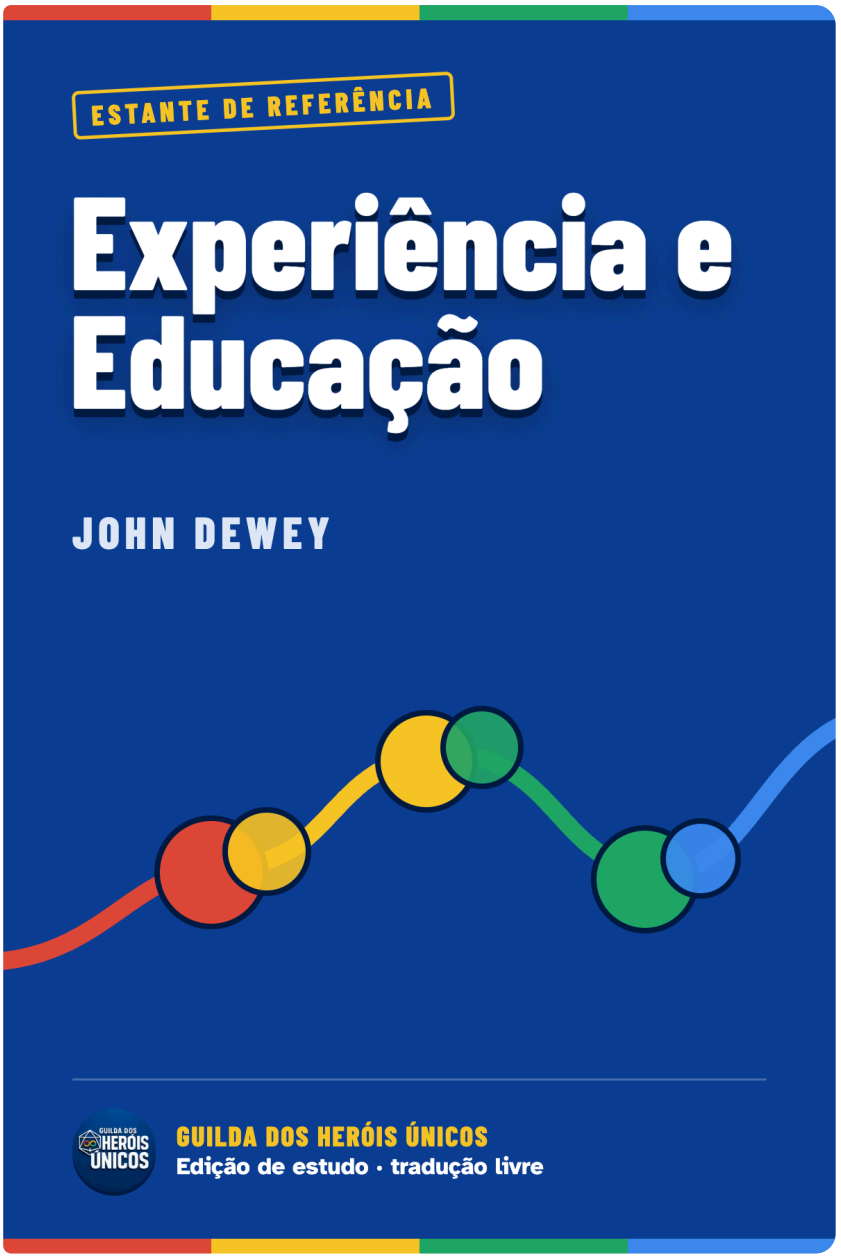


ESTANTE DE REFERÊNCIA

Experiência e Educação

JOHN DEWEY · 1938

Tradução livre e inédita da Guilda dos Heróis Únicos, feita a partir do original em inglês (1938). John Dewey morreu em 1952; a obra está em domínio público no Brasil desde 2023.

Sobre esta tradução

Esta é uma tradução livre e inédita, feita a partir do original inglês de Experience and Education (Kappa Delta Pi / Macmillan, 1938). Não reproduz nem adapta nenhuma tradução brasileira publicada.

Domínio público. John Dewey morreu em 1º de junho de 1952. Pela Lei de Direitos Autorais brasileira (Lei 9.610/98, art. 41), suas obras entraram em domínio público no Brasil em 1º de janeiro de 2023. Atenção: nos Estados Unidos este livro de 1938 pode continuar protegido até 2034; por isso, recomenda-se distribuir esta versão no Brasil.

O que foi traduzido. O prefácio de Dewey e os oito capítulos, na íntegra. Ficaram de fora a apresentação editorial e os textos de orelha, que não são de Dewey.

Critérios.

Linguagem clara e atual, fiel ao sentido e ao ritmo do argumento, sem tradução palavra por palavra.

Subject-matter foi traduzido como "conteúdo" ou "matéria de estudo"; growth como "crescimento"; continuity e interaction como "continuidade" e "interação", os dois princípios centrais do livro.

As poucas notas do tradutor aparecem entre colchetes, marcadas como `[N. T.:]`. Os intertítulos dentro dos capítulos, os destaques em negrito e algumas listas numeradas foram acrescentados pela tradução para facilitar a leitura e o estudo em grupo; o texto de Dewey corre sem eles.

Fonte do texto original: Internet Archive.

Prefácio

Todo movimento social envolve conflitos, que se refletem, no plano intelectual, em controvérsias. Não seria sinal de saúde se um interesse social tão importante quanto a educação não fosse também uma arena de lutas, práticas e teóricas. Para a teoria, porém — ao menos para a teoria que constitui uma filosofia da educação —, os conflitos práticos e as controvérsias travadas no mesmo nível desses conflitos apenas colocam um problema. Cabe a uma teoria inteligente da educação descobrir as causas dos conflitos existentes e, em vez de tomar partido de um lado ou de outro, indicar um plano de ação que parta de um nível mais profundo e mais abrangente do que aquele representado pelas práticas e ideias das partes em disputa.

Formular assim a tarefa da filosofia da educação não significa que ela deva buscar um meio-termo entre escolas de pensamento opostas, encontrar uma via media, nem fazer uma combinação eclética de pontos colhidos aqui e ali em todas as escolas. Significa a necessidade de introduzir uma nova ordem de concepções que conduza a novos modos de prática. É por isso que se torna tão difícil desenvolver uma filosofia da educação no instante em que nos afastamos da tradição e do costume. É por isso também que conduzir escolas baseadas numa nova ordem de concepções é muito mais difícil do que administrar escolas que andam por caminhos já batidos. Daí que todo movimento em direção a uma nova ordem de ideias, e de atividades orientadas por elas, provoque cedo ou tarde um retorno às ideias e

práticas do passado — como se vê hoje, na educação, na tentativa de reviver os princípios da Grécia antiga e da Idade Média.

É nesse contexto que sugiro, ao final deste pequeno volume, que aqueles que olham adiante, rumo a um novo movimento na educação adaptado à necessidade atual de uma nova ordem social, pensem em termos da própria Educação, e não em termos de algum "ismo" sobre a educação — nem mesmo um "ismo" como o "progressivismo". Pois, a despeito de si mesmo, todo movimento que pensa e age em termos de um "ismo" se envolve tanto na reação contra outros "ismos" que acaba, sem perceber, sendo controlado por eles. Passa a formular seus princípios por reação a eles, e não por um exame amplo e construtivo das necessidades, problemas e possibilidades reais. Se o ensaio apresentado neste pequeno volume tem algum valor, ele está na tentativa de chamar a atenção para as questões maiores e mais profundas da Educação, de modo a sugerir o quadro de referência adequado a elas.

John Dewey

CAPÍTULO 1

Educação tradicional versus educação progressiva

A humanidade gosta de pensar em termos de opostos extremos. Tem o hábito de formular suas crenças na forma de um "ou isto, ou aquilo", sem reconhecer possibilidades intermediárias. Quando forçada a admitir que não se pode agir de acordo com os extremos, ainda tende a sustentar que eles estão certos na teoria, mas que, na prática, as circunstâncias nos obrigam a fazer concessões. A filosofia da educação não é exceção. A história da teoria educacional é marcada pela oposição entre a ideia de que a educação é desenvolvimento a partir de dentro e a de que é formação a partir de fora; entre a ideia de que ela se apoia nos dons naturais e a de que é um processo de vencer as inclinações naturais e substituí-las por hábitos adquiridos sob pressão externa.

Hoje, no que diz respeito à vida prática da escola, essa oposição tende a assumir a forma de um contraste entre educação tradicional e educação progressiva. Se as ideias que sustentam a primeira forem formuladas de modo amplo, sem as ressalvas que uma exposição precisa exigiria, serão mais ou menos estas: o conteúdo da educação consiste em conjuntos de informações e de habilidades elaborados no passado; portanto, a principal tarefa da escola é transmiti-los à nova geração. No passado também foram desenvolvidos padrões e regras de conduta; a formação moral consiste em criar hábitos de ação conformes a essas regras e padrões. Por fim, o padrão geral de orga-

nização escolar (com o que me refiro às relações dos alunos entre si e com os professores) faz da escola um tipo de instituição nitidamente separado das demais instituições sociais. Imagine a sala de aula comum, com seus horários, seus esquemas de classificação, de provas e de aprovação, suas regras de ordem, e creio que se compreenderá o que quero dizer com "padrão de organização". Se compararmos essa cena com o que acontece, por exemplo, na família, perceberemos o que significa dizer que a escola é um tipo de instituição nitidamente separado de qualquer outra forma de organização social. As três características que acabo de mencionar determinam os objetivos e os métodos de ensino e de disciplina. O propósito principal é preparar os jovens para as responsabilidades futuras e para o sucesso na vida, por meio da aquisição dos conjuntos organizados de informação e das formas prontas de habilidade que compõem o material de ensino. Como tanto o conteúdo quanto os padrões de conduta adequada são herdados do passado, a atitude dos alunos deve ser, no geral, de docilidade, receptividade e obediência. Os livros, sobretudo os didáticos, são os principais representantes do saber e da sabedoria do passado, e os professores são os órgãos pelos quais os alunos são postos em contato efetivo com esse material. Os professores são os agentes que comunicam o conhecimento e as habilidades e que fazem cumprir as regras de conduta.

Não fiz este breve resumo com o propósito de criticar a filosofia que o sustenta. O surgimento do que se chama educação nova e escolas progressivas é, por si só, produto do descontentamento com a educação tradicional. Na prática, é uma crítica a ela. Quando essa crítica implícita se torna explícita, diz mais ou menos o seguinte: o esquema

tradicional é, em essência, uma imposição de cima e de fora. Impõe padrões, conteúdos e métodos adultos a quem ainda está crescendo lentamente em direção à maturidade. A distância é tão grande que o conteúdo exigido, os métodos de aprender e de se comportar são estranhos às capacidades atuais dos jovens. Estão fora do alcance da experiência que os aprendizes já possuem. Por isso, precisam ser impostos — ainda que bons professores usem recursos engenhosos para disfarçar a imposição e livrá-la de seus traços mais obviamente brutais.

Mas o abismo entre os produtos maduros ou adultos e a experiência e as capacidades dos jovens é tão largo que a própria situação impede uma participação ativa dos alunos na elaboração do que é ensinado. A eles cabe fazer — e aprender, assim como aos seiscentos coube fazer e morrer. [N. T.: alusão ao poema "A carga da Brigada Ligeira", de Tennyson, cujos soldados obedecem sem questionar.] Aprender, aqui, significa adquirir o que já está incorporado nos livros e na cabeça dos mais velhos. Além disso, o que se ensina é pensado como algo essencialmente estático. É ensinado como produto acabado, sem muita atenção à maneira como foi originalmente construído nem às mudanças que certamente ocorrerão no futuro. É, em grande medida, o produto cultural de sociedades que supunham que o futuro seria muito parecido com o passado — e, no entanto, é usado como alimento educativo numa sociedade em que a mudança é a regra, e não a exceção. Se tentarmos formular a filosofia da educação implícita nas práticas da educação nova, poderemos, creio, descobrir certos princípios comuns em meio à variedade das escolas progressivas hoje existentes: à imposição de cima, opõe-se a expressão e o cultivo da individuali-

dade; à disciplina externa, opõe-se a atividade livre; ao aprendizado por meio de livros e professores, opõe-se o aprendizado pela experiência; à aquisição de habilidades e técnicas isoladas por meio de exercícios repetitivos, opõe-se sua aquisição como meios de alcançar fins que despertam um interesse direto e vital; à preparação para um futuro mais ou menos remoto, opõe-se o melhor aproveitamento das oportunidades da vida presente; a objetivos e materiais estáticos, opõe-se o contato com um mundo em mudança.

Ora, todos os princípios, em si mesmos, são abstratos. Só se tornam concretos nas consequências que resultam de sua aplicação. Justamente porque os princípios enunciados são tão fundamentais e de tão largo alcance, tudo depende da interpretação que recebem quando postos em prática na escola e em casa. É neste ponto que a referência feita há pouco às filosofias do "ou isto, ou aquilo" se torna especialmente pertinente. A filosofia geral da educação nova pode ser correta, e ainda assim a diferença de princípios abstratos não decidirá de que modo a preferência moral e intelectual envolvida será posta em prática. Todo movimento novo corre o perigo de, ao rejeitar os objetivos e métodos daquilo que pretende substituir, desenvolver seus princípios de forma negativa, e não de forma positiva e construtiva. Passa então a tirar suas pistas práticas daquilo que rejeita, e não do desenvolvimento construtivo de sua própria filosofia.

Entendo que a unidade fundamental da filosofia mais nova está na ideia de que existe uma relação íntima e necessária entre os processos da experiência real e a educação. Se isso for verdade, um desenvolvimento positivo e construtivo dessa ideia básica depende de se ter uma ideia correta de experiência. Tome-se, por exemplo, a ques-

tão do conteúdo organizado — que será discutida em detalhe mais adiante. O problema para a educação progressiva é: qual o lugar e o significado do conteúdo e da organização dentro da experiência? Como o conteúdo funciona? Existe algo inerente à experiência que tenda para uma organização progressiva de seus conteúdos?

Que resultados se seguem quando os materiais da experiência não são progressivamente organizados? Uma filosofia que procede com base na rejeição, na pura oposição, deixará de lado essas questões. Tenderá a supor que, como a educação antiga se baseava numa organização pronta, basta rejeitar por completo o princípio de organização, em vez de se esforçar para descobrir o que ele significa e como pode ser alcançado a partir da experiência. Poderíamos percorrer todos os pontos de diferença entre a educação nova e a antiga e chegar a conclusões semelhantes. Quando se rejeita o controle externo, o problema passa a ser encontrar os fatores de controle inerentes à própria experiência. Quando se rejeita a autoridade externa, não se segue que toda autoridade deva ser rejeitada, mas sim que é preciso buscar uma fonte de autoridade mais eficaz. O fato de a educação antiga impor aos jovens o conhecimento, os métodos e as regras de conduta do adulto não implica — a não ser numa filosofia extrema do "ou isto, ou aquilo"

— que o conhecimento e a habilidade do adulto não tenham valor orientador para a experiência de quem ainda não amadureceu. Ao contrário: basear a educação na experiência pessoal pode significar contatos mais numerosos e mais íntimos entre adultos e crianças do que jamais existiram na escola tradicional, e, portanto, mais orientação por parte dos outros, e não menos. O problema, então, é como esta-

belecer esses contatos sem violar o princípio do aprendizado pela experiência pessoal. Resolver esse problema exige uma filosofia bem pensada dos fatores sociais que atuam na constituição da experiência individual. O que as observações anteriores indicam é que os princípios gerais da educação nova não resolvem, por si sós, nenhum dos problemas da condução e da gestão prática das escolas progressivas. Ao contrário, colocam problemas novos, que precisam ser resolvidos com base numa nova filosofia da experiência. Esses problemas nem sequer são reconhecidos, quanto mais resolvidos, quando se supõe que basta rejeitar as ideias e práticas da educação antiga e ir para o extremo oposto. Mesmo assim, estou certo de que se compreenderá o que quero dizer quando afirmo que muitas das escolas mais novas tendem a dar pouca ou nenhuma importância ao conteúdo organizado de estudo; a agir como se qualquer forma de direção e orientação por parte dos adultos fosse uma invasão da liberdade individual; e como se a ideia de que a educação deve se ocupar do presente e do futuro significasse que o conhecimento do passado tem pouco ou nenhum papel a desempenhar. Sem exagerar esses defeitos, eles ao menos ilustram o que se entende por uma teoria e uma prática educacional que procedem negativamente, por reação ao que era corrente, em vez de desenvolver de forma positiva e construtiva propósitos, métodos e conteúdos com base numa teoria da experiência e de suas potencialidades educativas. Não é exagero dizer que uma filosofia educacional que afirma basear-se na ideia de liberdade pode se tornar tão dogmática quanto foi a educação tradicional contra a qual reage. Pois é dogmática toda teoria, e todo conjunto de práticas, que não se baseie no exame crítico de seus próprios princípios. Digamos que a educação nova enfatize a liberdade do aprendiz. Muito

bem. Está colocado um problema: o que significa liberdade, e em que condições ela pode se realizar? Digamos que o tipo de imposição externa tão comum na escola tradicional tenha limitado, em vez de promover, o desenvolvimento intelectual e moral dos jovens.

Mais uma vez, muito bem. Reconhecer esse defeito sério coloca um problema: qual é, exatamente, o papel do professor e dos livros na promoção do desenvolvimento educativo de quem ainda está amadurecendo? Admita-se que a educação tradicional usava como conteúdo de estudo fatos e ideias tão presos ao passado que pouco ajudavam a lidar com as questões do presente e do futuro. Muito bem. Agora temos o problema de descobrir a ligação que realmente existe, dentro da experiência, entre as conquistas do passado e as questões do presente. Temos o problema de verificar como o conhecimento do passado pode se converter num instrumento poderoso para lidar de forma eficaz com o futuro. Podemos rejeitar o conhecimento do passado como fim da educação e, com isso, apenas realçar sua importância como meio. Quando fazemos isso, temos um problema novo na história da educação: como os jovens devem conhecer o passado de tal maneira que esse conhecimento seja um agente poderoso na compreensão do presente vivo?

CAPÍTULO 2

A necessidade de uma teoria da experiência

Em resumo, o que estou dizendo é que rejeitar a filosofia e a prática da educação tradicional coloca um tipo novo e difícil de problema educacional para quem acredita no novo tipo de educação. Agiremos às cegas e em confusão enquanto não reconhecermos esse fato — enquanto não compreendermos plenamente que abandonar o antigo não resolve problema algum. O que se diz nas páginas seguintes pretende, portanto, indicar alguns dos principais problemas que a educação mais nova enfrenta e sugerir as linhas principais pelas quais sua solução deve ser buscada. Parto do pressuposto de que, em meio a todas as incertezas, há um quadro de referência permanente: a ligação orgânica entre educação e experiência pessoal; ou seja, a nova filosofia da educação está comprometida com algum tipo de filosofia empírica e experimental. Mas experiência e experimento não são ideias que se explicam por si mesmas. Ao contrário, seu significado faz parte do problema a ser explorado. Para saber o que significa empirismo, precisamos entender o que é experiência.

A crença de que toda educação genuína acontece pela experiência não significa que todas as experiências sejam genuinamente ou igualmente educativas. Experiência e educação não podem ser simplesmente igualadas. Pois algumas experiências são deseducativas. É deseducativa toda experiência que tenha o efeito de deter ou distorcer o crescimento de experiências futuras. Uma experiência pode produzir insensibilidade; pode gerar falta de sensibilidade e de capacida-

de de resposta. Nesse caso, ficam restritas as possibilidades de ter experiências mais ricas no futuro. Uma experiência também pode aumentar a habilidade automática de uma pessoa numa direção específica e, ao mesmo tempo, prendê-la numa rotina, num sulco; o efeito, de novo, é estreitar o campo das experiências seguintes. Uma experiência pode ser agradável no momento e, no entanto, favorecer uma atitude frouxa e descuidada; essa atitude passa então a modificar a qualidade das experiências seguintes, impedindo que a pessoa tire delas o que têm a oferecer. Além disso, as experiências podem ser tão desconectadas umas das outras que, embora cada uma seja agradável ou até empolgante em si mesma, não se ligam de forma cumulativa. A energia se dispersa e a pessoa se torna dispersiva. Cada experiência pode ser viva, intensa e "interessante", e ainda assim a falta de ligação entre elas pode gerar artificialmente hábitos dispersivos, desintegrados, centrífugos. A consequência da formação desses hábitos é a incapacidade de controlar as experiências futuras. Elas passam a ser recebidas tal como chegam, seja com prazer, seja com descontentamento e revolta. Nessas circunstâncias, é inútil falar de autocontrole.

A educação tradicional oferece uma profusão de exemplos de experiências desses tipos. É um grande erro supor, mesmo tacitamente, que a sala de aula tradicional não era um lugar onde os alunos tinham experiências. No entanto, é isso que se supõe tacitamente quando se opõe de maneira radical a educação progressiva, como plano de aprendizado pela experiência, à antiga. A linha de crítica correta é que as experiências vividas, por alunos e professores, eram em grande parte do tipo errado. Quantos estudantes, por exemplo, se torna-

ram insensíveis às ideias, e quantos perderam o impulso de aprender por causa do modo como viveram o aprendizado? Quantos adquiriram habilidades específicas por meio de exercícios mecânicos, de modo que seu poder de julgamento e sua capacidade de agir com inteligência em situações novas ficaram limitados? Quantos passaram a associar o processo de aprender ao tédio e ao aborrecimento? Quantos acharam o que aprenderam tão alheio às situações da vida fora da escola que isso não lhes deu nenhum domínio sobre elas? Quantos passaram a associar os livros a uma labuta monótona, ficando "condicionados" a só ler material sensacionalista?

Se faço essas perguntas, não é para condenar em bloco a educação antiga. O propósito é outro. É enfatizar, primeiro, que os jovens nas escolas tradicionais têm experiências; e, segundo, que o problema não é a ausência de experiências, mas seu caráter defeituoso e errado — errado e defeituoso do ponto de vista da ligação com experiências futuras. O lado positivo dessa questão é ainda mais importante quando se trata da educação progressiva. Não basta insistir na necessidade da experiência, nem mesmo da atividade na experiência. Tudo depende da qualidade da experiência vivida. A qualidade de qualquer experiência tem dois aspectos. Há um aspecto imediato, de ser agradável ou desagradável, e há sua influência sobre as experiências posteriores. O primeiro é evidente e fácil de julgar. O efeito de uma experiência, porém, não está estampado na sua superfície. Isso coloca um problema para o educador. Cabe a ele organizar o tipo de experiências que, sem repelir o aluno e, ao contrário, mobilizando suas atividades, sejam mais do que imediatamente agradáveis, porque favorecem experiências futuras desejáveis. Assim como nenhum homem vive ou

morre para si mesmo, nenhuma experiência vive e morre para si mesma. Independentemente de desejo ou intenção, toda experiência continua viva nas experiências seguintes. Por isso, o problema central de uma educação baseada na experiência é selecionar o tipo de experiências presentes que continuem vivas, de modo fecundo e criativo, nas experiências subsequentes.

Mais adiante discutirei em detalhe o princípio da continuidade da experiência, ou aquilo que se pode chamar de continuum experiencial. Aqui quero apenas enfatizar a importância desse princípio para a filosofia da experiência educativa. Uma filosofia da educação, como qualquer teoria, precisa ser enunciada em palavras, em símbolos. Mas, na medida em que é mais do que verbal, ela é um plano para conduzir a educação. Como todo plano, precisa ser elaborada tendo em vista o que deve ser feito e como deve ser feito. Quanto mais firme e sinceramente se sustenta que a educação é um desenvolvimento dentro da experiência, pela experiência e para a experiência, mais importante se torna haver concepções claras do que a experiência é. A menos que a experiência seja concebida de forma que o resultado seja um plano para decidir sobre o conteúdo, os métodos de ensino e de disciplina, o equipamento material e a organização social da escola, ela fica inteiramente no ar. Reduz-se a uma fórmula verbal, talvez emocionante, mas que poderia ser trocada por qualquer outra se não indicar operações a serem iniciadas e executadas. O fato de a educação tradicional ser uma questão de rotina, com planos e programas herdados do passado, não significa que a educação progressiva seja uma questão de improvisação sem plano.

A escola tradicional podia funcionar sem nenhuma filosofia da educação desenvolvida de forma consistente. Quase tudo de que precisava nesse sentido era um conjunto de palavras abstratas — cultura, disciplina, nossa grande herança cultural etc.

—, enquanto a orientação real vinha não delas, mas do costume e das rotinas estabelecidas. Justamente porque não podem se apoiar em tradições estabelecidas e em hábitos institucionais, as escolas progressivas têm de proceder mais ou menos ao acaso ou ser dirigidas por ideias que, quando articuladas e tornadas coerentes, formam uma filosofia da educação. A revolta contra o tipo de organização característico da escola tradicional é uma exigência de um tipo de organização baseado em ideias. Basta um conhecimento superficial da história da educação para comprovar que apenas os reformadores e inovadores sentiram necessidade de uma filosofia da educação. Os que aderiam ao sistema estabelecido precisavam apenas de algumas palavras bonitas para justificar as práticas existentes. O verdadeiro trabalho era feito pelos hábitos, tão fixos que se tinham tornado institucionais. A lição para a educação progressiva é que ela precisa, com urgência — uma urgência maior do que a que pesava sobre os inovadores anteriores —, de uma filosofia da educação baseada numa filosofia da experiência.

Observei de passagem que essa filosofia é, parafraseando o que Lincoln disse sobre a democracia, uma educação da experiência, pela experiência e para a experiência. Nenhuma dessas palavras — da, pela, para — designa algo evidente por si. Cada uma é um desafio: descobrir e pôr em prática um princípio de ordem e organização que decorra da compreensão do que significa experiência educativa.

Por isso, é muito mais difícil definir os tipos de materiais, de métodos e de relações sociais adequados à educação nova do que no caso da educação tradicional. Creio que muitas das dificuldades enfrentadas na condução das escolas progressivas, e muitas das críticas feitas a elas, vêm dessa fonte. As dificuldades se agravam e as críticas aumentam quando se supõe que a educação nova é, de algum modo, mais fácil que a antiga. Imagino que essa crença esteja mais ou menos difundida. Talvez ilustre, mais uma vez, a filosofia do "ou isto, ou aquilo", nascida da ideia de que basta não fazer o que se faz nas escolas tradicionais. Admito de bom grado que a educação nova é mais simples em princípio do que a antiga. Ela está em harmonia com os princípios do crescimento, ao passo que há muito de artificial na antiga seleção e disposição de matérias e métodos — e o artificial sempre leva a uma complexidade desnecessária. Mas fácil e simples não são a mesma coisa. Descobrir o que é realmente simples e agir de acordo com essa descoberta é uma tarefa extremamente difícil. Depois que o artificial e o complexo se estabelecem institucionalmente e se enraizam no costume e na rotina, é mais fácil seguir pelos caminhos já batidos do que, depois de adotar um novo ponto de vista, descobrir o que esse novo ponto de vista implica na prática. O antigo sistema astronômico ptolomaico, com seus ciclos e epiciclos, era mais complicado que o sistema copernicano. Mas, enquanto os fenômenos astronômicos reais não foram organizados com base no novo princípio, o caminho mais fácil era seguir a linha de menor resistência oferecida pelo velho hábito intelectual. Voltamos, assim, à ideia de que a tentativa de dar nova direção ao trabalho das escolas exige uma teoria coerente da experiência, que oriente de forma positiva a seleção e a organização de métodos e materiais educativos adequados. O pro-

cesso é lento e árduo. É uma questão de crescimento, e há muitos obstáculos que tendem a impedi-lo e a desviá-lo para direções erradas.

Terei algo a dizer mais adiante sobre organização. Talvez baste, neste ponto, dizer que precisamos escapar da tendência de pensar a organização nos termos do tipo de organização — seja de conteúdo, seja de métodos e relações sociais — que marca a educação tradicional. Creio que boa parte da atual oposição à ideia de organização se deve à dificuldade de se livrar da imagem dos estudos da escola antiga. No momento em que se menciona "organização", a imaginação vai quase automaticamente para o tipo de organização que nos é familiar e, ao nos revoltarmos contra ela, somos levados a recuar diante da própria ideia de qualquer organização. Por outro lado, os reacionários da educação, que agora ganham força, usam a falta de uma organização intelectual e moral adequada nas escolas de tipo mais novo não só como prova da necessidade de organização, mas também para identificar toda e qualquer organização com aquela instituída antes do surgimento da ciência experimental. Não desenvolver uma concepção de organização em bases empíricas e experimentais dá aos reacionários uma vitória fácil demais. Mas o fato de as ciências empíricas oferecerem hoje o melhor tipo de organização intelectual encontrável em qualquer campo mostra que não há motivo para que nós, que nos dizemos empiristas, sejamos presa fácil em matéria de ordem e organização.

CAPÍTULO 3

Critérios da experiência

Se há alguma verdade no que foi dito sobre a necessidade de formular uma teoria da experiência para que a educação possa ser conduzida com inteligência com base na experiência, fica claro que o próximo passo desta discussão é apresentar os princípios mais significativos para construir essa teoria. Não pedirei desculpas, portanto, por me dedicar a certa dose de análise filosófica que, de outro modo, poderia parecer fora de lugar. Posso, no entanto, tranquilizar o leitor dizendo que essa análise não é um fim em si mesma: serve para obter critérios que serão aplicados depois, na discussão de várias questões concretas e, para a maioria das pessoas, mais interessantes.

Já mencionei o que chamei de categoria da continuidade, ou continuum experiencial. Esse princípio está envolvido, como apontei, em toda tentativa de distinguir entre experiências que valem a pena do ponto de vista educativo e as que não valem. Pode parecer supérfluo argumentar que essa distinção é necessária não só para criticar o tipo tradicional de educação, mas também para iniciar e conduzir um tipo diferente. Ainda assim, convém explorar um pouco essa ideia. Pode-se supor com segurança que uma das coisas que recomendaram o movimento progressivo é que ele parece mais de acordo com o ideal democrático com que nosso povo está comprometido do que os procedimentos da escola tradicional, que têm muito de autocrático. Outra coisa que contribuiu para sua boa acolhida é que seus métodos são

humanos, comparados à dureza que tantas vezes acompanhava as políticas da escola tradicional.

A pergunta que eu levantaria é: por que preferimos arranjos democráticos e humanos aos autocráticos e duros? E por "por que" entendo a razão para preferi-los, não apenas as causas que nos levam a essa preferência. Uma causa pode ser que nos ensinaram — não só nas escolas, mas pela imprensa, pelo púlpito, pela tribuna, por nossas leis e por nossos legisladores — que a democracia é a melhor de todas as instituições sociais. Podemos ter assimilado essa ideia de tal forma do nosso meio que ela se tornou parte habitual da nossa constituição mental e moral. Mas causas semelhantes levaram outras pessoas, em outros meios, a conclusões muito diferentes — a preferir o fascismo, por exemplo. A causa da nossa preferência não é o mesmo que a razão pela qual deveríamos ter essa preferência. Não é meu propósito aqui examinar essa razão em detalhe. Mas eu faria uma única pergunta: é possível encontrar alguma razão que não se reduza, no fim, à crença de que os arranjos sociais democráticos promovem uma qualidade melhor de experiência humana, mais amplamente acessível e desfrutada, do que as formas de vida social não democráticas e antidemocráticas? O princípio do respeito à liberdade individual e à decência e gentileza nas relações humanas não remete, afinal, à convicção de que essas coisas contribuem para uma qualidade mais alta de experiência para um número maior de pessoas do que os métodos de repressão, coerção ou força? Não é a razão da nossa preferência o fato de acreditarmos que a consulta mútua e as convicções alcançadas pela persuasão tornam possível uma qualidade de experiência melhor do que qualquer outra que se possa oferecer em larga escala?

Se a resposta a essas perguntas for afirmativa (e, pessoalmente, não vejo como justificar nossa preferência pela democracia e pela humanidade em outra base), a razão última para acolher a educação progressiva — por seu uso de métodos humanos e por seu parentesco com a democracia — remete ao fato de que se faz uma distinção entre os valores intrínsecos de diferentes experiências. Volto assim ao princípio da continuidade da experiência como critério de distinção.

O princípio da continuidade

No fundo, esse princípio repousa sobre o fato do hábito, quando o hábito é interpretado biologicamente. A característica básica do hábito é que toda experiência vivida e sofrida modifica quem age e sofre, e essa modificação afeta, queiramos ou não, a qualidade das experiências seguintes. Pois é uma pessoa um tanto diferente que entra nelas. O princípio do hábito assim entendido vai, evidentemente, mais fundo do que a concepção comum de hábito como um modo mais ou menos fixo de fazer as coisas, embora inclua esta última como um de seus casos particulares. Abrange a formação de atitudes — emocionais e intelectuais —; abrange nossas sensibilidades básicas e nossos modos de enfrentar e responder a todas as condições que encontramos ao viver. Desse ponto de vista, o princípio da continuidade da experiência significa que toda experiência tanto recolhe algo das que vieram antes quanto modifica de algum modo a qualidade das que virão depois. Como diz o poeta:. ..toda experiência é um arco através do qual reluz aquele mundo inexplorado, cuja margem se afasta para sempre e sempre, à medida que avanço.

[N. T.: Tennyson, "Ulisses".]

Até aqui, porém, ainda não temos base para distinguir entre experiências. Pois o princípio tem aplicação universal. Há algum tipo de continuidade em todos os casos. É quando notamos as diferentes formas em que a continuidade da experiência opera que obtemos a base para distinguir entre experiências. Posso ilustrar o que quero dizer com uma objeção feita a uma ideia que propus certa vez: a de que o processo educativo pode ser identificado com o crescimento, quando este é entendido no sentido ativo do gerúndio — crescendo.

O crescimento, ou o crescer como desenvolvimento — não só físico, mas intelectual e moral —, é um exemplo do princípio da continuidade. A objeção é que o crescimento pode tomar muitas direções diferentes: um homem que começa uma carreira de assaltante, por exemplo, pode crescer nessa direção e, com a prática, tornar-se um assaltante muito habilidoso. Argumenta-se, então, que "crescimento" não basta: é preciso especificar também a direção em que o crescimento ocorre, o fim para o qual tende. Antes de concluir que a objeção é decisiva, porém, precisamos analisar o caso um pouco mais.

Não há dúvida de que um homem pode crescer em eficiência como assaltante, como gângster ou como político corrupto. Mas, do ponto de vista do crescimento como educação e da educação como crescimento, a questão é se o crescimento nessa direção favorece ou retarda o crescimento em geral. Essa forma de crescimento cria condições para um crescimento maior, ou estabelece condições que afastam quem cresceu nessa direção específica das ocasiões, estímulos e oportunidades de continuar crescendo em direções novas? Qual é o

efeito do crescimento numa direção particular sobre as atitudes e os hábitos que, sozinhos, abrem caminhos para o desenvolvimento em outras linhas? Deixo ao leitor responder a essas perguntas, dizendo apenas que o desenvolvimento numa linha particular atende ao critério da educação como crescimento quando, e somente quando, conduz a um crescimento contínuo. Pois essa concepção precisa ter aplicação universal, e não especializada e limitada.

Volto agora à questão da continuidade como critério para distinguir as experiências educativas das deseducativas. Como vimos, há algum tipo de continuidade em qualquer caso, já que toda experiência afeta, para melhor ou para pior, as atitudes que ajudam a decidir a qualidade das experiências seguintes, criando certas preferências e aversões e tornando mais fácil ou mais difícil agir com este ou aquele fim. Além disso, toda experiência influencia em algum grau as condições objetivas em que as experiências seguintes acontecem. Uma criança que aprende a falar, por exemplo, ganha uma nova facilidade e um novo desejo. Mas também ampliou as condições externas do aprendizado seguinte. Quando aprende a ler, abre do mesmo modo um ambiente novo. Se uma pessoa decide ser professora, advogada, médica ou corretora de valores, ao realizar essa intenção determina necessariamente, em certa medida, o ambiente em que vai agir no futuro. Tornou-se mais sensível e responsiva a certas condições e relativamente imune àquilo que, à sua volta, teria sido estímulo se tivesse feito outra escolha.

Mas, embora o princípio da continuidade se aplique de algum modo em todos os casos, a qualidade da experiência presente influencia a maneira como ele se aplica. Falamos em mimar uma criança e em cri-

ança mimada. O efeito de satisfazer em excesso uma criança é duradouro. Cria uma atitude que funciona como uma exigência automática de que pessoas e objetos atendam a seus desejos e caprichos no futuro. Leva-a a buscar o tipo de situação que lhe permita fazer o que tiver vontade no momento. Torna-a avessa — e relativamente incapaz — diante de situações que exigem esforço e perseverança para superar obstáculos. Não há paradoxo no fato de que o princípio da continuidade da experiência possa operar de modo a deixar uma pessoa estacionada num plano baixo de desenvolvimento, limitando sua capacidade posterior de crescer.

Por outro lado, se uma experiência desperta a curiosidade, fortalece a iniciativa e cria desejos e propósitos intensos o bastante para levar a pessoa a atravessar os pontos mortos do futuro, a continuidade age de modo muito diferente. Toda experiência é uma força em movimento. Seu valor só pode ser julgado com base naquilo para onde ela se move e em que ela se transforma. A maior maturidade de experiência que deve caracterizar o adulto, como educador, coloca-o em condição de avaliar cada experiência dos jovens de uma maneira que quem tem experiência menos madura não consegue. Cabe então ao educador ver em que direção uma experiência está indo. De nada adianta ele ser mais maduro se, em vez de usar sua visão mais ampla para ajudar a organizar as condições da experiência de quem ainda está amadurecendo, ele a joga fora. Deixar de levar em conta a força em movimento de uma experiência, para julgá-la e orientá-la segundo aquilo em que ela está se transformando, é deslealdade ao próprio princípio da experiência. Essa deslealdade opera em duas direções. O educador trai a compreensão que deveria ter obtido de sua própria

experiência passada. E é infiel ao fato de que toda experiência humana é, em última instância, social: envolve contato e comunicação. Em termos morais, o adulto não tem o direito de negar aos jovens, nas ocasiões oportunas, a capacidade de compreensão empática que sua própria experiência lhe deu.

Mal se dizem essas coisas, porém, surge a tendência de pular para o outro extremo e tomá-las como defesa de algum tipo de imposição externa disfarçada. Vale a pena, portanto, dizer algo sobre o modo como o adulto pode exercer a sabedoria que sua experiência mais ampla lhe dá sem impor um controle meramente externo. De um lado, cabe a ele estar atento para ver que atitudes e tendências habituais estão sendo criadas. Nesse sentido, se é educador, precisa ser capaz de julgar quais atitudes realmente conduzem ao crescimento contínuo e quais o prejudicam. Precisa, além disso, ter aquela compreensão empática dos indivíduos como indivíduos que lhe dá uma ideia do que realmente se passa na mente de quem está aprendendo. É, entre outras coisas, a necessidade dessas capacidades por parte de pais e professores que torna um sistema de educação baseado na experiência vivida mais difícil de conduzir com sucesso do que seguir os modelos da educação tradicional.

Mas há outro aspecto da questão. A experiência não acontece apenas dentro da pessoa. Acontece ali, sim, pois influencia a formação de atitudes de desejo e propósito. Mas isso não é tudo. Toda experiência genuína tem um lado ativo que modifica em algum grau as condições objetivas em que as experiências acontecem. A diferença entre civilização e barbárie, para dar um exemplo em grande escala, está no grau em que as experiências anteriores modificaram as condições

objetivas em que as experiências seguintes se dão. Estradas, meios rápidos de deslocamento e transporte, ferramentas, utensílios, móveis, luz e energia elétrica são exemplos disso. Destrua as condições externas da experiência civilizada atual, e por algum tempo nossa experiência regrediria à dos povos bárbaros. Em uma palavra, vivemos do nascimento à morte num mundo de pessoas e coisas que é, em grande parte, o que é por causa do que foi feito e transmitido por atividades humanas anteriores. Quando se ignora esse fato, a experiência é tratada como se fosse algo que acontece exclusivamente dentro do corpo e da mente de um indivíduo. Não deveria ser necessário dizer que a experiência não ocorre no vácuo. Há fontes fora do indivíduo que dão origem à experiência, e ela se alimenta constantemente dessas fontes. Ninguém questionaria que uma criança num cortiço tem uma experiência diferente da de uma criança num lar culto; que o menino do campo tem um tipo de experiência diferente do menino da cidade, ou o do litoral, diferente do que cresce nas planícies do interior. Normalmente, consideramos esses fatos banais demais para mencioná-los. Mas, quando se reconhece seu alcance educativo, eles indicam a segunda maneira pela qual o educador pode orientar a experiência dos jovens sem recorrer à imposição. Uma responsabilidade primária dos educadores é não apenas conhecer o princípio geral de que a experiência real é moldada pelas condições do ambiente, mas também reconhecer, no concreto, que ambientes favorecem experiências que levam ao crescimento. Acima de tudo, devem saber utilizar o ambiente físico e social existente, de modo a extrair dele tudo o que pode contribuir para construir experiências que valham a pena.

A educação tradicional não precisava enfrentar esse problema; podia esquivar-se sistematicamente dessa responsabilidade. Supunha-se que o ambiente escolar — carteiras, quadros-negros, um pequeno pátio — bastava. Não se exigia que o professor conhecesse de perto as condições da comunidade local — físicas, históricas, econômicas, profissionais etc.

— para utilizá-las como recursos educativos. Um sistema de educação baseado na ligação necessária entre educação e experiência deve, ao contrário, se for fiel ao seu princípio, levar essas coisas constantemente em conta. Essa exigência feita ao educador é mais uma razão pela qual a educação progressiva é mais difícil de conduzir do que jamais foi o sistema tradicional.

É possível elaborar esquemas de educação que subordinam de modo bastante sistemático as condições objetivas àquelas que residem nos indivíduos que estão sendo educados. Isso acontece sempre que o lugar e a função do professor, dos livros, dos aparelhos e equipamentos — de tudo o que representa os produtos da experiência mais madura dos mais velhos — são sistematicamente subordinados às inclinações e sentimentos imediatos dos jovens. Toda teoria que supõe que só se pode dar importância a esses fatores objetivos à custa de impor um controle externo e limitar a liberdade dos indivíduos repousa, no fim, na noção de que a experiência só é verdadeiramente experiência quando as condições objetivas estão subordinadas ao que acontece dentro de quem a vive.

Não quero dizer que se suponha possível excluir as condições objetivas. Reconhece-se que elas têm de entrar: essa concessão é feita ao

fato inevitável de que vivemos num mundo de coisas e pessoas. Mas creio que a observação do que acontece em algumas famílias e algumas escolas revelaria que certos pais e professores agem segundo a ideia de subordinar as condições objetivas às internas. Nesse caso, supõe-se não apenas que estas são primárias — o que, num sentido, são —, mas também que, tal como existem num dado momento, elas determinam todo o processo educativo.

Vou ilustrar com o caso de um bebê. As necessidades de um bebê por alimento, descanso e atividade são certamente primárias e decisivas num aspecto. É preciso alimentá-lo, garantir que durma confortavelmente e assim por diante. Mas esses fatos não significam que os pais devam alimentá-lo toda vez que ele estiver irritado ou manhoso, nem que não deva haver uma rotina de horários regulares para comer e dormir. A mãe sábia leva em conta as necessidades do bebê, mas não de um modo que a dispense de sua própria responsabilidade de regular as condições objetivas em que essas necessidades são satisfeitas. E, se é sábia nesse aspecto, recorre tanto à experiência passada de especialistas quanto à sua própria, pela luz que lançam sobre quais experiências são, em geral, mais favoráveis ao desenvolvimento normal dos bebês. Em vez de essas condições serem subordinadas ao estado interno imediato do bebê, elas são deliberadamente ordenadas para que se produza um tipo particular de interação com esses estados internos.

O princípio da interação

A palavra "interação", que acabo de usar, expressa o segundo princípio fundamental para interpretar uma experiência em sua função e força educativas. Ela atribui direitos iguais aos dois fatores da experiência: as condições objetivas e as internas. Toda experiência normal é um jogo entre esses dois conjuntos de condições. Tomados juntos, ou em sua interação, formam o que chamamos de situação. O problema da educação tradicional não era enfatizar as condições externas que entram no controle das experiências, mas dar tão pouca atenção aos fatores internos que também decidem que tipo de experiência se tem. Ela violava o princípio da interação por um lado. Mas essa violação não é motivo para que a educação nova viole o princípio pelo outro lado — a não ser com base na filosofia educacional extrema do "ou isto, ou aquilo", já mencionada.

O exemplo da necessidade de regular as condições objetivas do desenvolvimento de um bebê indica, primeiro, que os pais têm a responsabilidade de organizar as condições em que a experiência do bebê com alimento, sono etc. acontece; e, segundo, que essa responsabilidade se cumpre utilizando a experiência acumulada do passado, representada, por exemplo, pelos conselhos de médicos competentes e de outras pessoas que estudaram especialmente o crescimento físico normal. Isso limita a liberdade da mãe, quando ela usa esse conjunto de conhecimentos para regular as condições objetivas de alimentação e sono? Ou a ampliação de sua inteligência no exercício da função materna amplia sua liberdade? Sem dúvida, se os conselhos e orientações virassem um fetiche, a ponto de se tornarem ordens inflexíveis a seguir em quaisquer condições, haveria restrição da liberdade

de mãe e filho. Mas essa restrição seria também uma limitação da inteligência exercida no julgamento pessoal.

Em que sentido a regulação das condições objetivas limita a liberdade do bebê? Certamente há alguma limitação de seus movimentos e inclinações imediatas quando ele é posto no berço enquanto quer continuar brincando, ou não recebe comida no momento em que gostaria, ou não é pego no colo e embalado quando chora pedindo atenção. Também há restrição quando a mãe ou a babá puxa a criança para longe do fogo em que ela está prestes a cair. Terei mais a dizer adiante sobre a liberdade. Aqui basta perguntar se a liberdade deve ser pensada e julgada com base em incidentes relativamente momentâneos ou se seu significado está na continuidade da experiência em desenvolvimento.

Dizer que os indivíduos vivem num mundo significa, concretamente, que vivem numa série de situações. E, quando se diz que vivem nessas situações, o sentido da palavra "em" é diferente do que tem quando se diz que as moedas estão "no" bolso ou a tinta está "na" lata. Significa, mais uma vez, que está ocorrendo uma interação entre o indivíduo e os objetos e outras pessoas. As concepções de situação e de interação são inseparáveis. Uma experiência é sempre o que é por causa de uma transação que se dá entre um indivíduo e aquilo que, naquele momento, constitui seu ambiente — sejam as pessoas com quem conversa sobre algum assunto ou acontecimento (sendo o próprio assunto também parte da situação), os brinquedos com que brinca, o livro que lê (no qual suas condições ambientais do momento podem ser a Inglaterra, a Grécia antiga ou uma região imaginária), ou os materiais de um experimento que está realizando. O ambiente, em

outras palavras, é qualquer conjunto de condições que interagem com as necessidades, desejos, propósitos e capacidades pessoais para criar a experiência vivida. Mesmo quando constrói um castelo no ar, a pessoa está interagindo com os objetos que constrói na fantasia.

Continuidade e interação juntas

Os dois princípios da continuidade e da interação não são separados. Cruzam-se e se unem. São, por assim dizer, os aspectos longitudinal e transversal da experiência. Situações diferentes sucedem-se umas às outras. Mas, por causa do princípio da continuidade, algo passa das anteriores para as posteriores. À medida que o indivíduo passa de uma situação a outra, seu mundo, seu ambiente, se expande ou se contrai. Ele não se descobre vivendo em outro mundo, mas numa parte ou aspecto diferente de um mesmo mundo. O que aprendeu em conhecimento e habilidade numa situação torna-se instrumento para compreender e lidar com eficácia com as situações seguintes. O processo continua enquanto duram a vida e o aprendizado. Caso contrário, o curso da experiência se torna desordenado, porque o fator individual que entra na construção de uma experiência está cindido. Um mundo dividido, cujas partes e aspectos não se ligam, é ao mesmo tempo sinal e causa de uma personalidade dividida. Quando a cisão chega a certo ponto, dizemos que a pessoa está insana. Uma personalidade plenamente integrada, por outro lado, só existe quando as experiências sucessivas estão integradas umas com as outras. E só pode ser construída à medida que se constrói um mundo de objetos relacionados.

Continuidade e interação, em sua união ativa, fornecem a medida do significado e do valor educativo de uma experiência. A preocupação imediata e direta do educador é, então, com as situações em que a interação ocorre. O indivíduo, que entra nela como um dos fatores, é o que é num dado momento. É o outro fator — o das condições objetivas — que está, em certa medida, ao alcance da regulação pelo educador. Como já se observou, a expressão "condições objetivas" abrange um campo amplo. Inclui o que o educador faz e o modo como faz — não só as palavras ditas, mas o tom de voz com que são ditas. Inclui equipamentos, livros, aparelhos, brinquedos, jogos. Inclui os materiais com que o indivíduo interage e, o mais importante de tudo, a configuração social total das situações em que a pessoa está envolvida.

Quando se diz que as condições objetivas são as que estão ao alcance do educador regular, quer-se dizer, naturalmente, que sua capacidade de influenciar diretamente a experiência dos outros — e, portanto, a educação que recebem — lhe impõe o dever de determinar o ambiente que vai interagir com as capacidades e necessidades existentes dos educandos para criar uma experiência que valha a pena. O problema da educação tradicional não era que os educadores assumissem a responsabilidade de proporcionar um ambiente. O problema era que não consideravam o outro fator na criação de uma experiência: as capacidades e os propósitos dos educandos. Supúnha-se que certo conjunto de condições era desejável em si mesmo, independentemente de sua capacidade de suscitar certa qualidade de resposta nos indivíduos. Essa falta de adaptação mútua tornava o processo de ensino e aprendizagem uma questão de acaso. Aqueles para

quem as condições oferecidas eram adequadas conseguiam aprender. Os outros se viravam como podiam. A responsabilidade de selecionar as condições objetivas traz consigo, portanto, a responsabilidade de compreender as necessidades e capacidades dos indivíduos que estão aprendendo num dado momento. Não basta que certos materiais e métodos tenham se mostrado eficazes com outros indivíduos em outros momentos. É preciso haver razão para pensar que funcionarão para gerar uma experiência de qualidade educativa com estes indivíduos, neste momento.

Não é desmerecer o valor nutritivo de um bife o fato de não o darmos a bebês. Não é desmerecer a trigonometria o fato de não a ensinarmos no primeiro ou no quinto ano. Não é a matéria em si que é educativa ou que conduz ao crescimento. Não existe matéria que, em si mesma, ou sem considerar o estágio de crescimento alcançado pelo aprendiz, possua valor educativo intrínseco. Deixar de levar em conta a adaptação às necessidades e capacidades dos indivíduos foi a origem da ideia de que certas matérias e certos métodos são intrinsecamente culturais, ou intrinsecamente bons para a disciplina mental. Não existe valor educativo em abstrato. A noção de que algumas matérias e métodos, e o conhecimento de certos fatos e verdades, possuem valor educativo em si mesmos é a razão pela qual a educação tradicional reduziu o material educativo, em tão grande medida, a uma dieta de alimentos pré-digeridos. Segundo essa noção, bastava regular a quantidade e a dificuldade do material oferecido, num esquema de gradação quantitativa, mês a mês e ano a ano. De resto, esperava-se que o aluno o tomasse nas doses prescritas de fora. Se o aluno o recusava, se cabulava aula fisicamente, ou cabulava mental-

mente deixando a mente vagar, e acabava criando uma aversão emocional à matéria, a culpa era considerada dele. Não se perguntava se o problema não estaria no conteúdo ou no modo como era oferecido. O princípio da interação deixa claro que a falta de adaptação do material às necessidades e capacidades dos indivíduos pode tornar uma experiência não educativa tanto quanto a falta de adaptação do indivíduo ao material.

O verdadeiro sentido de preparação

O princípio da continuidade, em sua aplicação educativa, significa, no entanto, que o futuro precisa ser levado em conta em cada etapa do processo educativo. Essa ideia é facilmente mal compreendida e é gravemente distorcida na educação tradicional. O pressuposto desta é que, ao adquirir certas habilidades e aprender certas matérias que seriam necessárias depois (talvez na faculdade, talvez na vida adulta), os alunos ficam automaticamente preparados para as necessidades e circunstâncias do futuro. Ora, "preparação" é uma ideia traiçoeira. Num certo sentido, toda experiência deve fazer algo para preparar a pessoa para experiências posteriores, de qualidade mais profunda e mais ampla. É esse o próprio sentido de crescimento, continuidade, reconstrução da experiência. Mas é um erro supor que a mera aquisição de certa quantidade de aritmética, geografia, história etc., ensinada e estudada porque pode ser útil algum dia, tenha esse efeito; e é um erro supor que adquirir habilidades de leitura e cálculo constituirá automaticamente preparação para seu uso correto e eficaz em condições muito diferentes daquelas em que foram adquiridas.

Quase todo mundo já teve ocasião de olhar para trás, para seus tempos de escola, e se perguntar o que foi feito do conhecimento que deveria ter acumulado durante os anos de estudo, e por que as habilidades técnicas que adquiriu precisam ser reaprendidas de outra forma para lhe servirem de algo. Na verdade, é sortudo quem não descobre que, para progredir, para avançar intelectualmente, precisa desaprender muito do que aprendeu na escola. Essas questões não se resolvem dizendo que as matérias não foram realmente aprendidas, pois foram aprendidas ao menos o suficiente para que o aluno passasse nas provas. Um dos problemas é que o conteúdo em questão foi aprendido isoladamente; foi posto, por assim dizer, num compartimento estanque. Quando se pergunta, então, o que foi feito dele, para onde foi, a resposta certa é que ainda está lá, no compartimento especial em que foi guardado. Se as mesmas condições em que foi adquirido se repetissem exatamente, ele também voltaria e estaria disponível. Mas foi segregado quando adquirido e, por isso, está tão desligado do resto da experiência que não fica disponível nas condições reais da vida. É contrário às leis da experiência que um aprendizado desse tipo, por mais bem fixado que estivesse na época, ofereça uma preparação genuína.

E a falha na preparação não termina aí. Talvez a maior de todas as falácias pedagógicas seja a ideia de que a pessoa aprende apenas aquilo que está estudando no momento. O aprendizado colateral — a formação de atitudes duradouras, de gostos e aversões — pode ser, e muitas vezes é, muito mais importante do que a lição de ortografia, de geografia ou de história que se aprende. Pois são essas atitudes que, no fundo, contam no futuro. A atitude mais importante que se

pode formar é o desejo de continuar aprendendo. Se o impulso nessa direção é enfraquecido em vez de intensificado, acontece algo muito pior do que mera falta de preparação. O aluno é literalmente roubado de capacidades naturais que, de outro modo, lhe permitiriam enfrentar as circunstâncias que encontra ao longo da vida. Vemos com frequência pessoas que tiveram pouca escolaridade e para quem a ausência de escola formal se revela uma vantagem. Elas ao menos conservaram seu bom senso natural e seu poder de julgamento, e o exercício deles nas condições reais da vida lhes deu o dom precioso de saber aprender com as experiências que têm. De que adianta obter quantidades prescritas de informação sobre geografia e história, conquistar a capacidade de ler e escrever, se no processo o indivíduo perde a própria alma: perde a apreciação das coisas que valem a pena, dos valores aos quais essas coisas se referem; se perde o desejo de aplicar o que aprendeu e, acima de tudo, perde a capacidade de extrair significado de suas experiências futuras à medida que acontecem?

Qual é, então, o verdadeiro sentido de preparação no plano educativo? Em primeiro lugar, significa que a pessoa, jovem ou velha, extrai de sua experiência presente tudo o que ela contém para si no momento em que a vive. Quando a preparação se torna o fim dominante, as potencialidades do presente são sacrificadas a um futuro suposto. Quando isso acontece, a preparação real para o futuro é perdida ou distorcida. O ideal de usar o presente apenas para se preparar para o futuro contradiz a si mesmo. Omite, e até exclui, as próprias condições pelas quais uma pessoa pode ser preparada para seu futuro. Vivemos sempre no tempo em que vivemos, e não em outro, e só ex-

traindo, a cada momento presente, o significado pleno de cada experiência presente é que nos preparamos para fazer o mesmo no futuro. Essa é a única preparação que, no longo prazo, vale alguma coisa.

Tudo isso significa que é preciso dedicar cuidado atento às condições que dão a cada experiência presente um significado que valha a pena. Em vez de concluir que pouco importa qual seja a experiência presente, desde que seja agradável, a conclusão é exatamente a oposta. Eis outra questão em que é fácil reagir de um extremo para o outro. Como as escolas tradicionais tendiam a sacrificar o presente a um futuro remoto e mais ou menos desconhecido, passa-se a acreditar que o educador tem pouca responsabilidade pelo tipo de experiência presente que os jovens vivem. Mas a relação entre presente e futuro não é uma questão de "ou isto, ou aquilo". O presente afeta o futuro de qualquer modo. As pessoas que deveriam ter alguma ideia da ligação entre os dois são as que alcançaram a maturidade. A elas cabe, portanto, a responsabilidade de instituir as condições para o tipo de experiência presente que tenha efeito favorável sobre o futuro. A educação como crescimento ou amadurecimento deve ser um processo sempre presente.

CAPÍTULO 4

Controle social

Disse que os planos e projetos educacionais que veem a educação em termos de experiência de vida ficam, por isso mesmo, comprometidos a formular e adotar uma teoria inteligente — ou, se preferirem, uma filosofia — da experiência. Caso contrário, ficam à mercê de qualquer brisa intelectual que por acaso sopre. Procurei ilustrar a necessidade dessa teoria chamando a atenção para dois princípios fundamentais na constituição da experiência: os princípios da interação e da continuidade. Se me perguntarem, então, por que gastei tanto tempo expondo uma filosofia bastante abstrata, é porque as tentativas práticas de desenvolver escolas baseadas na ideia de que a educação se encontra na experiência de vida certamente apresentarão incoerências e confusões, a menos que sejam guiadas por alguma concepção do que é a experiência e do que distingue a experiência educativa da não educativa e da deseducativa. Passo agora a um conjunto de questões educacionais reais cuja discussão, espero, trará temas e materiais mais concretos do que a discussão feita até aqui.

Os dois princípios da continuidade e da interação, como critérios do valor da experiência, estão tão intimamente ligados que não é fácil saber qual problema educacional específico abordar primeiro. Mesmo a divisão conveniente entre problemas de conteúdo (ou de estudos) e problemas de métodos de ensino e aprendizagem provavelmente não nos ajudará a escolher e organizar os temas. Por isso, o ponto de partida e a sequência dos temas são um tanto arbitrários. Começarei,

porém, pela velha questão da liberdade individual e do controle social, e passarei às questões que dela decorrem naturalmente. Ao considerar problemas educacionais, muitas vezes é bom começar deixando a escola temporariamente de lado e pensando em outras situações humanas. Creio que ninguém negaria que o bom cidadão comum está, de fato, sujeito a muito controle social, e que boa parte desse controle não é sentida como restrição da liberdade pessoal. Mesmo o anarquista teórico, cuja filosofia o leva a considerar o controle do Estado ou do governo um mal absoluto, acredita que, abolido o Estado político, outras formas de controle social entrariam em ação. Na verdade, sua oposição à regulação governamental nasce justamente da crença de que outros modos de controle, para ele mais normais, funcionariam com a abolição do Estado.

O exemplo dos jogos

Sem adotar essa posição extrema, observemos alguns exemplos de controle social que operam na vida cotidiana e depois procuremos o princípio que está por trás deles. Comecemos pelos próprios jovens. As crianças, no recreio ou depois da aula, brincam de jogos que vão do pega-pega e do taco ao beisebol e ao futebol. Os jogos envolvem regras, e essas regras ordenam sua conduta. Os jogos não acontecem ao acaso nem por uma sucessão de improvisos. Sem regras, não há jogo. Se surgem disputas, há um juiz a quem recorrer, ou a discussão e uma espécie de arbitragem servem para chegar a uma decisão; caso contrário, o jogo se desfaz e acaba.

Há certos traços de controle bastante evidentes nessas situações para os quais quero chamar a atenção:

1. As regras fazem parte do jogo. Não estão fora dele. Sem regras, não há jogo; com regras diferentes, há um jogo diferente. Enquanto o jogo transcorre com razoável tranquilidade, os jogadores não sentem que estão se submetendo a uma imposição externa, mas que estão jogando.

2. A queixa é contra a injustiça, não contra a regra. Às vezes um jogador sente que uma decisão não foi justa e pode até ficar com raiva. Mas não está se opondo a uma regra, e sim ao que considera uma violação dela, a uma ação parcial e injusta.

3. As regras são bastante padronizadas. Há maneiras reconhecidas de tirar a sorte, de escolher os times, de ocupar posições, de fazer os movimentos etc. Essas regras têm a sanção da tradição e do precedente. Os que jogam talvez tenham visto partidas profissionais e queiram imitar os mais velhos. O elemento convencional é bem forte. Em geral, um grupo de jovens só muda as regras do jogo quando o grupo adulto que lhe serve de modelo já as mudou — e a mudança feita pelos mais velhos ao menos se supõe que torne o jogo mais habilidoso ou mais interessante para os espectadores. A conclusão geral que eu tiraria é que o controle das ações individuais é exercido pela situação inteira em que os indivíduos estão envolvidos, da qual participam e da qual são partes cooperativas ou interativas. Pois mesmo num jogo competitivo há um certo tipo de participação, de partilha de uma experiência comum. Dito de outro modo, os que participam não sentem que estão sendo mandados por uma pessoa nem submetidos

à vontade de algum superior externo. Quando surgem disputas violentas, em geral é sob a alegação de que o juiz ou alguém do outro time está sendo injusto; em outras palavras, de que algum indivíduo está tentando impor sua vontade individual a outro.

Pode parecer exagerado apoiar-se num único caso para argumentar que ele ilustra o princípio geral do controle social dos indivíduos sem violação da liberdade. Mas, se a questão fosse acompanhada em vários casos, creio que a conclusão se justificaria. Os jogos são, em geral, competitivos. Se tomássemos exemplos de atividades cooperativas em que todos os membros de um grupo participam — como numa vida familiar bem ordenada, em que há confiança mútua —, o ponto ficaria ainda mais claro. Em todos esses casos, não é a vontade ou o desejo de uma pessoa que estabelece a ordem, mas o espírito que move o grupo inteiro. O controle é social, mas os indivíduos são parte de uma comunidade, e não estão fora dela.

A autoridade do adulto

Não quero dizer com isso que não haja ocasiões em que a autoridade, digamos, dos pais precise intervir e exercer um controle bastante direto. Mas afirmo que, em primeiro lugar, o número dessas ocasiões é pequeno comparado ao número daquelas em que o controle é exercido por situações de que todos participam. E, o que é ainda mais importante, essa autoridade, quando exercida numa casa bem regulada ou em outro grupo comunitário, não é manifestação de vontade meramente pessoal: os pais ou o professor a exercem como representantes e agentes dos interesses do grupo como um todo. Quanto ao pri-

meiro ponto, numa escola bem ordenada o controle deste ou daquele indivíduo se apoia principalmente nas atividades realizadas e nas situações em que essas atividades se mantêm. O professor reduz ao mínimo as ocasiões em que precisa exercer autoridade de modo pessoal. Em segundo lugar, quando é necessário falar e agir com firmeza, isso é feito em nome do interesse do grupo, e não como exibição de poder pessoal. É isso que faz a diferença entre a ação arbitrária e a ação justa e equitativa.

Além disso, não é preciso que essa diferença seja formulada em palavras, nem pelo professor nem pelos jovens, para ser sentida na experiência. É pequeno o número de crianças que não sentem a diferença (mesmo que não saibam expressá-la nem reduzi-la a um princípio intelectual) entre a ação motivada por poder pessoal e desejo de mandar e a ação justa, porque feita no interesse de todos. Eu diria até que, no geral, as crianças são mais sensíveis aos sinais dessa diferença do que os adultos. Elas aprendem a diferença brincando umas com as outras. Estão dispostas — às vezes dispostas demais — a aceitar sugestões de uma criança e deixá-la liderar se sua conduta aumenta o valor do que estão fazendo, mas se ressentem da tentativa de mandar. Muitas vezes, então, se afastam e, quando perguntadas por quê, dizem que é porque fulano "é muito mandão". Não quero me referir à escola tradicional de modo a fazer uma caricatura em vez de um retrato. Mas creio ser justo dizer que uma das razões pelas quais as ordens pessoais do professor tantas vezes tinham um papel excessivo, e pelas quais a ordem existente era tanto uma questão de pura obediência à vontade de um adulto, é que a situação praticamente impunha isso ao professor. A escola não era um grupo ou comunidade uni-

do pela participação em atividades comuns. Por isso, faltavam as condições normais e adequadas de controle. Essa ausência era compensada — e, em boa medida, tinha de ser compensada — pela intervenção direta do professor, que, como se dizia, "mantinha a ordem". Ele a mantinha porque a ordem estava sob a guarda do professor, em vez de residir no trabalho compartilhado que se realizava.

A ordem que nasce do trabalho em comum

A conclusão é que, nas chamadas escolas novas, a fonte primária de controle social está na própria natureza do trabalho realizado como empreendimento social, para o qual todos os indivíduos têm oportunidade de contribuir e pelo qual todos se sentem responsáveis. A maioria das crianças é naturalmente "sociável". O isolamento as incomoda ainda mais do que aos adultos. Uma vida comunitária genuína tem sua base nessa sociabilidade natural. Mas a vida comunitária não se organiza de modo duradouro de forma puramente espontânea. Exige reflexão e planejamento. O educador é responsável por conhecer os indivíduos e por conhecer os conteúdos, de modo a poder selecionar atividades que se prestem à organização social — uma organização em que todos os indivíduos tenham oportunidade de contribuir com algo e em que as atividades de que todos participam sejam o principal veículo do controle.

Não sou romântico a ponto de supor que todo aluno vai responder, ou que qualquer criança de impulsos normalmente fortes vai responder em todas as ocasiões.

Provavelmente haverá alguns que, ao chegar à escola, já são vítimas de condições prejudiciais fora dela e que se tornaram tão passivos e excessivamente dóceis que não conseguem contribuir. Haverá outros que, por causa de experiências anteriores, são petulantes e indisciplinados, e talvez francamente rebeldes. Mas é certo que o princípio geral do controle social não pode ser fundado nesses casos. Também é verdade que não se pode estabelecer uma regra geral para lidar com eles. O professor precisa tratá-los individualmente. Eles se agrupam em tipos gerais, mas não há dois exatamente iguais. O educador precisa descobrir, da melhor forma possível, as causas das atitudes de resistência. Se o processo educativo deve continuar, não pode transformá-lo numa queda de braço entre vontades para ver qual é a mais forte, nem permitir que os alunos indisciplinados e que não participam bloqueiem permanentemente as atividades educativas dos outros. A exclusão talvez seja a única medida disponível num dado momento, mas não é solução. Pois pode reforçar justamente as causas que produziram a atitude antissocial indesejável, como o desejo de chamar atenção ou de se exibir. As exceções raramente provam uma regra ou dão pista do que a regra deveria ser. Não daria, portanto, importância demais a esses casos excepcionais, embora seja verdade que, hoje, as escolas progressivas costumam receber mais do que sua cota deles, já que os pais podem enviar os filhos a essas escolas como último recurso. Não creio que a fraqueza do controle, quando encontrada nas escolas progressivas, venha desses casos excepcionais. É muito mais provável que venha da falta de organizar antecipadamente o tipo de trabalho (e com isso me refiro a todo tipo de atividade realizada) que crie situações que, por si mesmas, tendam a exercer controle sobre o que este ou aquele aluno faz e sobre como

faz. Essa falha remonta, na maioria das vezes, à falta de um planejamento prévio suficientemente pensado. As causas dessa falta são variadas. A que importa especialmente mencionar aqui é a ideia de que esse planejamento prévio é desnecessário e até intrinsecamente hostil à liberdade legítima dos educandos.

Planejar sem impor

É claro que é perfeitamente possível que o planejamento preparatório do professor seja feito de forma tão rígida e intelectualmente inflexível que resulte numa imposição adulta — não menos externa por ser executada com tato e com aparência de respeito à liberdade individual. Mas esse tipo de planejamento não decorre necessariamente do princípio em questão. Não sei para que serviria a maior maturidade do professor, e seu maior conhecimento do mundo, dos conteúdos e dos indivíduos, se ele não puder organizar condições que favoreçam a atividade comunitária e uma organização que exerça controle sobre os impulsos individuais pelo simples fato de todos estarem envolvidos em projetos comuns. O fato de o planejamento prévio feito até agora ter sido tão rotineiro que deixava pouco espaço para o livre jogo do pensamento individual ou para contribuições nascidas da experiência individual singular não significa que todo planejamento deva ser rejeitado. Ao contrário, cabe ao educador o dever de instituir um tipo de planejamento muito mais inteligente e, por isso mesmo, mais difícil. Ele precisa examinar as capacidades e necessidades do grupo particular de indivíduos com que está lidando e, ao mesmo tempo, organizar as condições que fornecem o conteúdo para experiências que satisfaçam essas necessidades e desenvolvam essas ca-

pacidades. O planejamento deve ser flexível o bastante para permitir o livre jogo da individualidade da experiência, e firme o bastante para dar direção rumo ao desenvolvimento contínuo das capacidades.

O lugar do professor

Esta é uma ocasião adequada para dizer algo sobre o campo e a função do professor. O princípio de que o desenvolvimento da experiência se dá pela interação significa que a educação é essencialmente um processo social. Essa qualidade se realiza na medida em que os indivíduos formam um grupo comunitário. É absurdo excluir o professor da condição de membro do grupo. Como membro mais maduro do grupo, ele tem uma responsabilidade especial pela condução das interações e intercomunicações que são a própria vida do grupo como comunidade. Que as crianças sejam indivíduos cuja liberdade deve ser respeitada, enquanto a pessoa mais madura não deveria ter liberdade alguma como indivíduo, é uma ideia absurda demais para exigir refutação. A tendência a excluir o professor de uma participação positiva e de liderança na direção das atividades da comunidade de que ele é membro é mais um exemplo de reação de um extremo ao outro. Quando os alunos eram uma turma, e não um grupo social, o professor agia necessariamente, em grande parte, de fora — não como condutor de processos de troca de que todos participavam. Quando a educação se baseia na experiência e a experiência educativa é vista como processo social, a situação muda radicalmente. O professor perde a posição de chefe ou ditador externo, mas assume a de líder das atividades do grupo.

Boas maneiras

Ao discutir a condução dos jogos como exemplo de controle social normal, mencionei a presença de um fator convencional padronizado. O correspondente desse fator na vida escolar está na questão das maneiras, especialmente das boas maneiras manifestadas em polidez e cortesia. Quanto mais sabemos sobre os costumes em diferentes partes do mundo e em diferentes épocas da história humana, mais aprendemos o quanto as maneiras variam de lugar para lugar e de época para época. Esse fato prova que há um grande fator convencional envolvido. Mas não existe grupo, em tempo ou lugar algum, que não tenha algum código de maneiras — por exemplo, quanto às formas adequadas de cumprimentar as pessoas. A forma particular que uma convenção assume não tem nada de fixo ou absoluto. Mas a existência de alguma forma de convenção não é, ela própria, uma convenção. É algo que acompanha uniformemente todas as relações sociais. No mínimo, é o óleo que evita ou reduz o atrito.

É possível, claro, que essas formas sociais se tornem, como dizemos, "meras formalidades". Podem virar apenas exibição exterior, sem significado por trás. Mas evitar formas ritualizadas e vazias de convívio social não significa rejeitar todo elemento formal. Indica, antes, a necessidade de desenvolver formas de convívio intrinsecamente adequadas às situações sociais. Visitantes de algumas escolas progressivas ficam chocados com a falta de maneiras que encontram. Quem conhece melhor a situação sabe que, em parte, essa ausência se deve ao interesse ansioso das crianças em continuar o que estão fazendo. Na pressa, podem, por exemplo, esbarrar umas nas outras e nos visitantes sem pedir desculpas. Pode-se dizer que essa condição é me-

lhor do que uma exibição de etiqueta meramente exterior acompanhada de desinteresse intelectual e emocional pelo trabalho escolar. Mas ela também representa uma falha da educação: a falha em aprender uma das lições mais importantes da vida, a da acomodação e adaptação mútuas. A educação está acontecendo de forma unilateral, pois estão se formando atitudes e hábitos que atrapalham o aprendizado futuro que nasce do contato e da comunicação fáceis e prontos com os outros.

CAPÍTULO 5

A natureza da liberdade

Correndo o risco de repetir o que já disse muitas vezes, quero falar sobre o outro lado do problema do controle social: a natureza da liberdade. A única liberdade de importância duradoura é a liberdade da inteligência — isto é, a liberdade de observação e de julgamento exercida em favor de propósitos que valem a pena em si mesmos. O erro mais comum sobre a liberdade é, creio, identificá-la com liberdade de movimento, ou com o lado externo ou físico da atividade. Ora, esse lado externo e físico não pode ser separado do lado interno da atividade: da liberdade de pensamento, de desejo e de propósito. A limitação imposta à ação exterior pela disposição fixa da sala de aula tradicional típica — com suas fileiras fixas de carteiras e seu regime militar de alunos que só podiam se mover a certos sinais fixos — restringia muito a liberdade intelectual e moral. Era preciso acabar com os procedimentos de camisa de força e de corrente para que houvesse chance de os indivíduos crescerem a partir das fontes intelectuais da liberdade, sem as quais não há garantia de um crescimento normal, genuíno e contínuo.

Mas continua sendo verdade que uma medida maior de liberdade de movimento exterior é um meio, e não um fim. O problema educacional não está resolvido quando se obtém esse aspecto da liberdade. Tudo depende então, no que diz respeito à educação, do que se faz com essa liberdade a mais. A que fim ela serve? Que consequências decorrem dela?

Por que a liberdade exterior importa

Falarei primeiro das vantagens que residem potencialmente no aumento da liberdade exterior. Em primeiro lugar, sem ela é praticamente impossível para o professor conhecer os indivíduos com quem lida. O silêncio e a submissão forçados impedem que os alunos revelem sua verdadeira natureza. Impõem uma uniformidade artificial. Põem o parecer antes do ser. Valorizam a preservação da aparência exterior de atenção, compostura e obediência. E todos os que conhecem escolas onde esse sistema predominava sabem muito bem que pensamentos, fantasias, desejos e atividades furtivas seguiam seu curso livremente por trás dessa fachada. Só se revelavam ao professor quando algum ato impróprio levava à sua descoberta. Basta comparar essa situação altamente artificial com as relações humanas normais fora da sala de aula — digamos, num lar bem conduzido — para perceber como ela é fatal para o conhecimento e a compreensão que o professor deveria ter dos indivíduos que, supostamente, estão sendo educados. E, sem essa compreensão, é só por acaso que o material de estudo e os métodos de ensino chegarão a tocar o indivíduo de modo a orientar de fato o desenvolvimento de sua mente e de seu caráter. Há um círculo vicioso. A uniformidade mecânica de matérias e métodos cria uma espécie de imobilidade uniforme, e esta, por sua vez, perpetua a uniformidade de matérias e de lições, enquanto, por trás dessa uniformidade forçada, as tendências individuais atuam de modos irregulares e mais ou menos proibidos.

A outra vantagem importante do aumento da liberdade exterior está na própria natureza do processo de aprendizagem. Já se apontou que os métodos antigos valorizavam a passividade e a receptividade. A

imobilidade física reforça enormemente esses traços. Na escola padronizada, a única saída é uma atividade irregular e talvez desobediente. Não pode haver silêncio completo num laboratório ou numa oficina. O caráter não social da escola tradicional se vê no fato de ela ter erigido o silêncio em uma de suas virtudes principais. Existe, claro, atividade intelectual intensa sem atividade corporal visível. Mas a capacidade para essa atividade intelectual, quando mantida por longo tempo, é uma conquista relativamente tardia. Devem ser previstos breves intervalos de reflexão tranquila mesmo para os pequenos. Mas eles só são períodos de reflexão genuína quando vêm depois de momentos de ação mais visível e são usados para organizar o que foi conquistado nos períodos de atividade em que se usam as mãos e outras partes do corpo além do cérebro. A liberdade de movimento também é importante como meio de manter a saúde física e mental. Ainda temos o que aprender com o exemplo dos gregos, que viam com clareza a relação entre corpo são e mente sã. Mas, em todos os aspectos mencionados, a liberdade de ação exterior é um meio para a liberdade de julgamento e para o poder de realizar fins escolhidos deliberadamente. A quantidade de liberdade externa necessária varia de indivíduo para indivíduo. Tende naturalmente a diminuir com a maturidade, embora sua ausência completa impeça até o adulto de ter os contatos que lhe fornecerão novos materiais sobre os quais sua inteligência possa se exercer. A quantidade e a qualidade desse tipo de atividade livre, como meio de crescimento, é um problema que deve ocupar o pensamento do educador em cada etapa do desenvolvimento.

Liberdade como poder

Não pode haver erro maior, porém, do que tratar essa liberdade como um fim em si mesma. Ela passa então a destruir as atividades cooperativas compartilhadas, que são a fonte normal da ordem. E, por outro lado, transforma em algo negativo a liberdade que deveria ser positiva. Pois a liberdade de restrições, o lado negativo, só tem valor como meio para uma liberdade que é poder: poder de formular propósitos, de julgar com sabedoria, de avaliar os desejos pelas consequências que resultarão de agir segundo eles; poder de selecionar e ordenar os meios para pôr em prática os fins escolhidos. Os impulsos e desejos naturais constituem, em todo caso, o ponto de partida. Mas não há crescimento intelectual sem alguma reconstrução, alguma reformulação dos impulsos e desejos na forma em que primeiro se manifestam. Essa reformulação envolve inibir o impulso em seu estado inicial. A alternativa à inibição imposta de fora é a inibição pela própria reflexão e julgamento do indivíduo. A velha expressão "Pare e pense" é boa psicologia. Pois pensar é interromper a manifestação imediata do impulso até que ele seja posto em relação com outras tendências possíveis de ação, de modo a formar um plano de atividade mais abrangente e coerente. Algumas dessas outras tendências levam a usar olhos, ouvidos e mãos para observar as condições objetivas; outras resultam na lembrança do que aconteceu no passado. Pensar é, assim, um adiamento da ação imediata, que produz o controle interno do impulso pela união de observação e memória — e essa união é o coração da reflexão.

O que foi dito explica o sentido da gasta expressão "autocontrole". O objetivo ideal da educação é criar o poder de autocontrole. Mas a

simples remoção do controle externo não garante que o autocontrole se produza. É fácil sair da frigideira para cair no fogo. Em outras palavras, é fácil escapar de uma forma de controle externo apenas para se ver sob outra, mais perigosa. Impulsos e desejos que não são ordenados pela inteligência ficam sob o controle de circunstâncias acidentais. Pode ser uma perda, e não um ganho, escapar do controle de outra pessoa para descobrir que a própria conduta é ditada pelo capricho do momento — isto é, fica à mercê de impulsos em cuja formação o julgamento inteligente não entrou. Uma pessoa cuja conduta é controlada dessa forma tem, no máximo, a ilusão da liberdade. Na realidade, é dirigida por forças sobre as quais não tem nenhum domínio.

CAPÍTULO 6

O significado de propósito

É, portanto, um instinto acertado o que identifica a liberdade com o poder de formular propósitos e de executar ou realizar os propósitos assim formulados. Essa liberdade, por sua vez, é idêntica ao autocontrole, pois a formação de propósitos e a organização dos meios para executá-los são obra da inteligência. Platão definiu certa vez o escravo como aquele que executa os propósitos de outro e, como acabamos de dizer, também é escravo quem está escravizado a seus próprios desejos cegos. Não há, creio, ponto mais sólido na filosofia da educação progressiva do que sua ênfase na importância de o aprendiz participar da formação dos propósitos que dirigem suas atividades no processo de aprendizagem — assim como não há defeito maior na educação tradicional do que sua incapacidade de obter a cooperação ativa do aluno na construção dos propósitos envolvidos em seus estudos. Mas o significado de propósitos e fins não é evidente nem se explica por si. Quanto mais se enfatiza sua importância educativa, mais importante é entender o que é um propósito, como surge e como funciona na experiência.

Do impulso ao propósito

Um propósito genuíno sempre começa com um impulso. A obstrução da execução imediata de um impulso o converte em desejo. Mas nem o impulso nem o desejo são, em si mesmos, um propósito. Um propó-

sito é uma visão de fim — isto é, envolve prever as consequências que resultarão de agir segundo o impulso. Prever consequências envolve o trabalho da inteligência. Exige, em primeiro lugar, observar as condições e circunstâncias objetivas. Pois o impulso e o desejo produzem consequências não sozinhos, mas por sua interação ou cooperação com as condições ao redor. O impulso de uma ação tão simples quanto andar só se realiza em conjunção ativa com o chão em que se pisa. Em circunstâncias comuns, não precisamos prestar muita atenção ao chão. Numa situação delicada, precisamos observar com muito cuidado quais são exatamente as condições — como ao escalar uma montanha íngreme e acidentada onde não há trilha aberta. O exercício da observação é, portanto, uma das condições para transformar o impulso em propósito. Como na placa da passagem de nível do trem, temos de parar, olhar e escutar. Mas a observação sozinha não basta. Precisamos entender o significado do que vemos, ouvimos e tocamos. Esse significado consiste nas consequências que resultarão quando se agir sobre o que se vê. Um bebê pode ver o brilho de uma chama e ser atraído a estender a mão para ela. O significado da chama, então, não é seu brilho, mas seu poder de queimar — a consequência que resultará de tocá-la. Só podemos ter consciência das consequências por causa de experiências anteriores. Em casos familiares, por muitas experiências prévias, não precisamos parar para lembrar exatamente quais foram elas. A chama passa a significar luz e calor sem que tenhamos de pensar expressamente nas experiências anteriores de calor e queimadura. Mas, em casos desconhecidos, não sabemos dizer exatamente quais serão as consequências das condições observadas, a menos que repassemos mentalmente as experiências passadas, reflitamos sobre elas e, vendo o que têm de semelhante com as atuais,

formemos um julgamento sobre o que se pode esperar da situação presente.

A formação de propósitos é, portanto, uma operação intelectual bastante complexa. Envolve:

1. observação das condições ao redor; 2. conhecimento do que aconteceu em situações semelhantes no passado — obtido em parte pela lembrança e em parte pelas informações, conselhos e advertências de quem tem experiência mais ampla; 3. julgamento, que junta o que foi observado e o que foi lembrado para ver o que significam.

Um propósito difere do impulso e do desejo originais por sua tradução num plano e num método de ação, baseados na previsão das consequências de agir de certo modo sob determinadas condições observadas.

"Se desejos fossem cavalos, os mendigos andariam a cavalo.

" O desejo de algo pode ser intenso. Pode ser tão forte que atropele a avaliação das consequências de agir segundo ele. Mas esses casos não servem de modelo para a educação. O problema educativo crucial é conseguir que a ação imediata sobre o desejo seja adiada até que a observação e o julgamento tenham intervindo.

Se não me engano, esse ponto é decisivo para a condução das escolas progressivas. A ênfase excessiva na atividade como fim, em vez de na atividade inteligente, leva a identificar liberdade com a execução imediata de impulsos e desejos. Essa identificação se apoia numa confusão entre impulso e propósito — embora, como acabamos de di-

zer, não haja propósito a menos que a ação visível seja adiada até que se prevejam as consequências de realizar o impulso, previsão impossível sem observação, informação e julgamento. A mera previsão, é claro, mesmo que tome a forma de uma predição precisa, não basta. A antecipação intelectual, a ideia das consequências, precisa se fundir com o desejo e o impulso para ganhar força motriz. Ela dá então direção ao que, de outro modo, seria cego, enquanto o desejo dá às ideias impulso e ímpeto. A ideia se torna então um plano dentro de uma atividade a realizar, e para ela.

Suponha que um homem deseje ter uma casa nova, construindo-a. Por mais forte que seja seu desejo, ele não pode ser executado diretamente. O homem precisa formar uma ideia do tipo de casa que quer, incluindo o número e a disposição dos cômodos etc. Precisa fazer um projeto e mandar preparar as plantas e as especificações. Tudo isso poderia ser um passatempo ocioso para as horas vagas se ele não fizesse também um balanço de seus recursos. Precisa considerar a relação entre seus fundos e o crédito disponível e a execução do projeto. Precisa pesquisar os terrenos disponíveis, seus preços, a distância até o trabalho, a proximidade de uma vizinhança agradável, de escolas e assim por diante. Todas as coisas levadas em conta — capacidade de pagamento, tamanho e necessidades da família, localizações possíveis etc.

— são fatos objetivos. Não fazem parte do desejo original. Mas precisam ser examinados e julgados para que o desejo se converta em propósito, e o propósito em plano de ação.

Todos temos desejos — ao menos todos os que não se tornaram tão doentes a ponto de ficarem completamente apáticos. Esses desejos são as molas propulsoras últimas da ação. O profissional quer ter sucesso na carreira; o general quer vencer a batalha; o pai quer um lar confortável para a família e educar os filhos, e assim indefinidamente. A intensidade do desejo mede a força dos esforços que serão feitos. Mas os desejos são castelos vazios no ar se não forem traduzidos nos meios pelos quais podem se realizar. A questão do "como", dos meios, toma o lugar de um fim imaginado e, como os meios são objetivos, precisam ser estudados e compreendidos para que se forme um propósito genuíno.

A educação tradicional tendia a ignorar a importância do impulso e do desejo pessoais como molas propulsoras. Mas isso não é motivo para que a educação progressiva identifique impulso e desejo com propósito e, com isso, passe por cima da necessidade de observação cuidadosa, de informação ampla e de julgamento, se os alunos devem participar da formação dos propósitos que os movem. Num plano educativo, o surgimento de um desejo e de um impulso não é o fim último. É uma ocasião e uma exigência para formar um plano e um método de atividade. Esse plano, repito, só pode ser formado pelo estudo das condições e pela obtenção de todas as informações relevantes.

O papel de quem orienta

Cabe ao professor cuidar para que a ocasião seja aproveitada. Como a liberdade reside nas operações de observação e julgamento inteli-

gentes pelas quais um propósito se desenvolve, a orientação dada pelo professor ao exercício da inteligência dos alunos é uma ajuda à liberdade, e não uma restrição a ela. Às vezes os professores parecem ter medo até de sugerir aos membros de um grupo o que deveriam fazer. Ouvi falar de casos em que as crianças são cercadas de objetos e materiais e depois deixadas inteiramente por conta própria, relutando o professor em sugerir até o que se poderia fazer com os materiais, para não ferir a liberdade. Por que, então, fornecer materiais, já que eles são fonte de uma sugestão ou outra? Mas o mais importante é que a sugestão segundo a qual os alunos agem tem de vir de algum lugar, em todo caso. É impossível entender por que a sugestão de alguém com experiência maior e horizonte mais amplo não seria ao menos tão válida quanto uma sugestão vinda de alguma fonte mais ou menos acidental.

É possível, claro, abusar dessa função e forçar a atividade dos jovens por canais que expressam o propósito do professor, e não o dos alunos. Mas a maneira de evitar esse perigo não é o adulto se retirar inteiramente. A maneira é, primeiro, o professor estar inteligentemente atento às capacidades, necessidades e experiências passadas dos educandos; e, segundo, permitir que a sugestão feita se desenvolva num plano e num projeto por meio de outras sugestões trazidas pelos membros do grupo e organizadas por eles num todo. O plano, em outras palavras, é um empreendimento cooperativo, e não uma imposição. A sugestão do professor não é um molde para um resultado de ferro fundido, mas um ponto de partida a ser desenvolvido num plano com as contribuições da experiência de todos os envolvidos no processo de aprendizagem. O desenvolvimento se dá por meio de trocas

recíprocas: o professor recebe, mas não tem medo de também dar. O essencial é que o propósito cresça e tome forma pelo processo da inteligência social.

CAPÍTULO 7

Organização progressiva dos conteúdos

Aludi de passagem, várias vezes, às condições objetivas envolvidas na experiência e à sua função de favorecer ou não o crescimento enriquecido das experiências seguintes. Implicitamente, essas condições objetivas — sejam de observação, de memória, de informação obtida de outros ou de imaginação — foram identificadas com o conteúdo de estudo e aprendizagem; ou, falando de modo mais geral, com a matéria-prima do currículo. Nada, porém, foi dito explicitamente até aqui sobre o conteúdo enquanto tal. É esse o tema que discutirei agora.

Uma consideração se destaca com clareza quando se concebe a educação em termos de experiência. Tudo o que pode ser chamado de estudo — seja aritmética, história, geografia ou uma das ciências naturais — deve derivar de materiais que, de início, estão dentro do alcance da experiência comum da vida. Nesse aspecto, a educação mais nova contrasta fortemente com os procedimentos que começam com fatos e verdades situados fora do alcance da experiência dos educandos e que, por isso, têm o problema de descobrir meios de trazê-los para dentro da experiência. Sem dúvida, uma das principais causas do grande sucesso dos métodos mais novos nos primeiros anos do ensino fundamental tem sido a observância do princípio contrário.

Dois passos

Mas encontrar o material de aprendizagem dentro da experiência é só o primeiro passo. O passo seguinte é o desenvolvimento progressivo do que já foi experimentado numa forma mais plena, mais rica e também mais organizada — uma forma que se aproxime gradualmente daquela em que o conteúdo é apresentado à pessoa adulta e especializada. Que essa mudança é possível sem abandonar a ligação orgânica entre educação e experiência, prova-o o fato de que ela acontece fora da escola e independentemente da educação formal. O bebê, por exemplo, começa com um ambiente de objetos muito restrito no espaço e no tempo. Esse ambiente se expande continuamente pelo impulso inerente à própria experiência, sem ajuda do ensino escolar. À medida que o bebê aprende a alcançar, engatinhar, andar e falar, o conteúdo intrínseco de sua experiência se alarga e se aprofunda. Ele entra em contato com novos objetos e acontecimentos, que despertam novas capacidades, enquanto o exercício dessas capacidades refina e amplia o conteúdo de sua experiência. O espaço e a duração da vida se expandem. O ambiente, o mundo da experiência, cresce constantemente e fica, por assim dizer, mais denso. O educador que recebe a criança ao fim desse período precisa encontrar maneiras de fazer, de modo consciente e deliberado, o que a "natureza" realiza nos primeiros anos.

Não é preciso insistir na primeira das duas condições mencionadas. É um preceito fundamental da escola mais nova que o ensino comece pela experiência que os aprendizes já têm; que essa experiência, e as capacidades desenvolvidas ao longo dela, sejam o ponto de partida de todo aprendizado posterior. Não estou tão certo de que a outra condição — o desenvolvimento ordenado rumo à expansão e à organi-

zação do conteúdo por meio do crescimento da experiência — receba a mesma atenção. No entanto, o princípio da continuidade da experiência educativa exige que se dedique igual reflexão e atenção à solução desse aspecto do problema. Sem dúvida, essa fase do problema é mais difícil que a outra. Quem lida com a criança pré-escolar, com a do jardim de infância e com meninos e meninas dos primeiros anos não tem muita dificuldade em determinar o alcance da experiência passada ou em encontrar atividades que se liguem a ela de maneira viva. Com crianças mais velhas, os dois fatores do problema oferecem dificuldades maiores ao educador. É mais difícil descobrir o histórico de experiência dos indivíduos, e mais difícil descobrir como os conteúdos já contidos nessa experiência devem ser orientados para conduzir a campos mais amplos e mais bem organizados. É um erro supor que o princípio de conduzir a experiência a algo diferente seja satisfeito simplesmente dando aos alunos algumas experiências novas, assim como não é satisfeito cuidando para que tenham mais habilidade e facilidade em lidar com coisas que já conhecem. Também é essencial que os novos objetos e acontecimentos se relacionem intelectualmente com os das experiências anteriores, e isso significa que haja algum avanço na articulação consciente de fatos e ideias. Torna-se, assim, função do educador selecionar, dentro do alcance da experiência existente, aquilo que tem a promessa e a potencialidade de apresentar problemas novos, que, ao estimular novos modos de observação e de julgamento, ampliem a área da experiência futura. Ele deve considerar constantemente o que já foi conquistado não como posse fixa, mas como agente e instrumento para abrir novos campos, que façam novas exigências às capacidades existentes de observação

e de uso inteligente da memória. A conexão no crescimento deve ser seu lema constante.

O educador, mais do que o membro de qualquer outra profissão, precisa olhar longe à frente. O médico pode sentir que cumpriu sua tarefa quando restabeleceu a saúde do paciente. Tem, sem dúvida, a obrigação de aconselhá-lo sobre como viver para evitar problemas semelhantes no futuro. Mas, afinal, a condução da vida é assunto do paciente, não do médico; e, o que importa mais aqui, na medida em que o médico se ocupa de instruir e aconselhar quanto ao futuro do paciente, assume a função de educador. O advogado se ocupa de ganhar a causa do cliente ou de tirá-lo de alguma complicação em que se meteu. Se vai além do caso que lhe foi apresentado, também se torna educador. O educador, pela própria natureza de seu trabalho, é obrigado a ver seu trabalho presente em função do que ele realiza, ou deixa de realizar, para um futuro cujos objetos estão ligados aos do presente.

Aqui, de novo, o problema do educador progressivo é mais difícil que o do professor da escola tradicional. Este também precisava olhar à frente. Mas, a menos que sua personalidade e seu entusiasmo o levassem além dos limites que cercavam a escola tradicional, ele podia se contentar em pensar no próximo período de provas ou na aprovação para a série seguinte. Podia visualizar o futuro em termos de fatores contidos nas exigências do sistema escolar tal como existia convencionalmente. Ao professor que une educação e experiência real cabe uma tarefa mais séria e mais difícil. Ele precisa estar atento às potencialidades, contidas nas experiências já vividas, de conduzir os alunos a novos campos, e usar esse conhecimento como critério para

selecionar e organizar as condições que influenciam a experiência presente deles.

O passado como meio

Como os estudos da escola tradicional consistiam em conteúdos selecionados e organizados com base no julgamento dos adultos sobre o que seria útil aos jovens algum dia no futuro, o material a ser aprendido era definido fora da experiência de vida presente do aprendiz. Em consequência, dizia respeito ao passado: era o que tinha se mostrado útil aos homens em épocas passadas. Por reação a um extremo oposto — tão lamentável quanto provavelmente natural nas circunstâncias —, a ideia correta de que a educação deve tirar seus materiais da experiência presente e capacitar o aprendiz a enfrentar os problemas do presente e do futuro muitas vezes se converteu na ideia de que as escolas progressivas podem, em grande medida, ignorar o passado. Se o presente pudesse ser cortado do passado, essa conclusão seria correta. Mas as conquistas do passado são o único meio de que dispomos para compreender o presente. Assim como o indivíduo precisa recorrer, pela memória, ao seu próprio passado para compreender as condições em que se encontra, as questões e problemas da vida social presente têm ligação tão íntima e direta com o passado que os estudantes não podem ser preparados para compreender nem esses problemas nem a melhor forma de lidar com eles sem investigar suas raízes no passado. Em outras palavras, o princípio correto de que os objetivos da aprendizagem estão no futuro e seus materiais imediatos estão na experiência presente só pode ser posto em prática na medida em que a experiência presente seja estendida, por as-

sim dizer, para trás. Ela só pode se expandir rumo ao futuro se também se ampliar para abarcar o passado.

Se houvesse tempo, discutir as questões políticas e econômicas que a geração atual será obrigada a enfrentar no futuro tornaria essa afirmação geral precisa e concreta. A natureza dessas questões só pode ser compreendida se soubermos como surgiram. As instituições e os costumes que existem no presente, e que dão origem aos males e desajustes sociais atuais, não surgiram da noite para o dia. Têm uma longa história. Tentar lidar com eles apenas com base no que é óbvio no presente leva fatalmente a medidas superficiais, que no fim só tornarão os problemas existentes mais agudos e mais difíceis de resolver. Políticas formuladas apenas com base no conhecimento do presente, cortado do passado, são o equivalente ao descuido irrefletido na conduta individual. A saída dos sistemas escolásticos que faziam do passado um fim em si mesmo é fazer do conhecimento do passado um meio de compreender o presente. Enquanto esse problema não for resolvido, o atual choque de ideias e práticas educacionais continuará. De um lado, haverá reacionários afirmando que a principal, se não a única, tarefa da educação é transmitir a herança cultural. De outro, haverá os que sustentam que devemos ignorar o passado e lidar apenas com o presente e o futuro.

O ponto fraco das escolas progressivas

Que, até hoje, o ponto mais fraco das escolas progressivas esteja na seleção e organização do conteúdo intelectual é, creio, inevitável nas circunstâncias. É tão inevitável quanto é justo e adequado que elas se

libertem do material pronto e ressecado que formava a base da educação antiga. Além disso, o campo da experiência é muito amplo e seu conteúdo varia de lugar para lugar e de época para época. Um currículo único para todas as escolas progressivas está fora de questão: significaria abandonar o princípio fundamental da ligação com as experiências de vida. Ademais, as escolas progressivas são novas. Tiveram pouco mais de uma geração para se desenvolver. Certa dose de incerteza e de frouxidão na escolha e organização dos conteúdos era, portanto, o que se podia esperar. Não é motivo para crítica ou queixa fundamental.

É motivo de crítica legítima, porém, quando o movimento da educação progressiva deixa de reconhecer que o problema da seleção e organização do conteúdo de estudo e aprendizagem é fundamental. A improvisação que aproveita ocasiões especiais impede que o ensino e a aprendizagem se tornem estereotipados e mortos. Mas o material básico de estudo não pode ser recolhido de maneira apressada. Ocasiões que não são, nem podem ser, previstas surgem inevitavelmente onde há liberdade intelectual. Devem ser aproveitadas. Mas há uma diferença decisiva entre usá-las no desenvolvimento de uma linha contínua de atividade e confiar nelas para fornecer o material principal da aprendizagem.

Problemas como estímulo ao pensamento

A menos que uma experiência conduza a um campo antes desconhecido, não surgem problemas — e os problemas são o estímulo do pensamento. Usar as condições encontradas na experiência presente

como fontes de problemas é uma característica que distingue a educação baseada na experiência da educação tradicional, pois nesta os problemas eram propostos de fora. Ainda assim, o crescimento depende da presença de dificuldades a serem superadas pelo exercício da inteligência. Mais uma vez, faz parte da responsabilidade do educador cuidar igualmente de duas coisas: primeiro, que o problema nasça das condições da experiência vivida no presente e esteja ao alcance da capacidade dos alunos; segundo, que seja tal que desperte no aprendiz uma busca ativa por informação e pela produção de ideias novas. Os novos fatos e ideias assim obtidos tornam-se a base de experiências seguintes, em que novos problemas se apresentam. O processo é uma espiral contínua.

A ligação inescapável entre presente e passado é um princípio cuja aplicação não se restringe ao estudo da história. Tome-se a ciência natural, por exemplo. A vida social contemporânea é o que é, em grandíssima medida, por causa dos resultados da aplicação das ciências físicas. A experiência de toda criança e jovem, no campo e na cidade, é o que é em sua realidade presente por causa de aparelhos que utilizam eletricidade, calor e processos químicos. Uma criança não faz uma refeição cujo preparo e digestão não envolvam princípios químicos e fisiológicos. Não lê sob luz artificial nem anda de carro ou de trem sem entrar em contato com operações e processos que a ciência gerou.

É um princípio educativo correto que os alunos sejam apresentados ao conteúdo científico e iniciados em seus fatos e leis por meio do contato com as aplicações sociais cotidianas. Seguir esse método é não só o caminho mais direto para compreender a própria ciência,

mas também, à medida que os alunos amadurecem, o caminho mais seguro para compreender os problemas econômicos e industriais da sociedade atual. Pois eles são, em grandíssima medida, produto da aplicação da ciência na produção e distribuição de bens e serviços, e esses processos são o fator mais importante na determinação das relações atuais entre os seres humanos e entre os grupos sociais. É absurdo, então, argumentar que processos semelhantes aos estudados em laboratórios e institutos de pesquisa não fazem parte da experiência diária dos jovens e, portanto, não cabem numa educação baseada na experiência. É óbvio que os jovens não podem estudar fatos e princípios científicos da maneira como os especialistas adultos os estudam. Mas esse fato, em vez de isentar o educador da responsabilidade de usar as experiências presentes para que os aprendizes sejam gradualmente conduzidos, pela extração de fatos e leis, a uma experiência de ordem científica, constitui um de seus principais problemas. Pois, se é verdade que a experiência existente — em detalhe e também em larga escala — é o que é por causa da aplicação da ciência, primeiro aos processos de produção e distribuição de bens e serviços e depois às relações que os seres humanos mantêm socialmente entre si, é impossível obter uma compreensão das forças sociais atuais (sem a qual elas não podem ser dominadas e dirigidas) sem uma educação que leve os aprendizes ao conhecimento dos mesmos fatos e princípios que, em sua organização final, constituem as ciências. E a importância do princípio de que os aprendizes devem ser levados a conhecer o conteúdo científico não se esgota na compreensão que ele dá das questões sociais atuais. Os métodos da ciência também apontam o caminho para as medidas e políticas por meio das quais uma ordem social melhor pode surgir. As aplicações da ciência que

produziram, em grande parte, as condições sociais hoje existentes não esgotam seu campo possível de aplicação. Pois até agora a ciência tem sido aplicada de modo mais ou menos casual e sob a influência de fins — como a vantagem privada e o poder — que são herança das instituições de uma época pré-científica. Ouvimos quase diariamente, e de muitas fontes, que é impossível aos seres humanos dirigir com inteligência sua vida em comum. Dizem-nos, de um lado, que a complexidade das relações humanas, domésticas e internacionais, e, de outro, o fato de os seres humanos serem em grande parte criaturas de emoção e hábito, tornam impossíveis o planejamento e a direção sociais em larga escala pela inteligência. Essa opinião seria mais crível se algum esforço sistemático — começando na educação inicial e continuado ao longo do estudo e da aprendizagem dos jovens — tivesse sido feito alguma vez com o objetivo de tornar o método da inteligência, exemplificado na ciência, soberano na educação. Não há nada na natureza do hábito que impeça o método inteligente de se tornar, ele próprio, habitual; e não há nada na natureza da emoção que impeça o desenvolvimento de uma intensa lealdade emocional a esse método.

O caso da ciência é usado aqui como ilustração da seleção progressiva do conteúdo presente na experiência atual rumo à organização — uma organização livre, não imposta de fora, porque está de acordo com o crescimento da própria experiência. Usar o conteúdo encontrado na experiência de vida presente do aprendiz em direção à ciência talvez seja a melhor ilustração possível do princípio básico de usar a experiência existente como meio de levar os aprendizes a um mundo físico e humano mais amplo, mais refinado e mais bem organizado

do que aquele encontrado nas experiências de onde parte o crescimento educativo. A obra recente de Hogben, Matemática para o milhão, mostra como a matemática, se tratada como espelho da civilização e como um dos principais agentes de seu progresso, pode contribuir para o objetivo desejado tão seguramente quanto as ciências físicas. O ideal subjacente, em todo caso, é o da organização progressiva do conhecimento.

A organização como ideal

É em relação à organização do conhecimento que provavelmente encontraremos as filosofias do "ou isto, ou aquilo" mais intensamente ativas. Na prática, se não com todas as letras, sustenta-se muitas vezes que, como a educação tradicional se apoiava numa concepção de organização do conhecimento quase completamente desdenhosa da experiência viva presente, a educação baseada na experiência viva deveria desdenhar a organização de fatos e ideias.

Quando, há pouco, chamei essa organização de ideal, quis dizer, pelo lado negativo, que o educador não pode começar com o conhecimento já organizado e passá-lo adiante em doses. Mas, como ideal, o processo ativo de organizar fatos e ideias é um processo educativo sempre presente. Nenhuma experiência é educativa se não tende tanto ao conhecimento de mais fatos e à consideração de mais ideias quanto a uma disposição melhor e mais ordenada deles. Não é verdade que a organização seja um princípio estranho à experiência. Caso contrário, a experiência seria tão dispersa que seria caótica. A experiência das crianças pequenas gira em torno das pessoas e do lar. Os psiquiatras

sabem hoje que a perturbação da ordem normal das relações familiares é fonte fértil de problemas mentais e emocionais posteriores — fato que atesta a realidade desse tipo de organização. Um dos grandes avanços da educação escolar inicial, no jardim de infância e nos primeiros anos, é preservar o centro social e humano da organização da experiência, em vez do antigo deslocamento violento do centro de gravidade. Mas um dos problemas centrais da educação, como da música, é a modulação. No caso da educação, modulação significa o movimento de um centro social e humano para um esquema de organização intelectual mais objetivo — sempre lembrando, porém, que a organização intelectual não é um fim em si mesma, mas o meio pelo qual as relações sociais, os laços e vínculos distintamente humanos, podem ser compreendidos e ordenados com mais inteligência. Quando a educação se baseia, na teoria e na prática, na experiência, é óbvio que o conteúdo organizado do adulto e do especialista não pode ser o ponto de partida. Ainda assim, ele representa a meta para a qual a educação deve se mover continuamente. Mal é preciso dizer que um dos princípios mais fundamentais da organização científica do conhecimento é o de causa e efeito. A maneira como o especialista científico apreende e formula esse princípio é certamente muito diferente da maneira como ele pode ser abordado na experiência dos jovens. Mas nem a relação nem a compreensão de seu significado são estranhas à experiência mesmo da criança pequena. Quando uma criança de dois ou três anos aprende a não se aproximar demais de uma chama e, ainda assim, a chegar perto o bastante do fogão para se aquecer, está apreendendo e usando a relação causal. Não há atividade inteligente que não se conforme às exigências dessa relação, e ela é inteli-

gente na medida em que não apenas se conforma a ela, mas a mantém conscientemente em mente.

Meios e consequências

Nas formas mais iniciais da experiência, a relação causal não se apresenta em abstrato, mas na forma da relação entre meios empregados e fins alcançados — da relação entre meios e consequências. O crescimento do julgamento e da compreensão é, essencialmente, o crescimento da capacidade de formar propósitos e de selecionar e organizar meios para realizá-los. As experiências mais elementares dos pequenos estão cheias de casos da relação meio–consequência. Não há refeição preparada nem fonte de luz usada que não exemplifique essa relação. O problema da educação não é a falta de situações em que a relação causal se exemplifica na relação entre meios e consequências. O que é comum demais é deixar de aproveitar essas situações para levar o aprendiz a apreender a relação nos casos concretos da experiência. O lógico chama de "análise e síntese" as operações pelas quais os meios são selecionados e organizados em relação a um propósito.

Esse princípio determina o fundamento último do uso de atividades na escola. Nada pode ser mais absurdo, do ponto de vista educativo, do que defender uma variedade de ocupações ativas na escola e, ao mesmo tempo, desprezar a necessidade de organização progressiva de informações e ideias. A atividade inteligente se distingue da atividade sem rumo pelo fato de envolver a seleção de meios — análise — entre a variedade de condições presentes, e sua organização — sínte-

se — para alcançar um objetivo ou propósito pretendido. É óbvio que, quanto menos maduro o aprendiz, mais simples devem ser os fins visados e mais rudimentares os meios empregados. Mas o princípio de organizar a atividade com base em alguma percepção da relação entre consequências e meios se aplica mesmo aos muito pequenos. Do contrário, a atividade deixa de ser educativa porque é cega. Com a maturidade, o problema da inter-relação dos meios se torna mais urgente. À medida que a observação inteligente passa da relação entre meios e fins para a questão mais complexa da relação dos meios entre si, a ideia de causa e efeito se torna proeminente e explícita. A justificativa final das oficinas, cozinhas etc. na escola não é apenas que oferecem oportunidade de atividade, mas que oferecem oportunidade para o tipo de atividade, ou para a aquisição de habilidades mecânicas, que leva os alunos a prestar atenção à relação entre meios e fins e, depois, ao modo como as coisas interagem entre si para produzir efeitos definidos. Em princípio, é a mesma razão de ser dos laboratórios na pesquisa científica.

Duas alternativas

A menos que o problema da organização intelectual possa ser resolvido no terreno da experiência, haverá certamente uma reação em favor de métodos de organização impostos de fora. Já há sinais dessa reação. Dizem-nos que nossas escolas, antigas e novas, estão falhando na tarefa principal. Não desenvolvem, afirma-se, a capacidade de discernimento crítico e de raciocínio. A capacidade de pensar, dizem, é sufocada pelo acúmulo de informações variadas e mal digeridas e pela tentativa de adquirir formas de habilidade imediatamente úteis

no mundo dos negócios e do comércio. Dizem-nos que esses males vêm da influência da ciência e da supervalorização das exigências do presente à custa da herança cultural comprovada do passado. Argumenta-se que a ciência e seu método devem ser subordinados; que devemos voltar à lógica dos primeiros princípios últimos, expressa na lógica de Aristóteles e de São Tomás, para que os jovens tenham uma ancoragem segura em sua vida intelectual e moral e não fiquem à mercê de toda brisa passageira.

Se o método da ciência tivesse sido aplicado alguma vez de forma consistente e contínua no trabalho diário da escola, em todas as matérias, eu ficaria mais impressionado com esse apelo emocional do que fico. Vejo, no fundo, apenas duas alternativas entre as quais a educação deve escolher se não quiser ficar à deriva. Uma se expressa na tentativa de induzir os educadores a voltar aos métodos e ideais intelectuais que surgiram séculos antes do desenvolvimento do método científico. Esse apelo pode ter sucesso temporário num período em que a insegurança geral — emocional e intelectual, além de econômica — está disseminada. Pois, nessas condições, o desejo de se apoiar numa autoridade fixa fica ativo. Ainda assim, ele está tão fora de sintonia com todas as condições da vida moderna que considero insensato buscar a salvação nessa direção. A outra alternativa é o uso sistemático do método científico como modelo e ideal da exploração e do aproveitamento inteligentes das potencialidades inerentes à experiência.

Três traços do método experimental

O problema em questão atinge com força especial as escolas progressivas. Deixar de dar atenção constante ao desenvolvimento do conteúdo intelectual das experiências, e de obter uma organização cada vez maior de fatos e ideias, pode acabar apenas reforçando a tendência a um retorno reacionário ao autoritarismo intelectual e moral. Este não é o momento nem o lugar para uma exposição sobre o método científico. Mas certos traços dele estão tão ligados a qualquer plano educativo baseado na experiência que devem ser assinalados.

1. As ideias importam mais, não menos. O método experimental da ciência dá mais importância às ideias enquanto ideias do que outros métodos. Não existe experimento no sentido científico a menos que a ação seja dirigida por alguma ideia- guia. O fato de as ideias empregadas serem hipóteses, e não verdades finais, é justamente a razão pela qual são guardadas e testadas com mais zelo na ciência do que em qualquer outro lugar. No momento em que são tomadas como verdades primeiras em si mesmas, deixa de haver motivo para examiná-las com escrúpulo.

Como verdades fixas, devem ser aceitas, e está encerrado o assunto. Mas, como hipóteses, devem ser continuamente testadas e revistas — exigência que pede que sejam formuladas com precisão.

2. As ideias são testadas pelas consequências. Ideias ou hipóteses são testadas pelas consequências que produzem quando se age segundo elas. Isso significa que as consequências da ação precisam ser observadas com cuidado e discernimento. A atividade que não é verificada pela observação do que dela decorre pode ser agradável por um tempo. Mas, intelectualmente, não leva a lugar nenhum. Não

fornece conhecimento sobre as situações em que a ação ocorre nem leva ao esclarecimento e à ampliação das ideias.

3. É preciso registrar e rever. O método da inteligência, manifesto no método experimental, exige acompanhar as ideias, as atividades e as consequências observadas. Acompanhar é uma questão de revisão reflexiva e de síntese, em que há tanto discernimento quanto registro dos traços significativos de uma experiência em desenvolvimento. Refletir é olhar para trás, para o que foi feito, de modo a extrair os significados líquidos, que são o capital para lidar com inteligência com as experiências seguintes. É o coração da organização intelectual e da mente disciplinada.

Fui obrigado a falar em linguagem geral e muitas vezes abstrata. Mas o que foi dito está organicamente ligado à exigência de que as experiências, para serem educativas, conduzam a um mundo em expansão de conteúdos — conteúdos de fatos ou informações e de ideias. Essa condição só é satisfeita quando o educador vê o ensino e a aprendizagem como um processo contínuo de reconstrução da experiência. E isso, por sua vez, só é possível quando o educador olha longe à frente e vê cada experiência presente como uma força em movimento que influencia o que serão as experiências futuras. Sei que a ênfase que dei ao método científico pode induzir a erro, pois pode evocar apenas a técnica especial da pesquisa de laboratório tal como os especialistas a conduzem. Mas o sentido dessa ênfase pouco tem a ver com técnicas especializadas. Significa que o método científico é o único meio autêntico de que dispomos para chegar ao significado de nossas experiências cotidianas do mundo em que vivemos. Significa que o método científico oferece um modelo prático de como, e em que

condições, as experiências são usadas para levar sempre adiante e para fora. Adaptar o método a indivíduos de diferentes graus de maturidade é um problema do educador, e os fatores constantes desse problema são: a formação de ideias, a ação segundo as ideias, a observação das condições resultantes e a organização de fatos e ideias para uso futuro. Nem as ideias, nem as atividades, nem as observações, nem a organização são as mesmas para uma pessoa de seis anos e para uma de doze ou dezoito, para não falar do cientista adulto. Mas, em todos os níveis, há um desenvolvimento em expansão da experiência, se a experiência for educativa em seu efeito. Por isso, qualquer que seja o nível da experiência, não temos escolha: ou agimos de acordo com o modelo que ela oferece, ou negligenciamos o lugar da inteligência no desenvolvimento e no controle de uma experiência viva e em movimento.

CAPÍTULO 8

Experiência: o meio e a meta da educação

Em tudo o que disse, tomei como certa a solidez do princípio de que a educação, para cumprir seus fins tanto para o aprendiz individual quanto para a sociedade, deve se basear na experiência — que é sempre a experiência de vida real de algum indivíduo. Não argumentei pela aceitação desse princípio nem tentei justificá-lo. Conservadores e radicais da educação estão profundamente descontentes com a situação educacional atual tomada como um todo. Entre as pessoas inteligentes das duas escolas de pensamento há pelo menos este acordo: o sistema educacional precisa se mover num sentido ou noutro — ou para trás, rumo aos padrões intelectuais e morais de uma época pré-científica, ou para a frente, rumo a um uso cada vez maior do método científico no desenvolvimento das possibilidades de uma experiência que cresce e se expande. Procurei apenas apontar algumas das condições que precisam ser cumpridas satisfatoriamente se a educação tomar este último caminho.

Pois tenho tanta confiança nas potencialidades da educação, quando tratada como desenvolvimento inteligentemente dirigido das possibilidades inerentes à experiência comum, que não sinto necessidade de criticar aqui o outro caminho nem de apresentar argumentos a favor do caminho da experiência. A única razão para prever um fracasso nesse caminho está, a meu ver, no perigo de que a experiência e o método experimental não sejam adequadamente concebidos. Não há disciplina no mundo tão severa quanto a disciplina da experiência

submetida às provas do desenvolvimento e da direção inteligentes. Por isso, o único motivo que vejo para uma reação, mesmo temporária, contra os padrões, objetivos e métodos da educação mais nova é a falha dos educadores que declaradamente os adotam em ser fiéis a eles na prática. Como enfatizei mais de uma vez, o caminho da educação nova não é mais fácil de seguir que o caminho antigo, mas sim mais árduo e mais difícil. Continuará assim até que ela atinja a maioridade, e isso exigirá muitos anos de trabalho sério e cooperativo de seus adeptos. O maior perigo para o seu futuro é, creio, a ideia de que ela é um caminho fácil, tão fácil que seu curso pode ser improvisado — se não de improviso, ao menos quase de um dia para o outro ou de uma semana para a outra. É por isso que, em vez de exaltar seus princípios, limitei-me a mostrar certas condições que precisam ser cumpridas para que ela tenha a carreira bem-sucedida que lhe pertence por direito.

Usei com frequência, no que precede, as expressões educação "progressiva" e "nova". Não quero encerrar, porém, sem registrar minha firme convicção de que a questão fundamental não é a educação nova contra a antiga, nem a progressiva contra a tradicional, mas sim o que qualquer coisa precisa ser para merecer o nome de educação. Não sou, espero e creio, a favor de nenhum fim ou método simplesmente porque se pode aplicar a ele o nome de progressivo. A questão básica diz respeito à natureza da educação, sem adjetivos que a qualifiquem. O que queremos e de que precisamos é educação, pura e simplesmente, e faremos progressos mais seguros e mais rápidos quando nos dedicarmos a descobrir o que é exatamente a educação e que condições precisam ser satisfeitas para que ela seja uma realidade, e

não um nome ou um slogan. Foi somente por essa razão que enfatizei a necessidade de uma sólida filosofia da experiência.

FIM