

Anisio Spinola Teixeira

ASPECTOS AMERICANOS

DE EDUCAÇÃO

Relatório apresentado ao Governo
do Estado da Bahia pelo Diretor
Geral de Instrução, comissionado
em estudos na América do Norte.

PARTE PRIMEIRA

FUNDAMENTOS DE EDUCAÇÃO

John Dewey é, na América, o filósofo que mais agudamente traçou as teorias fundamentais da educação americana. A nenhum outro pensador é dado ali um lugar tão saliente na sistematização da teoria moderna de educação.

Apresentar, pois, na Bahia, em um breve resumo, tão fiel quanto me foi possível, as idéias com que Dewey fixa o atual sentido de educação, pareceu-me meio talvez favorável, para despertar um interesse concreto pela revisão de nossas próprias concepções.

Capítulo I

SENTIDO ATUAL DE EDUCAÇÃO

Em derradeira análise, educação é o processo por que a vida social se perpetua.

A circunstância de estarmos condenados a um constante renascimento da vida pelo nascimento e morte, cria-nos a necessidade de uma contínua transmissão de valores sociais e morais a que se chama educação.

No princípio, quando as sociedades apenas ensaiavam os seus primeiros progressos é fácil compreender como essa comunicação entre um e outro membro do grupo, o mais novo e o mais velho, a criança e o adulto, se operava de um modo muito menos complexo.

Era o próprio exercício social, em seu jogo simples de peças elementares, que realizava as condições educativas primitivas desses tempos.

A criança crescia participando progressivamente da atividade do adulto, educando-se. Essa participação, essa posse de cousas em comum, é, em essência, o alvo e o objetivo da educação. Tornar a criança um membro da sociedade e membro com plenos direitos e plena eficiência, é tudo o que busca realizar a educação.

À medida, porém, que a sociedade foi progredindo e dos pequenos rudimentos de caça e pesca, chegou às complexas formas de civilização moderna, a aprendizagem natural e direta tornou-se impossível.

A soma de conhecimentos, de aspirações, de sentimentos, que compõe a teia dos nossos dias civilizados já não é acessível senão através de esforços coordenados e longos.

A criança hoje não tem aberta diante de si a vida da sociedade adulta, de modo que possa perceber, por meio de uma direta comunicação na vida coletiva, a sua inteligência e o seu sentido.

Capítulo primeiro

É indispensável uma agência especial — a escola, e um grupo de especialistas — os professores, para tornar possível a educação da infância.

Mas, educação deve ser o processo natural de participação na vida coletiva. A escola surge como uma agência especial e expressa para produzir um resultado que a direta participação na vida social tornou, devido a sua complexidade, precária ou impossível.

Essa distinção não se opera sem perigos. O pequenino índio que se inicia nos segredos da guerra e na arte da caça e da pesca, educa-se por um processo direto e vital, cuja eficiência nunca é demais acentuar.

A sua educação é o seu próprio crescimento. Ele cresce em habilidade, em vigor, em coragem, em impulso, cresce em comando e domínio das circunstâncias do seu ambiente.

O pequenino civilizado cresce na escola, onde, em vez de um arco, lhe dão um livro e, em vez da vida, um ambiente artificial e mecânico de noviciado.

A letra é o instrumento fundamental de sua educação, a ponto de iletrado se tornar sinônimo de ineducado.

É, pois, sempre útil lembrar êsse sentido originário e constante de educação e recordar que a escola é apenas o imprescindível substituto, ou, para sermos mais exatos, o atual complemento da educação que permanentemente recebemos da sociedade.

X
X

Mas, por que modo podemos organizar e controlar essa especial e formal agência de educação que se tornou imprescindível criar?

A transmissão de crenças, hábitos e maneiras se faz por intermédio da participação na vida do grupo social. Essa participação se processa através do meio ou ambiente social. Não se educa senão através do meio. Meio é, porém, mais do que vizinhança e arredores. Meio é tudo aquilo que dá continuidade específica à atividade de um indivíduo. O meio de um antiquário, como diz Dewey, se constitui daquelas cousas remotas e velhas que o apaixonam e através das quais êle varia, êle muda.

O fato da linguagem e a impressão de que se transmite por palavras uma idéia, é que parece contrariar essa observação de que se não educa senão através do meio.

Sentido atual de educação

Se examinarmos, porém, em detalhe o fato da língua, vemos que não se dá nenhuma exceção.

A palavra é uma simples emissão de sons e por si só incapaz de transmitir outra coisa senão um ruído especial.

A palavra ganha sentido quando se completa com a coisa e o seu uso, isto é, com o meio.

O som chapeu só começa a ter sentido para a criança quando ela compreende o seu uso e associa aquê especial objeto com a sua oportunidade de sair e de passear.

É uma ilusão julgar que se pode transmitir alguma coisa diretamente. É através do uso da coisa, através do seu sentido, através do meio, que se pode agir e que se pode educar. A linguagem constitui um instrumental que abrevia e resume e, às vezes, amplia a experiência, mas o seu uso só não será estéril, remoto ou artificial quando fôr enriquecido e sustentado pela experiência, que é o intercuro entre o indivíduo e o ambiente.

Assim pois o único processo do adulto para controlar a educação da infância é o de controlar o meio. E assim, de fato, êlo procede. Uma família preocupada com a educação dos filhos tem um constante cuidado em oferecer à criança um meio propício a um desenvolvimento harmonioso de suas tendências.

— E a sociedade governa e orienta as suas forças educativas, controlando o ambiente especial de educação, a escola.

Esta se propõe oferecer à criança um ambiente social que se distingue do ambiente adulto, praticamente inacessível à infância, por características determinados.

A escola deve oferecer um ambiente social — simplificado — desde que a complexidade contemporânea é inassimilável em seu todo pela criança; um ambiente-social purificado, isto é, expurgado dos seus maus elementos e especialmente propício ao desenvolvimento dos aspectos sãos da vida moderna; e por último, um ambiente equilibrado, no sentido de harmonia e amplitude. Uma sociedade moderna composta dos mais diversos grupos, e em rigor mais heterogênea do que uma nação primitiva. Entregue a si, a criança poderia participar somente de um desses grupos e a sua incompreensão dos demais facilitaria possíveis conflitos sociais. A escola deve prover a um meio em que a experiência infantil se realize

Capítulo primeiro

no círculo mais amplo possível, a fim de cooperar para um progressivo equilíbrio e harmonia sociais.

A experiência que a criança recebe na família, na rua, na oficina, no grupo religioso a que pertence, deve ser coordenada, consolidada e integrada na escola, em um todo harmonioso.

Educar é, assim, uma função social que controla, guia e dirige a atividade infantil. Mas, sendo uma função perfeitamente vital e natural, ela se deve exercer em perfeita acordância com as tendências das crianças a que apenas oferece as adequadas condições de desenvolvimento e crescimento.

Por este motivo, Dewey prefere definir a função educativa como uma função de direção, mais do que de controle e governo, que de certo modo implicam idéia de coerção. Alguns sistemas educativos baseados falsamente no princípio de que as tendências naturais são egoísticas ou anti-sociais se subordinam a essa idéia de educação compulsória.

Mas, educação, pelo contrário, deve significar uma libertação e não uma compulsão. O ato educativo liberta e dirige forças que o indivíduo possui para o seu adequado exercício.

A vida consiste em uma série de estímulos e reações, da parte do homem. A limitação de nossas palavras é que nos leva a supor que os nossos constantes ajustamentos à vida são constantes reações ou protestos quando muitas vezes são simples correspondências. Educar consiste em dirigir essa correspondência, essa resposta ao estímulo. É guiar a atividade para o seu fim adequado, para o seu correto resultado. Geralmente o estímulo traz em si uma indeterminada e imprecisa orientação; não somente excita ou provoca, mas encaminha a atividade.

Assim a luz para os olhos, não somente os estimula mas oferece-lhes as condições para a visão. A educação da vista se faz pela direção adequada de todos os movimentos musculares e nervosos que a luz provoca para uma visão correta.

Os primeiros movimentos são incertos, imprecisos, desordenados. Há desperdício de energia e há imprecisão de alvo.

Educar é definir, focalizar e coordenar os movimentos para uma resposta justa e apropriada.

A doutrina de Dewey se coordena e se monta com as verdades ve-

Sentido atual de educação

Yhas que todos conhecemos. O filósofo americano apenas as vê com mais agudeza e exatidão.

Assim, esclarece-nos êle, essa idéia de direção na função educativa é muitas vêzes deturpada, porque os homens a julgam mais eficiente quando a exercem expressamente, obtendo um resultado visível pelo emprêgo de uma fôrça superior, física ou moral.

A ameaça, o castigo, produzindo um resultado imediato, criam a ilusão de um esforço educativo eficiente e, o que é pior, às vêzes, do único resultado educativo concreto.

Ora, pelo menos um perigo provem dessa educação coercitiva: o de ser incompleta. Pela ameaça obtemos o resultado desejado, mas vamos, talvez, despertar a idéia de astúcia ou fingimento com que a criança frustrará os benefícios supostamente ganhos.

Cabe aqui uma ligeira explanação que nos levará um pouco mais ao fundo da teoria de Dewey.

Vimos que educar é a função social pela qual o indivíduo vem a participar da plena vida do grupo. E vimos, depois, que o instrumento desse processo educativo é o meio que envolve o educando. Mas há dois passos nesse processo educacional que, de logo, devemos esclarecer.

O convívio com os homens é sempre educativo, até para os animais. Um cão, um cavalo podem ter pela convivência com o homem, seus hábitos instintivos modificados. O homem obtém isto por uma inteligente modificação do meio. Os motivos do ato do cavalo adestrado são, porém, os mesmos dos não adestrados. Evitar uma pena, ganhar a ração fresca de capim, são os móveis de sua habilidade modificada e educada. Êle não participa do sentido do seu novo ato.

A essa educação obtida por motivos puramente externos, chama Dewey treino. A verdadeira educação se processa com o segundo passo, quando o educando não somente aprende uma nova coisa, mas a compreende e participa do seu sentido social.

Então, a prática desse novo ato lhe trará prazer ou pena, conforme seja bem sucedido ou mal sucedido em sua nova experiência.

Educar, pois, importa em dirigir o educando, com o seu pleno assentimento e a sua plena participação mental, para o exercício adequado de suas próprias tendências e atividades.

Aparece-nos, aí, claro o erro de tóda educação compulsória

Capítulo primeiro

seja ela de que ordem fôr, e a nossa ilusão em julgar que só educamos quando procedemos expressamente, por um expresso exercício, para esse fim.

Pelo contrário, o meio importante e mais permanente de educação e de governo da atividade da criança consiste no modo por que as pessoas com quem ela está associada, se utilizam das coisas para os seus indefinidos e diversos intentos.

Essa permanente associação em comuns empreendimentos quotidianos, envolvendo o uso das coisas como meios e medidas para resultados, constitui a estrada real para a formação de conhecimentos e disposições, para a educação.

Certa concepção abstrata nos ensina que a formação de nossas idéias se opera por um processo de impressão na mente das diferentes qualidades das coisas. Depois, por um misterioso poder de síntese mental, reunimos essas diversas impressões sensoriais em uma idéia, isto é, em coisas com sentido. Mas, de fato, diz Dewey, o uso característico da aludida coisa, o uso justificado pelas suas qualidades específicas, é que nos fornece o especial significado com que a identificamos.

Ter idéia de uma coisa consiste em estar habilitado a responder à referida coisa em vista de sua posição em um esquema de ação; consiste em prevêr o alcance e a provável consequência da coisa sobre nós e da nossa ação sobre ela.

Somente quando nos habituamos ao uso comum das coisas, quando lhe damos o mesmo sentido comum, quando estamos habilitados a participar na atividade social com uma idêntica inteligência, é que estamos sendo socialmente dirigidos ou socialmente educados.

Educação não pode provir, nem do simples contato com as coisas, nem do simples contato com pessoas, mas de uma participação nas atividades comuns, participação que nos faz compreender coisas, acontecimentos e atos à luz do seu atual sentido social.

A educação formal ou propriamente dita é fornecida, como vimos, num ambiente especial, onde se colocam os materiais especiais e se utilizam os métodos especiais que melhor podem promover os resultados educativos. Por isso mesmo que essas agências especiais de educação se formaram quando grande parte da secular experiência da humanidade se achava escrita, a linguagem tornou-se o material fundamental dessa educação escolar.

Sentido atual de educação

O relêvo que imprescindivelmente se tem que dar a êsse instrumento de educação que é a linguagem, é uma fonte de vários perigos. Por mais que saibamos que educação não é uma questão de dizer e ouvir, mas um processo ativo e construtivo, as escolas estão, a tóda hora, violando êsse princípio.

O único recurso de fugir a êsse comuníssimo escolho educacional está em buscar repetir na escola as condições de fora-da-escola.

As crianças vão para a escola aprender, diz Dewey, mas ainda está por se provar que o ato de aprender se realiza mais adequadamente quando é transformado em uma ocupação distinta e especial. Tóda vez que êste modo de agir tende a tornar abstrato e remoto o exercício e a impedir o sentido social que provem da participação em uma atividade de comum interêsse e valor, — o esfôrço para o ato de conhecimento intelectual isolado, contradiz o seu próprio fim, — não é educativo.

x_xx

Continuando a nossa discussão, devemos estudar as condições que tornam possível êsse progressivo movimento de participação do indivíduo em uma vida social mais e mais complexa e supostamente mais e mais perfeita, movimento a que se chama educação.

Nesse sentido educação é crescimento. E a primeira condição para crescimento é a imaturidade. Parece uma tautologia.

Dewey, entretanto, atribue à imaturidade sentido de alguma coisa positiva e não de uma simples ausência. Imaturidade é a capacidade de desenvolvimento, a capacidade de crescimento. O hábito de considerar a criança comparativamente, em relação ao adulto, é que leva à concepção de imaturidade como uma simples privação, e de crescimento, como qualquer coisa que enche o intervalo entre o imaturo e o adulto.

A gravidade dêsse erro está em que essa concepção puramente negativa de imaturidade fixa, como ideal e standard, um resultado determinado e estático. Entretanto, todo adulto resente-se da imputação de já não ter possibilidades de crescimento, de mudança ou de progresso.

Imaturidade, considerada intrinsecamente, corresponde ao poder de crescer, de desenvolver. E nesse sentido educação é crescimento, crescimento que a criança opera e realiza por si mesma, e que ninguém pode preparar externamente para ela.

Capítulo primeiro

Os característicos da imaturidade são — dependência e plasticidade. Novamente, parece que apontamos qualidades puramente negativas, quando insistimos em qualquer coisa construtiva e positiva.

Mas, a dependência, a absoluta independência física, por exemplo, da criança apresenta um reverso inegavelmente positivo, que é a riqueza e a opulência de seus dons sociais. De sorte que sua dependência depressa se torna uma fecunda inter-dependência imensamente rica de lições e de aprendizagem.

A prolongada infância, a longa e demorada adaptação da criança à vida é, em realidade, um privilégio da sua natureza. Os seis meses que uma criança emprega em coordenar o seu gesto à sua vista, apenas revelam a complexidade e a perfeição de seu organismo e sobretudo a permanência daquela plasticidade a que nos referimos e que é a capacidade de aprender.

Podemos definir plasticidade como a capacidade de reter de uma experiência alguma coisa que auxilie a lutar com dificuldades novas, tornando-se assim, praticamente, indefinido o poder de aprender.

É esse poder de aprender é o poder de adquirir hábitos.

Hábito é, antes de tudo, uma habilidade de execução, um comando das condições naturais do meio para certos determinados resultados.

Educação é muitas vezes definida como a formação dos hábitos que ajustam o indivíduo ao seu meio.

Mas esse ajustamento e adaptação não é qualquer coisa passiva, mas, antes, eminentemente ativa.

Não somente se podem adaptar as nossas atividades ao meio, mas se adapta o meio às nossas actividades.

Hábito, no sentido educativo, não é o hábito rígido ou fixo ou rotineiro. Hábito significa facilidade, economia, eficiência de ação, e ainda uma disposição intelectual a mudar, a progredir, a desenvolver.

É isto que comunica ao hábito a sua flexibilidade, o seu uso variado e extenso e o seu permanente poder de reajustamento.

O hábito fixo ou rígido é o hábito que nos possui e não aquele que nós possuímos. Daí a sua identificação com maus hábitos, que

Sentido atual de educação

são hábitos mecânicos e imutáveis, exatamente por que nossa inteligência se acha desligada deles.

Não há dúvida que há uma tendência de certo modo orgânica para diminuir essa nossa capacidade de mudar, de constantemente renovar os nossos hábitos.

Somente um ambiente que assegure o pleno e largo uso da inteligência na formação dos nossos hábitos, pode contrabalançar tal tendência. Nunca estreitar ou fechar o horizonte do educando com métodos que procurem assegurar eficiência de hábito ou habilidade executiva sem o acompanhamento de eficiência e habilidade de pensamento, é o processo de manter uma plasticidade constante e uma constante capacidade de progresso.

Desta sorte, a capacidade de desenvolvimento, de crescimento, isto é, de educação pode ser indefinidamente mantida.

Daí a conclusão de que o processo educativo não tem fim além de si mesmo, mas é o seu próprio fim; o processo de educação é o processo de contínua transformação, reconstrução e reajustamento do homem ao seu ambiente social móvel e progressivo.

Desenvolvimento, quando considerado comparativamente, envolve a idéia de uma marcha para um resultado fixo.

Mas, não é esse o último ponto de vista. Crianças e adultos têm poderes e forças específicas. A criança normal, como o adulto normal, estão ambos empenhados em desenvolvimento, em crescimento, em educação. A diferença está entre modos de desenvolvimento. Como observa, com felicidade, Dewey, a criança deve crescer em virilidade, no ponto de vista do desenvolvimento das forças com que ela vai manejar os problemas científicos e econômicos da vida; e o homem deve crescer em infantilidade no ponto de vista de uma mais simpática e mais fresca curiosidade, mais larga e aberta inteligência e mais despreconcebida sensibilidade.

A noção meramente privativa de imaturidade, a noção de educação como o ajustamento estático a um ambiente fixo ou a noção de hábito rígido e imutável, todas elas se filiam ao falso conceito de desenvolvimento e crescimento, como movimento para o alvo adulto fixo.

Os equivalentes educativos dessas idéias são:

Capítulo primeiro

- a) não se levar em devida conta as tendências e forças instintivas ou nativas das crianças;
- b) não desenvolver a iniciativa para o traço de constantes situações novas;
- c) indevida saliência em exercícios e outras práticas escolares que asseguram habilidade automática à custa de uma percepção mais pessoal e mais rica das coisas.

Em todos êsses casos o meio adulto é considerado o standard a que a criança deve ser elevada. Conformidade, uniformidade, desprezo das fortes qualidades individuais caracterizam essa educação, cujos processos são mecânicos, por isso mesmo que o critério de desenvolvimento é posto fora do indivíduo e fora do seu processo individual de crescimento.

Na realidade, desenvolvimento não está relacionado com o estado do adulto, porém com mais desenvolvimento e educação, com mais educação. Educar consiste em assegurar a continuação da educação por meio da organização das forças que garantem um permanente desenvolvimento individual. O hábito de aprender da própria vida e de fazer com que as condições da vida sejam tais que todos aprendam do processo de viver, é o mais alto produto da escola.

X_XX

A idéia de que o processo educativo é um contínuo processo de crescimento e desenvolvimento, tendo como fim uma maior capacidade de desenvolvimento e crescimento, é posta em relêvo pelo estudo comparativo de outras concepções de educação de que Dewey aponta as deficiências e os êrros.

Uma dessas teorias, de certo modo já indicada nesta breve análise, é a de que o processo educativo é um processo de preparação da criança para as responsabilidades e privilégios da vida adulta. Filia-se à idéia de que imaturidade ou capacidade de crescimento é uma circunstância meramente privativa ou negativa. Essa noção vicia todo o processo educativo.

Em primeiro lugar êle perde em impulso. A criança vive no presente. O futuro, como futuro, não tem influência na vida infantil. Vir a ficar pronto para alguma coisa distante, não se sabe o quê, nem o porquê, é um ponto de apoio demasiado vago, sem vigor e sem urgência sôbre a psicologia do educando.

Sentido atual de educação

Depois, êsse alvo distante é uma irresistível tentação para adiar, para procrastinar. E a educação perde grande parte de sua atual eficiência. Da atual vida presente decorrerá, por certo, algum valor educativo mas enfraquecido e dessordido, porque o sentido dos atuais exercícios está ausente em um indefinido e longo futuro.

Êsse mesmo fato, por outro lado, determina a fixação de um standard médio convencional a conquistar, o que leva ao desprezo pelas qualidades e diferenças individuais do educando. Se o futuro é remoto e impessoal, por força impessoal e remoto deve ser o objetivo da educação.

Por último, essa concepção conduz ao emprego dos mil e um expedientes advéuticos — penas, prazeres, engenhosas combinações — que galvanizam o estímulo e o interesse dessa educação desenraizada dos fortes motivos e solicitações do presente.

O erro dessa idéia não está em julgar que o processo educativo prepara para o futuro. Vivendo educativamente o presente todos nos preparamos para o futuro. Crescemos para o futuro. O manejo inteligente do dia de hoje nos auxiliará na luta com o dia de amanhã. O erro consiste em fazer das necessidades do futuro o principal motivo para os esforços do presente.

X X
X

Uma outra teoria educativa, que teve em Froebel e Hegel os seus dois mais eminentes sistematizadores, faz de educação um como processo de desdobramento de qualidades e tendências instintivas e latentes até um pleno e perfeito desenvolvimento.

O dinamismo da idéia desaparece na imobilidade final do alvo a atingir. Essa perfeição terminal é idealizada diferentemente por Froebel e Hegel. O primeiro a representa por uma série de símbolos altamente matemáticos; e segundo a consubstancia nas grandes instituições humanas, — língua, estado, religião, etc.

A fraqueza desta concepção está nos dois seguintes pontos: primeiro, o desenvolvimento, o progresso não são aí conquistas, mas simples passos para uma perfeição imaginária, e como tal, a teoria se identifica com a de preparação; segundo, a concepção mística de uma perfeição para que tendemos, obrigou os dois organizadores da teoria a uma série de determinações arbitrárias no

processo educativo que é difícil justificar.

x
x

Uma concepção do processo educativo que deve merecer um ~~exa-~~me menos sumário pela sua larga influência entre nós, é a chamada "disciplina formal".

Essa teoria considera educação como o processo de aparelhamento do indivíduo em poderes específicos de realização e de adaptação à vida. Inegavelmente, é este o resultado procurado da educação.

Mas, a teoria que nos ocupa atualmente supõe que existe em nós certos e determinados poderes ou faculdades — de perceber, lembrar, querer, sentir, etc. e que em treinar essas faculdades, por meio de inteligentes e repetidos exercícios, consiste a educação.

Aquêle poder com que a educação nos enriquece não é um simples resultado do nosso desenvolvimento adequado, mas o direto e consciente fim de toda instrução. Educação é aí constantemente identificada com o treino do ginasta para adquirir certa e determinada habilidade. Treinavam-se então as faculdades mentais como se treina um músculo.

Tais faculdades mentais, supostamente originais, são, porém, um mito.

O que existe é um sem número de tendências originais, de modos instintivos de ação baseados em ligações originais de neurônios do sistema nervoso central.

É essa uma conquista definitiva da psicologia experimental.

Tais tendências, em vez de em pequeno número e marcadamente distintas, são de uma indefinida variedade, entrelaçando-se umas com as outras por mil formas de processos sutis; em vez de faculdades intelectuais latentes, à espera somente de exercício para serem aperfeiçoadas — são tendências para responder de certo modo a certas mudanças de ambiente, produzindo outras mudanças progressivamente mais convenientes para o organismo.

Assim, o treino de nossas atividades originais e impulsivas não consiste num refinamento e aperfeiçoamento conseguido ou realizado por exercício, como se fortalece ou se aperfeiçoa um músculo; mas consiste antes, primeiramente, em uma seleção das respostas mais especialmente adaptadas, dentre todas as difusas e variadas que o nosso organismo sugere e, segundo, na coordenação dessas respostas de jeito que as torne adequadas ao resultado almejado.

Sentido atual da educação

Essa teoria do treino das faculdades mentais coloca-nos em face do velho problema da transferência de treino em educação.

A teoria é baseada na suposta possibilidade de transferência de treino e daí toda sua predileção por educação geral, por educação cultural e clássica e todas essas desastrosas concepções de preeminência de cultura sobre prática e profissão..

Todo exercício educativo que provê a um ajustamento específico é um exercício de resultados limitados. Quanto mais especializada fôr a adaptação, menos transferível é a habilidade adquirida.

Pela teoria da disciplina formal, o aluno que aprende ortografia, adquire além da habilidade ortográfica, um aumento do seu poder de observação, atenção e memória que pode ser empregado onde quer que tais poderes sejam requeridos.

Mas, de fato, quanto mais êle se confine na sua lição de ortografia, quanto mais se limite êle à observação da forma das palavras independentes de outras conexões, tanto mais provável é que adquira exclusivamente uma habilidade ortográfica que não pode ser transferida para nenhuma outra coisa.

Êle pode alargar, generalizar o seu exercício ortográfico, estudando ao mesmo tempo o sentido das palavras. Então a série de estímulos recebidos será muito maior, a seleção e coordenação das respostas do seu organismo muito mais vasta e as habilidades adquiridas, de diversa ordem. Não, porém, porque houvesse transferência de treino mas, porque o exercício foi menos confinado e menos limitado.

O erro fundamental dessa teoria consiste em uma distinção arbitrária entre atividade e capacidade e os seus respectivos objetos. Não existe capacidade de ver, ou de ouvir, ou de lembrar, em geral, mas capacidade de ver, ouvir e lembrar alguma coisa.

Falar de treino de faculdade mental ou física independente do objeto para que se treine, é absurdo. Nesse sentido todo treino ou educação é específica.

Educação geral tem sentido, somente, se por isso compreendemos uma ampliação, uma socialização do nosso exercício, como no caso de nossa ilustração com o exercício ortográfico.

Os nossos poderes de observação, memória, julgamento, gosto estético, etc., representam somente resultados organizados conseqüentes dos variados exercícios a que submetemos os nossos instin

Capítulo primeiro

tos nativos com certos objetos. A escolha desses objetos pode permitir-nos atividades largas e flexíveis, com vasto campo para variadas coordenações dos nossos movimentos e então podemos dizer que recebemos educação geral. Fora daí, toda idéia de educação como um treino subjetivo, cujo resultado seja aplicável de modo geral às nossas futuras necessidades, é mitológica e errônea.

X X

Outra teoria de educação, de que Herbart foi o maior representante, tem seu fundamento na idéia de que educação é a formação da mente por meio de associações e conexões produzidas pela apresentação de objetos externos.

Herbart nega a existência de qualquer faculdade inata.

A mente é simplesmente dotada do poder de produzir diferentes resultados em reação às diversas realidades que agem sobre ela. Essas reações, qualitativamente diferentes, são chamadas apresentações. Cada apresentação, uma vez realizada, persiste na parte sub-consciente da mente e condiciona as futuras apresentações. Atenção, memória, percepção, sentimentos não são mais do que combinações, associações, enrelaçamentos, provenientes de uma constante inter-ação dessas "apresentações" submergidas.

A grande vantagem dessa teoria foi a de criar uma técnica de educação que nunca foi ultrapassada. Sendo a formação da mente inteiramente resultado da apresentação dos materiais adequados, a educação passou a obedecer a uma série de "passos" formais e minuciosos e a uma rigorosa especificação dos seus exercícios.

Abolindo, por outro lado, a idéia das "faculdades", essa concepção fez convergir a atenção para o objeto e o conteúdo dos estudos e nesse sentido foi grande a sua cooperação nos modernos processos de ensino.

O seu erro está em ignorar as funções ativas e específicas do educando. Como diz Dewey, é a teoria do Mestre-escola todo poderoso. A concepção de que a mente é um produto total do ensino e que o ensino só é valioso enquanto permite mais ensino, reflete o ponto de vista do pedagogo. A teoria de Herbart é mais feliz nos seus resultados, do que acertada nos seus fundamentos.

X X

Há uma certa teoria educativa que se pode chamar teoria retrospectiva de educação.

Em uma forma que não alcançou grande sucesso, essa concepção se baseia em um suposto desenvolvimento do indivíduo, paralelo ao desenvolvimento da espécie. O desenvolvimento do indivíduo, física e mentalmente, passa pelos mesmos estágios da evolução da vida animal e da história humana. É uma teoria que tem a sua fascinação. A criança recapitula a humanidade. Em certa idade, está nas condições mentais e morais do selvagem, depois nas condições da vida pastoril e assim por diante até participar do atual estado da vida contemporânea.

Essa fase da teoria nunca teve, entretanto, grande aplicação.

Mas, o seu propósito de dar à educação uma base fundamental no passado, teve e tem, ainda hoje, a mais larga influência. A educação é considerada, primariamente, uma aquisição da herança espiritual do passado e sobretudo dos produtos ou resultados literários do passado.

Erra essa concepção em supor que educação é apenas um processo para a conquista de alguma coisa distinta desse processo: o resultado. A educação, porém, é uma função que existe por si mesma e em si mesma. Educar é crescer, desenvolver. O processo educativo e o seu resultado são uma coisa só. Educar é viver. E o indivíduo vive somente no presente. O estudo dos produtos ou resultados do passado não nos auxilia a compreender o presente, porque o presente não sucede a êsses produtos, mas à vida de que êles eram resultados.

Os conhecimentos do passado só têm significação quando participam do presente. O erro em fazer do passado o principal material de estudo está em que êsse método corta a conexão entre passado e presente e tende a fazer daquêle um rival dêste e do presente uma fútil imitação do passado.

E daí tôdas as perversões da cultura, tôda as infantis idéias de passado como refúgio, como isolamento.

O estudo do passado é um grande recurso para a imaginação, acrescenta uma nova dimensão à vida, mas com a condição de que seja compreendido como o passado do presente e não como um outro mundo formoso e isolado.

Em vez de fugir das cruzeiras do presente para os refinamentos do passado, o estudante deve utilizar o passado para amadurecer e refinar o presente.

Em contraste com as teorias anteriores de desdobramento de latentes forças internas ou de formação por influência de forças externas, sejam físicas ou naturais, ou culturais e históricas, a concepção de Dewey é, como vimos, de que a educação é um processo de crescimento, é o processo inteligente da vida. Educação é um processo de constante reorganização e reconstrução de nossas experiências. Infância, juventude, vida adulta estão no mesmo nível educativo, no sentido de que o que se aprende, em qualquer sorte de experiência, constitui o valor dessa experiência e a sua qualidade educativa.

Dewey, assim, define educação: é o processo de reconstrução e reorganização da experiência, de sorte a aumentar-lhe e ampliar-lhe o sentido e, assim, conseguir mais larga habilidade para dirigir o curso de subsequentes novas experiências.

1) aumenta o sentido da experiência: — Se efetivamente desejamos colher resultado educativo da experiência, devemos nos empenhar no conhecimento e na percepção das conexões e atividades em que ela nos envolve;

2) aumenta o poder de direção e controle de subsequentes experiências, porque a experiência sofrida nos enriquece com vários conhecimentos novos de conexões que ignorávamos, tornando me nos incerta a nossa próxima tentativa.

Assim, pois, a experiência educativa se distingue essencialmente da experiência caprichosa ou rotineira. A primeira só incidentalmente será educativa e então deixará de ser caprichosa. A segunda nos ensina uma habilidade cega e não nos dá nenhum poder para lidar com situações novas.

A concepção americana de educação é uma concepção tão larga, que se identifica com a vida, mas com uma vida conduzida com inteligência e consciente lucidez.

Tudo que for mecânico, artificial, automático, não é senão limitadamente educativo.

A distinção entre o resultado educativo e o processo de atingi-lo, é que deu lugar a todos esses métodos maquinais de que as escolas são ainda um triste repositório.

Para Dewey a educação é o permanente processo por que reconstruímos a nossa experiência e perpetuamente nos ajustamos ao meio essencialmente móvel e dinâmico da vida humana.

A estabilidade da educação, como a estabilidade da vida moderna, se mantém pelo constante movimento.

Capítulo 2º

EDUCAÇÃO E DEMOCRACIA

Se educação é a função que assegura a direção e o desenvolvimento do imaturo através da sua progressiva participação na vida da sociedade, a educação deve ser estreitamente condicionada à qualidade de vida social desse grupo, ao seu ideal de vida social. A teoria americana de educação não poderia ser compreendida se não fôsse estudada à luz da organização democrática da sua sociedade. Se alguma lição tem a América a dar ao mundo, se algum grande ideal sustenta a sua civilização e dá vigor e sentido à sua obra — essa lição e esse ideal se consubstanciam em Democracia.

Mas, democracia ganhou, na América, um sentido mais amplo do que o seu originário sentido político e significa uma nova experiência de vida associada, cujas conquistas estão longe de ser concluídas.

Dewey, ao estudar as condições de um grupo social, fixa dois critérios para julgar-se de seu progresso e de sua harmonia: a soma de interesses partilhados em comum, o que indicará a riqueza, a variedade e ausência de desigualdades do grupo; e a cooperação com outros grupos distintos, o que tornará possível um intercâmbio, permanentemente renovador das condições do grupo para a sua progressiva e constante reconstrução.

Tais condições não podem existir em sociedades aristocráticas ou oligárquicas onde a divisão dos interesses, o isolamento dos grupos e a desigualdade de oportunidades, criam uma atmosfera de rotina para a classe desprotegida e de fastio e capricho para a classe nobre.

Aquelas condições se realizam somente na sociedade democrática que se pode caracterizar, segundo Dewey:

1º) pelo desenvolvimento de pontos de participação e comum interesse cada vez mais numerosos e variados entre os seus di-

Capítulo segundo

versos membros e pela confiança no critério de que mutuos interesses são o melhor fator para o controle social;

2^a) por um intercâmbio cada vez mais livre entre os diversos grupos sociais e uma consequente contínua readaptação através das novas situações produzidas por esse variado intercâmbio.

Essa definição de democracia esclarece singularmente o destaque e o relêvo que a civilização americana põe nas suas instituições de educação. Só uma organização educativa verdadeiramente eficiente pode amparar e manter esse ambicioso projeto de vida social que a democracia americana está realizando. Essa vida social de plena e larga participação, sem barreiras e sem limitações, envolve uma perfeita confiança no homem comum, e só não resultará em desastre, se a educação realmente aparelhar todo o cidadão americano para essa forma livre e superior e rica de vida de grupo. O alargamento da área de interesses partilhados em comum e a libertação de uma maior diversidade de capacidades individuais são característicos já existentes. Isso determina uma perpetua transformação social, absolutamente indefinida, que só não degenera em confusão porque a educação americana procura prover iniciativa pessoal e adaptabilidade social de sorte a criar um novo equilíbrio social, que é a surpresa e a maravilha de todo observador do mundo americano.

A educação, compreendida assim, como a suprema função social, tende a ser não somente a agência conservadora da sociedade, mas a agência do seu constante desenvolvimento e progresso. Consistindo a sua função específica em uma permanente e progressiva adaptação do homem à vida social, o seu problema se restringirá, em nossos dias, em vencer as barreiras econômicas que ainda dividem os homens e em conciliar uma finalidade nacionalista de educação com uma finalidade social mais vasta e mais universal.

Esse ideal, que anos atrás seria uma utopia de sonhadores, parece-me perfeitamente realizável nesse país, onde o mesmo vigor construtivo que levanta as suas fábricas e os seus edifícios gigantescos, anima as suas aspirações sociais de missionária-beleza.

O grande movimento de reconstrução educativa que caracteriza os atuais dias americanos vai prever amanhã a tais facilidades, amplas e eficientes, de educação, que os efeitos das desigualdades econômicas sofrerão pelo menos um largo e compensador desconto; por outro lado, a coragem com que se transformarão os tradicionais ideais de cultura, as tradicionais matérias de estudo e os tradicionais métodos de ensino e disciplina, não só aparelhará

Educação e democracia

com uma nova eficiência a juventude dêsse país, como agirá no sentido de uma cada vez mais larga libertação da capacidade individual, para, emancipado de quaisquer barreiras econômicas ou nacionais, o homem participar em movimentos sociais mais ricos, mais livres e mais fecundos, que os de nossos dias.

Uma ligeira discussão dos fins gerais de educação, auxiliará a nossa inteligência do sentido democrático da educação americana.

Devemos precisar, de início, que educação não tem um único fim geral que centralize todos os demais. Por uma questão de circunstâncias de lugar ou de tempo, põem os teóricos ênfase em um ou outro fim, que não são mais do que pontos de vista, pelos quais se examinam as atuais condições e as futuras possibilidades do processo educativo.

Os três objetivos gerais de mais larga influência, — "natureza" com Rousseau, "cultura" com a chamada educação clássica e "eficiência social" modernamente, — poderão auxiliar-nos a compreender o sentido de educação que vimos estudando.

A concepção de Dewey em educação é essencialmente uma concepção integradora. Dewey salienta e esclarece o equívoco em que se baseiam todos os dualismos que caracterizam as teorias educacionais aristocráticas — tais como trabalho e lazer, prática e atividade intelectual, individualismo e associação, cultura e profissão etc.

Não me é possível aqui indicar toda a argumentação do filósofo americano na sua tentativa unificadora dessas teorias que sempre, mais ou menos, dividiram os homens. O comentário, porém, desses três fins compreensivos de educação, indicados acima, dará ao leitor uma idéia da unidade do pensamento de Dewey. Qualquer deles, tomado isoladamente, provará ser inidôneo para orientar a educação no sentido democrático.

Quando, desgostosos do artificialismo e convencionalismo dos métodos escolásticos de educação, alguns educadores, chefiados por J.J. Rousseau, julgaram que a reforma deveria consistir em tomar a natureza como standard e finalidade educacional, êles incidiram nesse erro.

Rousseau contribuiu inegavelmente para o moderno conceito de educação. Ele precisou, em seu tempo, verdades que são hoje completamente confirmadas pela ciência, isto é, — que os três fatores do desenvolvimento educativo são: a estrutura nativa dos nossos órgãos corpóreos e suas atividades funcionais; o uso em que as ativida

Capítulo segundo

des instintivas são postas sob a influência de outras pessoas; a sua direta ação e reação com o meio; — e ainda, que somente quando êsses três fatores trabalham harmônica e cooperativamente, o indivíduo se desenvolve adequadamente.

O equívoco rousseauiano foi julgar que aquelas atividades naturais tinham um desenvolvimento independente e distinto dos outros demais fatores educativos. Que havia "um espontâneo e natural desenvolvimento" de nossas tendências, que devia ser considerado ideal e perfeito. Isto o levou a imaginar uma educação fora do meio social, deploravelmente fantasista e lateral. A natureza, isto é, em linguagem de hoje, as "diferenças individuais" fornecem as condições, os limites da educação, não o seu fim ou o seu objetivo último.

Incompleta, também, há de ser a teoria que procura acentuar que o fim da educação é suprir, precisamente, o que a natureza não pode assegurar, habituando o indivíduo ao controle social, à subordinação dos instintos naturais às regras sociais.

A sociedade, como fim de educação, será também parcial, se não for entendida como uma designação que envolva os três objetivos gerais, consubstanciados no que se poderá chamar "eficiência social".

"Eficiência social" não deve ser considerada uma rígida subordinação aos atuais standards da sociedade, mas como um aparelhamento do indivíduo para uma progressiva organização social, mais e mais adequada ao desenvolvimento harmonioso das atividades individuais.

Essa "eficiência social" se traduz em fins mais específicos — competência industrial ou eficiência econômica e eficiência cívica.

A primeira é rigorosamente essencial em uma sociedade democrática e nada justifica que a educação superior, em nome de supostos ideais espirituais e levados, despreze essa consideração econômica vital em educação. Essa preparação econômica, vale a pena repetir, não se determina escravamente pelas atuais condições materiais do mundo, mas tenderá a alimentar o mesmo fermento de constante transformação e progresso. A educação não trabalhará pela perpetuação das iniquidades de hoje, mas pela sua remoção tão pronta quanto possível.

A complexidade e o dinamismo do mundo econômico exigem que o indivíduo não só assimile as mudanças desse aparelho, mas possa incidentalmente ser o agente do seu progresso e do seu melhora-

mente.

Eficiência cívica é uma finalidade mais vaga em educação. Em essência, não se pode, senão arbitrariamente, distingui-la de eficiência econômica. Mas, por eficiência cívica compreendemos, especificamente, o desenvolvimento da capacidade de participar no livre dar e receber da experiência social. Nesse sentido, eficiência social significará, essencialmente, cultivo da simpatia e boa vontade humanas, de sorte que se eduque um cidadão em uma atitude acolhedora de tudo que une os homens e rebelde a tudo que os divide ou separa.

Essa larga compreensão da finalidade educativa já nos põe em guarda contra a concepção de cultura da personalidade como fim educacional exclusivo. Efetivamente, entendida como tem sido entendida, — como um puro refinamento espiritual e interior, o ideal de cultura se opõe à eficiência social e à natureza.

À natureza como a qualquer coisa "incultivado" e à eficiência social, como a uma preparação para uma positiva atividade exterior. Tal cultura, como desenvolvimento do que o indivíduo tem de exclusivo e "incomunicável", como uma preparação para o isolamento e uma artificial seleção, só foi possível em uma sociedade de classes onde, como dizia Dewey, a certos homens cabia a tarefa de prover aos produtos materiais da vida, enquanto a outros era dado tempo e oportunidade para se desenvolverem como seres humanos.

Mas, se democracia tem algum sentido moral e social, ela deve exigir de todos uma função social e a todos oferecer oportunidade para desenvolver as suas capacidades distintivas.

Eficiência social não pode existir sem cultura, sob pena de ser mero treino industrial. Eficiência social e cultura pessoal, provendo a uma livre e larga vida associada entre os homens, devem constituir dois objetivos harmônicos que se integram numa legítima concepção democrática de educação. Não há condenação de cultura, com predominância de "utilitarismo" ou "praticidade", mas uma educação tão integral e tão humana quanto possível, e que se não baseie nem alimente nenhuma sorte de isolamento ou divisão social, floresçam de uma hipertrofia espiritual de cultura ou de limitado treino profissional.

A educação democrática, segundo Dewey, é uma educação de humanidades, no seu justo sentido, não para uma classe privilegiada, mas para todos os homens.

DO MÉTODO EM EDUCAÇÃO

Consideraremos aqui as modernas idéias americanas que se podem incluir, sem excessivo arbitrio, num vasto capítulo de método em educação. O conceito de educação, como um processo de desenvolvimento, inclui, obviamente, todos os seus princípios e fundamentos na categoria de métodos. Entretanto a nossa divisão se justifica se atendermos a que, nos dois primeiros capítulos buscamos fixar especialmente o sentido e a finalidade do processo educativo e agora vamos, embora sumariamente, descer ao estudo dos seus passos e pormenores.

Logo de início nos pomos em contato com um velho conflito, a que, modernamente se dá notável relêvo. Devem os métodos de educação ser inspirados em um espírito de disciplina, de formação do sentido de dever e de esforço, ou devem eles ser dominados por um sentido de interêsse?

O trabalho escolar, visando a formação das virtudes básicas da vida humana, deve basear-se num critério predominante de valor disciplinar ou deve, para ser eficiente, prender-se ao educando por um constante laço de interêsse?

Posta a questão nesses termos, parece, à primeira vista, desprovida da preeminência que lhe dão hoje os modernos educadores.

Despertemos, porém, a nossa mais próxima memória de qualquer escola e recordemos os métodos e o espírito que regulam os seus processos. Qualquer de nós pode repetir, com um humorista americano, que o nosso professor só tinha um critério de valor educacional do exercício que nos passava. Pouco lhe importava a natureza e o caráter do trabalho, — contanto que dêle não gostássemos. Se não gostávamos, então estava garantida a eficiência educativa. Ganharíamos disciplina, habituar-nos-íamos ao esforço, educar-nos-íamos no sentimento do dever.

O problema é, pois, este: realmente educaremos o nosso caráter em disciplina e em sentimento de dever por esse processo ou, pelo contrário, e montaremos em artificialidade em uma cega e mecânica subserviência de que a vida se encarregará de provar a insubsistência e a instabilidade? A outra solução é esteiada em um critério de educação pelo interesse, em que se não exige da criança mais que o trabalho que ela aceita e quer.

Não irá esta educação criar um tipo moral fraco e caprichoso, a que faltem as qualidades de fortaleza e de vigor moral? E é esta a outra face do problema.

Dewey desfaz esse aparente conflito das idéias de interesse e disciplina em educação de um modo que me parece plenamente satisfatório.

Vale a pena que o acompanhemos literalmente na sua argumentação, como já o fizemos nos capítulos anteriores.

Antes do mais, fixemos com clareza o sentido dos termos. Todos conhecemos a diferença de atitude que existe entre um espectador e um ator ou agente. O primeiro, pessoalmente, é indiferente ao que suceda. O segundo está ligado ao curso dos eventos. A sua atitude se pode aí caracterizar pela solicitude e ansiedade com relação às futuras consequências, e pela tendência a intervir e agir de sorte que assegure os bons e evite os maus resultados.

A palavra que define essa atitude é interesse, a pessoa que assim age ou procede, está interessada em um certo fim ou em certos resultados. Interesse e intento ou fim são necessariamente conexos. A palavra interesse salienta o efeito do que é previsto ou proposto sobre a situação pessoal do indivíduo e o conseqüente desejo de agir no sentido de assegurar o resultado. O indivíduo está empenhado e identificado com o desenvolvimento de uma situação de que ele é ou quer ser um agente decisivo.

Mas, a palavra interesse, ao lado desse sentido de inclinação emocional da pessoa, de atitude pessoal direta nisto ou naquilo, também significa o laço com que um resultado objetivo vem a ferir ou favorecer vantagens materiais do indivíduo.

Quando se dá a interesse esse significado, nada mais natural do que depreciá-lo no seu emprêgo em educação.

Interesse, significando então meramente o efeito de um objeto sobre pessoais vantagens ou desvantagens, sobre sentimentos pessoais de prazer ou pena, se traduz em educação pelo esforço em dar um

certo aspecto de atração e sedução a material em si indiferente, em assegurar atenção e esforço em troca de um certo prazer. Nada será bastante para estigmatizar semelhante processo, que não é senão uma deturpação da doutrina de interesse.

Mas esse processo se filia, por outro lado, a uma concepção falsa que supõe que as habilidades a serem adquiridas na escola e as matérias a serem ensinadas não têm, em si, interesse ou, por outras palavras, são irrelevantes para as atividades normais dos alunos. Se isto sucede, é porque realmente estão disvirtuadas as ocupações escolares. A solução para o caso é procurar as matérias que estejam realmente em conexão com as forças atuais das crianças e, então, se o interesse não é imediatamente percebido, induzi-la a compreendê-lo e assimilá-lo. Isso é razoável e lógico, tanto quanto é prejudicial e absurda uma criação artificial de interesse por motivos de engenhosidade externa.

Interesse, etimologicamente, significa estar entre. Se a atividade escolar é realmente correta e apropriada, o interesse se despertará, naturalmente, como um resultado da posição da criança relativamente ao objeto em apreço.

Estudado, assim, o sentido do interesse, poderemos ver que em nada pode ele colidir com a aplicação de disciplina ou treino da vontade, em educação. A essência da disciplina consiste no poder ou faculdade de resistir e persistir em uma atividade inteligentemente escolhida, em face de distrações, confusões e dificuldades. Coexiste com interesse ou antes lhe é profundamente conexa, seja na fase puramente intelectual da escolha ou deliberação, seja na fase executiva em que exige persistência e tenacidade.

Mas, parece que fugimos à dificuldade. Sempre que houver interesse, é natural que esforço e disciplina o acompanhem e levem o indivíduo a uma ação eficiente e educativa. Mas, quando o conflito se der entre o que se deve fazer e o que nos interessa fazer? Os psicólogos americanos não aceitam uma teoria de dever pelo dever, isto é, de dever como qualquer coisa abstrata, independente e às vezes oposta às tendências humanas. O dever há de estar estreitamente unido ao sistema geral da vida e representar, realmente, o desenvolvimento harmonioso e adequado de nosso caráter. De sorte que não pode haver dever que não nos interesse. O que há é um conflito entre falsos e secundários interesses. A função da educação é fazer o aluno descobrir e compreender os interesses legítimos e verdadeiros de sua vida, usando constantemente

Capítulo terceiro

a inteligência e a razão no seu julgamento. Esse lúcido tipo moral que não procede na vida por uma obediência subserviente a ditames cegos de moral, mas por uma nítida e exata compreensão de superioridade dos legítimos interesses e deveres da vida, deve ser uma das mais felizes conquistas da educação.

A teoria do interesse em educação tem, entretanto, mais alguma coisa que nos ensinar. Primeiro, ela é uma extraordinária auxiliar para o professor no descobrimento das "diferenças individuais" e o auxilia, assim, a um mais inteligente ajustamento da educação ao indivíduo.

Em segundo lugar, ela nos leva a uma concepção da mente e do seu treino, inteiramente diferente da concepção escolástica que ainda predomina na maior parte das escolas. Esta concepção julga que a inteligência tem uma faculdade de conhecimento isolada de qualquer outra atividade, com estados mentais e operações próprias e independentes. A mente reage sobre as coisas e as coisas reagem sobre a mente e daí provém o conhecimento. A psicologia americana está convencida que tal processo não existe. Inteligência é uma pura idéia formal sem uma perfeita realidade objetiva. Não há inteligência, mas ação inteligente, se poderia dizer. Inteligência ou mente representa somente a habilidade de responder a certos estímulos presentes, com uma visão de suas futuras consequências, que procuramos modificar ou controlar tanto quanto nos seja possível. Não há, pois, em todo o processo mental nenhuma coisa que se possa considerar puro ato de conhecimento. O que há é ação, ação em que nos empenhamos e em cujo decorrer aprendemos alguma coisa. Logo toda organização escolar, com programas e "lições" é inteiramente artificial. O problema da instrução não é o de organizar "lições", mas o de encontrar material apropriado que empenhe uma pessoa em específicas atividades com um fim ou objetivo de interesse para ela, e em que se utilizem as coisas, não como aplicações ginásticas, porém como condições para o alcance de certos fins. Descobrir meios típicos de atividade sejam jogos ou ocupações úteis, em que os indivíduos estejam interessados e em cujos resultados reconheçam que empenham qualquer coisa e que não possam ser levadas avante sem uso de raciocínio para escolher os meios e o material de observação e de memória, — é o remédio para a solução dos nossos problemas de ensino.

Essa perfeita conexão entre objeto ou tópico do ensino e o desenvolvimento de uma atividade com sentido é, como diz Dewey,

a primeira e última palavra da teoria de interesse.

x x x

Nenhuma instrução verdadeira se processa senão por intermédio do desenvolvimento de uma atividade, ou, para empregarmos uma palavra mais precisa, senão por intermédio da experiência.

Nas escolas, porém, os alunos não são considerados como pessoas empenhadas em experiências frutíferas, mas espectadores teóricos, mentes que apropriam o conhecimento mediante operação direta do intelecto. Separa-se a mente, -- faculdade puramente intelectual e cognitiva, dos órgãos físicos de atividade do aluno.

É a mesma filosofia dualística que nos ocupava linhas atrás e que volta o educador americano a discutir com mais detalhes, apontando os seus principais resultados.

Primeiro: -- a atividade física, a atividade do corpo torna-se intrusa, não tendo nada que ver com a atividade mental; mas, como é uma fonte de energia e precisa de algum modo ocupar-se, dispara nas explosões, violências e "indisciplinas" que tanto "afligem" os mestres.

Segundo: -- quando, entretanto, alguma atividade física tem que ser utilizada -- os sentidos da vista e do ouvido, ou a atividade muscular, -- essa atividade sofre uma deturpação no seu uso que é fácil explicar. Os sentidos são considerados misteriosos condutos de informação entre o mundo externo e a mente, avenidas do conhecimento. Para ler, escrever ou desenhar, em que se precisam desses movimentos físicos, treina-se o aluno na repetição sistemática desses movimentos, até que ele ganhe uma certa habilidade. Mas, como se vê, as atividades físicas são utilizadas mecanicamente para a obtenção de conhecimentos. Antes da escola, a criança aprende com as mãos, os olhos, os ouvidos, etc., porque mãos, olhos e ouvidos são órgãos no processo de fazer alguma coisa com sentido. Na escola, porém, o sentido é treinado isoladamente, sem conexão com um ato com objetivo, e isso é que o torna mecânico. A criança que aprende a ler, sem utilizar-se da inteligência, é um exemplo frizante desse treino puramente mecânico.

Terceiro: -- na parte intelectual, a separação da mente de uma ocupação direta com as coisas acarreta duas consequências: a suposição de que a mente percebe as coisas em si, isoladamente, e que depois, o julgamento intervem

Capítulo terceiro

depois, o julgamento intervém para combinar os elementos separados e compor a idéia, autorizando assim uma apresentação dos objetos de estudo separados de suas conexões e relações com o uso e com a vida. Esse processo de conhecimento é inteiramente artificial. Nós não podemos perceber as coisas, senão através da percepção do seu uso, das suas causas ou dos seus frutos.

De outra parte, as palavras, — símbolos das idéias, são, por esse processo, facilmente tomadas pelas idéias. Em outros termos, o nosso contato com as idéias não é real, mas puramente verbal. Alguns sentidos permanecem nas palavras, mas, insensivelmente, nos habituamos a satisfazer-nos com esse mínimo de sentido. Esse resultado não é facilmente percebido. Acostumamo-nos, de tal sorte a uma pseudo-idéia, a uma meia percepção, que não damos fé de quanto é aí semi-morta a nossa ação mental e em quanto seriam mais ajudadas e mais extensas as nossas observações, se as formássemos sob a condição de uma experiência vital, que nos exigisse uso pessoal de raciocínio e esforço para a percepção de todas as conexões com que a coisa ou problema em questão lidam. Toda a ilusão está em pensar que essas conexões, — que são todo o material intelectual de educação, — podem ser apreendidas fora da experiência. Daí, o número de semi-observações, idéias verbais e conhecimento inassimilado que aflige o mundo.

Só pela experiência podemos nós entrar em contato com os conhecimentos, só pela experiência podemos vir a pensar. Experiência é, em si, o ato de fazer alguma coisa e sofrer dessa coisa uma certa reação. É um processo ativo e passivo. A experiência é educativa quando nos leva à reflexão, a pensar. Pensamento é o discernimento da relação ou das relações entre o que experimentamos fazer e o que acontece em consequência disso. É essa, a parte cognitiva da experiência, a interpretação de seu elemento inteligente. E é isto que faz da experiência um processo de inquérito, de investigação, e que, por outro termo, quer dizer um processo de pensamento.

Os passos desse processo envolvem, segundo Dewey, perplexidade ou dúvida, antecipação conjectural, análise dos elementos adquiridos, conseqüente elaboração de uma hipótese e prova ou test. Esse é o nosso processo de aprender. O valor dos conhecimentos adquiridos em uma experiência está subordinado à sua utilização em novas experiências, em novos processos de pensamento.

x x

Na teoria de educação americana, pensar é o método do ensino inteligente. As crianças devem ser postas em contato com uma real situação de experiência, em cujo desenvolvimento lhe seja necessário pensar, refletir, raciocinar e por esse modo adquirir o conhecimento. O trabalho, na escola, não deve começar com o material já elaborado em sua última forma científica e lógica, em aritmética, geografia, etc., mas com uma situação empírica de real experiência e real problema, como as situações anteriores à escola. Os métodos eficientes em educação, são aqueles que dão alguma coisa a fazer e como fazer demanda reflexão e observação, o resultado é alguma coisa aprendida.

Nessa orientação, para que a escola possa oferecer reais situações da vida e genuínos problemas, os atuais educadores americanos batem-se por uma completa reforma, em que todos os antigos característicos escolares desaparecem. As escolas de experimentação da América já não têm carteiras, não têm a clássica e conhecida organização; são porém casas especiais, repletas de toda sorte de material, onde as crianças vivem uma vida de orgânica experiência e construtiva atividade.

Essas experiências não devem ser simuladas, mas de natureza tão pessoal que estimulem e dirijam a observação das conexões e relações envolvidas e guiem a inferências e provas. Tanto quanto possível os problemas não de ser das crianças e não do aluno, no sentido tradicional desse termo.

A escola deve, por outra parte, prever dados, isto é, suficientes elementos de informação para suprir as considerações sobrevindas no trato com as dificuldades específicas do problema. Essas dificuldades devem ser de tal ordem que estimulem, mas não desencorajem a criança. As sugestões de solução devem poder surgir com relativa facilidade. A matéria para a reflexão pode ser fornecida pela observação, pela leitura ou por informação do mestre. Desses dados, a criança passa às sugestões, inferências, tentativas e soluções ou idéias, e, por último, ao test, e prova dessas idéias.

A conclusão educativa, que nunca é demasiadamente repetida, é de que se não transmitem diretamente idéia e pensamentos, mas factos. O que a criança recebe diretamente do professor ou dos pais, sem emprêgo de próprio esforço, não é aprendido. O professor, na escola, deve ser apenas um associado, um participante da frutífera e inteligente atividade do aluno:

Nessa altura de nossa discussão, já podemos ver que na teoria de educação de Dewey não há separação prática, real, entre o que se aprende e o como se aprende, isto é, entre matéria e método. Essa distinção é um ato puramente intelectual.

Método não é mais do que a disposição da matéria de modo que a torne mais eficiente para o uso. É a própria matéria orientada para certos resultados. Pode-se ilustrar essa consideração com a idéia do artista e de sua técnica. A técnica do pianista é apenas o seu modo de usar o piano.

Essa mesma ilustração se aplica ao nosso conceito de experiência como o processo do ato de aprender. Na experiência não há nenhuma separação entre o nosso método e o nosso objeto. A unidade de nossa atividade é completa.

A discriminação entre o método e a matéria é uma discriminação mental que nos auxilia a descobrir e estudar os diferentes aspectos da experiência. Método, assim, é a sistematização de nossas observações e nossas conclusões com relação ao processo da experiência, à sua montagem, ao modo como ela se arma.

Quando essa distinção intelectual se aplica, na prática, como uma distinção existente e real, sobrevêm vários daqueles males que já apontamos.

Em primeiro lugar, conduz a uma insensível desatenção das situações concretas de experiência, levando o educador a ordenar, autoritariamente e mecânicamente métodos uniformes para todas as crianças. Não levando em conta que só se aprende em uma ocupação direta com as coisas, o pedagogo julga que aprender é um ato especial, com fim em si mesmo, e daí todos os exercícios artificiais e a rotina e a mecanicidade dos chamados métodos.

Mas isto não quer dizer que não existia um método de ensinar.

O autor americano apenas salienta o engano de julgar-se que esse método é qualquer coisa concretamente existente e distinta, em realidade, de nossos atos. Como se houvesse um ato de ouvir, de ver, de imaginar, distinto de ver, ouvir ou imaginar alguma coisa.

O método de ensino é o método de uma arte. E como o método de qualquer arte não é matéria de inspiração improvisada, mas

de estudo, de familiarização com uma técnica, frato de experiências e da ciência de mestres antigos. Há instrumentos e há materiais que conhecer e que aprender a manejar. Mas, o comando e domínio dessa técnica, não escravisa, nem uniformiza os métodos de ensinar. Como o pintor ou o artista em geral, o professor comanda essa técnica e dela se serve para usos individuais, originais, pessoais, adaptados a cada caso. Não esqueçamos uma distinção que julgo útil accentuar. A arte do professor é a arte de acompanhar e ordenar o ato de aprender em cada criança de acordo com os seus característicos distintivos.

Essa arte deve, assim, possuir uma técnica mais plástica, mais flexível, mais variável do que a de qualquer outra arte. De fato, professor e discípulo é que trabalham. São dois artistas associados no mesmo empreendimento.

Existe, assim, um método geral que compreende o conhecimento científico da criança e do processo do ato de ensino e seu material, e um método individual que é a aplicação daquela técnica geral às capacidades nativas, aos hábitos e interesses e preferências do aluno.

Os elementos específicos desse método individual não são passíveis de discriminação. Variam como variam os indivíduos.

Dewey, entretanto, salienta certas atitudes centrais que se devem insistentemente procurar desenvolver no aluno com relação ao objeto de sua experiência e de sua atividade.

É difícil resumir com perfeita exatidão o pensamento do filósofo americano. Parecem-me, entretanto, singularmente expressivas da própria psicologia atual do caráter americano essas atitudes que o educador busca desenvolver desde os exercícios e as atividades da escola. Por elas se percebe essa unidade do caráter anglo-saxônico, em que inteligência e vontade obedecem aos mesmos princípios e têm a mesma integridade.

I. A primeira atitude do aluno para com o seu objeto na escola deve ser a de retidão. Isto é uma atitude simples e direta do indivíduo diante da experiência. Ausência de presunção, embaraço ou constrangimento. Confiança, fé espontânea nas possibilidades das coisas, naturalidade. Pode esclarecer a compreensão desse requisito a comparação, por ex., entre a atitude natural de uma criança que nunca foi à escola e algumas que a escola já tornou suspeitosas, escabriadas, indecisas.

II. Depois a criança deve sustentar uma atitude mental aberta, que francamente agasalhe sugestões. Deve-se tanto quanto possível libertá-la de prejuízos ou preconceitos e estimular uma generosa hospitalidade intelectual para novas idéias, novos modos de encarar as coisas, etc. O desejo de uniformidade e a exigência de resultados standardizados são empecilhos dessa qualidade mental.

III. Unidade de atenção. Não somente aquela naturalidade e aquela confiança que salientamos, no princípio, mas unidade de interesse, integridade de mente, sinceridade, unidade de propósito. Essa atitude opõe-se à duplicidade ou à falta de interesse completo demasiadamente comuns nas escolas, sobretudo quando são dominadas pela idéia de preparação para o futuro, futuro que é sempre remoto e abstrato.

IV. Responsabilidade, isto é, aceitação do ato e de suas conseqüências. Opõe-se à indiferença, a essa atitude de pouco se importar com os resultados.

Muito brevemente indiquei as principais atitudes que a educação americana julga indispensável sugerir às crianças na escola. A despeito da brevidade, elas permitem, julgo, medir a extensão da formação de caráter que provê semelhante processo educativo.

X X
X

As considerações que nos vêm ocupando sobre a natureza do método se completam com o estudo da natureza do objeto do ensino: a matéria. Em princípio, a matéria do ensino consiste nos fatos observados, recordados, lidos e nas idéias colhidas no curso do desenvolvimento das experiências do indivíduo. Todo o material da instrução escolar contido nos programas e nos cursos de estudo deve, em última análise, representar, tão somente, a sistematização daqueles fatos e idéias reputados úteis ou necessários para promover a participação da criança na sociedade. Se recordarmos os pontos iniciais da doutrina de Dewey, perceberemos mais facilmente essa asserção.

O trabalho, como vimos, se processa através de um meio ou ambiente adequado ao desenvolvimento do discípulo. Esse meio é, em

grande parte, e próprio ambiente social. Nos grupos de primitiva civilização toda a educação é fornecida por esse único meio. O material da instrução é, nesses casos, comunicado à criança na própria matriz social, em seu pleno sentido. Quando o grupo social se desenvolve em riqueza e em complexidade de conhecimentos e relações, surge a necessidade da agência especial educativa, — a escola; o material da instrução, isto é, o stock de idéias e de resultados das prévias experiências da vida social, sofre uma indispensável sistematização para o fim de servir mais adequadamente aos fins escolares.

Essa sistematização, porém, assumiu um tão alto grau de organização formal, e, nesses dias, que se tornou quase imperceptível o laço que liga o material de estudo aos hábitos, ideais e sentimentos da sociedade. A matéria de estudo parece, assim, qualquer coisa isolada que tem de ser assimilada, independentemente dos seus valores sociais.

Dewey procura avivar essa conexão perdida de vista e mostrar em detalhe; o conteúdo e a função social dos principais elementos do curso de estudos.

Para isto, em primeiro lugar, distingue os pontos de vista do educador e do discípulo em relação ao material de ensino. Para o primeiro, tem imediata utilidade a matéria sistematizada, coordenada e formulada em sua final disposição científica. São standards que o guiam e dirigem e lhe evitam esforços inúteis ou desordenados. Quanto mais consumado for o seu conhecimento dessa matéria, mais fácil, mais inteligente será a sua ação educativa.

Para o aluno, porém, a matéria na adulta organização lógica e científica não representa o seu atual material de experiências. Representa, apenas, o seu alvo, a sua prometida conquista. A matéria de ensino para a criança é concreta, parcial, limitada e coordenada através de suas atuais ocupações. O problema do professor é guiar essas ocupações e essas experiências, num sentido científico, de forma que torne possível, pela criança, a reconstrução do processo aquisitivo da verdade. Três passos se podem notar na marcha desse processo:

- 1) a criança adquire o saber resultante de sua experiência;
- 2) esse saber é enriquecido e aprofundado pela informação recebida do professor e do livro;
- 3) o saber consuma-se na sua formulação científica.

No primeiro passo a criança aprende como fazer determinada

coisa. Esse saber é completamente apreendido. Assim ela aprende a andar, a falar, a ler, a dirigir a sua bicicleta. É essa a primeira matéria do ensino. E é esse o saber que, na filosofia popular, sempre representa habilidade para fazer alguma coisa. Quando o programa ou o curso de estudos falha em reconhecer essa verdade, ele se torna simplesmente qualquer coisa isolada das necessidades e propósitos das crianças, preparado para ser tão somente memorizado e reproduzido mecanicamente.

Com esse contato com as coisas, entram as crianças também em contato com as pessoas. O que ela aprende com sua atividade própria é completado com o que aprende das pessoas. A esse novo material se pode chamar informação. Essa informação que tem o adulto hoje a transmitir à criança tornou-se tão vasta, tão complexa, que o educador corre o risco de não perceber que o valor do conhecimento que ele transmite está estritamente em relação com as questões e os problemas do aluno. O saber de segunda mão deve ser apenas o complemento do saber originário e pessoalmente adquirido pelo discípulo.

Por último, o educador deve guiar e orientar o aluno na coordenação do seu conhecimento em fórmula científica.

Ciência consiste nas aplicações e métodos especiais que o homem lentamente organizou para levar a reflexão, o raciocínio e as suas conquistas a altos processos de rigor e verificação. É indispensável armar e aparelhar o aluno com esse espírito de ciência que o habilita a usar a inteligência com segurança e eficiência.

Mas, se essa é a parte da organização intelectual da matéria do ensino, outra não menos importante na doutrina americana de educação, é a sua parte social. Todo o curso de estudos deve estar dominado pela idéia de que, em última análise, ele se destina a detalhar o processo por meio do qual a criança virá a participar plenamente e eficientemente na presente vida social.

E não se a isto, mas a aparelhá-la a ser, possivelmente, um fator para o seu progresso e seu aperfeiçoamento.

A socialização do programa e do curso de estudos constitui hoje um problema em que os educadores americanos estão intensivamente empenhados. Discutiremos em outro capítulo essa reorganização do currículo escolar para adaptá-lo às presentes condições sociais.

A educação, na América, ganhou um novo sentido humano atrav

Do Método em Educação

dessa concepção social. O antigo dualismo de educação utilitária para as massas e de humanidades para uma classe, especial e refinada, já não existe. Toda a educação deve ser humana, isto é, deve prover aos problemas gerais da vida coletiva e desenvolver, através da observação, informação e estudo, um inteligente e generoso interesse social.

Capítulo 9º

A RECONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO ESCOLAR

O movimento educativo contemporâneo, ganhou na América, seu definitivo impulso e sentido com a publicação do trabalho de John Dewey — The Educational Situation, em 1902. Dessa data em diante, ao lado da atividade dos escritores que buscam fixar as linhas diretrizes de uma teoria de educação moderna e científica, atividade cuja liderança cabe àquele autor, houve, paralela, uma não menos esforçada atividade em ajustar a escola aos novos princípios e aos novos métodos que a nascente ciência da educação prescrevia.

Essa atividade, embora compreenda a formação de professores, o novo aparelhamento material da escola e a reorganização do currículo escolar, se tem objetivado, mais insistentemente, nessa última reorganização.

O currículo, resumindo efetivamente o sentido da escola, pois que é, de certo modo, o traço de união entre a criança e a vida social americana, tornou-se o problema central do atual movimento de reorganização escolar.

Como vimos nos lineamentos que levantamos da teoria de Dewey, a escola é a agência social específica de preparação das crianças para a sua plena participação na vida social.

A educação é o processo por que a vida social se transmite e se perpetua.

De sorte que entre a sociedade e a escola deve haver uma contínua e incessante comunicação a fim de permitir um perfeito ajustamento e equilíbrio. Corolário natural dessa teoria é uma das teses do prof. Dewey, — de que os movimentos educativos devem refletir as mudanças sociais.

Assim, a grande discussão em torno do currículo não intenta somente adaptá-lo à criança, cujas leis de crescimento e desenvolvimento a ciência vem revelando, mas adaptá-lo, de outra parte, à moderna sociedade americana.

A sociedade americana moderna é o resultado da mais extensa experiência democrática contemporânea e de uma revolução industrial que fêz estalar tôdas as bases sociais estáticas do passado. Hoje, a vida americana é essencialmente dinâmica, não de um dinamismo verbal tão a gôsto de certa retórica modernista, mas de um dinamismo consciente e voluntário, produzido por uma força visível e formidável — a indústria — e que faz com que o amanhã seja substancialmente diferente do hoje na América.

A par dêsse sentido dinâmico, a civilização americana torna-se, dia a dia, mais atordoantemente complexa.

Outras sociedades existiram e outras civilizações, talvez mais perfeitas do que essa, em suas últimas realizações. Mas, aquelas sociedades simplificaram extraordinariamente os seus problemas com a solução aristocrática (1). Resumindo-se os últimos benefícios da civilização somente a uma limitada classe social, se reduziam paralelamente e proporcionadamente os problemas.

A sociedade americana, como, em geral, hoje, as sociedades modernas, empreendem uma civilização em que todos os membros sociais participam plenamente. Tornar possível que todos os homens, sem distinção de classe, possam preencher a fôlha de requisitos para sócios da mais complexa civilização que jamais existiu, é a tarefa singularmente dificultosa da escola.

Por muito tempo, e na América talvez até 1880 ou 1890, a educação popular se reduzia substancialmente aos três RR (2), — ler, escrever e contar, da antiga escola colonial. A transformação social, científica e industrial e a tentativa democrática vieram exigir um alargamento formidável dêsse primitivo currículo.

O movimento educativo se orientou no sentido de evitar todos os exercícios artificiais ou inúteis e de utilizar todo o material com que a ciência estava contribuindo para guiar a indústria e a vida social. Não era êsse movimento apenas um reflexo do alargamento do conteúdo social, mas o resultado de uma mudança de direção da própria educação. O ideal educativo se transformou. Enquanto os problemas passados da escola eram claramente fixos e visavam própria

(1) Só de certo modo esclareço, houve simplificação. Se tomarmos outro ângulo, veremos, que a organização aristocrática vivia despercebida dos problemas humanos que ela suscitava e que a iriam, de futuro levar à ruína.

(2) Reading, wRiting and Reckoning.

mente fornecer ao educando certas habilidades, ou levá-lo a participar e compreender as realizações da antiga experiência humana, e daí a ênfase nos três RR da escola elementar e no Latim e Grego da escola secundária, — os problemas de hoje, pondo especial relêvo no sentido social da educação, ganharam um sentido dinâmico perfeitamente diverso dos antigos ideais de conservação e tradicionalismo.

A escola se destina essencialmente a preparar, o mais economicamente e o mais eficientemente que fôr possível, a participação no sentido da atual vida social.

O característico particular da atual concepção educativa, é que ela deve visar essa formação para a vida social, organizando a própria escola como "uma miniatura de organização social que esteja constantemente a alargar a compreensão de si mesma".

A sociedade democrática é uma sociedade em permanente desenvolvimento, em permanente revisão dos seus standards, em permanente progresso. Qualquer escola cujos ideais fossem estáticos, — a aquisição de certas formas de cultura ou de certas habilidades fixas, — falharia ao preceito fundamental de coincidir com a sociedade de que ela deve ser o reflexo. A escola, como a sociedade, deve manter o espírito de inquérito constante, de permanente hospitalidade a novos standards, de simpatia e cooperação com as mudanças e os progressos. A sociedade democrática é uma sociedade em indefinido estado de reconstrução.

Também a escola deve ser uma agência em contínua atitude reorganizadora, correlativa àquele estado.

Assim, o conceito social de educação significa que, cuido a escola de interesses vocacionais ou interesses especiais de qualquer sorte, ela não será educativa se não utilizar êsses interesses como meios para a participação em todos os interesses da sociedade. Latim, grego ou a profissão de carpinteiro devem ser ensinados com o mesmo espírito de fazer do educando um membro da sua atual sociedade, com poder e oportunidade para participar em todos os seus interesses. O ideal de "cultura" no seu comum sentido específico, ou o ideal de "praticabilidade" ou "utilitarismo" são igualmente errôneos. Cultura ou utilitarismo serão ideais educativos quando se constituírem processos para uma plena e generosa participação na vida social. "Cultura", no seu sentido escolástico, leva ao isolamento intelectual, a uma propensão para a contemplação do passado, a uma sorte de antinomia com a vida moderna e presente. "Utilitarismo", no sentido vulgar de simples aquisição de uma profis

ção, de um técnica, descarta o alargamento espiritual da visão do educando e a sua função social. Um e outro termo não tem sentido na teoria de educação de Dewey, se não forem largamente compreendidos e utilizados em função do ideal educativo de "eficiência social"

Além disso, como apontamos, a escola, em si mesma, será uma agência dessa contínua transformação social que constitui o processo democrático. Ela não será e que sempre foi, uma agência para fornecimento de crenças, ideais e conhecimentos fixos e herdados das experiências anteriores, mas uma agência de inquérito e reconstrução social. Só assim o seu conteúdo coincidirá com o conteúdo da sociedade democrática; só assim, ao invés de tornar as mudanças sociais difíceis, ela colaborará na própria revisão social constante, que é a essência da democracia.

A escola deste jeito não falhará na sua tarefa de levar os seus membros à inteligência da atual ordem social, que não é rígida e estratificada, mas uma ordem social a que as transformações econômicas e industriais do mundo e as conquistas científicas, obrigam a uma incessante e permanente mutação.

A rígida sociedade do passado permitia a educação de seus membros para um pre-determinado status social.

Hoje, com uma sociedade fugidia à fixação de qualquer standard, deve-se exigir um novo ideal educativo.

Essas considerações precisam a significação e a imprescindibilidade de um programa social na organização do currículo.

Mas, por outro lado, a moderna teoria educativa está convergida para as necessidades da criança, e as suas peculiaridades. A atual psicologia chegou a um conhecimento mais perfeito da infância e a escola deve prover um ambiente adaptado ao seu crescimento. Daí a ênfase atual nas atividades infantis, e na independência infantil e em um "enriquecimento de sua experiência" por meio de processos vitais de ensino.

Tal tendência tem levado a uma excessiva reverência da infância. Segundo certas teorias, é a própria criança que organiza o currículo escolar.

E isso justifica uma certa crítica, não de todo destituída de fundamento, a essa moderna teoria de educação. Com efeito, a excessiva consideração de uma escola perfeitamente adequada às necessidades e aos instintos da infância, leva muitas vezes a uma concepção educativa, cuja fraqueza se pode caracterizar pela sua superficialidade e desprezo dos interesses intelectuais.

O problema da reorganização do currículo na escola americana é, assim, o problema, dentro do qual essas diversas tendências se chocam. Todas elas são verdadeiras. A criança, as suas necessidades e os seus instintos, a atual ordem social, eminentemente distensível, e as aquisições intelectuais da humanidade, são os três fatores que devem ser conciliados na reorganização da escola.

É um problema de filosofia de educação. É um problema de descobrir a variante orientadora desse sistema convergente, de forças.

x x
x

Quando estudamos o movimento para a reorganização do currículo escolar, na América, nos surpreendemos com a severidade com que os autores julgam os antigos programas.

Harold Rugg, da Columbia University (1) inicia um estudo sobre — O currículo e o Drama da Vida Americana, — dizendo textualmente:

"Nem uma só vez, em um século e meio de história nacional, o currículo escolar coincidiu com o conteúdo dinâmico da vida americana. A escola americana tem sido essencialmente acadêmica."

Ilustrando essa tese, Harold Rugg se detém em uma análise do drama americano, desde a conquista do continente, a contínua vitória sobre a terra, com a desvairada expansão para o oeste, em que o homem prolongava a fronteira do país, dia a dia, em uma obsessão de campo livre para sua descompassada energia de pioneiro, — até a revolução industrial que colheu o país apenas explorado e conhecido e lhe deu, súbitamente, o mais assombroso aparelhamento de multiplicação da força dominadora do homem, elevando a uma potência desconhecida a sua capacidade aceleradora de desenvolvimento.

Nos primeiros dias dessa conquista, como nos últimos cinquenta anos de consumação industrial, o espetáculo americano é um espetáculo de vertigem.

Uma ilustração esclarecedora.

(1) Prof. de Filosofia de Educação — The 26 th. Year Book of the N.S.E.

As grandes fortunas americanas datam de 1870, 1880. Cornelie Vanderbilt valia, em 1865, dez milhões, e em 1877, deixa uma fortuna de 104 milhões.

De 1890 a 1915 os títulos e ações das diversas corporações americanas cresceram de 200 milhões de dolares para 20 bilhões, que representam um valor de cerca de 100 bilhões, em um país cuja riqueza total é estimada em pouco mais do dobro desta soma.

Conquista da terra, industrialismo, urbanização, educação em massa (mass-education), foram os diversos passos de um século de desenvolvimento.

À lado dessa marcha acelerada da nação, a escola se movia lentamente e desajustadamente. O divórcio entre a escola e a sociedade somente nas três últimas décadas, com os ataques de W. James, Dewey, Thorndike, Woodworth, Judd e seus estudos das leis biológicas do crescimento infantil, da psicologia e do próprio currículo, é que começou a desaparecer.

Quais as razões por que no meio febril da vida americana a escola guardou um ritmo tão compassado?

Diz Harold Rugg que a razão de mais alcance foi "a tendência do espírito americano para diverciar a educação da vida prática" (1).

A vida americana se expandiu "em duas correntes inteiramente diversas: uma, a corrente econômica prática; outra, acadêmica, intelectual, de-outra-mundo, a corrente de educação e das letras".

"Deminado constantemente pelo temor da insegurança econômica, o americano típico, — o artífice urbano, o empregado de escritório e o fazendeiro de hoje, como o seu ancestral explorador do oeste, de há um século passado, — é impellido por uma incessante energia. O americano tem sido, através da história, um criador, explorador e acumulador de coisas e dolares, um homem duramente metálico em quem a meditação e a reflexão raramente tiveram uma oportunidade para desenvolver-se. A vida no continente americano governada primariamente pela questão de alimento; e a especulação a generalização tiveram minúsculo papel na mente do homem."

Tendo os seus comêços à sombra da religião e muitas vezes financeiramente por ela suportada, a educação tornou-se uma coisa à parte, distinta da corrente avassaladora dos negócios. Como o objetivo religioso deu lugar, porém, bem cedo ao evangelho da eficiência

(1) Quando se estuda o programa dos colégios, sobretudo, pode-se perceber essa orientação.

social, o currículo e a vida americana estreitaram um pouco e abisno que os separava. Entretanto o povo americano ainda desejou por muito tempo, que suas escolas e suas igrejas exprimissem um idealismo espiritual do qual êle vagamente sentia certa necessidade, mas de que se achava privado ou que havia perdido."

Duas outras razões, igualmente fortes, embora mais materiais, foram a orientação acadêmica dos professôres que escreveram os livros escolares americanos e o entrincheiramento dos seus autores e das casas editoras, nos respectivos livros; êsses fatos dificultaram em muito qualquer transformação dos programas tradicionais.

As últimas três décadas, entretanto, foram o teatro de um extenso movimento revisionista do antigo programa escolar, por intermédio de comissões ou conselhos nacionais de técnicos nas diversas matérias. Muito longo seria historiar a atividade e os resultados dessas revisões, tôdas elas parciais e carecentes de uma direção científica ou educacional nos moldes da nova teoria que Dewey, Thorndike e outros estavam lentamente construindo.

Geralmente, não foram essas comissões constituídas de estudiosos de currículo, isto é, de estudiosos das habilidades, interesses e capacidades da criança, valores de ensino (rates of learning) distribuição pelos graus escolares, experimentação e análise social.

Os seus métodos foram puramente subjetivos e os seus julgamentos, pessoais. Reorganizou-se o currículo por acréscimo e eliminação. Novos tópicos se acrescentavam, e outros velhos e usados se eliminavam.

Até 1919, diz Rugg, "não houve quase utilização de métodos objetivos de investigação por êsses conselhos nacionais."

Em 1920, as comissões de estudo sôbre o currículo de matemáticas, das línguas clássicas, das línguas modernas e de história lançaram mãos dos métodos objetivos de investigação.

E, ao lado dessas comissões ou juntas nacionais, trabalhava a influência dos estudiosos de educação que a iam transformar em uma ciência positiva, por meio de processos objetivos de pesquisas.

Seb a liderança de Thorndike e de outros, o método quantitativo penetrou os domínios da educação. Tudo se procurou avaliar, calcular, "medir" por meio de processos técnicos.

Êsses novos métodos de investigação educacional tiveram a primeira aplicação geral em 1911, com a Junta para Economia de Tempo,

organizada pela Sociedade Nacional de Educação. Dos seus membros, três eram professores de educação ou de psicologia pedagógica, três eram superintendentes escolares, e um, presidente de colégio.

E a economia de tempo nas escolas foi, pela primeira vez, estudada, à luz de métodos científicos, buscando-se determinar quais os materiais socialmente mais valiosos, sua distribuição pelas séries, e sua organização, no sentido de melhor satisfazer as necessidades vitais dos alunos.

Surgiu então todo o movimento de medição na escola, com os tests em aritmética, seletração, linguagem e álgebra, etc., com os estudos comparativos dos programas de estudos e dos livros escolares, com a determinação do valor social das habilidades e dos conhecimentos escolares pelo estudo e classificação das atividades humanas e, mais tarde, com a cuidadosa determinação das diretrizes do desenvolvimento da sociedade, das principais instituições e dos problemas da vida contemporânea, dos critérios de apreciação, etc.

Depois de 1920, os estudos se caracterizaram por muito maior perfeição. Em 1921, Thorndike publicou o Teacher's Word Book, resultado de sua investigação das 10.000 palavras básicas necessárias na escola elementar.

Em 1923 foi possível organizar uma lista de estudos objetivos, sobre os quais se pretendeu basear o conteúdo de um curso de matemática em uma junior-high-school. Grandes progressos se fizeram no campo dos estudos sociais.

Os "inquéritos escolares" (school survey) também apareceram, auxiliando as investigações, para uma reconstrução científica do currículo.

E afinal se organizaram recentemente as comissões e os Bureaux de Investigações sobre o Currículo, que estão em pleno funcionamento e cujo trabalho virá, afinal operar a reorganização científica dos programas escolares. (1)

A influência começa a se exercer nas escolas públicas e nos sistemas escolares das cidades que estão a experimentar os programas organizados, segundo a nova orientação.

Duas tendências se chocam nesse movimento de reconstrução do currículo escolar: a primeira põe a sua ênfase na preservação

(1) Bureau of Research of N.E. Ass.; Bureau of Currículo Research, Col. University; etc.

da contribuição do passado; a outra insiste mais especialmente no descobrimento de novos processos e novos elementos, à cata de um verdadeiro currículo social.

Os líderes do primeiro movimento são os diversos bureaux de investigações sobre o currículo e a Sociedade Nacional de Educação, que há quinze anos procede a uma análise gigantesca dos milhares de cursos de estudos americanos, tabulando-os, criticando-os, etc.

A outra escola devota sua energia em descobrir as necessidades sociais e em basear o currículo sobre os achados dessa investigação. Saliente a premissa de que a construção do currículo deve consistir essencialmente na análise da vida americana, sem desprezar o outro aspecto, que é a criança, com suas habilidades, suas necessidades e seus interesses de uma personalidade em crescimento. Essa escola não crê na possibilidade da construção do currículo por meio da eliminação e acréscimo no atual. Ela procura investigar os materiais necessários, isto é, as habilidades, os fatos, os problemas, as instituições, as generalizações e os conceitos precisos para a compreensão da vida contemporânea; estuda a distribuição desse material pelos graus escolares; as principais dificuldades do aprender, apuradas, objetivamente, por meio das percentagens de erros, etc., e faz uma análise (job-analysis) das vocações e profissões.

Esse relêvo no aspecto objetivo da educação corre o risco de vir a ser o ponto vulnerável do grande movimento educativo americano.

É inevitável o extremo nesses momentos de transição. Muitos estudiosos estão "dominados pela crença de que somente os fatos, princípios e motivos que puderam ser imediatamente e geralmente utilizados por uma considerável porção de povo, devem ser ensinados na escola".

Contra essa visão mecânica do currículo, devemos acentuar que, se a ciência pode determinar as matérias de educação, a finalidade e os objetivos dela serão sempre objeto de uma larga orientação filosófica e social. Os processos de pesquisa são pessoais, criativos, individuais, — matéria de julgamento e de profunda visão da vida social. O estudo objetivo da sociedade será o instrumento e o material para essa obra de pensamento que permitirá ajustar a escola e o seu programa à sociedade atual.

A ESCOLA "PLATOON"

Cheguei a Detroit no dia 20 de outubro, a fim de estudar a organização escolar "platoon".

Tendo sido Detroit uma cidade que se desenvolveu com incrível rapidez nos últimos 25 anos, encontrou-se, no curso desse desenvolvimento, com problemas de toda ordem que foram resolvidos à luz das mais adiantadas conquistas modernas.

O seu sistema de educação é reputado um dos mais progressistas e de mais requintada organização científica.

O sistema "platoon" foi aí instalado oficialmente há 10 anos e só nos últimos anos começa a ser usado por outras cidades.

Esse sistema pretende ser a mais completa e mais eficiente tentativa de organização da escola elementar, em vista de satisfazer as modernas exigências do programa que a atual ordem de coisas e o atual desenvolvimento pedagógico, exigem.

À primeira vista, parece que o sistema não tenta senão uma organização mais econômica, no sentido comercial da palavra, isto é, uma aplicação mais eficiente do edifício e do trabalho do professor. Estudado, porém, de perto, verifica-se que além dessa vantagem, oferece também um grau superior de eficiência educativa.

Na minha estadia em Detroit visitei a Escola Brady, uma escola platoon standard, com 48 seções de 40 alunos.

Em essência, a escola platoon é uma escola elementar que funciona simultaneamente em dois grupos, sendo ministrado, em determinado tempo, ensino das matérias fundamentais do curso elementar a um deles, enquanto o outro se ocupa com as matérias especiais.

Para compreendermos, porém, esse tipo de escola que a

engenharia americana criou, é necessário determo-nos um instante no que se pode chamar a moderna evolução da escola primária.

Essa evolução é um recente movimento que conta pouco mais de cem anos, mas dêsses cem últimos anos, únicos que, efetivamente, criaram e desenvolveram a idéia de educação popular pela escola e dentro dos quais também se criou e desenvolveu a moderna civilização com tudo o que faz tão dinâmica e tão mudável.

Durante esse tempo a escola progrediu de uma tentativa incidental de curso de leitura e escrita, de funcionamento intermitente, sem finalidade educacional e sem organização regular, — até vir a ser a mais importante agência da civilização moderna, com um programa ultra-ambicioso de educação, para cujo sustento uma nação como a América favorece com 2 bilhões de dólares anualmente.

Essa evolução pode ser resumida na transformação do seu programa, dos seus métodos de ensino e dos seus objetivos ou finalidades.

O seu programa sofreu a seguinte alteração no decorrer dos últimos anos;

Antes de 1860

Ler

Escrever

Instrumentos Aritmética

Ortografia

Linguagem

De 1860 a 1890, acrescentaram-se:

Literatura

Geografia

Matérias História

Educação cívica

História Natural

Psicologia e Higiene

Depois de 1890, acrescentaram-se, enfim:

Música

Arte

Drama

Expressão

Saúde e jogos

Artes Manuais

Artes Domésticas

Jardinagem

Os métodos de ensino evoluíram da simples memorização de livros escolares, a uma completa ciência baseada no estudo da psicologia e no estudo da criança propriamente. Ao mesmo tempo, o alargamento do programa tornou as responsabilidades do professor extraordinariamente pesadas, sendo-lhe necessário conhecer as 18 matérias que constituem o atual currículo.

Os objetivos da educação também mudaram. Primeiro, como diz Cubberley, o centro de gravidade passou da matéria a ensinar para a criança a ser ensinada.

"O fim da escola não é somente saber, mas saber enquanto útil; não somente disciplina mental, mas disciplina da vida toda; não uma cabeça cheia de fatos, mas uma cabeça cheia de idéias; não regras de procedimento aprendidas, mas a habilidade de se conduzir corretamente; não conhecimento das matérias que constituem educação cívica, mas capacidade de pensar sobre as questões cívicas; não tanto um erudito quanto um produto bem-educado."

A escola, em resumo, deixou de ser a casa onde se estudavam alguns assuntos especiais, que se dizia preparavam para a vida, para ser o "lugar onde crianças vivem e diariamente são postas em contato com as reais experiências industriais e sociais, da comunidade e da vida, experiências que as educam e armam para os mais árduos problemas da existência adulta que as espera".

O sistema escolar platoon se destina a satisfazer esses atuais requerimentos da escola moderna: — adotando uma forma moderna e mais flexível de organização da escola elementar e construindo edifícios que sejam especialmente adaptados aos fins dessa nova organização.

Os fundadores do sistema, em Detroit, dizem que, apesar de reconhecida essa completa evolução da escola elementar, que apontamos brevemente, as administrações pensam poder satisfazer as atuais necessidades da escola através de uma organização e de construções que serviram e se destinaram às escolas de há 70 anos passados.

Com a complexidade do atual programa e com a necessidade de socialização da escola, a antiga organização, como os antigos edifícios construídos nas bases diversas da educação de tempos atrás, não permitem nem uma distribuição equilibrada e harmônica das matérias, nem a ênfase adequada que se impõe nos aspectos sociais da educação.

O sistema platoon, com o seu tipo especial de organização e de construção escolar, procura satisfazer as necessidades de um currículo moderno, e de sua realização equilibrada e efetiva.

PLANO DE ORGANIZAÇÃO

O dia escolar é de seis horas, em duas sessões de três horas: das 8 hs. 30, às 11 hs., 30 da manhã, e das 12 hs., 30 às 3 hs., 30 da tarde.

Os alunos são divididos em dois grupos ou "platoons".

O currículo é dividido em:

1) Matérias fundamentais (ou home-room-subjects), isto é, leitura, escrita, ortografia, aritmética e língua, — os tradicionais três RR;

2) matérias especiais, isto é as demais matérias que modernamente enriquecem o currículo: arte, música, desenho, trabalho manual, ciência, etc.

Enquanto um dos grupos está estudando as matérias fundamentais (home-room-subjects), ao outro está sendo ministrado o ensino das matérias especiais (special subjects).

De sorte que metade dos alunos se acha nas salas comuns de aula (home-rooms), ao mesmo tempo em que a outra metade se acha nas salas especiais.

O dia escolar é dividido em quatro períodos de 90 minutos para o ensino das matérias fundamentais e 12 períodos de 30 minutos para o das matérias especiais.

Um aluno de cada grupo tem, diariamente, dois períodos de 90 minutos com o professor das matérias fundamentais e 6 períodos de 30 minutos com os professores das matérias especiais. Desse modo, o aluno tem hora e meia pela manhã e hora e meia pela tarde, de estudo com um só professor, a quem compete ensinar aquelas matérias básicas e além disso exercer a influência pessoal e maternal que se supõe a escola deve fornecer nessa período da vida da criança; e tem ainda 6 outros períodos com os professores especiais de desenho, música, arte, etc.

O número de salas de aulas depende do número de classes ou de alunos. Se, por exemplo, a escola tem 24 classes, isto é, 960 alunos, ela deve ter dois platoons, de 480 alunos cada um.

Isto requer 12 salas ordinárias de aulas (home-rooms) para o primeiro grupo de 480 alunos; e a distribuição dos restantes 480, em salas especiais, pelas seguintes atividades: auditório, ginásio, música, arte, literatura, biblioteca, ciência, geografia, recreio e artes manuais.

A distribuição de um dia de trabalho pode ser mais facilmente compreendida, se a dermos graficamente:

M A N H Ã

Platoon X

Platoon Y

8 hs. 30 às Salas ordinárias de aula 10 hs.	8 hs.30 às 9 hs. Sala especial 9 hs.às 9 hs.30. Sala especial 9 hs.30 às 10 hs.Sala especial
10 hs.Sala especial(10hs.à 10hs30) às Sala especial(10hs,30 allhs) 11hs.30.Sala esp. (11 hs.a 11hs30)	Salas ordinárias

DESCANSO

T A R D E

12 hs. 30 às Salas ordinárias 2 hs.	12 hs.30 a 1h.Sala especial 1 h. a 1h.30.Sala especial 1 h.30 às 2hs.Sala especial
2hs.Sala especial 2hs.às 2hs.30 às - Sala especial 2hs.30 às 3hs. 3hs. 30Sala especial 3hs.às 3hs.30	Sala ordinária

Um programa típico, por exemplo, do 3º grau, pode ser assim detalhado:

M A N H Ã

Sala ordinária
8 hs. 30 às 9h.Leitura
9 hs.às 9hs.30 Aritmética
9 hs.30 às 9 hs.50 Ortografia
9 hs.50 às 10 hs. Descanso

Sala especial
10 hs.às 10 hs. 30 Biblioteca
10 hs.30 às 11hs. Auditório
11 hs. às 11 hs.30 Jogo

T A R D E

Sala ordinária
12 hs.30 às 1h. Leitura
1 h. às 1 h.30.Ortografia
1 h.30 às 2 h.50 Aritmética
1 h.30 às 1 h.50 Leitura
1 h.50 às 2hs. Descanso

Sala especial
2 hs. às 2 hs. 30 Literatura
2 hs.30 às 3 hs. Ginásio
3 hs.às 3 hs.30 Ciência

Como se vê, o plano procura realizar o ideal de um programa completo, com economia de salas, porque a escola funciona em dois grupos e com economia de tempo, porque cada professor trabalha um dia completo.

A situação é a seguinte. Uma cidade como Detroit se encontrou em fase do problema de substituir a sua velha e convencional escola de um professor e uma sala (imaginemos o tipo mais primitivo), por uma escola com salas de aulas para as matérias comuns e para várias disciplinas especiais que exigem aparelhamento especial e com diversos professores, a fim de ministrar os diversos e variados ensinos de uma escola moderna. A solução ordinária seria a construção do edifício com o número de salas precisas e a nomeação dos professores necessários. O programa distribuiria as matérias de cada dia e seria fatal que cada professor desse somente as aulas de suas matérias, retirando-se a seguir. As salas de aulas funcionariam intermitentemente. Haveria prejuízo dos dois lados.

O sistema platoon resolveu engenhosamente o problema com o sistema duplo de organização e ao mesmo tempo veio a prover vários outros melhoramentos no próprio campo educacional.

ORGANIZAÇÃO DO ENSINO

Comento, com algumas palavras, o modo por que a Escola Platoon preenche os sete pontos cardeais da escola americana:

I. Os fundamentos — As matérias básicas do ensino primário, básicas porque elas constituem os instrumentos para a ação intelectual, — são ensinadas por um só professor e na mesma sala, durante três horas por dia.

Isto, ao mesmo passo que assegura a influência pessoal e permanente que a escola tradicional exerce, permite que a monotonia e a fadiga, nem sempre ausentes do professor ou do aluno, tenham durante três horas um repouso, derivando-se a atividade deles para outro trabalho. O resultado é um entusiasmo e um interesse novos nessas salas de classe onde se estudam os fundamentos da educação. Não é dispensável dizer, ainda, que essa divisão permite a especialização do professor em aritmética, ortografia e leitura. O trabalho de caligrafia, que pode exigir um outro especialista, pode ser dado pelo professor de descanso (1)

(1) Cada professor trabalha 5 horas. A sexta hora é preenchida por um outro professor chamado, de descanso (home relief teacher)

Sábio uso das horas de lazer.

a) Sala de Música — Cada criança tem dois períodos de 30 minutos por semana nessa sala decorada e aparelhada especialmente para música. É preciso ouvir as crianças cantarem ou vê-las a ouvirem música aí, para se compreenderem as vantagens desse ensino por um especialista, nesse ambiente especial. O trabalho da sala de música se faz em estreita colaboração com o do auditório.

b) O studio — É a sala para trabalho artístico. Tive a feliz oportunidade de visitar e apreciar o trabalho artístico das escolas primárias de Paris. Um interesse muito natural me leva sempre a deter-me em face de toda tentativa artística infantil, algumas das quais me parecem singularmente inspiradoras.

Na Exposição de Artes Decorativas, em Paris, visitei salas de trabalhos infantis de vários povos da Europa.

América pode, entretanto, estar orgulhosa dos aparelhamentos especiais para um studio infantil, com que ela dota as suas escolas. Isto, por força, enriquece a atividade escolar e exerce, sobretudo, pelo ensino inteligente da apreciação da beleza, uma ação civilizadora que nunca poderemos medir completamente.

Dentro dessa ambiente é preciso assistir à lição de um desses especialistas americanos em arte ou música, para ver tudo que eles constroem em meia hora de trabalho. Lembro-me de uma aula de música, em uma escola de New-York. O professor, com suas quinze crianças, uma vitrola e um quadro espanhol da Madona com o Menino.

Durante meia hora esses meninos comentaram a pintura com uma música tão sentida e tão séria, que não me esqueço dos momentos de real emoção que me deu essa classe de ensino primário.

c) A sala de literatura — É a sala destinada a desenvolver a apreciação literária e a fortalecer esse poder criativo infantil de que tanto falamos. Aqui se contam histórias, se lêem livros, se recitam versos, e representam-se comédias e dramas, etc.

Sem nenhum encarecimento, a contribuição da criança americana, — exatamente talvez porque a oportunidade lhe é mais facilitada, — a sua contribuição nesse campo de atividade artística é extraordinariamente sensível.

III. — Saúde.

a) Ginásio — O ginásio tem capacidade para oitenta crianças por hora, que lhe dá uma capacidade diária para 960 crianças. Tem vários professores, de acordo com o tamanho da escola.

Aí se realizam todos os exercícios, jogos e danças aconselhados em educação das crianças.

b) Recreio — Além da meia hora de trabalho de saúde, o programa determina meia hora de jogo ao ar livre. Geralmente, esse campo de recreio está no teto do edifício.

IV. — Socialização das atividades escolares.

A educação americana insiste especialmente nesse ponto, a fim de salvar a escola de toda artificialidade e segregação.

a) Auditorium — O auditório tem um papel saliente dentro desse objetivo e o sistema platoon oferece uma oportunidade especial para o seu uso constante. Primeiro, o auditório exerce uma ação mais vital, porque não se acha revestido da atmosfera da sala de aula; segundo, as atividades têm aí qualquer coisa que dá às crianças um sentido de responsabilidade e de consciência social que outros trabalhos não conseguem facilmente oferecer.

Os fundadores do sistema platoon pagam ordenados especiais aos professores do auditório e cada criança quase diariamente vem aos exercícios aí ministrados, que são os mais variados possíveis.

No auditório, ensina-se saúde, uso nobre das horas de lazer, caráter, direção vocacional, civismo, etc.

É um capítulo novo que se abre para a educação elementar. E funciona não só como poder socializador, mas também como um poder unificador e integrador de toda a atividade escolar.

Ninguém poderá dizer, afirma o Dr. Spain, até onde poderá ser empregado na educação infantil este novo salão de ensino.

V — Atividades vocacionais — As salas de trabalho manual, de costura e de cozinha, constituem os departamentos onde se provê aos elementos de ensino vocacional úteis à instrução primária.

O seu funcionamento obedece ao mesmo plano geral, apenas com a diferença de que cada sala contém lugares para 20 alunos, em vez de 40.

VI — Ciências — A sala de ciência é especialmente aparelhada para o ensino de história natural e de geografia.

A sala tem herbário e aquário e outros detalhes que promovem um estudo da natureza, realmente eficiente.

VII — Atividades especiais — Biblioteca — A escola platoon mantém uma biblioteca que está a cargo de um professor

bibliotecário. Uma classe sempre se acha nessa sala aprendendo a consultar livros, tomando gosto pela leitura, vendo livros ilustrados, etc. É uma outra novidade da escola platoon que me pareceu surpreendentemente feliz.

É agradável ver como pequenas crianças se deleitam com essa hora de biblioteca.

Refeitório — A escola platoon têm todas um serviço rápido e econômico de lunch.

Clínica — Um médico e uma enfermeira atendem diariamente na escola a qualquer emergência, ao mesmo tempo que exercem com larga vigilância sobre as condições gerais de saúde.

CONCLUSÃO

Estive por uma tarde inteira em uma dessas escolas de Detroit, a Brady School.

A escola Brady é uma escola standard de 24 seções e 960 alunos. Posso dizer, depois dessa visita, como funciona esse sistema. Conversei com os professores e com os alunos e, parece-me, obtive resposta às objeções que ocorrem a toda gente quando se estuda essa organização:

- 1º) que deve haver desordem e confusão e que põe crianças debaixo de um sistema de precisão e mudança fatigantes;
- 2º) que a excessiva especialização dos assuntos retira a unidade indispensável ao curso primário;
- 3º) que os professores se devem queixar de excesso de trabalho.

Não sei quanto à primeira objeção o que se poderia fazer entre nós. Sei que em Brady School vi 960 crianças mudarem ao mesmo tempo de sala de aulas em uma ordem e em uma rapidez, que eram apenas aumentadas pelo visível contentamento com que as crianças a realizavam.

Era um encanto passar entre os diferentes grupos e em resposta à minha pergunta ouvir:

— Nós somos a classe 22, terceiro B e vamos da sala comum de aula e vamos para a sala de música.

— Nós vamos para o ginásio.

— Nós, para o auditorium.

As pequeninas crianças estavam orgulhosas dessas

especializações que lhes parecia davam nova importância à sua escola. Era visível essa impressão que não só as fazia estimar mais a escola, como também proceder com mais rigor para merecer a confiança que a organização lhes dava.

A criança americana é extraordinariamente sensível a qualquer prova dessa ordem que lhes valorize a contribuição individual. De outro modo — como explicar, parte de mil crianças de 7 a 12 anos, a se revezarem em 24 diferentes salas, dentro de um período de 6 minutos, sem um só incidente ou engano?

A segunda objeção, dizem-me o Dr. Spain e a diretora da escola que visitei, não ser objeção verdadeira. O aluno está 180 minutos por dia com uma só professora que exerce toda a influência maternal e unificadora que se lhes requer. O período passa do em sua presença, talvez, antes enriqueça esta ação pessoal, tornando menos constante a monotonia ou a fadiga de um só mestre.

A terceira objeção não é americana. Cada professor trabalha 5 horas cheias por dia; há professores suplementares para a 6ª hora.

Num inquérito procedido a respeito, não do número de horas de trabalho, mas de ser, no sistema platoon, o trabalho mais opressivo, 63% dos professores responderam que o era menos do que no sistema ordinário.