriminar entre as experiências. O princípio é de aplicação universal. Há em cada caso *alguma* espécie de continuidade. É ao observarmos as diferentes formas por que a continuidade se processa, que achamos fundamento para a discriminação entre as experiências. Posso ilustrar o que desejo dizer com a objeção que se tem feito contra idéia que outrora expus, ou seja, que o pro-

cesso educativo é idêntico a crescimento, compreendido como o gerúndio *crescendo*.

Crescimento, ou crescendo, no sentido de desenvolvendo, não apenas física mas intelectual e moralmente, é um exemplo do princípio de continuidade. A objeção feita foi a de que crescimento pode tomar muitas direções diferentes: um homem que comece uma carreira de roubo pode crescer em tal direção e, pela prática, tornar-se exímio ladrão. Argüia-se, então, que não basta crescimento: é necessário especificar a direção do crescimento, o fim para que ele tende. Antes, entretanto, de decidir sobre a procedência da objeção, analisemos o caso um pouco mais.

Não há dúvida que um homem pode crescer em eficiência, como ladrão, como *gangster*, ou como político corrupto. Do ponto de vista de educação, entretanto, e de educação como crescimento, a questão é saber-se se crescimento nessa direção promove ou retarda o crescimento geral. Cria o crescimento do tipo referido condições para subseqüente crescimento ou fecha ele as portas para as ocasiões, estímulos e oportunidades para constante crescimento em outras direções? Qual o efeito de crescimento em direção especial sobre as atitudes e hábitos os quais, e somente eles, abrem os caminhos para o desenvolvimento em outras linhas? Deixo ao leitor a resposta a estas questões, afirmando apenas que o crescimento em direção determinada quando, e *somente* quando, conduz a crescimento contínuo, satisfaz à definição de educação como cresci-

mento, pois o conceito deve ter aplicação universal e não limitada e especial.

Volto agora à questão da continuidade como critério pelo qual discriminar entre experiências educativas e deseducativas. Como vimos, há certa espécie de continuidade em cada caso, uma vez que cada experiência afeta para pior ou melhor as atitudes que irão contribuir para a qualidade das experiências subsequentes, determinando preferências e aversões e tornando já mais fácil, já mais difícil agir neste ou naquele sentido. Além disto, cada experiência atua em certo grau sobre as condições objetivas em que decorrerão novas experiências. Por exemplo, uma criança que aprende a falar tem novas facilidades e novos desejos. Mas, também, se alargam as condições para aprendizagens subsequentes. Ao aprender a ler, um novo meio igualmente se abre para as suas oportunidades. Se alguém se decide a ser mestre, advogado, médico, ou corretor, quando põe em execução seu propósito limita, necessariamente, deste modo, o ambiente em que irá atuar no futuro. Faz-se mais sensível e receptível a certas condições e relativamente imune a outras circunstâncias do meio que lhe seriam estimuladoras, fosse outra a sua escolha.

Mas, enquanto o princípio de continuidade atua, de algum modo, em cada caso, a qualidade da experiência presente influencia o *modo* por que o princípio se aplica. Falamos de estragar a criança, no caso de

excesso de mimo. O efeito do excesso de complacência faz-se contínuo, criando uma atitude, que opera como um mecanismo automático para exigir de pessoas e cousas a satisfação, no futuro, de seus desejos e caprichos. Fá-la buscar sempre a espécie de situação que a habilite a fazer o que sente que gostaria de fazer no momento. Torna-a adversa a situações — e relativamente incapaz — em que se impõe esforço e perseverança em vencer os obstáculos. Não há paradoxo no fato, que cumpre reconhecer, de poder o princípio da continuidade da experiência operar de modo a imobilizar a pessoa num baixo nível de desenvolvimento, de sorte a limitar sua capacidade de crescimento.

Por outro lado, se uma experiência desperta curiosidade, fortalece a iniciativa e suscita desejos e propósitos suficientemente intensos para conduzir uma pessoa aonde for preciso no futuro, a continuidade funciona de modo bem diverso. Cada experiência é uma força em marcha. Seu valor não pode ser julgado se não na base de para que e para onde se move ela. A maior maturidade de experiência do adulto, como educador, o coloca em posição de poder avaliar cada experiência do jovem de modo que não pode fazê-lo quem tenha menos experiência. Sua tarefa é, pois, ver em que direção marcha a experiência. A importância de ser mais amadurecido desapareceria, se, em vez de usar a sua maior penetração para ajudar a organizar as condições de experiência do imaturo, recuasse disto sob qualquer pretexto. Abster-se de levar em conta a força de mo-

vimento de uma experiência, de modo a poder julgá-la e dirigi-la, dentro do sentido de sua marcha, é ser desleal ao próprio princípio de experiência. A deslealdade manifesta-se de dois modos. O educador desconhece, primeiro, a própria compreensão que deve ter adquirido de sua própria passada experiência. Depois é infiel também ao fato de que toda experiência humana é, em última análise, social, isto é, envolve contacto e comunicação. A pessoa amadurecida, para pôr o problema em termos morais, não tem o direito de recusar ao jovem, em dadas ocasiões, a capacidade de simpatia e compreensão que sua própria experiência lhe tenha dado.

Entretanto, logo que se dizem estas cousas, surge a tendência a reagir para o outro extremo e considerar isto uma forma disfarçada de imposição de fora para dentro. Devemos, portanto, esclarecer o modo por que o adulto pode exercer a sabedoria que sua própria experiência mais ampla lhe dá, sem com isto impor um controle externo. Por outro lado, é sua missão estar alertado para ver que atitudes e tendências habituais se estão formando. Neste sentido, deve, como educador, ser capaz de julgar quais atitudes são conducentes ao crescimento contínuo e quais lhe são prejudiciais. Deve, além disto, possuir aquela capacidade de simpatia e compreensão pelas pessoas como pessoas, que o habilite a ter uma idéia do que vai pela mente dos que estão aprendendo. Entre outras cousas, é a necessidade de tais qualidades em pais e mestres que torna um

sistema de educação baseado em experiência de vida algo de mais difícil de se conduzir com êxito do que o dos velhos padrões da educação tradicional.

Mas, há um outro aspecto da questão. A experiência não se processa apenas dentro da pessoa. Passa-se aí por certo, pois influi na formação de atitudes, de desejos e de propósitos. Mas esta não é toda a história. Toda genuína experiência tem um lado ativo, que muda de algum modo as condições objetivas em que as experiências se passam. A diferença entre civilização e estado selvagem, para tomar um exemplo em grande escala, decorre do grau em que prévias experiências mudaram as condições objetivas em que se passam as experiências subseqüentes. A existência de estradas, meios de rápido movimento e transporte, ferramentas, máquinas, casas, equipamento, luz e força elétricas, são ilustrações. Destruídas as condições externas da presente experiência civilizada, cairemos, por algum tempo pelo menos, nas condições primitivas.

Em uma palavra, vivemos do nascimento até a morte em um mundo de pessoas e cousas que, em larga medida, é o que é devido ao que se fez e ao que nos foi transmitido de atividades humanas anteriores. Quando se ignora este fato, trata-se a experiência como algo que ocorre exclusivamente dentro do corpo e da mente das pessoas. Dispensável repetir que a experiência não sucede no vácuo. Há fontes fora do indivíduo que a fazem surgir. E essas nascentes a alimentam constantemente. Ninguém discutirá que uma criança de favela

tem experiência diferente da de uma criança de um lar cultivado de classe média, que o menino do campo tem experiência diversa da do menino da cidade, e o das praias diferente da do sertão. Geralmente tudo isso é demasiado óbvio para merecer registro. Mas, quando se reconhece sua importância em educação, temos o segundo modo em que o educador pode dirigir a experiência do jovem, sem exercer imposição. A responsabilidade primária do educador não é apenas a de estar atento ao princípio geral de que as condições do meio modelam a experiência presente do aluno, mas também a de reconhecer nas situações concretas que circunstâncias ambientes conduzem a experiências que levam a crescimento. Acima de tudo, deve saber como utilizar as condições físicas e sociais do ambiente para delas extrair tudo que possa contribuir para um corpo de experiências saudáveis e válidas.

A educação tradicional não tinha que encarar tal problema; podia sistematicamente ignorar essa responsabilidade. O ambiente escolar de carteiras, quadro-negro e um pequeno pátio devia bastar. Não se exigia que o professor se familiarizasse intimamente com as condições físicas, históricas, econômicas, ocupacionais etc. da comunidade local, para poder utilizá-las como recursos educativos. Um sistema de educação baseado na conexão necessária de educação com experiência deve, pelo contrário, para ser fiel aos seus princípios, ter constantemente em vista tais elementos. Esta é outra

razão pela qual a educação progressiva será sempre mais difícil de se conduzir do que o sistema tradicional.

É possível armar esquemas de educação que sistematicamente subordinem as condições objetivas àquelas que se encontrem no indivíduo a ser educado. Isto é o que se dá, quando o lugar e a função do professor, dos livros, dos aparelhos e equipamentos, de tudo que representa os produtos da experiência amadurecida dos adultos, são sistematicamente subordinados às inclinações imediatas e às veleidades de sentimento do jovem. Toda teoria, que assume não se poder dar importância aos fatores objetivos sem impor controle externo e sem limitar a liberdade individual, baseia-se afinal na noção de que experiência somente é verdadeiramente experiência, quando as condições objetivas se acham subordinadas ao que ocorre dentro dos indivíduos que passam pela experiência.

Não quero dizer que se suponha que as condições objetivas devam desaparecer. Até aí não se vai. Reconhece-se que elas participam da experiência. Faz-se esta concessão ao fato inelutável de que vivemos em um mundo de pessoas e cousas. Mas penso que a observação do que se passa em certas famílias e certas escolas revela que alguns pais e alguns professores procedem de acordo com essa idéia de *subordinar* as condições objetivas às condições internas. Neste caso, não somente se admite que estas últimas são primárias, o que, em certo sentido, são, mas, também, que exatamente

como se apresentam temporariamente no indivíduo determinam e fixam todo processo educativo.

Seja-me permitido ilustrar este ponto com o caso do bebê. As necessidades da criança, de alimento, descanso e atividade, são certamente primárias e decisivas em certo respeito. A criança tem de ser alimentada, tem de ter condições adequadas para dormir, etc. Mas, isto não significa que o bebê deva ser alimentado todo momento que estiver aborrecido ou indisposto, de modo a não se poder ter programa de horas regulares para alimentação, sono, etc. A mãe tem em conta as necessidades do bebê, mas não de modo a dispensar a sua própria responsabilidade em regular as condições objetivas em que as necessidades são atendidas. E se for mãe esclarecida a este respeito buscará, no saber do passado com os pediatras e em sua própria experiência, luz para se orientar quanto às experiências mais conducentes ao desenvolvimento normal do bebê. Em vez das condições objetivas estarem subordinadas às imediatas condições internas da criança, são elas definitivamente ordenadas de modo a que a espécie particular de *interação* com os estados imediatos internos se processe normalmente.

A palavra "interação", que acabamos de usar, exprime o segundo princípio fundamental para interpretar uma experiência em sua função e sua força educativa. O princípio atribui direitos iguais a ambos os fatores da experiência: condições objetivas e condições inter-

nas. Qualquer experiência normal é um jogo entre os dois grupos de condições. Tomadas em conjunto, ou em sua interação, constituem o que se chama uma *situação*. O erro da educação tradicional não estava na ênfase que dava às condições externas, que entram no controle da experiência, mas na quase nenhuma atenção aos fatores internos que também decidem quanto à espécie de experiência que se tem. Violava assim, por um lado, o princípio de interação. Tal violação não é, contudo, motivo para que a nova educação o viole pelo outro lado — a não ser na base da filosofia dos extremos, do *isto ou aquilo*, que já mencionamos.

A ilustração que apresentamos quanto à necessidade de regular as condições objetivas do desenvolvimento da criança mostra, primeiro, que os pais têm responsabilidade em dispor as condições em que a experiência infantil de alimento, sono, etc. se processa, e, segundo, que essa responsabilidade se cumpre utilizando-se a experiência fundada do passado, representada, digamos, pelo conselho do pediatra e de outros estudiosos do crescimento físico normal. Limita, por acaso, a liberdade da mãe utilizar-se do corpo de conhecimentos existente para regular as condições objetivas de sono e alimentação? Ou o alargamento de sua inteligência à luz dos conselhos científicos aumenta a sua liberdade? Evidentemente, se as regras e conselhos médicos se fizessem algo de sagrado, a serem seguidos inflexivelmente como dogmas, então, isto restringiria tanto a liberdade da mãe quanto a da criança. Mas tal restri-

ção seria também uma limitação à inteligência a ser exercida no julgamento pessoal.

Em que respeito a ordenação das condições objetivas limita a liberdade do bebê? Por certo alguma limitação se dá em seus movimentos e inclinações imediatos, se é posto no berço, quando deseja continuar brincando, se não recebe o alimento no momento em que o quer, se não é tomado ao colo e mimado quando chora por atenção. Mas restrição também ocorre quando a mãe ou a babá o pega para evitar que caia. Terei mais a dizer sobre liberdade. Aqui, bastará perguntar se liberdade deve ser concebida e julgada na base de incidentes relativamente momentâneos, ou se o seu real significado está na continuidade da experiência em desenvolvimento.

A afirmação de que os indivíduos vivem em um mundo significa, concretamente, que vivem em uma série de situações. E quando se diz que vivem *em* uma série de situações, o sentido da palavra *em* é diferente do seu sentido quando dizemos que o dinheiro está em um cofre ou a tinta em uma lata. Significa, repetimos, que há interação entre o indivíduo e objetos e outras pessoas. Os conceitos de *situação* e de *interação* são inseparáveis um do outro. Uma experiência é o que é, porque uma transação está ocorrendo entre um indivíduo e o que, ao tempo, é o seu meio, podendo este consistir de pessoas com quem esteja conversando sobre certo tópico ou acontecimento, o assunto da conversa também constituindo parte da situação; ou

os brinquedos com que estiver brincando; ou o livro que estiver lendo (pelo qual suas condições ambientes, ao tempo, podem ser a Inglaterra, ou a Grécia antiga, ou uma região imaginária); ou os materiais de uma experiência que estiver fazendo. O meio ou o ambiente, em outras palavras, é formado pelas condições, quaisquer que sejam, em interação com as necessidades, desejos, propósitos e aptidões pessoais de criar a experiência em curso. Mesmo quando a pessoa imagina castelos no ar, está em interação com os objetos que sua fantasia constrói.

Os dois princípios de continuidade e interação não se separam um do outro. Eles se interceptam e se unem. São, por assim dizer, os aspectos longitudinais e transversais da experiência. Diferentes situações sucedem umas às outras. Mas, devido ao princípio de continuidade, algo é levado de uma para a outra. Ao passar o indivíduo de uma situação para outra, seu mundo, seu meio ou ambiente se expande ou se contrai. Depara-se vivendo não em outro mundo mas em uma parte ou aspecto diferente de um e mesmo mundo. O que aprendeu como conhecimento ou habilitação em uma situação torna-se instrumento para compreender e lidar efetivamente com a situação que se segue. O processo continua enquanto vida e aprendizagem continuam. A unidade substancial do processo decorre do fator individual, elemento integrante da experiência. Quando esse fator se rompe, o curso da experiência com tal ruptura entra em desordem.

E o mundo se divide. Um mundo dividido, um mundo cujas partes e aspectos não se justapõem, é sinal e causa de uma personalidade dividida. Quando a divisão atinge certo ponto, chamamos a pessoa insana. Uma personalidade completamente integrada, por outro lado, só existe quando as sucessivas experiências se integram umas com as outras e pode ela edificar o seu mundo como um universo de objetos em perfeito relacionamento.

Continuidade e interação, em ativa união uma com a outra, dão a medida da importância e valor educativos da experiência em causa. A preocupação imediata e direta do educador é, então, com a situação em que a interação se processa. O indivíduo, que entra como um dos fatores, é o que é a um dado tempo. O outro fator — as condições objetivas — é que, até certo ponto, oferece possibilidade de ser regulado pelo educador. Como já esclarecemos, os termos “condições objetivas” compreendem muita coisa. Aí se incluem o que faz o educador e o modo como o faz, não somente as palavras que fala, mas o tom com que as fala. Incluem equipamentos, livros, aparelhos, brinquedos e jogos. Incluem os materiais com que o indivíduo entra em interação e, mais importante que tudo, o arranjo social global em que a pessoa está envolvida.

Quando se afirma que as condições objetivas são as que estão dentro do poder do educador de ordenar e regular, está claro que isto subentende que lhe cabe o dever de determinar o ambiente, que, entrando

em interação com as necessidades e capacidades daqueles a que vai ensinar, irá criar a experiência educativa válida. O erro da educação tradicional não estava no fato de que os educadores tomavam a si a responsabilidade de prover o meio. O erro estava no fato de não considerarem o outro fator na criação da experiência, ou seja, as capacidades e os propósitos daqueles a quem iam ensinar. Admitia-se que determinadas condições eram intrinsecamente desejáveis, à parte de sua capacidade de evocar certa qualidade de resposta nos indivíduos. Esta falta de adaptação mútua tornava acidental o processo de ensinar e aprender. Aqueles para quem as condições oferecidas convinham, aprendiam. Os outros se arranjavam como podiam. A responsabilidade, portanto, de selecionar as condições objetivas importa na responsabilidade de compreender as necessidades e capacidades dos indivíduos que estão aprendendo em dado tempo. Não é bastante que certos materiais e certos métodos se tenham revelado bons e eficientes com outros indivíduos em outras ocasiões. Deve haver uma razão para se acreditar que eles sejam capazes de produzir experiência que tenha qualidade educativa com determinado indivíduo em determinado tempo.

Não é porque se negue qualidade nutritiva ao rosbife, que não alimentamos o bebê com ele. Não é por qualquer prevenção contra a trigonometria, que não a ensinamos na escola primária. Não é a matéria *per se* que é educativa, ou conducente a crescimento. Somente em relação ao estágio de crescimento do

jovem, é que a matéria pode vir a revelar-se educativa, não havendo nenhuma que por si mesma tenha valor educativo intrínseco. O fato de não se levar em conta a adaptação às necessidades e capacidades dos indivíduos foi a fonte da idéia de que certas matérias e certos métodos são intrinsecamente culturais ou intrinsecamente bons para disciplina mental. Não há valor educativo em abstrato. A idéia de que certas matérias e métodos, bem como o conhecimento pessoal de certos fatos e verdades, possuem tal valor por si e em si mesmos, é que leva a escola tradicional a reduzir as matérias de ensino, de modo geral, a uma dieta de matérias pré-digeridas. De acordo com essa idéia, era bastante regular a quantidade e dificuldade das matérias oferecidas, em um esquema de dosagens gradativas, pelos meses e pelos anos. Esperava-se que o aluno, por seu lado, tomasse as doses assim prescritas. Se o aluno, em vez de aceitar o remédio, se fizesse vadio física ou mentalmente e, afinal, adquirisse um sentimento de revulsão contra a matéria, era ele tido como em falta. Não se examinava se a causa não estaria na matéria ou no modo por que era ministrada. O princípio de interação torna claro que tanto a falta de adaptação da matéria às necessidades e capacidades dos indivíduos, quanto a falta do indivíduo em se adaptar às matérias podem igualmente tornar a experiência não-educativa.

Por outro lado, o princípio da continuidade, em sua aplicação à educação, importa em que o futuro

seja levado em conta em cada fase do processo educativo. Essa idéia é facilmente mal compreendida e, na educação tradicional, sofre a pior deformação. Admite-se que, adquirindo-se certas habilitações e aprendendo certas matérias, que seriam mais tarde necessárias (talvez na universidade, ou na vida adulta), os alunos estarão naturalmente sendo preparados para as necessidades e circunstâncias do futuro. Mas, a idéia de "preparação" é muito traiçoeira. Em certo sentido, toda experiência deveria contribuir para o preparo da pessoa em experiências posteriores de qualidade mais ampla ou mais profunda. Isto é o próprio sentido de crescimento, continuidade, reconstrução da experiência. É um erro, porém, supor que a simples aquisição de certa quantidade de aritmética, de geografia ou de história, etc., estudadas porque seriam úteis em algum tempo no futuro, tenha tal efeito. Como é igualmente um erro supor-se que a aquisição de certas habilidades em leitura e desenho constitua automaticamente preparação para seu uso certo e efetivo sob condições muito diferentes daquelas em que foram adquiridas. Quase todos nós tivemos ocasião de recordar os dias de escola e de perguntar: que foi feito dos conhecimentos que deveríamos ter acumulado naqueles dias e porque tivemos de tudo reaprender de forma diferente, fossem técnicas ou conhecimentos, para podermos ter nossa capacidade atual? E feliz aquele que não teve, para poder progredir profissional e intelectualmente, de desaprender o que veio a aprender na escola. Tais

questões não podem ser afastadas dizendo-se que as matérias não foram realmente aprendidas. Tanto o foram, que permitiram, pelo menos, passar nos exames. O erro é que a matéria em questão foi aprendida de modo isolado, como se fosse posta em um compartimento fechado. Quando se pergunta o que foi feito do que se aprendeu, a resposta certa é que está no compartimento em que foi originariamente escondido. Se as mesmas condições em que foi adquirido voltassem, reapareceria novamente. O estado de segregação em que foi adquirido o fez tão desconexo com o restante da experiência, que ele não se apresenta diante das condições reais da vida. Aprendizagem desse tipo, seja lá qual for o grau em que tiver sido, ao tempo, exercitada, não constitui, em face das leis de experiência, preparação genuína.

Nem se encerra aí a falha quanto ao que seja preparação. A maior talvez de todas as falácias pedagógicas é a de que se aprende apenas a cousa particular que se está estudando. As aprendizagens colaterais, como as de formação de atitudes permanentes de gostos e desgostos podem ser, muitas vezes, mais importantes do que a lição de ortografia ou de geografia, ou história. Estas são as atitudes que irão contar fundamentalmente no futuro. A mais importante atitude a ser formada é a do desejo de continuar a aprender. Se o ímpeto nessa direção for quebrado em vez de fortalecido, algo de mais do que simples falta de preparação é que irá ocorrer. O aluno se verá, na reali-

dade, roubado de sua capacidade inata de aprender, capacidade que o iria habilitar a vencer as circunstâncias e vicissitudes naturais de sua vida. Quantas vezes não vemos pessoas, que mal tiveram escola, se afirmarem superiormente? A falta de escola, longe de prejudicá-las, fez-se, talvez, a sua vantagem. Retiveram, pelo menos, o bom senso inato e a capacidade de julgamento e exercitando-os em reais condições de vida, adquiriram o dom precioso da capacidade de aprender pela experiência. De que servirá ganhar a habilidade de ler e escrever, conquistar certa quantidade de informação prescrita de geografia e história, se, na luta, perde-se a própria alma, perde-se a capacidade de apreciar a vida, de perceber o valor relativo das cousas, perde-se o desejo de aplicar o que aprendeu e se, acima de tudo, perde-se a capacidade de retirar de suas futuras experiências a lição que se esconde em todas elas?

Qual, então, o verdadeiro sentido de preparação no quadro da educação? Em primeiro lugar, significa poder a pessoa, velha ou moça, extrair de sua experiência presente tudo que nela houver para si nesse momento em que a tem. Quando a idéia de preparação se faz o objetivo dominante da atividade, as potencialidades do presente são sacrificadas a um imaginário e suposto futuro. E nessa medida, a real oportunidade de preparação para o futuro vem a se perder. O ideal de usar o presente simplesmente para se preparar para o futuro contradiz-se a si mesmo. Esquece, suprime

mesmo, as próprias condições pelas quais uma pessoa se prepara para seu futuro. Vivemos sempre no tempo em que estamos e não em um outro tempo, e só quando extraímos em cada ocasião, de cada presente experiência, todo o seu sentido, é que nos preparamos para fazer o mesmo no futuro. Esta é a única preparação que, ao longo da vida, realmente conta.

Tudo isto significa que se deve rodear do mais desvelado cuidado as condições que dão à experiência presente o seu sentido construtivo. Em vez de julgar-se que não faz muita diferença o que seja a experiência presente, contanto que seja agradável, é exatamente o contrário do que se deve pensar. Este é mais um ponto em que é fácil passar de um extremo a outro. Como a escola tradicional habituou-se a sacrificar o presente a um futuro remoto e, mais ou menos desconhecido, acredita-se que o educador pode esquecer a sua responsabilidade quanto à significação para o futuro das experiências presentes do jovem. Mas a relação entre o presente e o futuro não é uma questão de um ou outro extremo. O presente afeta sempre, de qualquer modo, o futuro. As pessoas capazes de perceber a conexão não são os jovens mas os que já adquiriram maturidade. Por conseguinte, sobre eles recai a responsabilidade por estabelecer as condições adequadas ao tipo de experiências presentes capazes de ter efeito favorável sobre o futuro. Educação como crescimento ou conquista da maturidade deve ser um processo contínuo e sempre presente.

IV

1. AUTORIDADE E CONTROLE SOCIAL

Até aqui acentuei que planos e projetos educativos, fundados em experiências de vida, somente serão viáveis se pudermos formular e adotar uma teoria inteligente ou, se me permitem, uma filosofia de experiência.

De outro modo, aqueles planos estarão à mercê de qualquer brisa intelectual que vier a soprar. Procurei ilustrar a necessidade de tal teoria, chamando a atenção para dois princípios fundamentais na constituição do fenômeno experiência: o de interação e o de continuidade. Se fui obrigado a me estender, talvez demasiadamente, na exposição de aspectos abstratos dessa filosofia, deve-se isto a estar convencido de que as tentativas práticas de desenvolver escolas, baseadas na idéia de educação como experiência, somente escaparão a contradições e confusões, se forem guiadas por uma clara conceituação do que é experiência e de como se distingue a experiência educativa da experiência não-educativa e, mesmo, deseducativa. Chego agora, em nossa discussão, ao exame de problemas presentes

de educação, que espero nos proporcione matéria e tópicos bem mais concretos do que os que nos vieram ocupando.

Os dois princípios de continuidade e interação, como critérios de valor para julgar a experiência, têm tal conexão entre si, que não é fácil indicar qual problema de educação devemos examinar primeiro. A própria divisão, sem dúvida útil, em problemas de matérias ou estudos e problemas de métodos de ensino e de aprendizagem não oferece critério seguro para a escolha e organização adequada de tópicos para a discussão. Somos, assim, forçados a uma seqüência um tanto arbitrária de pontos para o nosso exame. Começaremos, entretanto, com a velha questão de liberdade individual e controle social, de liberdade e autoridade, e daí passaremos às questões que brotam naturalmente desse problema, por certo, fundamental.

No exame de questões de educação é freqüentemente proveitoso ignorar-se temporariamente a escola e voltar o pensamento de início para outras situações humanas mais gerais. No nosso caso, pensemos no cidadão comum. Creio que ninguém negará, como situação de fato, achar-se ele sujeito a uma boa medida de controle social, que, em grande parte, não sente limitar a sua liberdade pessoal. Mesmo o anarquista teórico, cuja filosofia se funda na idéia de que o controle do Estado ou do governo é um mal sem remédio, acredita que, com a abolição do Estado, passarão a operar outras formas de controle social: na realidade sua

oposição à regulamentação de governo nasce, exatamente, de sua crença em modos outros mais normais de controle.

Sem considerar essa posição extrema, tomemos alguns exemplos de controle social que operam em nossa vida quotidiana e vejamos o princípio que os fundamenta. Começemos com os próprios jovens e mesmo as crianças. Todos eles, no recreio ou depois da escola, organizam seus jogos, do chicotinho queimado até o futebol. Ora, jogos envolvem regras e regras ordenam o seu comportamento. Jogos não são atividades ao acaso, nem uma série de improvisações. Sem regras, não há jogo. Se surgem disputas, há o juiz para quem se apelar, ou se discute e alguma espécie de arbitragem leva à decisão, de outro modo o jogo acaba.

Há em tais situações perfeitos aspectos de controle para que desejo chamar a atenção. Primeiro, as regras são parte do jogo, não vêm de fora: integram o jogo; mudando as regras, temos jogo diferente. Se o jogo procede normalmente, os jogadores não sentem estar submetidos à imposição de controle externo. Em segundo lugar, um jogador pode, lá num momento, achar que a decisão não foi justa e até zangar-se. Sua objeção não é, contudo, à regra mas ao que julga haver sido violação da regra, ou alguma ação parcial ou injusta. Em terceiro lugar, há regras e, portanto, a organização do jogo é apreciavelmente estandardizada. Há métodos reconhecidos de contagem dos pontos, de seleção dos lados, de posições a tomar, etc. Esses mé-

todos têm a sanção da tradição e do precedente. Os jogadores já viram, talvez, partidas profissionais e desejam emular e competir com esses jogadores mais velhos. O elemento convencional é dos mais fortes. Geralmente, esses jovens só mudam as regras do jogo quando os próprios adultos, que são seus modelos, já fizeram essas mudanças. E tais mudanças geralmente são feitas para tornar o jogo mais técnico ou difícil, ou para interessar mais aos espectadores.

Daí, a conclusão geral a que teria de chegar: o controle das ações individuais é efetuado pela situação global em que os indivíduos se acham envolvidos e em que participam e atuam como partes componentes e cooperativas. Mesmo no jogo competitivo há participação, no sentido de partilharem ambas as partes experiência em comum. Se olharmos a situação pelo lado do indivíduo, nota-se que não se sente ele sujeito à vontade de nenhum superior. Se disputas violentas podem surgir e surgem, o fato, ordinariamente, se dá na base de alegações de que o juiz ou alguma pessoa do outro lado está sendo injusta; em outras palavras, na base de que alguém está procurando impor a sua vontade sobre outrem.

Parecerá, talvez, excessivo tirar deste caso único do jogo a ilustração para o princípio geral do controle dos indivíduos sem violação da liberdade. Mas se apreciarmos outros casos, veremos que se justifica a generalização com este só exemplo. Os jogos são em geral competitivos. No caso de atividades cooperati-

vas em que todos os membros do grupo participam, como se pode exemplificar com a vida de uma família bem ordenada, em que haja confiança mútua, o ponto se torna até mais claro. Não é a vontade ou o desejo de uma pessoa que estabelece a ordem, mas o espírito dominante em todo o grupo. O controle é social, mas os indivíduos são partes do grupo e não elementos fora da comunidade.

Não quero dizer com isto que não haja ocasiões em que a autoridade, digamos do pai, não tenha que intervir e exercer controle direto. Tais casos são, porém, em primeiro lugar poucos, se comparados com o número de ocasiões em que o controle se exerce normalmente pela situação em que as partes estão envolvidas. Mais importante ainda do que isto, é o fato de a autoridade não se exercer, no caso de uma família de vida ordenada ou de outro grupo comunitário, pela manifestação de simples vontade pessoal; o pai ou professor a exerce como representante e agente dos interesses do grupo como um todo. Na escola bem organizada, o controle do indivíduo repousa predominantemente nas atividades em curso e nas situações criadas para que elas transcorram normal e frutuosamente. O professor reduz ao mínimo as ocasiões em que tenha de exercer autoridade pessoal. Quando se faz necessário falar e agir firmemente, fá-lo no interesse do grupo e não como exibição de poder pessoal. Aí está toda a diferença entre ação arbitrária e ação justa e leal.

Para se sentir esta diferença, não é necessário que ela se faça explícita em palavras, seja pelo professor ou pelo aluno. É pequeno o número de crianças que não sentem (ainda que não a possam articular e reduzi-la a um princípio intelectual) a diferença entre ação motivada por expressão de poder pessoal e desejo de ditar e impor e a ação justa, isto é, motivada pelo interesse de todos. Direi mesmo que, de modo geral, as crianças são mais sensíveis aos sinais e sintomas dessa diferença do que os adultos. Aprendem a diferença brincando umas com as outras. Ordinariamente são receptivas, demasiado receptivas talvez às sugestões de outra criança e prontas para dar-lhe a função de líder, se a sua conduta aumenta o valor da experiência em que se sentem envolvidas. Mas ressentem a tentativa de imposição. Habitualmente, abandonam a atividade e se lhes perguntamos o motivo, respondem que fulano é muito “mandão”!

Não desejo me referir à escola tradicional de modo a traçar-lhe a caricatura e não o retrato. Mas julgo de justiça dizer que o fato da autoridade pessoal do professor ter nela papel tão despropositado e o de ser a ordem reinante de pura obediência à vontade do adulto — foram resultados de situação por assim dizer *imposta* ao professor. A escola não constituía grupo ou comunidade mantida unida pela participação em atividades comuns. Faltavam, assim, as condições próprias para se operar o controle normal. A ausência dessas condições era suprida — tinha, em grande parte,

de o ser — pela intervenção direta e constante do professor, que, como se dizia, “*mantinha* a ordem”. Mantinha-a, porque a ordem estava sob sua guarda, em vez de resultar do trabalho partilhado por todos.

Temos, portanto, que concluir que nas chamadas escolas novas, a fonte primária de controle social está na própria natureza do trabalho organizado como um cometimento social, em que todos os indivíduos têm oportunidade de contribuir e pelo qual todos se sentem responsáveis. A maior parte das crianças são naturalmente “sociáveis”. Isolamento e solidão as afligem ainda mais que a adultos. Uma vida comunitária genuína tem sua base nessa sociabilidade. Mas a vida comunitária não se organiza por si mesma, espontaneamente. Requer pensamento e espírito de planejamento. O educador é responsável pelo conhecimento satisfatório dos indivíduos e das matérias, conhecimento que irá habituá-lo a escolher as atividades suscetíveis de produzir a organização social, em que todos os indivíduos tenham oportunidade de algo contribuir e em que o principal elemento de controle esteja nas próprias atividades por todos partilhadas.

Não sou tão romântico a respeito da infância e da juventude para supor que cada aluno responderá adequadamente à situação, ou que alguma criança normalmente de fortes impulsos assim responderá sempre e em todas ocasiões. Haverá, provavelmente, alguns que já chegam à escola vítimas de condições injuriosas fora dela, as quais os fizeram tão passivos e inde-

vidamente dóceis, que se recusam a contribuir. Outros haverá que, devido a experiências anteriores, são brigões, indisciplinados e, talvez, verdadeiros rebeldes. Tais casos não revogam o princípio geral de controle social, mas também é verdade que nenhuma regra social existe para tratar devidamente todos eles. O professor tem de considerá-los individualmente. Constituem um grupo geral, mas nenhum caso é exatamente igual a outro. O educador tem de descobrir, do melhor modo que lhe for possível, as causas individuais das atitudes rcalcitrantes. O que não pode fazer, se o processo educativo deve prosseguir, é lançar um contra outro para ver qual é mais forte, nem também permitir que o não participante e rebelde se ponha permanentemente como obstáculo às atividades educativas dos demais. Em certas ocasiões a medida única possível talvez seja a exclusão, mas deve-se compreender que não é solução, pois pode fortalecer as próprias causas das atitudes anti-sociais indesejáveis, tais como desejo de atenção ou de exibicionismo.

Exceções raramente comprovam uma regra, ou dão uma chave para o que deva ser a regra. Não darei, assim, muita importância a tais casos excepcionais, embora seja verdade que, atualmente, as escolas progressivas contam com uma cota maior do que a normal de tais casos. Muitos pais escolhem estas escolas para seus filhos como um último recurso. Não creio, porém, que decorra deste fato a fraqueza que, ocasionalmente, pode haver nas escolas progressivas em

relação a adequado controle social. É muito mais provável que isto ocorra devido não se ter cuidado, com a precisa antecipação, do arranjo e qualidade de trabalho (com o que significo todas as espécies de atividade empreendidas) necessário para se criarem situações tais que, por si mesmas, tendam a exercer controle sobre *o que* este, aquele e o outro aluno fazem e *como* o fazem. Muito freqüentemente nasce tal falha da ausência de planejamento inteligente e antecipado. As causas desta falta de planejamento são variadas. A que desejo apontar, por ser especialmente importante, está na idéia de que esse planejamento antecipado não só é desnecessário, como até inerentemente hostil à legítima liberdade dos alunos.

Ora, por certo, é pefeitamente possível que o professor faça este plano preparatório de tal modo rígido e intelectualmente inflexível que constitua imposição do adulto sobre o jovem e, ainda quando executado com tato e aparente respeito pela liberdade individual, algo de externo e alheio ao aluno. Mas esta espécie de plano não decorre inerentemente do princípio que estamos recomendando. Não sei para que tem o professor maior maturidade e maior conhecimento do mundo, das matérias de estudo e dos indivíduos, senão para poder dispor as condições de trabalho de modo a que as atividades sejam conduzidas como atividades de comunidade e tenham organização suficiente para suscitar aquele controle sobre os impulsos individuais, que todos projetos de ação comunal exercem normal-

mente, pelo simples fato de todos se sentirem neles envolvidos. Por terem sido, até agora, os planos dessa ordem de tal modo rotineiros que pouca oportunidade deixam para o livre jogo do pensamento individual ou para a contribuição específica da experiência pessoal, não se segue que todo planejamento deva ser abandonado. Pelo contrário, cabe ao educador o dever de instituir tipo de planejamento mais inteligente e, conseqüentemente, muito mais difícil. Deve ele estudar as capacidades e necessidades do grupo que tiver de educar e, ao mesmo tempo, dispor e ordenar as condições para que a matéria ou conteúdo das experiências seja tal que satisfaça aquelas necessidades e desenvolva aquelas capacidades. O planejamento deve ser suficientemente flexível para permitir o livre exercício da experiência individual e, ainda assim, suficientemente firme para dar direção ao contínuo desenvolvimento da capacidade dos alunos.

Cabem aqui algumas palavras sobre o ministério e ofício do professor. O princípio de que o desenvolvimento da experiência se faz por interação do indivíduo com pessoas e coisas significa que a educação é, essencialmente, um processo social. Esse característico social se afirma na medida em que os indivíduos formam um grupo comunitário. Seria absurdo excluir o professor de membro do grupo. Pelo contrário, como membro mais amadurecido do grupo cabe-lhe a responsabilidade especial de conduzir as interações e intercomunicações que constituem a própria vida do grupo,

como comunidade. Deste modo, exercerá ele sua liberdade individual. Se as crianças são indivíduos cuja liberdade deve ser respeitada, como imaginar o mestre, a pessoa mais amadurecida do grupo, privada dela? A tendência para excluir o professor de uma participação positiva de guia na direção das atividades do grupo de que é membro, é mais um exemplo da reação de um extremo para outro. Quando os alunos constituem uma *classe*, mais do que um grupo social, é que o professor atuava necessariamente como um agente exterior e não como o diretor dos processos de troca em que todos participavam. Quando a educação se funda na experiência e a experiência educativa é concebida como um processo social, a situação muda radicalmente. O professor perde a posição de chefe ou ditador, acima e fora do grupo, para se fazer o líder das atividades do grupo.

Concluiremos este capítulo com algumas observações sobre boas maneiras na vida escolar. Ao analisarmos a direção de jogos como exemplo de controle social normal, fizemos referência à presença de um fator convencional estandardizado em todos eles. O fator correspondente na escola é o das maneiras, especialmente boas maneiras, no sentido de manifestação de polidez e cortesia. Quanto mais se sabe a respeito de costumes em diferentes partes do mundo e em diferentes períodos de história, tanto mais verificamos quanto as maneiras diferem de lugar para lugar e de tempo para tempo. Isto prova como é grande o fator con-

vencional em sua formação. Não há, porém, grupo social que não tenha, de um modo ou de outro, seu código de maneiras, como, por exemplo, o de saudar as pessoas. A forma particular da convenção nada tem de fixo e absoluto. Mas a existência de alguma forma de convenção não é, em si mesma, uma convenção. É um requisito uniforme de todas as relações sociais. Constitui, no mínimo, uma espécie de óleo que previne ou reduz as fricções sociais.

Sabemos, por certo, que essas formas sociais podem tornar-se, como dizemos, “meras formalidades”. Simples gestos exteriores, sem qualquer significação. Evitar, porém, formas ritualísticas de intercurso social não deve importar em rejeição de todo e qualquer elemento formal. Antes significa isto a necessidade de desenvolver formas de intercurso que sejam autênticas e apropriadas às relações sociais. Ora, nas escolas progressivas, os visitantes muitas vezes se sentem chocados ante a generalizada falta de maneiras. Um melhor conhecedor da situação sabe que, até certo ponto, isto se deve ao absorvente interesse que está prendendo as crianças ao que estão fazendo. Concentradas, como se acham, no que fazem, podem esbarrar umas nas outras e nos próprios visitantes, sem uma palavra ou gesto de desculpa. Pode-se dizer que isto é melhor do que a exibição de uma perfeita correção exterior, acompanhada de perfeita falta de interesse intelectual e emocional pelo trabalho escolar. O fato, contudo, representa uma falha na educação, a falha de não ter

aprendido ou não estar a aprender uma das mais importantes lições da vida, a da adaptação e acomodação mútua entre as pessoas. A educação está sendo unilateral, pois se estão formando atitudes e hábitos que impedirão aprendizagens futuras, que resultam do fácil e pronto contacto e comunicação com os outros.

V

A NATUREZA DE LIBERDADE

Sob o risco de estar a repetir o que já tantas vezes disse, desejo apresentar algumas observações sobre o outro lado do problema de autoridade e controle social, o de liberdade. A única liberdade de importância duradoura é a liberdade de inteligência, isto é, liberdade de observação e de julgamento com respeito a propósitos intrinsecamente válidos e significativos. O erro mais comum que se faz em relação à liberdade é o de identificá-la com liberdade de movimento, ou com o lado físico e exterior da atividade. Este lado exterior e físico da atividade não pode ser separado do seu lado interno, da liberdade de pensar, desejar e decidir. A limitação posta à atividade de movimento pelos arranjos rígidos da típica sala de aula tradicional, com as suas fileiras de carteiras e a arregimentação militar dos alunos, que só podiam se mover por certos sinais estabelecidos, representava uma grande restrição à liberdade intelectual e moral. Está claro que tudo isso teria que ser afastado, para que se criassem as oportunidades de crescimento das individualidades dentro do

clima de liberdade, sem o qual não há possibilidade de crescimento normal, genuíno e continuado.

Nem por isto, contudo, deixa de persistir o fato de que o grau maior de liberdade de movimentos exteriores é um *meio* e não um fim. O problema de educação não se resolve quando se consegue este aspecto de liberdade. Tudo passa, então, a depender do uso que é feito dessa liberdade. A que fim serve? Que conseqüências dela fluem? Falemos antes, entretanto, das vantagens que advêm ou podem advir do aumento de liberdade física ou exterior. Em primeiro lugar, sem esta liberdade, é praticamente impossível ao professor conhecer as pessoas com que terá de tratar. Silêncio, imobilidade e obediência forçados impedem o aluno de revelar sua real natureza. Criam automaticamente uma uniformidade artificial. *Parecer* se antepõe a *ser*. Há um prêmio para os que saibam preservar a aparência exterior de atenção, decoro e obediência. Todos os que estão familiarizados com escolas desse tipo sabem que, por trás dessa fachada, seguem seu curso, despercebidos, os pensamentos, imaginações, desejos e furtivas atividades. Somente quando algum ato de indocilidade ou rebeldia ocorre, é que o professor as descobre, por vezes, com surpresa. Basta contrastar esta situação altamente artificial com a das relações humanas em condições normais, fora da escola, como as de uma família bem conduzida, para se ver quanto é fatal aquela situação para o conhecimento e a compreensão pelo professor da criança ou do jovem que

ele, admite-se, esteja educando. Sabemos que, sem essa compreensão da individualidade do aluno, só por acidente conseguirá o mestre que as matérias de estudo e os métodos de instrução usados se integrem no aluno de modo a efetivamente dirigir-lhe o desenvolvimento da mente e do caráter. Há um verdadeiro círculo vicioso. A uniformidade mecânica do ensino e dos métodos cria uma espécie de uniforme imobilidade, que, por sua vez, tende a perpetuar a uniformidade das preleções e lições, enquanto, por trás dessa imposta uniformidade, vagueiam por caminhos desordenados e mais ou menos proibidos as tendências individuais.

Uma segunda importante vantagem de maior liberdade exterior está em que liberdade favorece as condições do verdadeiro processo de aprendizagem. Já mostramos como os métodos tradicionais premiavam a passividade e o espírito de pura aquiescência. A ênfase sobre "ficar quieto" importa em tremenda exaltação desses traços. Na escola assim estandardizada, a única saída é a atividade irregular e, muitas vezes, desobediente. Não pode haver completa quietude num laboratório, ou numa oficina. O fato de erigir a escola tradicional o silêncio em uma das suas primeiras virtudes comprova o seu caráter não-social. Existe, por certo, o caso de intensa atividade intelectual, em que a própria concentração do indivíduo compele à ausência de movimentos e atividade física. Mas a capacidade para isto vem muito mais tarde, depois de continuado

hábito dessa atividade por um longo período. Para a criança e o jovem deve, por isto mesmo, haver período de quieta reflexão. Mas para que haja genuína reflexão, é necessário que tais períodos sejam breves, sucedam a períodos de ação e sejam utilizados para organizar o que se aprendeu nesses períodos de atividade, em que as mãos e outras partes do corpo, além do cérebro, estiveram em exercício. A liberdade de movimento é também importante como meio de manter a saúde física e mental. Temos sempre de aprender com os gregos, que tão bem viram as relações entre corpo são e mente sã. Em todos os aspectos que mencionamos, a liberdade de ação é sempre, contudo, um meio para liberdade de julgamento e para se poder pôr em execução os propósitos tomados. Varia de indivíduo para indivíduo a quantidade de liberdade física necessária, tendendo naturalmente a decrescer com a crescente maturidade. A sua completa ausência impede, contudo, mesmo a pessoa madura de ter contactos indispensáveis ao exercício normal de sua inteligência. A quantidade e qualidade desse tipo de livre atividade para o crescimento normal é problema que deve ocupar a reflexão do educador, em todas as fases de desenvolvimento do educando.

Não há, entretanto, maior erro do que o de considerá-la um fim em si mesma. Tende, então, a se fazer uma força destrutiva das atividades particulares e cooperativas, que são a fonte normal de ordem. Além disto, faz da liberdade, que é aspecto positivo

da vida humana, algo de negativo. A liberdade de restrição, que é o lado negativo deve ser valorizada somente como meio para a liberdade que é poder: poder de formular propósitos, de julgar sabiamente, de pesar os desejos à luz das conseqüências que advirão de os atendermos; poder de selecionar e ordenar os meios para levar os fins escolhidos a bom termo.

Impulsos e desejos naturais constituem em qualquer caso o ponto de partida. Mas não há crescimento intelectual sem reconstrução, sem que, de algum modo, a forma em que se manifestam de início esses desejos e impulsos seja revista e refeita. Essa revisão ou reelaboração envolve inibição do impulso em seu aspecto originário. A alternativa da inibição por imposição externa é a inibição por meio da reflexão e do julgamento do próprio indivíduo. A velha frase "pare e pense" está certa psicologicamente. Pensar é, com efeito, parar a primeira manifestação do impulso e buscar pô-la em conexão com outras tendências possíveis de ação, de modo a se formar plano mais compreensivo e coerente de ação. Algumas das outras tendências de ação levam ao uso da vista, do ouvido, da mão para examinar as condições objetivas; outras resultam em recordar o que sucedeu antes, no passado, com experiências similares. Pensar é, assim, adiar-se a ação imediata, enquanto a reflexão, pela observação e pela memória, efetua o domínio interno do impulso. A união da observação e da memória é o coração da reflexão. Tudo isto explica o sentido da velha

expressão “autodomínio”, domínio de si mesmo. O fim ideal da educação é a formação da capacidade de domínio de si mesmo. Mas a simples supressão do controle ou domínio externo não constitui garantia para se formar a capacidade de “autodomínio”. É fácil pular da frigideira para o fogo. Por outras palavras, é fácil escapar de uma forma de controle externo, apenas para cair em outra e mais perigosa forma de domínio externo. Os impulsos e desejos, que não são postos em ordem pela inteligência, estão sob o comando de circunstâncias acidentais. Pode ser antes uma perda que um ganho, escapar alguém ao controle de uma outra pessoa, apenas para ter a sua conduta ditada pelas imediatas veleidades e caprichos, isto é, à mercê de impulsos, para cuja formação não contribuiu o julgamento inteligente. A pessoa cujo comportamento está assim governado — na realidade desgovernado — tem, quando muito, a ilusão de liberdade. Na realidade, está dirigida por forças sobre as quais não tem comando.

VI

QUE É PROPÓSITO?

Estamos, portanto, certos quando instintivamente identificamos liberdade com a capacidade de formar propósitos e levá-los a efeito. Tal liberdade, por sua vez, é idêntica a autodomínio, pois a formação de propósitos e a organização dos meios para executá-los resumem o trabalho da inteligência. Platão definiu, certa vez, o escravo como a pessoa que executa propósitos de outrem, e, como observamos no capítulo anterior, uma pessoa é também escrava, quando dominada pelos seus próprios cegos desejos. Não há, penso eu, ponto mais certo na filosofia de educação progressiva do que sua ênfase na importância da participação do educando, na formação dos propósitos que dirigem suas atividades, no processo de aprendizagem; do mesmo modo que não há defeito maior na educação tradicional do que sua falha em assegurar a cooperação ativa do aluno na elaboração dos propósitos envolvidos no seu estudo. Mas propósitos e fins não são termos evidentes e que se explicam por si mesmos. Quanto mais se afirma sua importância em educação,

tanto mais se precisa compreender que é um propósito, como surge e como funciona na experiência.

Um propósito genuíno sempre começa por um impulso. A dificuldade ou obstrução à sua execução imediata converte-o em um desejo. Todavia, nem impulso, nem desejo, são, por si mesmos, um propósito. Um propósito é um fim em vista, isto é, envolve previsão das conseqüências que resultam de ação por impulso. Previsão das conseqüências envolve a operação da inteligência. Requer, em primeiro lugar, observação das condições objetivas e das circunstâncias. Com efeito, impulso e desejo produzem conseqüências, que vão além deles próprios, devido à sua interação ou cooperação com as circunstâncias ambientes. O simples impulso de andar só se efetiva em ativa conjugação com o chão em que nos achamos. Sob condições ordinárias, não temos de dar maior atenção ao solo. Mas em certas situações difíceis, como a escalada de uma montanha, sem caminhos próprios, há que observar e ter muito cuidado. O exercício da observação é, assim, uma condição para que o impulso possa transformar-se em um propósito. Como numa passagem de estrada de ferro, ou num cruzamento de um sinal, temos que parar, olhar e ouvir.

Mas a só observação não é bastante. Temos de compreender a *significação* do que vemos, ouvimos e tocamos. Essa significação consiste nas conseqüências, que resultam de nossa ação, em face e à luz dos sinais

que vemos, ouvimos, ou tocamos. Uma criança vê o brilho de uma chama e se sente atraída (impulso) para tocá-la. A significação da chama não é, então, o seu brilho mas seu poder de queimar, como conseqüência do ato de tocá-la. Só podemos ter consciência, conhecer as conseqüências devido a experiências anteriores. Em casos comuns, devido a muitas experiências anteriores, não há que parar para lembrar quais foram essas experiências. A chama passa a significar luz e calor, sem que tenhamos de pensar expressamente em prévias experiências de calor e queimadura. Mas, em condições novas ou pouco habituais, não podemos dizer quais as conseqüências observadas, sem recordar em nossa mente experiências passadas e sem refletir sobre elas e analisar os aspectos em que são similares à experiência em curso, a fim de podermos chegar a um juízo sobre o que esperar da situação presente.

A formação de propósitos é, portanto, operação intelectual bem mais complexa do que poderia parecer. Envolve: 1) observação das condições e circunstâncias ambientes; 2) conhecimento do que aconteceu em situações similares no passado, conhecimento obtido, em parte, pela lembrança e, em parte, pela informação, conselho, aviso de cuidado dos que tiveram maiores e mais amplas experiências; e 3) julgamento ou juízo, ou seja, a operação pela qual juntamos o que observamos e o que recordamos e concluimos sobre o que significa toda a situação, para podermos tomar, então, o propósito de

ação. O propósito difere de um impulso ou desejo original por essa translação para um plano e método de ação, baseado na previsão das conseqüências de agir nas condições observadas de um certo modo. "Se desejos fossem cavalos, mendigos andariam montados." Um desejo pode ser intenso. Pode ser tão forte, que se sobreponha à avaliação das conseqüências que se seguirão a satisfazê-lo. Tais ocorrências não dão o modelo para a educação. O problema crucial da educação é o de conseguir o adiamento da ação imediata em face do desejo, até que a observação e o julgamento intervenham e façam o seu trabalho. Salvo engano meu, este ponto é da maior relevância para as escolas progressivas. Ênfase excessiva em atividade como fim em si, em vez da mesma ênfase em atividade *inteligente*, tende a levar à identificação de liberdade com execução imediata de impulsos e desejos. Esta identificação se justifica, desde que se confunda impulso com propósito, embora, como acabamos de dizer, não haja propósito senão quando a ação é adiada até à previsão das conseqüências de se levar avante o impulso — previsão que não é possível sem observação, informação e conclusão ajuizada. Mera previsão, ainda quando constitua predição exata, não basta. Impõe-se que a antecipação intelectual, a idéia das conseqüências se misture com o desejo e o impulso para adquirir força de movimento e dar, então, direção ao que seria atividade cega, enquanto o desejo dá às idéias ímpeto e projeção. Uma idéia torna-se então, um plano de e para

a atividade que se vai conduzir. Suponha-se um homem com desejo de uma nova casa que, digamos, gostaria de mandar construir. Precisa ter uma idéia da casa que deseja, incluindo número e disposição dos cômodos, etc. Tem que traçar um esboço de planta e mandar levantá-la com as especificações necessárias. Tudo isto seria uma diversão para tempo vago, se não fizer o cálculo dos recursos disponíveis para o projeto, examinando os fundos que tem e o que pode conseguir por empréstimo. Terá que procurar os terrenos existentes e examinar preço, proximidade de seu local de trabalho, vizinhança conveniente, existência de escola perto e assim por diante. Tudo isto, capacidade de pagar, tamanho e necessidades da família, localização possível, etc., etc., são fatos objetivos. Não são parte do desejo original, mas têm de ser examinados e pesados para que o desejo se possa converter em um propósito e o propósito em um plano de ação.

Todos temos desejos, todos, pelo menos, que não chegamos a situação tão patológica que nos tenhamos feito completamente apáticos. E os desejos são as molas últimas de ação. O profissional deseja êxito em sua carreira; o artista, realizar sua obra; um pai, ter casa para sua família, educar os filhos e assim por diante, indefinidamente. A intensidade do desejo dá a medida do vigor com que se farão os esforços. Mas os desejos serão simples castelos no ar, enquanto não se traduzirem em meios para a sua realização. A questão de *como e quando*, ou seja dos meios, toma então o lugar

de um fim nascido e projetado na imaginação e, como os meios são objetivos, têm eles de ser estudados e compreendidos para que se venha a constituir verdadeiro e genuíno propósito.

A educação tradicional tendia a ignorar a importância do impulso e desejo pessoal como dinâmicas fontes de ação. Mas não será isto razão para que a educação progressiva identifique impulso e desejo com propósito e, deste modo, se despreocupe da necessidade de observação cuidadosa, de largo corpo de informações, de análises e julgamentos adequados, para que os estudantes possam partilhar da formação dos propósitos que os irão guiar em suas atividades e esforços. Num esquema *educativo*, a ocorrência de um desejo e impulso não é objetivo final. É oportunidade e demanda para a formação de um plano e método de ação. Esse plano, repetimos, somente se poderá fazer com o estudo das condições e com a obtenção de todas as informações relevantes.

O ofício do professor é velar por que seja aproveitada a oportunidade. Desde que a liberdade está nas operações de observação inteligente, de busca das informações e de julgamento lúcido para a formação do propósito, a direção dada pelo professor para o exercício da inteligência do aluno é auxílio à liberdade e não restrição. Vemos, algumas vezes, o mestre receoso de sequer fazer sugestões aos membros de um grupo sobre o que devem fazer. Tenho sabido de casos

em que as crianças são rodeadas de objetos e materiais e, então, deixadas inteiramente sobre si mesmas, com o professor temeroso de que mesmo sugestões sobre o que se pode fazer com o material sejam violação da liberdade. Por que, então, dar-lhes o material, se o mesmo pode constituir, de um modo ou outro, fonte de sugestão? O importante, contudo, é o fato de que a sugestão que irá levar os alunos à ação virá, em qualquer caso, de alguma parte. É impossível compreender porque a sugestão de alguém com maior experiência e mais larga visão (o mestre) não seja, pelo menos, tão válida quanto a sugestão provinda de fonte mais ou menos acidental.

É possível, sem dúvida, abusar-se do ofício e forçar a atividade dos jovens por caminhos que exprimem antes propósitos do professor que dos alunos. Mas o meio de evitar este perigo não é a completa retirada do adulto. O meio é, primeiro, estar o professor a par, pela observação e estudo inteligente, das capacidades, necessidades e experiências passadas dos que vão estudar, e, segundo, permitir que a sugestão feita se desenvolva em plano e projeto por meio de sugestões adicionais trazidas pelos membros do grupo e por eles organizadas em um todo. O plano será, então, resultado de um esforço de cooperação e não algo de imposto. A sugestão do professor não é um molde para fundir um produto, mas ponto de partida para ser continuado e se transformar em plano pela contribuição que lhe trarão todos que se acham em-

penhados no processo de aprendizagem. O desenvolvimento se fará por meio de um dar e receber recíprocos, o professor recebendo mas não tendo medo de dar também. O essencial é que o propósito cresça e tome forma por meio do processo de comunicação e inteligência social.

VII

A ORGANIZAÇÃO PROGRESSIVA DAS MATÉRIAS DE ESTUDO

Já fizemos alusão, várias vezes, de passagem, às condições objetivas envolvidas no ato de experiência e à função que têm de promover ou deixar de promover o enriquecimento individual para novas e sucessivas experiências. Tais condições objetivas, sejam as de observação, de memória, de informação obtida de outrem, ou as de imaginação, ficaram em nossa análise implicitamente identificadas com a matéria de estudo e a aprendizagem, ou, usando termo mais geral, com a essência do curso de estudo. Até agora, entretanto, nada dissemos, explicitamente, sobre as matérias propriamente ditas do currículo. Este será o tema do presente capítulo.

Uma consideração ressalta claramente sobre as demais, quando concebemos a educação em termos de experiência. Tudo que possamos chamar de estudo, seja aritmética, história, geografia ou algumas das ciências naturais, há de derivar de materiais que inicialmente se encontrem dentro da área de experiência da vida comum. Neste aspecto, a educação nova con-

trasta radicalmente com os procedimentos tradicionais, que começam por fatos e verdades que estão fora da ordem de experiência dos que vão estudar, os quais, portanto, têm o problema de descobrir modos e meios de trazê-los para dentro de sua experiência. Foi, sem dúvida, uma das principais causas do sucesso dos novos métodos na educação elementar a observância do princípio contrário.

Mas achar o material para a aprendizagem dentro da experiência é, apenas, o primeiro passo. O segundo e os demais passos correspondem ao desdobramento progressivo do que já foi experimentado, ou seja, o saber adquirido, de modo a apresentá-lo sob forma mais global, mais rica e também mais organizada, objetivando-se uma aproximação gradual da forma concreta em que a matéria se apresenta à pessoa habilitada e amadurecida. Que esta transformação é possível, sem abandonar a conexão orgânica de educação com experiência, comprova-nos o fato de que tal mudança se dá fora da escola e à parte da educação formal. A criança, por exemplo, começa por um meio-ambiente de coisas e pessoas, extremamente restrito em espaço e tempo. Esse ambiente entra a se expandir movido firmemente pela força inerente à própria experiência, sem ajuda de qualquer instrução escolar e formal. À medida que a criança aprende a pegar, engatinhar, caminhar e falar, a matéria intrínseca de sua experiência se amplia e aprofunda. Entra em contacto com novos objetos e novos acontecimentos, que requerem novas

capacidades, as quais, assim exercitadas, refinam e alargam o conteúdo das próprias experiências. O espaço vital e o tempo vital estão em constante expansão. O meio, o mundo da experiência faz-se cada vez maior e, por assim dizer, mais denso. O educador, ao receber a criança, no fim desse período, tem de achar os meios e modos de fazer consciente e deliberadamente o que a "natureza" realiza nesses primeiros anos.

Difícilmente será necessário insistir sobre a primeira das condições referidas. Constitui princípio cardinal da mais recente teoria de educação dever toda instrução iniciar-se pela experiência que o aprendiz já possui: essa experiência e as capacidades desenvolvidas, durante esse período anterior (à escola), fornecem o ponto de partida de toda aprendizagem posterior. Mas já não estou tão certo se a segunda condição — ou seja o desenvolvimento ordenado das atividades escolares de forma a obter, graças ao crescimento em experiência do aluno, a expansão e organização da matéria em estudo — recebe muita atenção. Entretanto, o princípio de continuidade de experiência educativa requer que idêntica atenção e cuidado sejam dados à solução deste aspecto do problema educativo, que é, sem dúvida, mais difícil que o primeiro. Os que lidam com a criança pré-escolar, com a criança do jardim de infância e com as crianças dos primeiros anos de escola primária não têm grande dificuldade em determinar a ordem da experiência passada ou em encontrar atividades que se articulem vitalmente com essa expe-

riência. Já com as crianças de mais idade, ambos os fatores do problema oferecem crescentes dificuldades para o educador. É mais difícil descobrir a contextura da experiência passada do indivíduo e ainda mais difícil achar quais os conteúdos — as matérias — já contidos nessa experiência, suscetíveis de se prestarem para ser utilizados na direção para campos cada vez mais amplos e mais organizados de experiência.

É um erro supor que o princípio de continuidade de experiência, no sentido de que a experiência leva sempre a algo diferente do estado anterior, esteja adequadamente atendido simplesmente pelo fato de proporcionarmos aos alunos novas experiências, ainda mesmo quando se cuide que, com elas, os alunos ganhem mais destreza e facilidade em lidar com as cousas com que já estão familiarizados. É também essencial que os novos objetos e acontecimentos estejam intelectualmente relacionados com os das experiências anteriores, significando isto que algum avanço tenha ocorrido quanto à articulação consciente de fatos e idéias. Cabe assim ao educador, no exercício de sua função, selecionar as cousas que, dentro da órbita da experiência existente, tenham possibilidade de suscitar novos problemas, os quais, estimulando novos modos de observação e julgamento, ampliarão a área para experiências posteriores. Deve ele constantemente considerar o que já foi conseguido não como uma conquista fixa, mas como um agente, um instrumento para abrir novos campos, que, por sua vez, solicitem nova aplicação da capaci-

dade existente de observar e de usar inteligentemente a memória. A sua preocupação constante deve ser a dessa conexão dos sucessivos estádios de crescimento.

O educador, mais do que os membros de qualquer outra profissão, tem que olhar para o futuro, que alimentar uma visão de longo alcance. O médico pode considerar sua tarefa terminada com a restauração da saúde de seu paciente. Sem dúvida, tem a obrigação de informá-lo como viver para evitar, no futuro, semelhantes perturbações de sua saúde. Mas, afinal, a vida do paciente não é negócio seu, mas do doente. E, o que é mais importante do ponto de vista em que falamos, quando o médico se ocupa com esclarecer e aconselhar o cliente quanto ao seu futuro está assumindo funções de educador. O advogado tem de ganhar a ação da parte, ou livrá-la de alguma complicação legal em que tenha caído. Se vai além, faz-se também um educador. Pela própria natureza do seu ministério, o educador está obrigado a ver o seu trabalho presente em termos do que significa ou deixa de significar para um futuro, cujo conteúdo está ligado com o presente.

Vemos, assim, de novo, como o problema do educador na escola progressiva é mais difícil do que o do professor da escola tradicional. Este tem, sem dúvida, que olhar para a frente. Mas, a não ser que sua personalidade ou seu entusiasmo o leve além dos limites prescritos pela escola tradicional, pode contentar-se em pensar nos próximos exames ou na promoção para o próximo ano. Pode encarar o futuro em termos das

exigências contidas dentro do sistema escolar tal como está convencionalmente estabelecido. Ao mestre que liga a educação à experiência atual incumbe tarefa, ao mesmo tempo, mais séria e mais difícil. Cumpre-lhe estar atento às potencialidades contidas na experiência existente para guiar os estudantes a novos campos e usar o conhecimento dessas potencialidades como seu critério para selecionar e organizar as condições que influenciem a presente experiência dos alunos.

Porque os estudos da escola tradicional consistiam de matéria selecionada e organizada na base do que julgaria o adulto ser útil ao jovem em algum tempo do futuro, a matéria a ser aprendida era estabelecida independente e fora da experiência de vida do aluno. Relacionava-se assim com o passado; era a matéria que se tinha revelado no passado útil e necessária aos homens. Por uma reação para o extremo oposto, reação tão infeliz quanto, talvez, natural ante as circunstâncias, a idéia, sem dúvida correta, de que a educação deve retirar o material para o seu processo de experiência presente, cabendo-lhe capacitar o aprendiz a se haver com os problemas do presente e do futuro, tem sido, frequentemente, convertida na idéia de que as escolas progressivas podem, em larga extensão, ignorar o passado. Se o presente pudesse ser separado do passado, tal conclusão seria válida. Mas as realizações do passado constituem o único meio a nosso alcance para compreender o presente. Assim como o indivíduo tem de recorrer à sua própria memória do passado para

compreender as condições em que individualmente se encontra, assim as questões e problemas da presente vida *social* estão em tão íntima e direta conexão com o passado, que os estudantes não podem se preparar para compreender nem os problemas e questões em si mesmos, nem o melhor meio de lidar com eles, sem mergulhar em suas raízes no passado. Em outras palavras, o princípio certo de que os objetivos da aprendizagem estão no futuro e sua matéria imediata está em experiência presente só estará sendo aplicado, na medida em que a experiência presente seja, por dizê-lo, repuxada para trás. E somente poderá expandir-se pelo futuro se também alargar-se a ponto de incluir o passado.

Se o espaço permitisse, a discussão dos problemas políticos e econômicos que a geração presente terá de enfrentar no futuro tornaria esta generalização definida e concreta. A natureza de tais problemas não pode ser compreendida se não soubermos como eles surgiram. As instituições e costumes que existem presente e dão lugar às distorções e males do presente não nasceram de um dia para outro. Têm, pelo contrário, uma longa história. As tentativas de tratá-los na base, simplesmente, do que parece óbvio no presente, resultam fatalmente na adoção de medidas superficiais que, no fim, tornam apenas os problemas atuais mais agudos e mais difíceis de resolver. Políticas formuladas simplesmente na base do conhecimento do presente desligado do passado são, do ponto de vista

social, o mesmo que, do ponto de vista individual é o comportamento pessoal descuidado e irrefletido. O meio de escapar dos sistemas escolásticos que fizeram do passado um fim em si mesmo é fazer do conhecimento do passado *um meio* de compreensão do presente. Enquanto este problema não for resolvido, persistirá o presente conflito de idéias e práticas educativas. De um lado, teremos os reacionários a clamar que o principal, se não o único, objetivo da educação é a transmissão da herança cultural. Do outro lado, teremos os que sustentam que devemos ignorar o passado e tratar apenas do presente e do futuro.

Considero ter sido inevitável, nas circunstâncias históricas do seu desenvolvimneto, o fato de haver-se constituído a questão da seleção e organização intelectual da matéria de estudo o ponto mais fraco, até o presente, do movimento da escola progressiva. Foi tão inevitável quanto foi direita e certa a sua ruptura radical com o material isolado e estéril que constituía o fulcro, o sustentáculo da educação velha. Além disto, a substituição das matérias pela experiência importava em se ter em conta campo muito mais amplo, cujo conteúdo varia de lugar para lugar e de tempo para tempo. Um único curso de estudo para todas as escolas progressivas é coisa impossível; seria abandonar o princípio fundamental da conexão da educação com experiências de vida. Por outro lado, as escolas progressivas são novas. Pouco mais têm que uma geração de desenvolvimento. Alguma incerteza e falta de segu-

rança na escolha e organização da matéria de estudo era, portanto, coisa de esperar. Não constitui base para crítica fundamental.

Se, entretanto, o movimento de educação progressiva deixar de reconhecer que o problema de seleção e organização da matéria para estudo é fundamental, dará motivo para crítica legítima. A improvisação que se aproveita de ocasiões especiais para a aprendizagem impede que o ensino seja morto e estereotipado. Mas o material básico de estudo não pode ser colhido de maneira acidental e desordenada. Sempre que haja liberdade intelectual, surgirão oportunidades que não são nem podem ser previstas e que devem ser utilizadas. Mas há manifesta diferença entre utilizá-las para o desenvolvimento de uma linha contínua de atividade e confiar que elas próprias forneçam a matéria principal da aprendizagem.

A não ser que dada experiência conduza a campo não previamente conhecido, não surgirão problemas e sem problemas não haverá estímulos para pensar. O que distingue a educação baseada em experiência da educação tradicional é o fato de que as condições encontradas na experiência atual do aluno são utilizadas como fontes de problemas. Na escola tradicional, a fonte dos problemas está fora da experiência do aluno. De qualquer modo, contudo, o crescimento mental depende da presença de dificuldades a serem vencidas pelo exercício da inteligência. Repitamos mais uma vez. É da responsabilidade do educador ter sempre

em vista estes dois pontos: primeiro, que o problema surja das condições da experiência presente e esteja dentro da capacidade dos estudantes; e, segundo, que seja tal que desperte no aprendiz uma busca ativa por informação e por novas idéias. Os novos fatos e novas idéias, assim obtidos, se fazem campo para novas experiências, em que novos problemas vêm a surgir. O processo é uma contínua espiral. A ligação inalterável entre o presente e o passado não constitui princípio que esteja restrito ao estudo da história. Tomemos as ciências naturais. A vida social contemporânea é o que é em larga medida devido aos resultados da aplicação da ciência física. A experiência de cada criança ou jovem, no campo ou na cidade, é o que é na sua atual realidade devido a equipamento servido por eletricidade, calor e processos químicos. Uma criança não toma uma refeição que não envolva em sua preparação e assimilação princípios químicos e fisiológicos. Não lê por luz artificial, ou dá um passeio de automóvel ou trem, sem entrar em contacto com operações e processos que a ciência engendrou.

É um princípio educativo que os estudantes devem ser introduzidos ao estudo da ciência e iniciados em seus fatos e leis, por meio do conhecimento de suas aplicações na vida quotidiana. A adesão a este método não só constitui a via mais direta para a compreensão da própria ciência, como é também o mais seguro caminho para a compreensão dos problemas econômicos e industriais da sociedade presente. Com

efeito, tais problemas são produto, em larga escala, da aplicação da ciência na produção e distribuição de bens e serviços e os processos de produção e distribuição são o fator mais importante em determinar as atuais relações dos seres humanos e dos grupos sociais entre si. É absurdo, portanto, argumentar que processos similares aos estudados em laboratórios e institutos de pesquisa não sejam parte das experiências da vida quotidiana dos jovens e, portanto, não caem no campo de uma educação baseada na experiência. É óbvio que o imaturo não pode estudar fatos e princípios científicos do modo por que os estudam os especialistas amadurecidos. Mas isto não exime o educador da responsabilidade de aproveitar experiências presentes de modo tal a levar os estudantes, gradualmente, pelo esclarecimento de fatos e leis nelas contidos, à experiência de ordem científica. Ao invés de eximi-lo dessa responsabilidade, o fato levanta um dos seus maiores problemas.

Porque, sendo a presente experiência do estudante, tanto em particular quanto em geral, o que é, devido à aplicação da ciência aos processos de produção e distribuição de bens e serviços e, depois, às relações que os homens mantêm socialmente uns com os outros, será impossível uma compreensão das forças sociais presentes (compreensão indispensável para se poder comandá-las e dirigi-las) à parte de uma educação que leve os estudantes ao conhecimento dos próprios fatos e princípios que, em sua organização final, constituem

as ciências. Não se resume, entretanto, a importância de se familiarizar o aluno com a matéria científica ao fato de podermos levá-lo deste modo à compreensão do seu presente e dos problemas em que ele se debate. Os métodos da ciência também indicam o caminho para as medidas e as políticas que nos poderão conduzir a uma melhor ordem social. As aplicações da ciência, que, em larga parte, produziram as condições sociais atualmente existentes, não esgotaram os possíveis campos de sua aplicação. Até agora, a ciência tem sido aplicada de modo, até certo ponto, casual e sob a influência de objetivos — tais como a busca de vantagens e poder privados — que são herança de instituições de uma era pré-científica.

Ouvimos, todos os dias e das mais diversas fontes, a afirmação de que é impossível poderem os homens dirigir inteligentemente sua vida comum. Dizem-nos que, de um lado, a complexidade das relações humanas nacionais e internacionais e, de outro lado, o fato de serem os seres humanos criaturas de emoção e hábito, tornam impossível o planejamento social em larga escala e a direção inteligente da vida. Mereceria, talvez, certo crédito tal opinião, se algum esforço sistemático jamais tivesse sido feito em qualquer época para se conduzir a educação, desde o começo nos primeiros anos e depois através de todos os anos de estudo, com o espírito e o propósito de tornar o método de inteligência, de que a ciência é o modelo e exemplo, moti-

vação suprema do processo educativo. Não há nada inerente à natureza do hábito, que impeça de se fazer o método inteligente, ele próprio, habitual; como não há nada na natureza da emoção que impeça intensa adesão emotiva a esse mesmo método.

Tomamos o caso da ciência como ilustração de como se pode proceder à escolha de matéria integrante da experiência presente para o seu estudo e progressiva organização; organização que não será imposta e alheia ao aluno, porque decorre do crescimento de sua própria experiência. A utilização da “matéria” contida na experiência presente de vida para levar, pelo desenvolvimento da mesma, o aprendiz, ou aluno, até a ciência, constitui, talvez, a melhor ilustração que se pode achar para o princípio básico de utilização da experiência existente como meio de encaminhar o aprendiz, ou educando, a um mundo em que as condições físicas e humanas sejam mais ricas, mais refinadas e mais organizadas do que as encontradas nas experiências com que inicia ele próprio seu crescimento educativo. O recente trabalho de Hogben — *Matemática para milhões* — mostra como a matemática, tratada como um espelho da civilização e instrumento fundamental do progresso, pode contribuir para o desejado objetivo tanto quanto as ciências físicas. O ideal, em qualquer caso, é o da organização progressiva do saber. É com referência a tal organização do saber que mais facilmente podemos encontrar os efei-

tos da filosofia do “isto ou aquilo”. Na prática, se não em palavras, sustenta-se o seguinte: desde que a educação tradicional se apoiava numa concepção de organização do saber quase totalmente desligada da presente experiência viva do aluno, a educação baseada nessa experiência viva deve desprezar a organização de fatos e idéias.

Quando, há pouco, designei essa organização como um *ideal*, quis significar, no aspecto negativo da afirmação, que o educador não pode partir do conhecimento já organizado, procurando dá-lo por doses de colher ao aluno. Mas, como um ideal, o processo ativo de organização dos fatos e idéias deve constituir-se o objetivo sempre presente da atividade educativa. Nenhuma experiência será educativa se não tender a levar — simultaneamente — ao conhecimento de mais fatos, a entreter mais idéias e a melhor e mais organizado arranjo desses fatos e idéias. Não é verdade que o princípio de organização seja estranho à experiência. Nesse caso, a experiência seria tão dispersiva que se tornaria caótica. A experiência das crianças pequenas tem o seu centro de organização nas pessoas e no lar. O distúrbio na ordem normal de relações na família — sabem hoje os psiquiatras — é uma fonte fértil de perturbações mentais e emocionais na vida posterior da pessoa e isto comprova a realidade desta espécie de organização. Um dos grandes avanços da educação escolar, no jardim de infância e nos graus iniciais da escola primária, é o de preservar o centro social e

humano de organização da experiência, abandonando a violenta mudança de centro de gravidade da organização sistemática tradicional. Um dos problemas fundamentais de educação é, como na música, o de modulação. No caso da educação, modulação é um movimento do centro social e humano de organização para um esquema mais intelectual e objetivo de organização. Isto não se deve dar, entretanto, sem se ter sempre em mente que a organização intelectual não é um *fim* em si mesmo, mas o *meio* pelo qual as relações sociais, os laços e apegos mais distintamente humanos, sejam compreendidos e mais inteligentemente organizados.

É claro que a educação baseada na teoria e prática de experiência não pode ter, como ponto de partida, a matéria organizada do ponto de vista do adulto e do especialista. Tal organização, contudo, representa a meta para que a educação deve estar sempre a tender. Não é necessário sequer lembrar que um dos mais fundamentais princípios da organização científica do saber é o de “causa e efeito”. O modo pelo qual este princípio é concebido e formulado pelo especialista é, por certo, muito diferente do modo por que o percebe a criança. Mas quando uma criança de dois ou três anos aprende a não se aproximar do fogo a ponto de se queimar e, ao mesmo tempo, chegar bastante perto para se aquecer — está ela percebendo e usando uma relação causal. Não há nenhuma atividade inteligente que não se conforme com as exigências dessa

relação e a atividade será tanto mais inteligente quanto não somente se conforme mas tenha presente na mente essa relação.

Nas primeiras formas de inteligência, a relação causal não se apresenta em forma abstrata, mas sob a forma de relação concreta de meios empregados para alcançar fins, de relação entre meios e conseqüências. Ora, crescimento em juízo e compreensão é, essencialmente, crescimento em capacidade de formar propósitos e selecionar e organizar meios para sua realização. As mais elementares experiências da criança estão cheias de casos dessa relação entre meios e conseqüências. Não há refeição preparada nem fonte de iluminação empregada que não exemplifique essa relação. A dificuldade com educação não está na ausência de situações em que a relação causal esteja exemplificada numa relação de meios e conseqüências, mas em deixar de utilizar as situações que levem a criança a perceber esta relação, o que, infelizmente, é muito comum.

O especialista em lógica dá os nomes de "análise e síntese" às operações por meio das quais os meios são selecionados e organizados em relação a um propósito. Este princípio determina o fundamento último, básico, para a utilização de *atividades* na escola. Nada pode ser mais absurdo em educação do que pleitear por uma variedade de ocupações ativas na escola e desprezar a necessidade de organização progressiva de informações e idéias. A atividade inteligente distingue-se da atividade dispersa e sem sentido pelo fato

de envolver seleção de meios — análise — dentro de uma variedade de condições existentes e seu arranjo e disposição — síntese — para alcançar determinado intento ou propósito. É óbvio que quanto mais imaturo for o aprendiz tanto mais simples têm de ser os objetivos em vista e mais rudimentares os meios empregados, mas o princípio de organização da atividade, em termos de alguma percepção da relação entre conseqüências e meios, aplica-se mesmo com os mais jovens. De outro modo, a atividade deixa de ser educativa porque é cega. À medida que progride a maturidade do aluno, o problema da inter-relação de meios se faz mais urgente. Na medida em que a observação inteligente se transfere da relação de meios para fins para o problema mais complexo da relação entre si dos próprios meios, a idéia de causa e efeito se faz explícita e proeminente. A justificação final para se ter na escola cozinha, oficinas, etc., não está em que esse equipamento dá oportunidade para atividades, mas em que dá oportunidade para o *tipo* de atividades, em que, pela aquisição de capacidade mecânica, os estudantes são levados a atender a relação entre meios e fins e daí à consideração do modo por que as cousas integram umas com as outras para produzir determinados efeitos. Em princípio, têm o mesmo fundamento que os laboratórios de pesquisa científica.

A não ser que o problema da organização intelectual dos resultados da experiência educativa possa ser resolvido, ocorrerá uma reação para a imposição

de métodos externos de organização. Já não faltam sinais de evidência dessa reação. Argumenta-se que as escolas, velhas e novas, estão falhando em sua tarefa principal. Que não desenvolvem a capacidade de discriminação crítica, a capacidade de raciocinar. Que a capacidade de pensar se perde na miscelânea de informações acumuladas e mal digeridas e no esforço de simples treino para habilidades imediatamente úteis no mundo do comércio e dos negócios. Alega-se que esses males decorrem da influência da ciência e da exaltação das exigências do presente à custa do sacrifício da comprovada herança cultural do passado. Recomenda-se que a ciência e seu método tenham posição subordinada e se volte para a lógica suprema dos primeiros princípios, expressa na lógica de Aristóteles e Santo Tomás, a fim de que os jovens tenham um ancoradouro seguro para sua vida intelectual e moral e não estejam à mercê de cada brisa passageira que sopra.

Se o método da ciência tivesse alguma vez sido consistente e continuamente aplicado em todas as matérias, através do dia-a-dia de todo o trabalho escolar, eu ficaria mais impressionado por esse apelo emocional do que consigo me sentir. Não vejo, no fim, senão duas alternativas para a educação escolher, a fim de evitar deixar-se arrastar como um movimento cego e desordenado. Um deles é o desse apelo para induzir os educadores a voltar para os métodos e idéias intelectuais que surgiram muitos séculos antes do desenvol-

vimento do atual método científico. Num período, em que a insegurança geral, tanto emocional e intelectual quanto econômica, predomina, o apelo pode ser temporariamente bem sucedido (*). Sob tais condições, é forte o desejo de se apoiar em uma autoridade fixa. Todavia, está tão distante de todas as condições da vida moderna, que acredito ser loucura buscar salvação nessa direção. A outra alternativa é a da utilização sistemática do método científico como padrão ideal do estudo inteligente e da busca das potencialidades inerentes à experiência.

O problema que aí se põe tem particular importância para as escolas progressivas. Se não se der atenção cuidadosa e constante ao desenvolvimento do conteúdo intelectual das experiências e à obtenção de crescente organização dos fatos e idéias, poder-se-á no final apenas fortalecer a tendência para uma volta reacionária ao autoritarismo intelectual e moral. Não cabe aqui uma análise do método científico. Mas alguns dos seus aspectos estão tão intimamente ligados a qualquer esquema educativo baseado em experiência, que é forçoso notá-los.

Em primeiro lugar, o método experimental de ciência dá mais, não menos, importância a idéias como idéias do que outros métodos. Não há nada que se possa chamar experimento no sentido científico, a não ser que a ação seja conduzida por alguma idéia dire-

(*) O livro foi publicado, pela primeira vez, em 1938. (N. T.)

tora. O fato das idéias empregadas serem hipóteses e não verdades finais é que explica porque as idéias são mais cuidadosamente guardadas e provadas na ciência do que em outros quaisquer campos. No momento em que passam a ser consideradas como verdades primeiras, em si mesmas, cessa de haver motivo para qualquer exame escrupuloso. Como verdades fixas, há que aceitá-las e nada mais. Mas, como hipóteses, devem ser continuamente testadas e revistas, exigência que pede que sejam exatamente formuladas.

Em segundo lugar, as idéias e hipóteses são comprovadas pelas conseqüências que produzem quando aplicadas. Este fato significa que as conseqüências da ação devem ser observadas cuidadosa e perscrutadamente. Atividade que não seja contrastada pela observação do que se segue pode ser fruída temporariamente, mas, intelectualmente, não leva a coisa alguma. Não permite o conhecimento das situações em que ocorre a ação, nem leva a qualquer esclarecimento e expansão de idéias.

Em terceiro lugar, o método de inteligência, exemplificado no método experimental, requer vigilante contacto com as idéias, atividades e conseqüências observadas. E isto corresponde a uma revisão retrospectiva e uma sumarização, em que há discriminação e registro dos aspectos significativos da experiência. Refletir é olhar para trás sobre o que foi feito e extrair os significados positivos, que irão constituir o capital

para se lidar inteligentemente com posteriores experiências. É o coração da organização intelectual e de uma mente disciplinada.

Fui forçado a usar linguagem geral e freqüentemente abstrata. Mas o que foi dito está intrinsecamente ligado à exigência de que experiências, para serem educativas, devem levar a um mundo em expansão da "matéria de estudo", concebida como sistema de fatos ou informações e idéias. Tal condição somente será satisfeita, quando o educador lança os seus olhos bem à frente e encara cada experiência presente como uma força em movimento, destinada a influir sobre o que serão as experiências futuras. Estou consciente de que a ênfase por mim dada ao método científico pode sofrer distorções, como resultaria de se compreender por isso apenas o apelo à técnica especial de pesquisa de laboratório conduzida por especialistas. O sentido da ênfase que ponho no método científico tem pouco a ver com técnicas especializadas. O que desejei dizer é que o método científico é o único meio autêntico sob o nosso comando para obter a compreensão da real significação das experiências de todos os dias, no mundo em que vivemos. O método científico provê um modelo operante e eficaz do modo pelo qual e das condições sob as quais podemos utilizar experiências para delas extrairmos luzes e conhecimentos que nos guiem para frente e para fora em nosso mundo em expansão. A adaptação do método a indivíduos em variados estádios de maturidade é para o educador um problema;

e as constantes do problema são a formação de idéias, o hábito de agir por meio de idéias, a observação das condições que resultarem e a organização dos fatos e idéias para uso subsequente no futuro. Nem as idéias, nem as atividades, nem as observações, nem a organização são as mesmas para uma criança de seis anos e para um jovem de doze ou dezoito anos, não se falando do cientista adulto. Mas, a cada nível, haverá uma expansão do desenvolvimento da experiência se a experiência for efetivamente educativa. Conseqüentemente, seja lá qual for o nível da experiência, não temos escolha senão operar de acordo com o modelo que nos oferece o método científico ou então ignorar o lugar da inteligência no desenvolvimento e controle da experiência viva e em marcha da criança e do jovem.

VIII

EXPERIÊNCIA — OS MEIOS E META DE EDUCAÇÃO

No que disse, neste pequeno livro, dei como aceito o princípio de que educação, para realizar os seus fins, tanto para o indivíduo quanto para a sociedade, deve basear-se em experiência — que é sempre a experiência atual de vida de algum indivíduo. Não argumentei para a aceitação deste princípio, nem procurei justificá-lo. Tanto conservadores quanto radicais estão profundamente descontentes com a presente situação educacional tomada como um todo. Pelo menos esse consenso existe entre as pessoas inteligentes de ambos os grupos de pensamento. O sistema educativo tem de se mover num sentido ou noutro, seja para trás buscando os padrões intelectuais e morais de uma era pré-científica, ou para a frente, buscando cada vez maior utilização do método científico no desenvolvimento das possibilidades de experiência sempre crescente e em expansão. Esforcei-me aqui apenas em apontar algumas das condições, que importa atender satisfatoriamente, se educação toma o último curso.

Confio tanto nas potencialidades de educação quando tratada como o desenvolvimento inteligentemente dirigido das possibilidades inerentes à experiência ordinária da vida, que não sinto necessidade de criticar aqui o outro caminho, nem argumentar a favor do caminho de experiência. O único fundamento para antecipar o insucesso de se tomar este caminho, no meu entender, está no perigo de que experiência e método experimental não sejam adequadamente concebidos. Não há disciplina no mundo tão severa quanto a disciplina de experiência sujeita às provas do desenvolvimento e direção inteligentes. Deste modo, a base única que vejo para uma reação, mesmo temporária, contra os padrões, fins e métodos da educação nova, está em falharem os educadores, que professadamente os adotam, em lhes serem fiéis na prática. Como acentuei mais de uma vez, os caminhos da nova educação não são mais fáceis de seguir que os velhos caminhos, antes mais estenuos e mais difíceis. Assim ficarão até que tenham chegado à sua maioridade e isto requererá muitos anos de sério trabalho cooperativo entre os seus aderentes. O maior perigo que aguarda o seu futuro é, creio eu, a idéia de que o caminho é fácil, tão fácil que seu curso pode ser improvisado, se não de um momento para outro, de dia para dia, ou de semana para semana. Por isto é que em vez de exaltar seus princípios, busquei limitar-me a mostrar certas condições que devem ser preenchidas para obter o êxito que, de direito, lhe pertence.

Usei freqüentemente, em meu texto, os termos educação “nova” e “progressiva”. Não desejo, entretanto, concluir sem registrar minha firme crença de que a questão fundamental não é de educação velha *versus* nova, nem de educação progressiva *versus* tradicional, mas de alguma coisa — seja qual for — que mereça o nome de *educação*. Não sou, espero e creio, a favor de quaisquer fins ou quaisquer métodos simplesmente porque se lhes deu o nome de progressivo. A questão básica, repito, prende-se à natureza de educação sem qualquer adjetivo qualificativo. Aquilo por que ansiamos e o de que precisamos é educação pura e simples. Faremos progresso mais seguro e mais rápido se nos devotarmos a buscar o que seja educação e quais as condições a satisfazer para que seja ela uma realidade e não um nome ou uma etiqueta. Por este só motivo é que procurei salientar a necessidade de uma adequada filosofia de experiência.