

MARCHA DA ADMINISTRAÇÃO CIENTÍFICA

CRÍTICA DE LIVROS

Educar para a Democracia

TOMÁS DE VILANOVA MONTEIRO LOPES

Vida e Educação (JOHN DEWEY),
tradução de ANÍSIO TEIXEIRA. Compa-
nhia Editora Nacional. São Paulo.

SOB o título *Vida e Educação* foram traduzidos e reunidos dois ensaios ("The Child and The Curriculum" e "Interest and Effort in Education") escritos por JOHN DEWEY. Traduziu-os ANÍSIO TEIXEIRA, ex-discípulo do autor e geralmente apontado como o mais autorizado intérprete do seu pensamento, entre nós.

Não obstante as limitações que os respectivos títulos sugerem à primeira vista, os dois ensaios foram concebidos com tal amplitude de idéias que a filosofia de DEWEY sobre educação deles emerge com suficiente clareza. O título mais amplo de *Vida e Educação* que os enfeixa num só volume se justifica plenamente, porque após a leitura dos referidos ensaios subsiste no espírito do leitor, como síntese do pensamento deweyano, o conceito de que educação é vida.

Certamente que muito contribui para êsse resultado a opulenta introdução em que ANÍSIO TEIXEIRA expõe, nos seus lineamentos básicos, a pedagogia do DEWEY, antecipando e esclarecendo certas categorias de pensamento com as quais o leitor vai se defrontar mais adiante.

Mesmo, entretanto, que se abstraísse essa introdução seria possível conceber-se com razoável exatidão aquela pedagogia, tais a índole a riqueza dos comentários com que foram tratados os problemas do currículo da escola primária e do esforço em educação.

Êstes modestos comentários pretendem demonstrar tal possibilidade. Ao elaborá-los cingimo-nos, exclusivamente, ao texto dos aludidos ensaios, dêle retirando os tópicos e observações que apresentamos a seguir.

COMO DEWEY CONCEBE A EDUCAÇÃO

Para DEWEY o processo educativo estabelece a ligação entre dois polos: o individuo e a experiência da sociedade. Pode êle ser encarado do ponto-de-vista lógico ou do ponto-de-vista psicológico, conforme se considere o resultado por êle obtido ou a sucessão das experiências que conduzem a êsse resultado.

“Pode-se comparar a diferença entre o ponto-de-vista lógico e o psicológico — escreve DEWEY (pág. 67) — com a diferença que existe entre as notas que um explorador toma em um país desconhecido, onde tente descobrir e traçar um caminho, e o mapa perfeito e acabado que se constrói depois que a região tenha sido definitivamente explorada. Os dois são mutuamente dependentes. Sem a marcha tortuosa e incerta do explorador, não se poderiam colher os fatos necessários para o levantamento completo do mapa. Por outro lado, ninguém se beneficiaria com a viagem do explorador, se ela não fôsse comparada com outras viagens semelhantes de outros exploradores; se os fatos geográficos novos, os rios, as montanhas etc., não fôsem examinados em relação a fatos similares já descobertos naquela região. O mapa corodena as experiência individuais, articula umas com as outras, desprezando por completo as circunstâncias locais e temporais e os acidentes de sua descoberta original.

Que utilidade tem, porém essa fórmula organizada e científica da experiência? Que é o mapa?

Digamos, em primeiro lugar, o que êle não é. Não é um sucedâneo da experiência pessoal. O mapa não representa uma viagem.

Os resultados formulados e sistematizados de uma ciência, de um ramo do saber, de um estudo não equivalem às experiências diretas e individuais. A fórmula matemática da queda de um corpo não substitui contato pessoal e a experiência direta com um corpo que cai.

O mapa, entretanto, que é um sumário e uma apresentação ordenada das experiências anteriores, serve de guia para experiência futuras; facilita o controle; economiza esforços, poupando os passos inúteis; e mostra os caminhos por onde mais rápida e certamente se pode chegar aos resultados almejados”.

Há nessas palavras uma nítida tomada de posição. Ao escrevê-las DEWEY se mostra contrário à idéia de que existe um antagonismo irremediável entre o aspecto lógico e psicológico do processo educativo. Para êle os dois aspectos são complementares; nem um nem outro encerra tôda a realidade; nem um nem outro a representa em definitivo. O destino de ambos é uma espécie de reconstrução integradora, através da qual se abrem novas perspectivas ao processo de crescimento:

“A organização lógica não é antagonica à organização psicológica. Os resultados obtidos pela primeira ocupam um posição crítica, decisiva, no processo de crescimento”. (Pág. 70).

Na infinita sucessão de atos através dos quais a vida a cada momento se transforma e nos transforma, os resultados que vão sendo alcançados, e que representam frutos de experiências pretéritas, fornecem os elementos orientadores de experiências futuras.

Os dois polos do processo educativo: o individual e o social estão ambos sujeitos à mesma lei. A função da educação, tanto em relação ao indivíduo, como em relação à sociedade, é promover o desenvolvimento da experiência pela experiência.

O PAPEL DO PROFESSOR NO PROCESSO EDUCATIVO

O processo de desenvolvimento da experiência pela experiência precisa ser dirigido e orientado como atividade consciente. E uma vez que a experiência se adquire e se reconstrói em função da vida, a seleção dos meios que a ela conduzem deve obedecer a critérios tirados da própria vida.

O papel do professor no processo educativo é, precisamente, o de exercer aquela direção. “Sua tarefa — observa DEWEYS (pág. 71) — é a de conduzir uma tarefa viva e pessoal. Portanto o que lhe importa, como mestre, são os modos por que a matéria se torna uma parte daquela experiência; é o que realmente existe na criança de utilizável com referência àquela experiência; o processo por que êsses elementos podem ser aproveitados; o modo como seu próprio conhecimento da matéria possa assisti-lo na interpretação dos desejos e atividades infantis, e, por fim, a descoberta do meio em que a criança deve ser colocada para que seu crescimento venha a ser devidamente orientado”.

Para DEWEY o papel do professor no processo educativo é, portanto, essencialmente dinâmico e criador; traduz-se na constatação das etapas de crescimento, na interpretação das experiên-

cias a elas correspondentes, e na eleição dos estímulos capazes de tornarem a aprendizagem viva e interessante, através do adequado aproveitamento das possibilidades do educando. É, em suma, de tirar partido do mecanismo psicológico pelo qual o educando poderá ser impulsionado de um estágio de crescimento para outro mais elevado, segundo suas próprias necessidades e conforme as experiências que já logrou adquirir.

DEWEY imprime a essas idéias contôrno muito nítido quando condena a concepção do ensino como processo de acumular conhecimentos que não guardam uma relação positiva com a experiência total e progressiva do educando. A tal acumulação de conhecimentos, que chama de "acrêscimo puramente externo à vida real", êle atribui três conseqüências maléficas (pág. 73):

1ª) a falta de conexão orgânica entre aquilo que se ensina e aquilo que a criança já viu, sentiu e amou;

2ª) a falta de motivação; e

3ª) a deformação do conhecimento, pela necessidade de ajustá-lo a um nível de aprendizagem, no qual êle perde suas qualidades mais valiosas, sem que as capacidades de raciocínio, de generalização e de abstração do educando sejam desenvolvidas.

Ao participar do processo educativo o professor deve, pois, ter em mente que a vida real do educando é para ser enriquecida "internamente" e não "externamente". Descobrir e aplicar adequadamente os meios que conduzem a êsse desiderato é o seu verdadeiro papel.

A MANEIRA DE COMPREENDER O EDUCANDO E A AUTENTICIDADE DO PROCESSO EDUCATIVO

Dissemos antes que o processo educativo estabelece a ligação entre dois polos: o educando e a experiência da sociedade.

O educando, na medida compatível com o seu estágio de desenvolvimento e das necessidades que lhe são pertinentes deve absorver a experiência da sociedade e reconstruí-la, usando suas próprias experiências, para chegar a experiências novas e mais avançadas que lhe permitirão novas reconstruções, e assim sucessivamente.

Na aprendizagem sistematizada a experiência da sociedade é organizada sob a forma de programas, em planos de estudo, face aos quais cabe ao educador determinar e dosar os meios que melhor lhe permitam orientar a atividades mental do educando.

Ora, isso jamais será possível a menos que se conceba o educando mais como um elemento ativo do que pròpriamente receptivo, que deve ser orientado e não compelido, nesse processo de aquisição e elaboração da experiência.

Em realidade, o educando não funciona como um receptáculo no qual o mestre deposita o conhecimento; funciona como um problema, cuja configuração sugere o ângulo pelo qual deve ser abordado por quem se propõe a resolvê-lo. Os impulsos que nele existem, potencialmente, devem ser aproveitados e guiados, a fim de que encontrem os melhores caminhos para a sua realização.

Na pedagogia de DEWEY o educando deve ser compreendido como uma síntese de capacidades que devem ser desenvolvidas, exercitadas e realizadas.

O INTERESSE PELA APRENDIZAGEM COMO EXPRESSÃO DA
CORRESPONDÊNCIA ENTRE OS MEIOS E OS FINS
DO PROCESSO EDUCATIVO

Mas se é a relação entre aquilo que dá ao educando e aquilo que ele precisava receber que confere autenticidade ao processo educativo, neste último o fator interesse desempenha uma função de grande importância.

Educação significa atividade; e "psicológicamente é impossível desenvolver qualquer atividade sem que algum interesse entre em jogo". (Pág. 84).

Os meios através dos quais o processo educativo alcança o educando e que constituem para êste, talvez, a própria imagem do referido processo hão de estar sujeitos à lei do interesse.

O mérito e, em grande parte, o ponto fraco da pedagogia de DEWEY deriva da maneira segundo a qual ela concebe o interesse. Não lhe parece que possa haver legítima correspondência entre os meios e os fins da educação senão quando o interesse do educando nasce de "uma correspondência entre o fato que deve ser apreendido ou a ação que deve ser praticada e o agente que por essa atividade se vai desenvolver".

O processo educativo não cria o interesse; limita-se a constatá-lo, orientá-lo e desenvolvê-lo. O fato a aprender ou a ação a praticar encontram-se ambos na direção do próprio crescimento do agente "que os reclama imperiosamente para se realizar a si mesmo". (Pág. 88).

Então certos meios como o castigo e a recompensa, que apenas produzem um falso interesse, jamais se identificam com os verdadeiros fins do processo educativo. Um e outra denotam que

a aprendizagem, em si mesma, carece de motivação, e que esta deve ser buscada externamente. Um e outra são simples substitutivos de um motivo real e vivo para o estudo.

“Aprender a lição — comenta DEWEY — é afinal melhor do que ser repreendido, ser levado ao ridículo, ficar prêso na escola, receber notas baixas, ser reprovado”. (Pág. 78).

.....

.....

“Oferecer à criança um prêmio, ou uma promessa de afeição, ou a promoção, ou lhe assegurar que ganhará dinheiro mais tarde ou terá uma posição saliente na sociedade, são outros modos falsos de despertar interesse”. (Pág. 103).

DEWEY completa a sua crítica, dizendo que recompensa e castigo são artificios de efeitos nocivos, pois conduzem à simulação: o educando, pelo temor do castigo ou pela sedução da recompensa, assume uma atitude de aparente aplicação à aprendizagem. Sob o influxo de tais artificios, o verdadeiro interesse é substituído pelo esforço provocado externamente, do que resulta “uma separação entre o eu e o fato a ser assimilado ou a tarefa a ser realizada, produzindo-se assim um hábito de dissociação da atividade”.

Enquanto aparentemente absorvido pelo trabalho que lhe é imposto, o educando libera sua natureza íntima e profunda, no sentido de seus verdadeiros interesses, porque:

“Não se pode suprimir a tendência infantil para realizar os próprios impulsos”. (Pág. 91).

A PEDAGOGIA DE DEWEY E A REALIDADE POLÍTICO-SOCIAL

Quando afirmamos que na maneira de conceber o interesse a pedagogia de DEWEY revelava seu mérito e seu ponto fraco, tínhamos o espírito voltado para os aspectos políticos e sociais do problema.

Talvez depois de SPARTA não se tenha notícia de um sistema pedagógico de tão profundas motivações políticas como o de DEWEY. A pedagogia da Idade Média tinha caráter político bastante acentuado, mas, como decorrência das relações entre o Estado e a Igreja. Seus compromissos eram antes de tudo, com esta e não com aquêle. Numa época em que o magistério podia

ser considerado uma função tipicamente eclesiástica, as motivações da pedagogia eram, primordialmente, religiosas e, decorrentemente, políticas. No Enciclopedismo e na Revolução Francesa, as relações entre a pedagogia e a política se processaram muito mais no plano da filosofia e da moral social do que, propriamente, no dos sistemas de administração e de governo. A obra de ROUSSEAU, talvez, a mais característica desse período, parece confirmar tais observações. Já em DEWEY há uma ligação direta e profunda entre pedagogia e política, tomado este último vocábulo na sua acepção mais objetiva. É difícil conceber-se a pedagogia de DEWEY dissociada do sistema democrático, ao qual ela se propõe servir.

Quando nos pomos a meditar sobre essa conclusão, ocorrenos indagar se a Democracia que DEWEY concebeu e os meios através dos quais imaginou poder alcançá-los, não teriam um forte matiz de utopismo?

DEWEY proscree os processos compulsórios, as imposições, as fórmulas que contrariem as manifestações espontâneas da natureza do educando. Entende que este, no processo educativo, deve ser compreendido, orientado e não compelido.

Mas, até que ponto essas idéias resistem aos embates da realidade político-social? Até que ponto seria possível harmonizá-las com certos instrumentos nos quais a sociedade, através dos séculos, se tem abroquelado para garantir sua própria sobrevivência?

A adaptação à vida social freqüentemente exige que as tendências, os impulsos, os interesses do indivíduo sejam contidos e até mesmo contrariados. Raramente o ajustamento dos valores individuais às formas de conduta que a coletividade sancionou como necessárias ou convenientes ao seu desenvolvimento se processa de outra maneira. Mesmo na mais pura democracia, as acomodações indispensáveis à realização dos interesses coletivos são freqüentemente obtidas mediante a repressão das tendências, dos sentimentos e das atitudes do indivíduo. Mesmo a mais pura democracia tem suas leis, seus princípios, cuja observância é garantida por um mecanismo de coação, diante do qual o indivíduo tem de curvar-se, ainda que para isso precise sacrificar o que há de mais natural e espontâneo em si mesmo.