

1. UM EXAME TEÓRICO DOS MÉTODOS DE ENSINO

A década de após-guerra gerou uma boa dose de crítica à formação profissional de professores. Um dos alvos principais dessa crítica é o curso em métodos que se oferece aos futuros professores. Alega-se que se gasta tempo demais com a metodologia. Supõe-se serem os métodos, altamente empíricos, melhor aprendidos no exercício da própria função. Portanto, seria preferível não consumir tempo, na Faculdade, aprendendo aquilo que pode ser aprendido mais eficazmente fora dela. Na Faculdade o candidato ao magistério deveria dedicar-se mais a estudos de sólido conteúdo intelectual.

Existem suficientes meias-verdades nesta crítica para torná-la bastante confusa para o leigo. Pode-se admitir que os cursos em metodologia têm com demasiada frequência sido empíricos, e que os estudos superiores deveriam ser predominantemente intelectuais, e apesar disto não concluir que os cursos em métodos representem um desperdício de tempo. Uma solução preferível pareceria ser a de salientar tanto a base intelectual como a base empírica desses cursos. Certamente o magistério jamais se tornará uma profissão, a menos que se lhe forneça uma sólida estrutura teórica. Não obstante o ensino ser indubitavelmente uma arte, não podemos esperar alta arte do professor a menos que este tenha uma compreensão mais ampla, isto é, teórica, e respeito daquilo que está fazendo.

Na parte que segue, proponho-me tomar dois dos principais métodos didáticos que são geralmente ensinados de maneira bastante empírica, e demonstrar que eles não podem ser ensinados inteligentemente sem uma completa análise teórica de ambos. Esses dois métodos estão associados a dois nomes famosos na literatura educacional, Johann Friederich Herbart e John Dewey.

É uma coincidência interessante que tanto o grande educador alemão, Herbart, como o grande educador americano, Dewey, tenham proposto métodos de ensino organizados, cada qual, em cinco passos. É provavelmente mais conhecido o fato de ter Herbart organizado o ensino em cinco passos que o de ter Dewey feito o mesmo. Durante muito tempo, com efeito, mencionar simplesmente "cinco passos" era sugerir Herbart. De qualquer modo ambos os métodos-em-cinco-passos foram muito eficazes. Não somente o foram como ainda o são, embora se verifique certa tendência a esquecer tal fato no caso de Herbart, que atingiu o auge da sua influência meio século atrás. Embora ambos os métodos continuem em uso até hoje, raramente, ou nunca, suas filosofias foram comparadas com profundidade.

Antes de tudo, coloquemos os dois métodos claramente diante de nós.

Herbart

1. Preparação
2. Apresentação
3. Assimilação
(comparação)
4. Generalização
5. Aplicação

Dewey

1. Atividade
2. Problema
3. Dados
4. Hipótese
5. Experimentação

Naturalmente, não basta dispor os nomes das duas diferentes séries à nossa frente. Precisamos saber também o que significam. Nestes dias de métodos mais modernos os termos herbartianos são talvez menos familiares do que os de Dewey. Vamos, pois, especificá-los o conteúdo, em primeiro lugar. No passo de "preparação" o professor recorda alguma coisa que os alunos já sabem ou com que estão familiarizados. No segundo passo o professor "apresenta" a nova matéria que deve ser aprendida no curso da lição. No passo seguinte, "compara" a matéria nova com a matéria antiga, de tal maneira que o aluno seja capaz de assimilar o novo em termos do velho. Alguns autores, com efeito, chamam a este terceiro passo "assimilação", de preferência a comparação. O passo seguinte é cumprido com apresentação de certo número de casos semelhantes ao que se acaba de examinar. Tal similaridade, em si mesma, possibilita ao professor "generalizar" e enunciar uma regra ou princípio que se aplica a todos os casos iguais. Quando isto se torna claro para os alunos, o professor está pronto para o último passo, que consiste em aduzir outros casos e dizer ao aluno que faça por si mesmo a "aplicação" da regra ou do princípio. O passo de aplicação geralmente coincide com o de apresentar ao aluno deveres para cumprir em casa.

Talvez esta exposição do método de Herbart possa parecer ainda abstrata e teórica. Para aclarar a exposição, façamos uma demonstração concreta desse método em aritmética, embora outras matérias pudessem servir também. Uma lição de subtração ilustrará o gênio de Herbart tão bem quanto qualquer tipo de lição. Para o passo de preparação o professor pode lembrar ao aluno problemas como ²⁹⁻₁₈,

⁷⁸⁻₃₆, ⁵⁷⁻₂₃, que este já aprendeu a solucionar. Na verdade, se o alu

no é incapaz de resolver qualquer destes problemas, a classe não está preparada para a nova matéria a ser apresentada no passo seguinte. Admitindo, porém, que nenhuma dificuldade surja no primei-

ro passo, o professor prosseguirá então, apresentando alguns problemas novos, como $41 - \frac{63}{28}$ ou $54 - \frac{45}{17}$. O aluno médio logo terá dificuldade

de com estes novos problemas, porque o primeiro algarismo do minuendo é menor que o primeiro algarismo do subtraendo. No passo seguinte de "comparação", naturalmente, esta é uma das primeiras diferenças por ser salientadas. Nos problemas com que o aluno já está familiarizado, o primeiro algarismo do minuendo é maior que o primeiro algarismo do subtraendo. Mas, ao lado desta diferença, há uma importante similaridade. O minuendo inteiro, em ambas as séries de problemas, é maior que o subtraendo inteiro. Obviamente, portanto, deve ser possível efetuar a subtração. Mas como? Aqui o professor sugere que podemos aumentar o primeiro algarismo do minuendo, que representa as unidades, tomando emprestadas dez unidades do algarismo representando as dezenas. Assim, no caso de $41 - \frac{28}{28}$, podemos tomar 10 empre-

tados de 40. Todos sabem o que significa tomar emprestado? Não é provável que haja alguém que o não saiba. E todos sabem que o 4 do problema significa 4 dezenas? (Conheço bom número de adultos para quem isto constituiria uma surpresa ainda hoje: eles foram ensinados a tomar emprestado 1 de 4!). Efetuado o empréstimo, somamos os 10 ao 1. Naturalmente ninguém terá dificuldade com um problema tão simples de somar. Com o total de 11, do qual subtrair o nosso 8, não existe dificuldade alguma. Note-se que, neste processo de assimilação, nenhum passo é atingido que já não seja familiar ao aluno. Este aprende o novo em termos do velho, literalmente assimilado o novo ao que ele já sabia. A única coisa verdadeiramente desconhecida era a ordem de exposição, a estrutura de organização. Tendo reduzido o novo ao familiar neste caso, o professor prossegue fazendo agora o mesmo nos casos restantes de $63 - \frac{17}{17}$ e $54 - \frac{45}{45}$. A regra é a mesma em cada caso,

assim o professor a expressa na forma de uma "generalização". Até que ponto terão as crianças aprendido a lição? Ninguém o saberá até que as crianças tenham recebido uma nova série de problemas para resolver por si mesmas. Assim o professor lhes diz que tenham os primeiros dez problemas do livro e vejam o que podem fazer com eles.

Os cinco passos de Dewey são indubitavelmente muito mais familiares e, portanto, exigirão menor recapitulação. Aqui o professor começa com algo que a criança já está empenhada em fazer, alguma "on-going activity", como diz Kilpatrick. Alguma circunstância imprevista interrompe a continuidade dessa atividade. O livre fluxo de ação conduzindo a um fim é suspenso. Talvez o fim não se tenha tornado claro, ou talvez os meios de alcançá-lo se tenham revelado ineficazes. De qualquer modo, surgiu um problema - o segundo estágio no método de Dewey. Tendo se tornado conscientes do problema e tendo

-o definido, professor e aluno lançam-se ao passo seguinte, de procurar dados ou informações que possam habilitá-los a vencer o que quer que esteja frustrando a atividade original. Utilizando êsses dados ou informações, êles formulam, na quarta fase, uma hipótese para a solução específica do problema. A hipótese, como todos sabem, é uma elaboração em imaginação do que aconteceria se determinado curso de ação fôsse empreendido. A fase final, naturalmente consiste em experimentar a hipótese, a fim de comprová-la, isto é, a fim de verificar se as conseqüências dessa experimentação corroboram os resultados previstos.

Êste método é sem dúvida tão familiar que uma ilustração convencional é provavelmente desnecessária aqui. O método descrito é obviamente o método usado no laboratório científico. Foi daí que Dewey certamente o copiou para ser usado igualmente na sala de aula. Mas, empregando-o em aula, êle não teve a idéia de restringi-lo apenas às aulas de ciências. O método de problemas serve também para ser usado em outras áreas, tanto de vida como do currículo escolar, como política, economia e até moral. Se uma ilustração é exigida, seria, talvez, conveniente extraí-la dêsse campo social.

Tomemos, pois, o caso de um aluno que vai bem na escola e se comporta bem fora dela. Subseqüentemente, seu trabalho escolar baixa de qualidade e seu comportamento fora da sala de aula o torna algo inconveniente. Temos aqui a realização dos dois primeiros passos do método de Dewey. Não somente revelamos um problema, mas também uma criança-problema. O passo seguinte é investigar com ela o que acontece para produzir tal mudança. Aqui procuramos dados ou informações que possam projetar luz sobre o problema. Estudamos seu lar, sua vizinhança, seu grupo de amigos, etc., em busca de pistas. Podemos até levar o aluno a submeter-se a exames físicos e psicológicos a fim de descobrir indícios. Após uma pesquisa tão diligente quanto possível de suas causas, tentamos formular uma solução (hipótese) para o comportamento inadequado. Experimentamos, tanto literal como figuradamente, uma solução imaginária. Talvez experimentemos várias soluções em imaginação antes de acertar com o que nos pareça mais provável. Talvez concluamos que a subnutrição tenha causado o transtorno. Tomemos nesse caso, medidas para obter uma dieta mais equilibrada para a criança, e esperamos para ver se recupera sua antiga posição dentro e fora da escola. Tal não acontecendo, recusamos e experimentamos alguma outra hipótese anteriormente rejeitada.

II

Com êstes dois métodos claramente diante de nós, volte-mos à sua comparação, especialmente em termos das filosofias que

lhes servem de base. À primeira vista os dois métodos parecem ter muito em comum. Por exemplo, o segundo passo em ambos - "apresentação" e "problema" - parece desempenhar a mesma função. É neste ponto que a lição avança além do que o aluno já sabe. Que seja ele chamado "apresentação" ou "problema" parece pouco importante, portanto. Em qualquer caso, ele traz alguma coisa que o aluno não sabe. Também o primeiro passo de Herbart e o terceiro de Dewey parecem desempenhar a mesma função. Ambos recuam até o que já é sabido. É verdade que Herbart começa com o passado enquanto Dewey volta a ele mais tarde, mas importa isso? Ainda outra similaridade parece residir no quarto passo de ambos os métodos. Herbart chama-o "generalização" e Dewey, "hipótese", mas, em qualquer caso, tenta-se aqui teorizar ou conceituar o que deve ser aprendido. Finalmente, pode haver maior similaridade entre os dois métodos do que a que existe no quinto e último passo? Em ambos ele é altamente prático. Tanto na "aplicação" de Herbart como na "experimentação" de Dewey tenta-se pôr em funcionamento a teoria ou o conceito. Até esse ponto os dois métodos são tão parecidos que não é de surpreender que um educador tão eminente quanto G. Stanley houvesse criticado Dewey por falta de originalidade.

Mas até onde ia a perspicácia de G. Stanley Hall? Consideremos algumas das diferenças entre Dewey e Herbart. Uma delas, que logo salta aos olhos, é o fato de que o método herbartiano se centraliza mais no professor, enquanto que o método deweyano se centraliza mais no aluno. Em todos os cinco passos do método herbartiano o professor toma a iniciativa. É o professor que decide chamar a atenção para o que é familiar à experiência do aluno, para o que é novo, etc. No método deweyano a lição começa com algo que o aluno já está fazendo. É o problema do aluno, não o do professor, que deve ser resolvido. Além disso, o aluno é convidado a buscar dados para resolvê-lo. Com os dados em mão, ele é convidado a ajudar na formulação de uma hipótese. E, naturalmente, é ele quem deve experimentá-la. Esta ênfase no aluno não significa que o professor não esteja constantemente à mão para guiá-lo, como não significa que o bom professor herbartiano não solicite a participação do aluno ao fazer uma "comparação" entre o novo e o velho, ou ao formular a "generalização" final. A despeito disto, porém, há uma indubitável diferença de ênfase entre os dois métodos.

Até aqui encontramos algumas diferenças entre Herbart e Dewey, mas provavelmente ainda não o suficiente para poder dizer que G. Stanley Hall estava completamente errado. Agora porém, chegamos a uma diferença mais crítica. Vamos diretamente a ela. Tome-se o quinto passo tanto do método de Herbart como do de Dewey. Provavelmente em nenhum outro ponto os dois métodos parecem mais semelhantes do

que nesse, que Herbart chama "aplicação" e Dewey, "experimentação". Ambos êsses passos parecem tão eminentemente práticos. Mas, na verdade, sua importância prática é bem diferente. Talvez uma simples pergunta revele a diferença. Quando a lição deweyana atinge o ponto da "experimentação", sabem o aluno ou o professor que desfêcho terá a prova ou o experimento? A resposta deve ser, naturalmente, se o problema é verdadeiramente problemático, que nenhum dos dois sabe, como êle terminará. Uma hipótese é uma conjectura, mas não uma garantia, a respeito de como se sucederão os acontecimentos. Ainda que a hipótese seja uma conjectura bastante elaborada, à base de largo acúmulo de dados, nem por isso estará menos impregnada de incerteza. Para liquidar a incerteza, é preciso fazê-la funcionar, a fim de verificar o que acontece. Êste é o verdadeiro significado do "aprender fazendo". A aprendizagem deve ser ativa, não apenas por razões psicológicas, mas por razões epistemológicas!

Proponha-se agora a mesma pergunta num cenário herbartiano. Quando o aluno herbartiano atinge o último passo, da "aplicação", sabe êle qual será o seu desfêcho? Isto é, há alguma possibilidade de que êle obtenha um resultado que contradiga a "generalização" que está fazendo funcionar? Nenhuma! A única espécie de problemas que o professor se dá ao trabalho de fornecer para "aplicação", por parte dos alunos, é a espécie que ilustra a "generalização" a que se chegou a partir dos exemplos utilizados. Se qualquer problema fornecido contradissesse, ao ser resolvido corretamente, esta "generalização", ou envolvesse outra, o professor se arriscaria seriamente a confundir os seus alunos. Ainda mais, poderia contar com telefonemas, à noite, de pais encolerizados inquirindo-o acerca da natureza do trabalho de casa distribuído a seus filhos. Isto não quer dizer que um ou outro aluno não possa ter dificuldade em aplicar a regra, mas quer dizer que a regra deve ser invariável. O resultado da lição deve ser uma conclusão prevista.

Aqui está, pois, uma diferença fundamental entre os cinco passos de Herbart e de Dewey. O resultado da lição herbartiana é prefigurado desde o começo. O resultado da lição deweyana permanece em dúvida até o fim. Isto significa que não somente os passos de "aplicação" e "experimentação" são diferentes, e não semelhantes, mas também que os passos precedentes, de "generalização" e "hipótese", são mais diferentes do que foi sugerido anteriormente. Afirmou-se antes que o quarto passo em ambos os métodos tentava uma formulação teórica ou conceitual da lição que deveria ser aprendida. Esta similaridade, entretanto, é mais superficial. O papel da teoria ou conceitualização é, de fato, muito diferente nos dois métodos. A "generalização" de Herbart é retrospectiva; recapitula uma regra que se aplica a todos os casos de uma dada classe. A "hipótese" de

Dewey, por outro lado, é prospectiva. Em vez de recapitular, busca uma regra. Leva ao passado, sem dúvida, mas como meio de sondar o futuro. A "generalização" de Herbart confiantemente espera ser confirmada na "aplicação", mas a "hipótese" de Dewey, embora possa prever um resultado particular, pode também ter um desfêcho contrário.

Esta diferença no papel da conceituação nos dois planos de ensino aponta, ainda mais atrás, para uma diferença fundamental mais próxima ao começo da lição. Ao que parece, em vez de nos sentirmos certos de encontrar um ponto comum entre o segundo passo, da "apresentação", de Herbart e o segundo passo, do "problema", de Dewey, somos levados à conclusão oposta. O que Herbart "apresenta" como novo ao aluno é completamente diferente do que Dewey inclui no seu "problema". Na lição herbartiana o que é novo no segundo passo é novo apenas para o aluno. O professor sabe de antemão a solução ou a resposta. Quando o professor está preparando o seu plano de aula, no dia ou na noite anterior, já sabe qual a generalização ou solução a que vai chegar no dia seguinte. Os cinco passos são apenas um método conveniente de afastar o véu da ignorância que está obscurecendo a mente do aluno. O ensino é, como alguém disse, uma liquidação da ignorância. Não admira que o método herbartiano seja considerado como centralizado em torno do professor.

A situação é completamente diversa no método de problemas, de Dewey. Aqui, o que é novo no "problema" é novo não apenas para o aluno, é também mais ou menos novo para o professor. Como nenhum dos dois sabe a resposta de antemão, o processo ensino-aprendizagem se transforma numa perquirição conjunta no desconhecido. Mais ainda, o que é novo ou desconhecido representa mais do que um simples estado de espírito. Há confusão psicológica, certamente, mas essa confusão é produto do fato de que o próprio ambiente externo é indeterminado! Para aclarar essa confusão, portanto, é preciso tornar o ambiente físico mais determinado. É preciso forçar o ambiente a revelar o seu sentido. Isto se faz alterando suas circunstâncias físicas, de um modo ou de outro, para ver o que acontece. À medida que se tornam claras as conseqüências da ação, a situação se torna mais determinada, mais significativa.

Devenos parar aqui para uma objeção. Essa objeção pode ser posta na forma de uma pergunta. Enquanto que o herbartiano pode ensinar com o dedo na parte posterior do livro onde estão, ou pelo menos costumavam estar, as respostas, deve-se inferir que o professor deweyano jamais levanta problemas cuja resposta já conhece? Se este é o caso, como a física e a química devem ser ensinadas? A resposta é algo complicada. Suponhamos que a aula seja sobre gravidade. O professor segura na mão um pedaço de giz. Cairá ele no chão, se o soltar? Presumivelmente, pode dizer o autor da obje-

ção, o professor deverá saber a resposta a esta pergunta antes de soltar o giz. Mas sabê-la-á? Tudo depende do que se entende por "saber". Precisamente que é que se pode dizer que o professor sabe? Ele sabe que, sempre que esta ou uma situação semelhante se apresentou no passado, o objeto liberado caiu ao solo. Na verdade, as probabilidades são esmagadoramente a favor disso. Mas sabe ele se esta particular liberação do giz seguirá a regra? Seja qual for o peso das probabilidades, a situação é indeterminada até que ele solte o objeto desta vez. A ameaça de soltá-lo põe em perigo toda a lei da gravidade. Talvez o perigo não seja muito grande, dadas as probabilidades estabelecidas, mas isso, não obstante, faz diferença no espírito do ensino. Na lição herbartiana a liberação do giz pode apenas ilustrar a "generalização" ou lei. Na lição deweyana, ela realmente põe a prova, ainda que pela enegésima vez, a validade da lei. A lição herbartiana é "convencional", mas a lição deweyana tem uma centelha de aventura.

Há um corolário disso tudo com respeito ao papel do currículo em relação ao método. Dewey é muito metódico no reservar a palavra conhecimento para o caso em que os resultados vêm de se haver feito funcionar algum princípio ou hipótese. Antes disso, os dados com que a hipótese se foveu não são mais do que um conjunto de informações. Os dados podem representar conhecimento acerca de situação em pauta, até serem experimentados novamente. Assim, o conhecimento não precede a aprendizagem. Ele é, antes, o resultado da aprendizagem. O currículo se transforma em conhecimento a medida que se trabalha com ele, mas antes disso é apenas informação.

Herbart não faz distinção entre conhecimento e informação, como faz Dewey. Ao contrário, seus passos se referem a conhecimento do princípio ao fim. Ele começa no passo de "preparação" com o que o estudante já conhece; prossegue no passo de "apresentação" com o que o professor conhece mas o aluno não; depois mostra, no passo de "comparação", como o conhecimento do professor pode ser assimilado pelo aluno; e finalmente lhe proporciona alguma prática em mais assimilação. De um extremo ao outro, o método de Herbart na de faz para transformar o currículo; transmite-o, apenas. É psicológico mais do que epistemológico.

Este último confronto leva, finalmente, à consideração de um passo que até agora escapara à análise. É o terceiro passo herbartiano de "comparação". Ele levanta uma questão que outrora foi momentosa de fato. Herbart se baseava na suposição de que se aprende no novo em termos do antigo. Mas como, exatamente, tem lugar a assimilação? Herbart e Dewey têm respostas completamente diferentes. Antes de examiná-las e compará-las, porém, temos um ponto de partida na história.

O problema é muito antigo. Já os filósofos helênicos faziam a propósito as mais diversas declarações. Para nossos objetivos, pode o mesmo ser expresso através da afirmação de que é tolice ir à escola. Por que? Porque ou o indivíduo sabe ou o indivíduo não sabe. Se ele já sabe seria obviamente um desperdício de tempo ir à escola para repetir o que já aprendeu. Se não sabe, seria também tolice ir à escola, pois, ainda que ele chegasse ali ao que procurava não o reconheceria.

Tal problema impressionou consideravelmente a Platão. Tanto quanto ele podia ver, era completamente impossível que alguma coisa nova penetrasse a mente. Entretanto, não permitiu que a situação o vencesse. Após cuidadosa reflexão, propôs a teoria de que a aprendizagem do novo é fundamentalmente um caso de lembrança. As idéias eram inatas, mas de algum modo se obscureciam ao estabelecer residência no barro humano. O método do professor era um artifício destinado a impelir o aluno ao reconhecimento daquilo de que fora antigamente conhecedor. O método socrático prestava-se admiravelmente a isto. As perguntas que Sócrates propunha ao seu auditório tinham por fim despertar pensamentos adormecidos e não inflamar a imaginação criadora, como se usa hoje. Com efeito, quando interrogado sobre sua profissão, Sócrates respondia que ele era uma espécie de parteira. As suas perguntas eram como que fórceps intelectuais, destinados a atingir as entranhas do pensamento e trazer a luz o que lá estivera desde a eternidade. Para Platão, portanto, não existe o problema de aprender o novo em termos do velho, porque tudo é velho.

Subseqüentemente, durante após a Idade Média, uma diferente teoria veio a prevalecer. Essa teoria baseava-se principalmente em noções aristotélicas. De acordo com a mesma, o processo ensino-aprendizagem passou a centralizar-se mais em torno do conhecimento que do reconhecimento. Aquêles que defendiam essa teoria confiavam em que era possível a algo novo penetrar a mente, de fora para dentro. Eles sustentavam ser possível não somente conhecer algo novo, como também saber que se conhece. A teoria está bem expressa na famosa sentença latina: nihil in intellectu quod non prius in sensu, nada há no intelecto que não tenha estado antes nos sentidos. Em vez de começar com idéias inatas, começa-se com impressões sensoriais. Os sentidos servem como vigias do barco humano, por onde fluem impressões do mundo exterior. A dialética de reduzir essas novas impressões a conhecimento ordenado consiste em separar o accidental do essencial. Assim, na primeira aprendizagem a respeito de cães, o professor ajuda o aluno a notar que há muitas espécies diferentes de cães. Alguns são grandes, outros são pequenos; alguns são pardos, outros são pretos; alguns têm focinho chato, outros têm focinho comprido; alguns têm pelos longos, outros têm curtos; alguns são man-

sos, outros são ferozes; e assim por diante. Mas tôdas essas diferenças são acidentais. Possua êle qualquer dessas características, um cão tem sempre quatro patas, garras nas mesmas, late, etc. Dessa análise é possível formar um conceito intelectual ou uma definição de cão. A natureza formal da mente racional é capaz de discernir e apreender a entidade formal da qualidade canina. Há uma identidade de relação de um para um aqui. Esta identidade formal é o fator que habilita o aprendiz a confiar, não apenas em que pode aprender algo novo, mas também em que aquilo que aprendeu é exatamente o que buscava.

Este é o método, consagrado pelo tempo, de partir do concreto para o abstrato. Essencialmente é o método empregado por Pestalozzi, no seu famoso ensino intuitivo. O principal vício no uso desse método consiste em pensarem os professores que podem abreviá-lo, enveredando por um atalho enganador. Logo que uma conceituação ou definição é formulada, êles parecem considerar possível pedir ao aluno para memorizá-la diretamente, sem recorrer às impressões dos sentidos em primeiro lugar. Isto é uma ultra-simplificação enganadora. O aluno poderá conseguir papaguear a abstração, mas terá apenas a mais vaga idéia da realidade concreta de onde ela foi abstraída. Levada muito longe, essa espécie de ensino e aprendizagem se torna verbal e livresca. Esse foi o erro dos educadores da Idade Média e posteriormente dos humanistas da Renascença. O uso de figuras por Comenius e o emprêgo de objetos por Pestalozzi foram corretivos necessários para restabelecer a importância dos sentidos, porém mesmo o pestalozzismo sofreu, no fim, de certa dose de formalismo.

Herbart reconheceu a importância de bascar firmemente os conceitos sobre a observação sensorial. O que êle tentou fazer foi passar daí para diante. Tentou formular um método pelo qual novos conceitos pudessem ser aprendidos em termos de velhos conceitos empíricamente fundados. Como já observamos, êle começa no passo de "preparação" com alguma coisa conhecida, algum conceito já formulado. Se o aluno não tivesse uma base empírica para êle, então Herbart se deteria e administraria uma aula pestalozziana primeiro. Mas suponhamos agora que o conceito do aluno é bem fundamentado. De que modo precisamente tem lugar a assimilação de novos conceitos pelos velhos? Ocorre pela demonstração de que nada há no novo que não possa ser decomposto em alguma coisa velha. A lógica da exposição reside apenas numa classificação adequada. Assimilação é literalmente uma questão de classificação das partes de um problema dentro de categorias familiares. Quando realizada adequadamente, o novo se desvanece no familiar.

Volte-se à aula de subtração. Note-se como cada passo é bem graduado. Cada passo à frente de tal modo superpõe aos anteriores, que o avanço progressivo, embora seja um fato, é quase imperceptível. Essa é a teoria sobre a qual as recentes "máquinas de ensinar" são construídas. Seu sucesso gira em grande parte em torno da "programação" com que são alimentadas. A programação feliz depende de ser o passo herbartiano de assimilação dividido em subpassos de tal maneira superpostos que a aprendizagem se simplifica a um ponto em que o ensino pode ser mecanizado. Em verdade, a fim de emprestar o prestígio da idade à "tecnologia de ensino", seus patrocinadores salientam que a programação herbartiana antecedeu-se de muito à máquina de ensinar, e de fato, ao próprio Herbart. O exemplo clássico de ensino "programático" é a lição de geometria que no Meno, de Platão, se atribui a Sócrates. Lembrar-vos-eis de como Sócrates, por meio de perguntas cuidadosamente graduadas, arrancou o teorema de Pitágoras a um garoto de rua sem instrução, para surpresa de Meno e, podemos imaginar, do próprio garoto. Ensinar parece, pois, ser apenas uma questão de se fazer perguntas apropriadas. Com um Sócrates para atender à "programação", a "máquina de ensinar" deveria ter, pelo menos, algum sucesso.

A aprendizagem, no caso de Dewey, é mais complexa. Em vez de ser uma questão de análise e classificação, envolve o que ele chama de "reconstrução" da experiência. A assimilação herbartiana sem dúvida envolve alguma reconstrução. Mas a reconstrução que Dewey tem em mente é mais radical. Ao reunir "dados" Dewey está indubitavelmente sondando o familiar em busca de uma pista. Não espera, porém, resolver seu problema pela simples classificação dos dados. Se o problema contém alguma novidade, isto é, se a situação em si mesma é indeterminada, a solução dependerá de uma invenção. O aluno terá de tomar os dados acumulados da experiência anterior, com suas lacunas e imperfeições, e reorganizá-los na imaginação tão bem quanto puder, a fim de elucidar a situação específica com que se defronta. À medida que ele prossegue fazendo funcionar a sua hipótese, novos fatores, insuspeitados e indeterminados, podem surgir. A volta atrás, em busca de informação a respeito, pode exigir alteração da hipótese original e redireção de esforços. É a formulação de hipóteses e sua subsequente alteração e reorientação que Dewey chama "reconstrução" da experiência. De fato, em certa altura, ele define mesmo a educação como contínua reconstrução da experiência.

Obviamente, Dewey, de um lado, e Herbart, Pestalozzi e Aristóteles, de outro, têm filosofias da educação muito diferentes a sublinhar os seus métodos. A diferença em suas filosofias se origina de diferentes pontos de vista quanto à natureza do mundo e quan

to à maneira pela qual o mundo pode ser conhecido. De acôrdo com um ponto de vista, o mundo é um sistema fechado. Pode ser infinito em extensão, mas já está, não obstante, completamente formado. Nêle não há nenhuma novidade genuína, certamente não há nenhuma novidade no espírito de Deus. Se alguma coisa pudesse ser nova para Ele, já Ele não seria Deus, pois Deus deve ser perfeito em todos os Seus atributos. Deus, portanto, não pode aprender. Aprender é para pessoas finitas e imperfeitas como nós. A novidade com que se defronta o aluno, por conseguinte, representa apenas sua ignorância do verdadeiro estado das coisas. Conseqüentemente, aprender é simplesmente afastar o véu da ignorância.

De acôrdo com o outro ponto de vista, o mundo está em aberto, quanto ao seu fim. Ou, como o disse William James, é um mundo "sem tampa". Em tal mundo existe possibilidade de legítima novidade. O mundo não é completo, mas, como o descreveu Dewey, "indeterminado". Ainda mais, novidade ou indeterminação não é somente um reflexo da ignorância humana. Está ela, antes, enraizada na natureza mesma do próprio universo. Evolução não significa apenas um desdobramento do que já se achava dobrado ou embrulhado desde o começo do tempo. Ao contrário, genuínos inesperados surgem. Se isto parece se opor ao axioma ex nihilo nihil fit e tornar o efeito maior do que a causa, é que tal axioma só se aplica a um universo já acabado. Esta segunda concepção do mundo parte de uma premissa diferente; admite que a visão que se tem do mundo do ângulo humano é que é a visão correta. Não vê maneira de se transcender a essa limitação humana.

Herbart, Pestalozzi e Aristóteles parecem ter delineado seus sistemas educacionais para o primeiro tipo de mundo. Assim, o método de Aristóteles tenta ajudar o aluno a aprender a natureza das coisas, a sua essência. A aprendizagem é uma espécie de descoberta. Tenta desvendar a verdade; tenta retirar-lhe a capa da ignorância, e revelá-la em sua realidade nua. Conceituação, definição e classificação são os passos finais nesse processo. A ênfase de Pestalozzi no ensino intuitivo e a de Herbart nas idéias favorecem o mesmo resultado. Todos os três educadores admitem que o mundo pode ser conhecido tal como ele é na realidade. Se há alguma dúvida ou confusão quanto à sua natureza, ela reside no espírito do aprendiz. O ensino intuitivo de Pestalozzi visa a aclarar o espírito da criança assegurando-lhe a obtenção de claras impressões sensoriais. A análise aristotélica visa a ajudar o esclarecimento podendo o acidental das impressões sensoriais, levando a conceitos claramente formados. Os cinco passos de Herbart asseguram progressão lógica de conceito a conceito, de idéia a idéia.

O método de problema de Dewey não é dirigido para a descoberta da natureza das coisas. Sua preocupação é mais com a maneira pela qual as coisas reagem quando sobre elas se age de determinadas maneiras. Mais do que em comparar as suas idéias do mundo com a natureza do mundo, ele está interessado no efeito que as idéias terão sobre o mundo, quando em ação. Seu método procura prognosticar acontecimentos, e, assim, controlar resultados. Em vez de apreender a realidade na sua versatilidade, prefere tentar um controle eficiente sobre ela.

III

Embora os cinco passos herbartianos e deweyanos repousem em considerações filosóficas completamente diversas, pode surgir finalmente a pergunta: São esses métodos incompatíveis um com o outro? Precisa alguém optar entre ser herbartiano ou deweyano? Ou, por outro lado, seria possível usar um método numa ocasião e o outro em outra? Conquanto talvez não seja possível reconciliar as diferenças filosóficas que existem entre os dois métodos, parece ser de algum modo possível ao mesmo professor fazer uso de ambos.

O método herbartiano parece ser um método excelente quando o professor está interessado em colocar a experiência comprovada da raça à disposição dos seus membros mais jovens no menor tempo possível, com um mínimo de desperdício. Aqui agimos na suposição de que há muito a aprender e relativamente pouco tempo para se aprender qualquer parcela significativa dêsse todo através da redescoberta. Não somente isto, mas também vemos pouca probabilidade de que o restabelecimento das condições originais venha a produzir qualquer a cr é s c i m o v a l i o s o a s o n a t a l d e c o n h e c i m e n t o. Sob tais circunstâncias contentamo-nos em deixar que a experiência dos jovens represente uma prova dedutiva das coisas ensinadas, em vez de representar uma descoberta indutiva. O método herbartiano é também peculiarmente eficaz quando se deverá ressaltar relações lógicas, como na l i ç ã o a r i t m e t i c a d e s u b t r a ç ã o, demonstrada anteriormente.

O método deweyano parece peculiarmente apropriado quando a experiência da raça não está bem comprovada, quando, ao contrário, há dúvida geral quanto a resultados. Isso parece aplicar-se tanto a questões de fato como a questões de valor. O método é também valioso, às vezes, quando o objetivo da aula é não mais que a redescoberta de algo já sabido. Aqui a ênfase pode ser posta no método e na motivação da aprendizagem, tanto quanto no conteúdo aprendido. Seria um erro, entretanto, considerar o método deweyano apropriado a matérias profissionais mais do que a matérias não profissionais, como

alguns têm feito.

Tomemos exemplos concretos de como êsses dois métodos podem mesmo complementar-se mutuamente. Suponha-se uma lição de física, com o professor a servir-se do método deweyano. Quando o aluno e o professor atingem os estágios da hipótese e da experimentação, percebe-se que alguma técnica matemática deve ser dominada antes de se passar adiante. Neste ponto o professor poderia perfeitamente abandonar o método deweyano e passar a uma lição herbartiana de matemática. Ao terminá-la, poderia ir atrás e retomar a lição deweyana no ponto em que a excursão pela matemática a interrompera. Similarmente, alguém poderia interromper uma lição herbartiana para realizar um experimento. Tal caso já foi sugerido. Se um professor herbartiano achasse, no passo de "preparação", que o aluno não tinha conceitos bem alicerçados em fatos, poderia muito bem passar a corrigir a deficiência com uma demonstração concreta, de fatos. Finalmente é perfeitamente possível que, numa aula de física teórica, o professor avançasse, logicamente, à maneira herbartiana, de teoria a teoria, durante consideráveis períodos de tempos, detendo-se apenas ocasionalmente para efetuar alguma experiência decisiva.

Uma questão final surge agora. Seria um professor que empregasse os dois métodos herbartiano e deweyano, nas ocasiões apropriadas, filosoficamente incoerente consigo mesmo? Suponho que se deva responder "sim", se as diferenças entre os dois métodos forem levadas até seu extremo lógico. Mas será preciso ir tão longe? Talvez não. Felizmente parece haver uma área em que a "coexistência" mútua é possível, tanto em filosofia como em política. O erro verdadeiro não está em usar os dois métodos como capazes de se completarem ou se suplementarem um ao outro, mas em usar um dos métodos quando deveríamos estar usando o outro. Por exemplo, se o objeto do ensino há muito é considerado por pessoas competentes uma questão controvertida, é absolutamente impróprio usar um método como o herbartiano, que implica, em que desde o começo, a resposta seja conhecida. E, vice-versa, haveria ressentimentos se o método de Dewey fosse usado para ensinar religião, onde as hipóteses não são geralmente sujeitas à experimentação empírica.

Em última análise, estamos chamando a atenção para o fato de que a escolha de um método de ensino é uma questão muito complexa. Os cursos em pedagogia, embora muito possam ter sofrido por haverem sido demasiado empíricos no passado, não necessitam sofrer mais por isso. Existe um substancial conteúdo intelectual necessário ao seu maduro entendimento. Deixar de apresentar ao futuro professor essa estrutura teórica corresponde a trapacear em relação não somente a ele, mas a toda a nova geração!

II. EVOLUÇÃO DARWINIANA E EDUCAÇÃO DEWEYANA

Freqüentemente tem sido observado que o ano de nascimento de Dewey coincidiu com o ano em que se publicou, pela primeira vez, a Origem das Espécies de Darwin. Quão apropriada - pensa-se geralmente - que Dewey, que estava destinado a promover tal revolução no pensamento humano sobre a educação, tivesse nascido no mesmo ano em que Darwin publicou um livro que iria abalar os próprios alicerces das ciências da vida e do comportamento, para não falar também na religião! Na verdade, a coincidência se estende muito além da coincidência de datas. Ela se estende até uma coincidência de pensamento também. Quando se procura a fonte da inspiração intelectual de Dewey, geralmente em William James ou talvez numa inspiração mais antiga, Charles Peirce. Não há dúvida de que Dewey muito deve a ambos, mas, em certo sentido, não deve menos a Charles Darwin. Sempre mais e mais, o curso do pensamento educacional de Dewey toma uma direção evolucionista. Com efeito, sem a hipótese evolucionista para ser incorporada ao seu pensamento, a teoria educacional de Dewey seria bem diferente hoje do que é. Examinemos, com algum vagar, esta coincidência ou essa dívida de pensamento.

I

Talvez o impacto que a evolução produziu sobre a educação se torne mais claro através da referência ao movimento popular conhecido como "educação progressiva". Pessoas irrefletidas têm comumente pensado em "educação progressiva" como sendo a mais recente moda em educação, a qual, no auge de sua popularidade, chegou recentemente a ser altamente permissiva e sentimental. Embora esta descrição da "educação progressiva" não seja inexata, ela não é, ao mesmo tempo, muito penetrante. Para apanhar o sentido mais profundo da expressão, precisamos examinar mais de perto o que se entende pela palavra "progresso". Tanto evolução como progresso coincidem em parte quanto ao sentido: ambas as palavras sugerem que o mundo está em marcha. Talvez progresso vá mais além de evolução, sugerindo movimento numa direção favorável ao homem. Alguns têm considerado a evolução como movimento na direção, inevitavelmente, do melhor. Neste caso, o progresso também poderia ser garantido de antemão, e a "educação progressiva" poderia levar a criança para cima e para a frente tão seguramente quanto colocando seus pés numa escada rolante. Admitindo que o mundo está em movimento, a maioria das pessoas pensa, agora, que o movimento pode ser tanto regressivo como progressivo. Mas, se este é o caso, como poderemos dizer se uma alteração pro

posta na educação vai nos adiantar ou retardar? Com a formulação desta pergunta, a "educação progressiva" se transforma num abstruso problema.

Neste ponto, será bom indicar que há duas noções a respeito do caráter do progresso. De acordo com uma delas, o progresso se movimenta na direção de algum objetivo final. Quanto mais perto o educador chega desse objetivo, tanto mais certo estará de que sua política e suas práticas educacionais estão ocasionando progresso. Esse objetivo final é, não somente último, mas também imutável. Na verdade, a menos que ele seja imutável, como pode o educador assegurar-se de que qualquer ato que realize é progressivo ou regressivo? Se o objetivo for variável - primeiro isto, depois aquilo, primeiro aqui, depois ali - será impossível determinar se qualquer programa educacional está se aproximando ou se afastando do seu alvo. O progresso, assim, deve ser fixo e cerrado, no que diz respeito ao seu fim.

De acordo com a outra noção, o progresso não tem objetivo nem final, nem imutável. O progresso antes, é algo que precisa ser determinado à medida que o educador avança de projeto a projeto. É determinado a retalho, e não por atacado. Não existe tal coisa como cômputo de progresso líquido geral. Em tempo algum pode o educador computar, confortavelmente, a distância a que está do seu objetivo. A busca da educação progressiva é sempre carregada de contingências e acompanhada de ansiedades. De acordo com esse ponto de vista, progresso deve envolver fins flexíveis ou fins em aberto, então.

Qual desses dois caminhos é o preferível, ao se pensar em educação progressiva? Será esta, de fato, uma questão apenas de "preferência", o modo pelo qual devemos encarar o progresso? Ou haverá alguma evidência pela qual possamos nos orientar, e que esclareça o assunto de forma razoavelmente convincente para nós? Evidentemente, Dewey considerou que existia. Tal evidência Dewey encontrou na teoria da evolução, de Darwin. Se a teoria da evolução é certa, então o progresso deve ser aberto, e não fechado, com referência ao seu fim. Onde melhor se pode examinar a evidência que Dewey usou para tirar esta conclusão é no ensaio A influência de Darwin na Filosofia ⁽¹⁾.

A fim de investigar essa "influência", Dewey mergulha profundamente na história da filosofia. Aqui verificamos que, ao levantar a questão da natureza do progresso em que se baseia a "educação progressiva", levantamos um dos problemas perenes da filosofia, o do papel da transformação em si mesma. Os antigos perturbavam-se muito

(1) John Dewey, The Influence of Darwin on Philosophy (New York: Henry Holt and Company, 1910).

com o mutável estado de coisas, que os cercava por todos os lados. Em sua "busca de certeza" (incidentalmente, o título de um dos últimos livros de Dewey), os antigos encontravam segurança no inutável, insegurança no mutável. Consequentemente, tentavam perscrutar a quem e além da mudança contemporânea, para ver se podiam descobrir elementos inutáveis. Tão confiante estava Platão de o conseguir, que se inclinava a tratar a mudança como irreal, como simples sombra ou aparência de uma realidade oculta, que era inutável.

Aristóteles, discípulo de Platão, foi mais realista. Sendo mais um cientista, e um botânico, especialmente, não tinha dúvidas sobre a realidade das mudanças que percebia nas coisas vivas. Contudo, ao mesmo tempo, estava muito impressionado com aquêles aspectos das coisas vivas que não se modificavam. Como conciliar a mudança com o inutável? Aristóteles foi o primeiro a realizar, aqui, uma síntese notável. Tome-se o fruto do carvalho, por exemplo, como *ê*le o *f*ôz. Não pode haver dúvida de que *ê*le muda à medida que produz um arbusto e mais tarde amadurece num carvalho completamente adulto que deixa cair uma nova geração de bolotas no solo. O que não muda, porém, é o ciclo bolota-arbusto-carvalho. Há mudança, do começo ao fim, neste ciclo de desenvolvimento, mas o ciclo mesmo não muda! As bolotas inevitavelmente se transformam carvalhos; nunca se transformam em bôrdos (2).

Esta síntese aristotélica da mudança e do inutável dominou a mente humana por mais de dois mil anos, na realidade até as vésperas da publicação da Origem das Espécies, de Darwin. Se não precisássemos passar além dêste ponto, teríamos aqui, em Aristóteles, uma excelente justificação teórica da primeira teoria (do objetivo último e inutável) da educação progressiva. Há claramente progresso, e êsse progresso é mais óbvio, pois se move para um fim claramente fixado. Com efeito, deve ter sido à base de alguma teoria como esta que Froebel construiu o seu Kindergarten. Até mesmo o nome de sua escola revela que encarava a escola como análoga a um jardim e as crianças como análogas a plantas em desenvolvimento. Se as crianças deviam gozar de liberdade no Kindergarten, como insistia Froebel, era para que pudessem cumprir o seu ciclo de crescimento, para que pudessem progredir da infância até o objetivo final da idade adulta, como a bolota até o carvalho. Seria um malôgro cósmico se pais ou professores interpuzessem seus convencionais ditames educacionais de modo a interferir nesse resultado. É necessário apresentar Froebel neste ponto porque há muita gente que pensa que uma das raízes da educação pro

(2) bôrdos: árvore silvestre da família das Aceráceas, cuja madeira é usada em narceneria (nota do tradutor).

gressiva remonta a êle e ao seu Kindergarten. Isto pode ser verdade, mas a afirmação é prejudicada em parte porque Froebel morreu em 1852, exatamente sete anos antes da publicação de Darwin que marcou época. Consequentemente, é mais provável que Froebel fôsse um proponente da teoria do progresso que admite seja êle aberto e não fechado com referência a seu fim.

Naturalmente, não nos podemos deter no desenvolvimento da teoria educacional, tal como se encontrava por ocasião da morte de Froebel e às vésperas da publicação de Origem das Espécies. Devemos continuar, sem dúvida, com a análise de Dewey sobre A Influência de Darwin na Filosofia. Como aí salienta Dewey, o caráter ou a forma da bolota, que a guia infalivelmente ao seu objetivo final de se transformar num carvalho, Aristóteles expressou usando uma palavra grega que os escolásticos da Idade Média traduziram em latim como species. Daí o uso da palavra por Darwin. Até o tempo dêsse grande inglês, pensava-se em species como algo que se derivava de um ato original de criação do próprio Criador. Na verdade, cada espécie teria resultado de um ato distinto de criação. Eis que chega Darwin e sustenta uma origem diferente para as espécies. Elas resultavam da evolução natural e não de um "faça-se" primordial. Esta afirmativa naturalmente transtornava a milenar síntese aristotélica da mudança e do inutável. Se Darwin estava certo, não somente havia mudança do conêgo ao fim de um ciclo, como o da bolota-carvalho, mas poderia haver mudança no ciclo, isto é, na species, também! O que até então tinha sido considerado inutável, a espécie, era mutável também! Se êste era o caso, a antiga base de segurança, a velha âncora da certeza, havia desaparecido. A mudança, em vez de ser irreal ou de desempenhar um papel subordinado ao inutável, surgia agora como a realidade básica e primária.

Mas admitindo-se tudo isto, para que objetivo se movimenta a evolução? Nada de certo. Tem sido progressiva a evolução? Nada se pode dizer com certeza. As espécies, aparentemente, vêm e vão. Talvez se possa estimar a ascensão e o declínio de uma espécie isolada, mas se a ascensão e o declínio de muitas espécies se acrescentam, no fim das contas, ao progresso geral, parece se encontrar além de qualquer estimativa. Para funcionar como um conceito útil, portanto, o progresso deve ser considerado aberto, no que diz respeito ao seu fim. De qualquer modo, Dewey aceitou claramente a influência de Darwin na filosofia. Com a evolução como braço de sua alavanca, Dewey deslocou aí a base da educação, tão seguramente como outros seguidores de Darwin deslocaram as bases da geologia, da sociologia e de outras disciplinas. As vibrações do terremoto de 1859 estenderam-se, pois, em várias direções.

Resta indicar alguns casos específicos em que Dewey incorporou a teoria darwiniana à "educação progressiva".

1. Podemos começar com o objetivo da educação. Tome-se o caso de um professor que prepara, cuidadosamente, sua aula do dia seguinte. Naturalmente, a primeira coisa que deve fazer é determinar o seu objetivo. Tendo-o feito, mobiliza, então, a matéria do currículo e a organiza de modo a atender ao seu objetivo. Quais são as possibilidades de que, ao fim do dia, êle chegue exatamente onde espera chegar? Como o sabe todo professor, tais possibilidades são muito escassas. Há sempre algum incidente para impedir que a classe realize o que foi projetado. Talvez uma bomba de incêndio estruja por perto; talvez o dia esteja excessivamente quente; talvez o professor não se encontre na sua melhor forma, física ou psicológica; talvez êle não tenha dominado alguma técnica de explanação ou definição; talvez várias coisas, mas cada uma delas capaz de frustrar o objetivo do professor. Em vez de acertar no círculo preto, êle acerta num círculo exterior do alvo educacional. Em vez de alcançar seu objetivo, detém-se ou desvia-se antes de chegar a êle. Quando, após o dia de trabalho, se dispõe a avaliar seus esforços e planejar para o dia seguinte, que deve concluir?

Muito depende de como êle encara a situação como um todo, de como êle relaciona o dia de trabalho aos seus objetivos mais remotos. Se os considera últimos e inalteráveis, nesse caso deve encarar qualquer desvio seu como um erro, seja êle devido a circunstâncias fora do seu contrôle, ou devido à sua própria falta de previsão e capacidade. De qualquer modo, a palavra de ordem para o dia seguinte deve ser corrigir o desvio, voltando para "a faixa de luz" como diria um avião, pois a faixa de luz representa a direção garantida para o campo. Se, por outro lado, o professor não possui fins últimos, fixados de antemão, êle tem uma escolha, com respeito à sua conclusão. Por um lado, pode chegar à mesma conclusão do professor de objetivos fixos. Pode concluir que os objetivos estabelecidos para o dia, embora não definitivos, eram ainda bons, a despeito do insucesso na sua completa realização. Nesse caso, êle tentará voltar à faixa de luz que leva ao objetivo da véspera. Por outro lado, êle pode chegar a uma conclusão completamente diferente. Ao comparar os resultados da lição com o seu objetivo original, pode concluir que seu fracasso ao tentar alcançar aquêle objetivo fôra uma bênção disfarçada, pois os efeitos conseguidos haviam sido superiores aos planejados. Não é que apenas tenha encontrado um

melhor método para alcançar um fim invariável; êle encontrou um fim melhor! Mas, não tendo fins invariáveis e últimos pelos quais julgar, como pode dizer que o inesperado resultado da sua lição era preferível ao que planejara? Esta é a questão crítica.

Como um progressivista de objetivos em aberto que responde tem Dewey para tal problema que surge de uma situação muito prática de aula? Seus críticos têm atacado entusiasticamente sua resposta. Se a educação tem alguma direção global, diz Dewey, é o desenvolvimento. Seus críticos, porém, vêm aqui apenas meia resposta. Desenvolvimento, sem dúvida, dizem, mas como pode alguém saber se o desenvolvimento está tomando a direção correta? A isso Dewey responde que o fim do desenvolvimento só pode ser mais desenvolvimento. Seus críticos vêm nessa resposta uma tautologia ou uma tolice. E, naturalmente, ela representa uma tautologia ou uma tolice para um progressivista de objetivos cerrados. Mas, para um progressivista de objetivos em aberto, ela faz muito sentido. Se as espécies se originam através da seleção natural, como assegura Darwin, qual a direção dessa seleção? Como já foi indicado, não se pode dizer com certeza. Ao se procurar uma tendência nos grandes períodos da evolução, pode-se inferir a título provisório uma direção, qual seja, uma tendência para maior diversidade entre as espécies, com maior poder de adaptação, para permitir a sobrevivência. Admitido que esta inferência deixa muito por explicar, pelo menos ela tem a modestia de se conformar com o que é patente a todos. Seguindo com essa modesta analogia, podemos ver, com maior clareza, porque Dewey afirma que o objetivo da educação é o desenvolvimento e que o objetivo do desenvolvimento é mais desenvolvimento. Quanto mais a educação desenvolve nossas aptidões, em fôlego e profundidade, tanto mais nos tornamos capazes de nos adaptar a tudo que sobrevenha em nosso ambiente.

Retorne-se agora ao professor que tenta, sem o auxílio de objetivos fixos, decidir se estaria melhor onde a classe realmente chegou ou onde teria chegado, se êle tivesse alcançado seu objetivo original. Sem o serviço de objetivos últimos, deve decidir a respeito de sua situação imediata através da evidência de desenvolvimento atual da parte de seus alunos e de suas potencialidades para maior desenvolvimento no futuro. Seja qual for o julgamento que êle faça, é óbvio que dificilmente se permitirá a confortável segurança de uma decisão baseada em objetivos últimos e imutáveis. Pelo contrário, ela será tomada a título provisório e estará sujeita a reexame ao fim do subsequente dia escolar. Mas esta é a diferença básica entre o progressivista de objetivos cerrados e o progressivista de objetivos em aberto. Esta é a diferença que Dewey mostrou existir entre as concepções aristotélica e darwiniana do mundo, no

campo da educação.

2. Um segundo exemplo da invocação deweyana da evolução jaz na sua definição de educação como a constante reconstrução da experiência. Por fora tal declaração parece bastante inócua. Com efeito, parece lugar-comum, ajustando-se à experiência comum. Toda vez que alguém aprende alguma coisa, não tem que alterar, de algum modo, o que já se sabia? Ele acrescenta ou subtrai algo de sua provisão anterior de conhecimento, ou talvez a redispõe e reorganiza. Mas isso é tão óbvio que não é muito provável que Dewey o reiterasse sem lhe alargar em algo o significado. O professor não extrairá o completo sentido dessa definição de educação, a menos que compreenda que, ao reconstruir a experiência, Dewey está disposto a reconstruí-la em todas as suas dimensões. Ele está disposto a reconstruir seus fins tanto quanto seus meios, e seus fins últimos tanto quanto seus fins próximos! Novamente podemos perguntar como irá o estudante, após determinada experiência, saber se uma confirmação ou uma reconstrução da experiência anterior é necessária? Se uma questão de fato é envolvida, a resposta é bastante fácil. Mas, se uma questão de valor se sobrepõe, devemos retroceder ao julgamento de sua promessa de maior ou menor desenvolvimento. Educação considerada como a constante reconstrução da experiência, portanto, é o mesmo que educação considerada como desenvolvimento que conduz a maior desenvolvimento.

Educação como a constante reconstrução da experiência tem um inconfundível sabor darwiniano. Rescende aos persistentes esforços do homem por se ajustar ao seu ambiente - ou por adaptar o ambiente a si mesmo - e à sua constante aprendizagem resultante do sucesso ou do fracasso de cada esforço. Tão plausível pareceu esse processo que ficou reduzido ao clichê da educação como "ajustamento à vida". Entretanto, plausível como parece ser, tal expressão atraiu pesado fogo por parte dos críticos de Dewey. Eles não aproveitarão nada daí, conceber a educação como "ajustamento à vida" lhes parece inteiramente pernicioso. Há dois motivos para essa oposição, um mais superficial, outro mais radical.

A objeção mais superficial a um currículo escolar de "ajustamento à vida" é usualmente dirigida contra uma tendência a promover ajustamentos demasiado específicos. Assim, em algumas escolas têm sido proporcionados cursos para adolescentes que tratam do problema de como marcar encontros ou como dirigir um carro. O que levará de errado a resposta de se ensinar aos alunos a conseguir tais ajustamentos específicos na vida que levam, se esses são problemas que todo adolescente enfrenta? Em suma, são anti-intelectuais. Uma vez ensinados, terão propagação ou transferência mínimas a outros

aspectos da vida. De mais a mais, poderiam ser aprendidos fora da escola. A escola deve ser um lugar onde se aprende o que não pode ser aprendido tão facilmente fora dela. A escola formal é mais apropriada para fornecer educação intelectual. Por educação intelectual se entende formação teórica. A grande vantagem da formação teórica é que ela habilita a pessoa a enxergar além do imediato estado de coisas. A palavra "teoria", de fato vem de antiga raiz grega que também se encontra na palavra "teatro". Significa obter uma "visão" das coisas. Quanto maior o número de circunstâncias alguém levar em conta, através da imaginação intelectual, antes da ação, maior será a sua probabilidade de agir com sabedoria. Técnicas de marcar encontro entre adolescentes, ou treinamento para motoristas não permitem tal coisa, como, digamos, a História ou a Física o fazem. Quanto a isso, não pode haver discussão.

Mas, note-se, a objeção à educação como "ajustamento à vida" refere-se não ao "ajustamento à vida" como teoria, mas à sua prática. Os críticos que preferem um currículo com maior conteúdo intelectual, como o fornecido através da História ou de Física, estão apenas dizendo que uma educação teórica possui maiores potencialidades para o "ajustamento à vida" do que os cursos estritamente práticos. Provavelmente ambos os tipos de cursos são necessários nas escolas, mas não pode haver muita dúvida sobre qual deles conduz a maior desenvolvimento, no fim das contas, a mais amplo "ajustamento à vida". O próprio Dewey concordaria com tal conclusão, pois dele mesmo se registrou a declaração de que a teoria, afinal, representa a mais prática abordagem de problemas.

A objeção mais radical à teoria da educação como "ajustamento à vida" refere-se ao seu instrumentalismo. Alguns críticos receiam que a educação para o ajustamento à vida seja degradante, por subordinar o indivíduo ao seu ambiente. Isto poderia ter resultados infelizes, como quando o principal objeto no horizonte ambiental é o Estado. Ajustamento à vida, aqui, bem poderia modelar o cidadão como um meio para o Estado como um fim, e portanto "treinar" o indivíduo em vez de "educá-lo". Ao contrário, os críticos desta concepção preferem considerar o indivíduo como um fim educacional em si mesmo. De modo semelhante, outros críticos, embora admitindo que, em determinadas ocasiões, a educação deve ser um meio para um fim, como no ganhar a vida, afirmam que ela cumpre a sua mais alta função quando é buscada como um bem em si mesma. Assim, os estudos liberais são superiores aos vocacionais ou profissionais, por serem intrinsecamente valiosos. Seu valor não se altera com o uso que deles se faz, mas, pelo contrário, tem qualidade inutável, permanente. Ao tomar posição pelos valores inutáveis e permanentes, os crí

ticos da teoria da educação como "ajustamento à vida" definitivamente se alistem contra o ingrediente darwiniano da filosofia educacional de Dewey. Como a teoria darwiniana da evolução é um formidável componente da cultura contemporânea, pretender combatê-la exige alguma coragem, para não dizer algum artificialismo.

Nem todos os críticos que radicalmente rejeitam a teoria da educação como "ajustamento à vida" percebem integralmente o que está teoricamente envolvido na sua erradicação da educação contemporânea. Os dois homens que mais claramente compreenderam o assunto foram Robert M. Hutchins e Mortimer J. Adler. Eles assumiram a posição de que os objetivos da educação deveriam ser os mesmos para todos os homens em toda parte e sempre. Não importaria que o homem vivesse na América ou na Europa, no Século XX ou no Século XIII; apesar disso sua educação deveria ser a mesma. Ao fazer tão ampla declaração não deixavam de pensar nas diferenças individuais de origem psicológica ou sociológica. Não fechavam os olhos, por exemplo, às diferenças de sexo e de costume locais, mas a estas eles consideravam como diferenças acidentais. Enquanto que não seria realístico deixar de dar alguma atenção a essas diferenças, Hutchins e Adler concentravam sua atenção principal sobre aquelas características encontráveis em todos os seres humanos. A mais notável entre essas características, naturalmente, é a racionalidade, o intelecto, a mente. Isto não é acidental, mas essencial à sua natureza. Sem isto, ele não é um homem. Se todos os homens, orientais ou acidentais, modernos ou antigos, têm a mesma natureza racional, então o propósito da educação, na cultura oriental como na ocidental, em ambiente moderno como em ambiente antigo, deve ser o mesmo - o desenvolvimento das potencialidades racionais do homem.

Mas será natureza humana essencialmente a mesma em todas as terras e em todos os séculos? Dizer que sim será dizer que não tem havido alteração na species do homem. Quando tal alteração se tornar evidente, dizem Hutchins e Adler, será tempo, então de se mudar o objetivo último da educação ⁽²⁾. Mas, quando, e se, tal alteração ocorrer, o homem não será mais homem, pois não mais se enquadrará na espécie humana. A influência apropriada a se tirar dos escritos de Hutchins e Adler parece ser, não a de que as espécies não

(2) Robert M. Hutchins, "The Philosophy of Education", in R.N. Montgomery, editor, The William Rainer Harper Memorial Conference (Chicago: University of Chicago Press, 1938); Mortimer J. Adler, "The Crisis in Contemporary Education", The Social Frontier, 5: 141-144, fevereiro, 1939.

mudan, mas a de que, até que haja clara evidência de mudança no homo sapiens, os objetivos da educação devem ser formulados de acordo com o tipo de espécie a que o homem claramente pertence e tem pertencido, agora como no passado.

Obviamente, orientar ou amoldar os objetivos da educação à natureza essencial do homem permanece em acentuado contraste com a teoria do "ajustamento à vida." Hutchins e Adler e seus muitos simpatizantes desejariam que a educação desenvolvesse as potencialidades da própria natureza interior do homem, qualquer que fosse a região ou o clima em que ele tivesse nascido. Dewey e seus seguidores encaram a educação mais como uma transação, um ajustamento e reajustamento, se quiserdes, entre o indivíduo e o seu ambiente físico e social. Contrastando os dois pontos de vista, Mark Van Doren diz que o último ensina o homem a "tornar-se", enquanto o primeiro o ensina a "ser" (3). Ambos os tipos de educação são desenvolvimentistas, "progressivos", se quiserdes, mas um deles é desenvolvimentista dentro de um sistema fechado, e o outro dentro de um sistema aberto, com referência a seus fins; um é mais aristotélico e o outro é mais darwiniano em caráter.

3. A influência de Darwin sobre a filosofia da educação de Dewey como arcabouço da "educação progressiva" se estende muito além da consideração global dos objetivos. Se os objetivos educacionais devem ser concebidos num universo aberto quanto a seus fins, surge em seguida a questão de qual o método de ensino apropriado para levar a tais fins. Se não há objetivos últimos, ou finais, torna-se imediatamente claro que todos os objetivos são mais ou menos aproximados e, como tal, em si mesmos problemáticos. Num mundo de fins em aberto, que está constantemente evoluindo, é problemático o que acontecerá em seguida. Consequentemente, os objetivos devem ser aceitos a título provisório, até se verificar em que resulta a ação baseada neles, até verificar se o curso de tal ação corrobora as previsões ou delas se desvia. Os fins educacionais, assim, não são somente puros e simples fins, mas, paradoxalmente, também, meios, isto é, meios de se explorar o futuro.

Este papel dos objetivos como meios tentativos de exploração do futuro naturalmente sugere o método de problemas na sala de aula. A lição deve se originar em algum ponto onde a livre integração do aluno com o seu ambiente foi interrompida. Como superar a interrupção, que ajustamento do indivíduo ao seu ambiente, ou do

(3) Mark Van Doren, Liberal Education (New York: Henry Holt and Company, 1943).

ambiente ao indivíduo, é necessário para restaurar a livre interação anterior, eis o problema. Não é tão importante, aqui, entrar no desenvolvimento do método de problemas (coisa que Dewey fez, com certa minúcia, no seu famoso livro How We Think), quanto salientar que sua lógica repousa no método da investigação. A investigação começa com uma situação indeterminada. Com isto Dewey quer dizer que a incerteza quanto ao resultado não é apenas um produto de confusão no espírito do aluno ou do professor, mas é inerente à própria situação ambiental! Tal conclusão certamente se impõe, se Darwin está certo e se vivemos num universo aberto quanto a seus fins, no qual, as espécies ainda estão evoluindo.

É necessário salientar este ponto acerca do método de problemas porque, em certo sentido, as crianças enfrentavam problemas na escola muito antes de Darwin ter publicado a sua famosa tese. Com efeito, muitos professores, desde então, e ainda hoje, afirmam utilizar o método de problemas quando, na realidade, estão pensando em algo completamente diferente daquilo que Dewey tinha em mente. A principal diferença entre eles e Dewey é que eles afirmam utilizar o método de problemas quando a resposta, por assim dizer, está no fim do livro. A única coisa que é indeterminada, neste caso, é o estado de espírito do aluno. Nada há de indeterminado na situação mesma. Consequentemente, é muito duvidoso que Dewey o considerasse uma utilização do método de problemas. Sempre que a resposta, em sentido figurado ou literal, está no fim do livro, temos novamente a concepção do mundo cerrado no que diz respeito aos seus fins.

4. O contraste entre esses dois métodos tem uma nova implicação. Ambos levam a diferentes concepções a respeito do papel que a inteligência desempenha na educação. Se seguimos a concepção deweyana da solução de problemas num mundo em evolução, a inteligência se torna um instrumento de adaptação humana ao ambiente. Com efeito, alguns chegam a dizer que talvez a mente humana tenha evoluído como um meio de sobrevivência biológica. Houve tempo, imaginam, em que os organismos tinham de sofrer mutações em sua estrutura física para enfrentar mudanças repentinas no ambiente ou, então, tornar-se tão desajustados ao seu ambiente ao ponto de perecer. A evolução do cérebro humano, porém, deu ao homem a possibilidade de sobreviver através engenhosos ajustamentos, independentemente de mutações físicas. Qualquer que possa ter sido o curso da evolução do cortex cerebral humano, a implicação educacional é clara. Os alunos devem usar a cabeça para solucionar problemas.

Se nos colocarmos ao lado dos críticos de Dewey, veremos que também esperam que o aluno use a cabeça, mas com um propósito completamente diferente. Ele solucionará problemas, sem dúvida, mas para desenvolver a excelência intelectual. "No começo era o verbo"

diz o primeiro versículo do Evangelho segundo São João. A razão ou racionalidade, portanto, não é um figurante recém-chegado na cena mundial, como foi implícito por Darwin. Antes, é primordial. Não fez a sua estréia para solucionar problemas; tem sido inerente ao mundo desde o começo. Seu papel intrínseco, portanto, é o papel mais penetrante de conhecer o mundo na sua nua e multifôrme realidade.

Como o aluno é um caso da espécie homo sapiens, deve ser função da educação desenvolver ao máximo a sua natureza sapiente, ressaltar o que ele "é" potencialmente. Excelência intelectual, assim, é o fim da educação, não um meio de "ajustamento à vida". É válida em si mesma. A excelência intelectual encontrada na mente bem treinada não deve ser confundida com a disciplina formal, antes associada ao treinamento das faculdades (se bem que tal confusão tenha, indubitavelmente reinado no passado). A mente bem treinada orgulha-se em conhecer; é bem informada. Naturalmente enfrenta o novo, mas prefere conhecimento a opinião, isto é, coisas seguramente conhecidas as coisas que ainda estão por verificar.

5. Tudo isto nos leva ao umbral do currículo. Ao organizar um currículo, geralmente nos propomos duas questões filosóficas - se a matéria que estamos seleccionando é boa e se é verdadeira. Essas duas dimensões, a axiológica e a epistemológica, podem ser tratadas como uma só, para os propósitos atuais. No que diz respeito a ambas as dimensões, a medida do nosso sucesso ao escolher a matéria será sua adaptação aos fins em vista. Se ela nos ajuda a atingir nossos fins, é boa; se o seu desenvolvimento corrobora as expectativas de nossa hipótese, é verdadeira. Em qualquer caso, o teste é pragmático. Este é o fundamento lógico do currículo de ajustamento à vida. O timbre darwiniano do pragmatismo de Dewey dificilmente pode deixar de ser reconhecido outra vez.

Há muitos, porém, que accitam a hipótese darwiniana em biologia e entretanto se recusam a permiti-la colorir suas concepções filosóficas a respeito do bem e do verdadeiro. Eles admitem que, historicamente, as noções humanas a respeito do bem e do verdadeiro têm mudado constantemente, ou evoluído, se quizerdes. Isto porque a mente humana é finita, enquanto que os ideais de verdade e virtude são infinitos. Repetidas tentativas do finito para se aproximar do infinito não significam que o último seja variável. Bem ao contrário, ele é ainda tão inutável e perene como sempre. Se isto é exato, então na medida em que as matérias curriculares incorporam tais características é possível ter-se, como dizem alguns, estudos permanentes, estudos que apresentem mérito intrínseco mais do que extrínseco. São válidos em si e por si mesmos; não dependem da

ação humana para os tornar valiosos. Mas, obviamente, o modelo de um limite fixo, servindo para corrigir a abordagem ao currículo, em sucessivas tentativas de aperfeiçoamento, rescende a uma concepção mais aristotélica que darwiniana. Consequentemente, um verdadeiro dualismo parece emergir, aqui, entre a ciência e a filosofia. Pode-se ser aristotélico num domínio e darwiniano em outro, ao mesmo tempo? Nesse caso, que coerência podem ter essas pessoas consigo mesmas?

O dualismo tem se estendido na educação a muitos mais pontos do que apenas àquele da ciência e da filosofia. Se nada mais se fizesse que citar os títulos de algumas das obras principais de Dewey, estabelecer-se-ia esse fato. Assim, Dewey escreveu sobre A Criança e o Currículo, A Escola e a Sociedade, Interesse e Esforço, Experiência e Educação, para só mencionar algumas das obras mais conhecidas. Outros dualismos aparecem como títulos de capítulos na sua Democracia e Educação - jogo e trabalho, labor e lazer, naturalismo e humanismo. Todos esses dualismos, antíteses ou "separação", como Dewey os chama em certo lugar, culminam no maior de todos, entre conhecimento e ação, teoria e prática, mente e corpo. Dewey gosta de formular desse modo problemas educacionais, não porque seja um devoto do dualismo, mas porque tem reais esperanças de vencê-lo. Enquanto que Hegel tentou reduzir tese e antítese a síntese, Dewey tentou atenuar as "separações" pela teoria de que os seus termos não eram tão opostos ao ponto de que entre eles não houvesse um fio de continuidade. Por esse fio de continuidade ele apoiou-se pesadamente, de novo, sobre a teoria da evolução de Darwin. Antes do tempo de Darwin, as espécies haviam sido consideradas distintas ou separadas umas das outras. Após a publicação do seu livro, viu-se na evolução o estabelecimento ou continuidade entre as espécies. Capitalizando sobre esta analogia, Dewey tentou atenuar os precedentes dualismos ou "separações" educacionais mostrando que os termos em oposição eram apenas pontos diferentes sobre uma sucessão contínua.

Como uma ilustração da maneira como Dewey supera esses dualismos, antíteses ou "separações", note-se como trata o primeiro que mencionamos, a criança e o currículo:

Qual é, então, o problema? É apenas o de nos livrarmos da noção prejudicial de que há algum hiato em espécie (e não em grau) entre a experiência da criança e os vários tipos de matérias que compõem o curso de estudos

Abandonemos a noção da matéria como algo fixo e acabado em si mesmo, independente da experiência da criança; deixemos de pensar

na experiência da criança, também, como algo rígido, inflexível; vejamo-la como algo fluente, embrionario, vital; e compreenderemos que a criança e o currículo são simplesmente dois limites que definem um único processo. Exatamente como dois pontos definem uma linha reta, assim o atual ponto de vista da criança e os fatos e verdades dos estudos definem a instrução. É essa contínua reconstrução, partindo da experiência da criança para aquela representada pelos corpos organizados de verdade, que chamamos estudo". (4)

6. Antes de concluir, devemos notar que a hipótese evolucionista tem uma dimensão social, assim como uma dimensão individual. Ao mencionar Froebel, anteriormente, como reputado precursor da "educação progressiva", notemos como insistia numa atmosfera de liberdade para o seu Kindergarten. Para ele, porém, essa liberdade era necessária para que a criança pudesse auto-realizar-se exatamente como qualquer outra planta num jardim procuraria desenvolver-se até a sua natureza natural. Exatamente como o jardineiro procuraria libertar a planta das doenças e das ervas daninhas, assim o professor deveria proteger a criança contra os obstáculos ao auto-cumprimento do seu destino. Obviamente, tal concepção de liberdade é bastante individualista.

Se tomamos a concepção de Darwin, a liberdade tem uma significação completamente diferente: torna-se então uma função das diferenças individuais. É através da variedade que as espécies evoluem. A prole é sempre diferente dos pais. Algumas dessas diferenças são favoráveis à sobrevivência; outras, não. Uma sociedade progressiva, do mesmo modo, preza a variedade em sua população, pois é através do desvio em relação à norma que o progresso social ocorre. Não é de surpreender, consequentemente, que venha constituindo um ponto cardinal de doutrina entre educadores progressivistas dar atenção primordial às diferenças individuais entre as crianças. Essas diferenças não são preciosas apenas em si mesmas, mas por sua contribuição à reserva social de sabedoria.

Presumivelmente por motivos semelhantes, entre outros, é que Dewey preferia a democracia como o quadro social de referência no qual a educação deve ter lugar. Justificava ele a filosofia democrática da educação em bases mais profundas do que essa: onde os governados são ao mesmo tempo governantes, a educação popular é uma necessidade. A democracia foi vista por ele como algo mais do que apenas uma forma de governo. Era também uma forma de vida, cujo valor

(4) John Dewey, *Democracy and Education* (New York: Macmillan Company, 1916, pp. 392-393.

julgava pelo número e variedade de interesses compartilhados por seus membros. Quanto mais numerosos e variados os pontos de contato entre estes, tanto maior a variedade dos estímulos a que tinham que responder ou ajustar-se; tanto mais rica e variada a reserva cultural de que poderiam lançar mão para se adaptar, ao se defrontarem com problemas sociais. Daí o grande incentivo à liberdade de ação, para ajustamento a tudo que possa acontecer. A sobrevivência e o progresso sociais dependem disso.

Se a democracia sofre de algum mal, a cura apropriada para ela, como diz Dewey, é mais democracia. Esta conclusão e a sua declaração de que o fim do desenvolvimento é mais desenvolvimento soam extraordinariamente afins. Assim como a declaração de Dewey sobre o desenvolvimento revela uma concepção de fins em aberto, com relação ao mundo, o mesmo acontece com sua declaração sobre a democracia. Se há qualquer sistema melhor que o sistema democrático de educação, ele deve ser descoberto através de uma ampliação ainda maior do número e da variedade de interesses compartilhados. Pondo ao alcance de cada um o pensamento e a experiência de outros, não somente promovemos o amadurecimento da capacidade individual, como fertilizamos a capacidade de cada um para o pensamento criador. Assim, uma sociedade cujos canais de comunicação estão obstruídos por preconceitos religiosos, raciais ou políticos tem toda a probabilidade de ser esmagada por mudanças, cuja significação não pode ser rapidamente transmitida. Por outro lado, uma sociedade repleta de canais para a livre mobilização e distribuição de mudanças ocorridas em pensamento e ação, em qualquer parte, tem maior probabilidade de se adaptar e sobreviver.

III

Apoiando-se em Darwin, Dewey parece ter edificado uma forte argumentação para o reinado indefinido da "educação progressiva". Pode-se, com efeito, perguntar: poderá haver jamais um tempo em que a "educação progressiva" deixe de ser progressiva? Certamente, se a hipótese darwiniana fôsse refutada ou suplantada, os educadores teriam de reconsiderar, muito seriamente, a filosofia da educação de Dewey. Contudo, a despeito do fato de que não parece haver ameaça imediata ou mesmo remota à teoria da evolução, de Darwin, a "educação progressiva", como movimento, parece ter sofrido um eclipse desde o término da guerra mundial. Talvez isto porque muito de sua prática tem sido incorporado a sistemas convencionais de educação. Mais provavelmente será porque a sua teoria de fins em aberto, com rela-

ção ao progresso jamais elimina certa ansiedade no que diz respeito ao futuro. O período da "guerra fria" tem sido um período durante o qual as pessoas têm almejado segurança e libertação da ansiedade. É de se esperar, porém, que, ao terminar a "guerra fria", a teoria progressiva da educação, baseada em Dewey e Darwin, se torne proeminente outra vez.

III. DEZ EQUÍVOCOS A RESPEITO DA FILOSOFIA EDUCACIONAL DE DEWEY

Não é preciso recordar a ninguém as acerbas e numerosas críticas a que a educação americana tem sido submetida no o pós-guerra e durante os sucessivos períodos da guerra fria. Algumas dessas críticas simplesmente provêm de franca divergência de opinião. Como tal, são bemvindas, como parte do processo democrático de aperfeiçoamento das escolas. Mas algumas das críticas resultam de má interpretação. Aqui, embora os críticos incendeiem adversários de palha, a fumaça resultante obscurece, mais do que ilumina, a questão.

Nesta última categoria, provavelmente ninguém tem sido pior interpretado que John Dewey. Não precisamos nos preocupar muito com o fato de que colegas de profissão de Dewey sejam desencaminhados por mal-entendidos correntes na imprensa diária e periódica. Porém devemos tomar muito a sério os mal-entendidos que se aninham na mente do leigo, pois esta não tem defesa contra os críticos que, de público e inadvertidamente, mal-interpretam Dewey. Em vista da maneira pela qual as linhas da batalha pedagógica têm sido retesadas pelas ansiedades da guerra fria, os equívocos na mente do leigo podem ser verdadeiramente ominosos. Isto é particularmente verdadeiro se, como declaram Adler e Mayer na obra recente, A Revolução Educacional (1), a escolha entre filosofias educacionais, em nossas escolas, não constitui uma questão pedagógica, mas política. Consequentemente, aproveitarei a ocasião para tentar retificar o que me parecem ser dez dos mais importantes mal-entendidos acêrca da posição de Dewey.

As três primeiras interpretações errôneas que desejo considerar são estreitamente relacionadas entre si. Com efeito, são facetas da mesma reclamação, a de que a "educação progressiva" é por demais centralizada em torno da criança. Antes da era progressivista, a educação tinha por centro o adulto. O objetivo principal da educação era preparar para a idade adulta. A infância era um período a ser atravessado tão rapidamente e com tão poucos acidentes quanto possível. O currículo era selecionado com os fins do adulto em vista. E por que não? Quando o rei Agesilau, da Grécia antiga, fôra interrogado a respeito do que os rapazes devriam aprender na escola, replicara que seria aquilo que iriam fazer como homens. Que poderia ser mais sensato num mundo em que a imagem convencional da criança era formada vendo-se um adulto pelo extremo contrário de um telescópio?

(1) Mortimer J. Adler e Milton Mayer, The Revolution in Education, cap. 20.

A quebra do monopólio do adulto sobre a educação começou no Século XVIII com o advento de Rousseau, ganhou importância no Século XIX com homens como Pestalozzi e Froebel, e alcançou força de dilúvio no Século XX com o movimento da "educação progressiva". Enquanto que outrora as crianças deviam ser vistas nas não ouvidas, no curso dos últimos 150 anos, elas têm sido ouvidas, e cada vez mais, também. Seus objetivos são agora tomados em consideração, tanto quanto os dos adultos. Seus interesses são consultados, ao se estabelecer o currículo. Os adultos agora se apressam em reconhecer as exigências feitas pela variedade das aptidões infantis, reveladas pela moderna pesquisa psicológica, sobre o processo educacional. Liberdade, mais do que uniformidade, eis a ordem do dia.

A transição da educação centralizada no adulto para uma educação centralizada na criança não ocorreu suavemente, sem trauma social. Há muitos que, ao rever os resultados da era progressivista olham com nostalgia para a era precedente. Eles vêem três defeitos inter-relacionados nessa escola centralizada em torno da criança. Um é a tendência à pedagogia frouxa, tendência essa que tornaria a educação progressiva demasiado permissiva, (o outro), o que, por sua vez, resultaria num injustificável relaxamento da disciplina (o terceiro). Todas essas faltas são atiradas à porta de Dewey. Começemos com a primeira das três.

1. Dewey é culpado de "pedagogia frouxa". Ele faz do interesse um fetiche. Sem dúvida o ensino é mais estimulante quando interessante, mas Dewey passa da conta com relação ao interesse. Se o material não é naturalmente interessante, cobre-o de açúcar. Alimentar os interesses da criança a esse ponto é ser demasiadamente sentimental quanto à sua educação. O adulto, professor ou pai, que acompanhe Dewey, abdica de sua pretensão de possuir maior experiência. Embora, sem dúvida, alguma coisa deva ser ganha semeando-se espontaneidade e voluntariedade no jardim de infância e nas fases seguintes, Dewey colheu uma tempestade educacional. Porque a criança é demasiado inatura por muitos anos, para saber realmente o que quer, é provável que, baseada nos seus próprios escassos recursos, se decide pelo efêmero, e mesmo pelo extravagante. Ela escolhe entre os seus desejos, desprezando ou desconhecendo a distinção sutil entre o que é desejado e o que é desejável. Como resultado, o impacto de Dewey sobre a educação infantil tem sido o cultivo de uma geração que vai da criança tibia e indolente à criança birrenta e des-cortês.

Isso pode ser surpresa para alguns, mas Dewey se opõe tanto a esta noção desfigurada de interesse quanto os seus críticos. Opõe-se, tanto quanto qualquer deles, à noção de que o currículo de

ve ser constantemente recoberto de açúcar. O problema a respeito dessa concepção de interesse, diz Dewey, é ser ela, primeiro, exagerada e em seguida isolada. Escutem-se as suas próprias palavras:

Considera-se o interesse como significando meramente o efeito de um objeto no que diz respeito a vantagem ou desvantagem, sucesso ou fracasso pessoais - reduzidos, estes, a meros estados pessoais de prazer ou de dor, porque isolados do curso objetivo dos acontecimentos. Educacionalmente, segue-se, pois, que atribuir importância ao interesse significa atribuir algum caráter de sedução a algo que de outro modo seria indiferente; garantir atenção e esforço a presentando a perspectiva de um prazer. Tal procedimento é com propriedade estigmatizado como pedagogia "frouxa"; como a teoria de uma educação tipo "sopa dos pobres". (2)

Ademais, Dewey repudia o se fazer da criança o árbitro único do que é interessante.

Quanto interrogadas, abertamente, sobre o que desejam ou sobre o que gostariam de fazer, as crianças são geralmente impelidas a um estado puramente artificial, e o resultado é a criação deliberada de um hábito indesejável. Cabe ao educador estudar as tendências dos jovens, de modo a estar mais consciente do que as próprias crianças do que estas necessitam e desejam O aluno também faz uma arbitrária imposição sobre si mesmo quando, em resposta a um questionário a respeito de que lhe agradaria, devido a ignorância, e a tendências e interesses ocultos e permanentes, agarra-se a alguma coisa acidental. (3)

2. Dewey é excessivamente complacente. Essa reclamação é obviamente prima em primeiro grau da anterior, a respeito da "pedagogia frouxa". Se o professor ou pai é indulgente, condescendendo com os gostos e as inclinações da criança, isso o levará a permitir que ela faça o que deseja não exigindo dela que faça aquilo de que não gosta. Ademais, se professores ou pais têm uma reverência mística pelo desenvolvimento interior da criança, eles podem considerar como uma injustificável interferência nos misteriosos desígnios

(2) John Dewey, Democracy and Education, p.148.

(3) John Dewey, "Democracy and Education" ("Comment and Criticisms by Some Educational Leaders in Our Universities, III"), in The Activity Movement, p.85, Thirty-third Yearbook of the National Society for the Study of Education.

da natureza orientá-la contra as suas inspirações. Ao contrário, ela deve ser livre para exprimir sua personalidade. De outra maneira, como poderá ser criadora? Esse culto à liberdade tem frequentemente feito da educação progressiva alvo de pilhérias. Talvez a anedota mais repetida seja aquela do aluno que perguntou, paradoxalmente: "Devo fazer o que desejo fazer hoje?"

Se ao menos o lessem com atenção, os críticos de Dewey veriam que ele jamais se deixaria colocar na posição de lhe ser dirigida essa tóla pergunta. Ciente do descrédito que alguns dos seus seguidores acarrejavam para a educação progressiva, Dewey escreveu:

Há uma tendência atualmente nas assim chamadas escolas de avançado pensamento educacional a dizer, de fato, cerquemos os alunos de certo material ferramentas, instrumentos, etc., e em seguida deixemos que os alunos respondam a essas coisas de acordo com os seus próprios desejos. Acima de tudo, não sugiramos qualquer fim ou plano aos alunos; não lhes sugiramos o que devem fazer, pois isso constitui uma injustificável violação de sua sagrada individualidade, intelectual, já que a essência de tal individualidade é o estabelecimento de fins e objetivos. (4)

Ora, tal método é realmente estúpido.

Por que é estúpido? Porque, como acrescenta Dewey:

Sem alguma orientação da experiência, as reações dos alunos quase seguramente serão casuais, esporádicas e por último fatigantes, acompanhadas de tensão nervosa. Como o professor tem presumivelmente maior fundo de experiência, presume-se igualmente do seu direito de apresentar sugestões sobre o que deve ser feito, análogo ao do carpinteiro-chefe, de sugerir aos aprendizes algo do que devem fazer. (5)

É um erro pensar que existe apenas uma porção limitada de liberdade e que, portanto, quanto maior for a liberdade do aluno, menor será a do professor. Isso leva a uma concepção puramente negativa de liberdade. Como diz Dewey em outro lugar:

Liberdade de ação exterior é meio para liberdade de julgamento e de poder para por em execução fins deliberadamente escolhidos

(4) John Dewey, Art and Education, p. 37.

(5) Loc. cit.

Não pode haver êrro, maior, porém, que o de encarar tal liberdade como um fim em si mesma. Ela tende, então, a ser destruidora das atividades cooperativas compartilhadas, que são a fonte normal da ordem. Mas, por outro lado, transforma a liberdade, que devia ser positiva, em algo negativo. Pais libertar-se das restrições, o lado negativo, deve ser algo que se preze apenas como meio para atingir uma liberdade que é poder: poder de estabelecer propositos, de julgar com sabedoria, de avaliar desejos pelas consequências que resultarão do atendimento a eles; poder de selecionar e ordenar meios de se colocar os fins escolhidos em operação. (6)

Limpar o guarda-pó profissional de Dewey da acusação de excessiva complacência não significa que não haja uma clara presença dessa espécie de pensamento na educação progressiva. Se os críticos da educação americana em geral e da educação progressiva em particular desejam endereçar com propriedade essa acusação, devem olhar em outras direções. Eu sugeriria que os mais imediatos progenitores daquela noção são certos educadores que foram cedo influenciados pela psicanálise. Notando as neuroses que provavelmente se desenvolviam onde as convenções sociais contrariassem vigorosos impulsos naturais, êsses educadores tentaram impedir sua ocorrência jogando abaixo a conduta inibitória.

Mas a psicanálise apenas reforçou, não iniciou, a tendência à excessiva complacência na escola. Antes do impacto total da psicanálise se ter feito sentir nos círculos educacionais, G. Stanley Hall já emprestava peso à complacência com sua doutrina da catarse. Simpatizante da teoria das épocas culturais do desenvolvimento social, sustentava que a criança tinha necessariamente de completar cada época. Se não completasse uma delas, como a primeira, da selvageria, tal falha poderia voltar a atormentá-la, algum dia, no futuro. Assim, o pai ou o professor deveria permitir à criança agir de modo rude e descortês durante os seus primeiros anos - aquêles correspondentes à selvageria - a fim de lhe extirpar do sistema essa espécie de comportamento. Obviamente, uma purgação ou catarse tão conscientemente planejada, definitivamente encoraja a espécie de complacência que os seus críticos deploram.

Antes de Hall, naturalmente, houve Froebel, e, antes dêle, Rousseau. Ambos êsses inovadores demonstravam uma romântica reverência pela natureza interior da criança. Essa natureza, acreditavam, desabrochava de acôrdo com suas próprias leis. Tal concepção

(6) John Dewey, Experience and Education, p. 76.

impunha a regra pedagógica de permitir à natureza seguir o seu caminho. Em face de tão profundas forças, quem eram os pais ou professores para interpor suas restrições artificiais? Não admire que Froebel tomasse o jardim para a sua analogia educacional. No Kinder-garten as crianças eram como plantas, com professores e pais como meros jardineiros. Tudo o que o jardineiro pode fazer é criar condições em que as potencialidades da planta são livres para se desenvolver. Assim, também, pais e professores farão bem em sair do caminho, a fim de que a natureza da criança possa seguir o seu curso.

Se a educação contemporânea e a educação progressiva devem ser acusadas como demasiadamente permissivas, aqui estão, pois, os culpados: estes deveriam ser os acusados, e não, certamente, Dewey.

3. Dewey enfraqueceu a disciplina. Nenhum adulto se surpreenderá ao saber que a consequência da "pedagogia frouxa" e de uma educação demasiada permissiva é a quebra da disciplina. O hedonismo de se permitir à criança fazer o que deseja a incapacita a estudar as matérias mais sólidas do currículo. Em vez de persistir naquilo que exige a sua perseverança, ela se inclina a desistir ante os obstáculos e a tentar algo mais fácil. Exige esforço "caminhar contra o vento". Sem dúvida, como diz Dewey, o interesse aumentará o esforço; mas o que é preciso aqui, dizem os seus críticos, é disposição para fazer o que se deve fazer sem interesse, se necessário. Por agradável que seja agir sob não maior coerção que aquela do interesse, não é realístico esperar que a vida fora da escola deixe de criar maiores pressões. Ninguém sabe até que ponto a delinquência juvenil tem resultado da frouxidão de disciplina nas escolas, mas ninguém provavelmente também, absolverá as escolas influenciadas por Dewey, no tocante a isso.

Novamente devemos salientar que Dewey não desconhecia o valor da pedagogia "firme". Ele teria ficado tão consternado como qualquer pessoa com o filme Blackboard Jungle. (7) Mas repudiando as generalizações - não aprovaria a disciplina como um fim em si mesma do mesmo modo que não aprovava a liberdade como um fim em si mesma.

Estou ciente da importância que se atribui à inibição, porém mera inibição é destituída de valor. A única restrição, o

(7) O filme teve, no Brasil, o título Sementes de Violência (nota do tradutor).

único refreamento que tem qualquer valor é aquele resultante de se conservar as energias concentradas em algum fim positivo. Um fim não pode ser atingido a menos que os instintos e impulsos sejam impedidos de se descarregarem ao acaso e de se esgotarem através de caminhos laterais. As manutenção das energias em operação, a serviço de fins relevantes, propicia suficientes oportunidades para legítima inibição. (8)

Meia dúzia de anos mais tarde Dewey reexpriniu essa posição em trecho que me parece modelar por sua brevidade e precisão:

Uma pessoa é disciplinada na medida em que se habituou a pesar suas ações, e empreendê-las deliberadamente. Acrescente-se a essa capacidade o poder de persistir num rumo inteligentemente escolhido, apesar da distração, da confusão e da dificuldade, e teremos a essência da disciplina. (9)

É duvidoso que qualquer dos críticos de Dewey possa se opor a isso.

Todavia o que Dewey descreve aqui é supremamente difícil de atingir. Aquilo a que êle realmente visa é a auto-disciplina voluntária. É relativamente fácil para o professor impor uma disciplina externa aos seus alunos. Mas obter dêles que internamente imponham essa disciplina a si mesmos é uma questão muito mais assustadora. A geração adulta tem se mostrado muito tímida, medrosa mesmo, através da história da educação, quanto a deixar que o manto da auto-disciplina pousasse nos ombros dos jovens. Não importa quão bem ajustado esteja, êle escorrega constantemente, em graus desencorajadores de calamidade moral. Em tempo, algum na história da educação, porém, houve tão ampla tentativa de substituir a disciplina externa pela interna como na "educação progressiva", do século XX. Se os lapsos morais dos jovens têm sido mais frequentes, isso é compreensível. Mas, infelizmente, os críticos de Dewey têm se alarmado mais com êsses lapsos do que se inspirado com a sublimidade de sua (dêle, Dewey) aspiração moral.

4. A influência de Dewey sobre a educação é anti-intelectual. Acho mais difícil entender este do que quase qualquer outra

(8) Dewey, John, Moral Principles in Education, 1909, p. 53.

(9) Dewey, John, Democracy and Education, p. 151.

crítica a Dewey. Como pode o autor de How We Think ser chamado um anti-intelectual? É como se houvesse, aqui ao que parece, uma contradição de termos. Se não há uma contradição, então deve haver alguma distinção sutil a respeito de quem é e de quem não é um intelectual. Tanto quanto posso entender, os intelectuais que rejeitam Dewey como anti-intelectual fazem-no por discordarem d'ele quanto ao papel da inteligência. Dewey afirma que o papel da inteligência é instrumental na solução de problemas, e que o conhecimento surge somente no curso da investigação experimental. Seus críticos, afirmam que algum conhecimento - e conhecimento muito significativo, por isso mesmo - é possível fora da investigação experimental e, mais ainda, que a inteligência e seu produto, o conhecimento, são fins em si e por si mesmos. O mal com Dewey, dizem, é que ele é sentimental e utilitarista a respeito do papel da educação. Subordina a inteligência ao "ajustamento à vida". Em vez de considerar a educação como visando a aperfeiçoar homens imperfeitos, emprega a inteligência para proporcionar aos homens imperfeitos maior conforto.

O mal-entendido básico, aqui, não se refere ao fato de Dewey ser ou não um instrumentalista, o que naturalmente ele é, mas ao fato de torná-lo ou não, essa condição, anti-intelectual, no seu impacto sobre a educação americana. Obviamente, os críticos que intitulam Dewey anti-intelectual na realidade querem dizer ser ele "anti" o seu ramo particular de intelectualismo. Infelizmente, porém, tais críticos têm conseguido transmitir a impressão de que Dewey não é "anti" apenas uma concepção particular de intelectualismo, mas "anti" o intelectualismo em geral. Isso provoca um equívoco grosseiro. Na verdade, há muito lugar para uma honesta divergência de opinião sobre o que é e o que não é intelectual. Esta questão é em si mesma um problema intelectual de não medíocres proporções. Em consequência, nenhum dos dois lados pode realmente apresentar justificativa para se apropriar do título de "intelectual", com exclusividade para si mesmo, deixando ao outro lado o título nada lisonjeiro e realmente equívoco de "anti-intelectual".

Ademais o fato de estar comprometido com uma teoria instrumental do conhecimento, não torna Dewey, de modo algum, passível de ser excedido pelos seus críticos quanto à questão de fazer da atividade intelectual um fim em si mesma. Se ele não busca o conhecimento como um fim em si mesmo, concebe no entanto a possibilidade de fazer da investigação mesma um fim.

À medida que este último interesse - o interesse na descoberta ou na verificação do

que acontece em dadas circunstâncias - ganha importância, desenvolve-se um terceiro tipo de interesse - o interesse distintamente intelectual. Nossas palavras devem ser cuidadosamente percebidas. O interesse intelectual não é uma coisa nova é possível que esse interesse intelectual seja subordinado, subsidiário, a execução de um processo. Mas é também possível que se torne um interesse dominante, de modo que, em vez de pensar nas coisas e descobri-las a bem da feliz execução de uma atividade, instituímos a atividade a bem da verificação de alguma coisa. Então o interesse distintamente intelectual, ou teórico, se apresenta. (10)

5. O pragmatismo de Dewey acentua indevidamente a educação profissional. Embora Dewey procure dar-lhe um caráter intelectual, seus críticos afirmam que o seu instrumentalismo (pragmatismo ou experimentalismo), quando não vigiado, sofre inescapável atração gravitacional para a educação profissional, em prejuízo da educação geral ou liberal. A educação profissional nada representa, se não for prática. Assim também o instrumentalismo nada representa, se não for pragmático. Desta afinidade muitos dos críticos de Dewey saltam para a conclusão de que o pragmatismo é singularmente adequado para ser a filosofia da educação profissional. Mas, sendo adequado para a educação profissional, é ipso facto inadequado para servir a aspectos mais gerais da educação, especialmente à educação liberal.

Na realidade, esta é uma concepção muito estreita da filosofia pragmática da educação. Naturalmente, o pragmatismo é prático, mas num sentido antes amplo que estreito. O pragmatismo se desenvolveu de uma investigação acerca de como esclarecer as idéias. A famosa proposta de Charles Pierce era a de se testarem as idéias por suas conseqüências na ação. Essa proposta não foi feita para o campo mercantil, mas para as idéias, onde quer que surgissem. Foi uma grande infelicidade que William James acidentalmente tivesse usado de linguagem mercantil, ao empregar a metáfora do "valor em dinheiro" para descrever o teste pragmático. É uma expressão colorida e dramática, mas que transmite uma concepção por demais estreita. Dewey nunca se deixou amarrar por ela. Não fazia diferença, para ele, que os estudos tivessem caráter liberal ou profissional; o teste de sua verdade ou de seu valor seria o mesmo: - suas conseqüências na ação. Sua filosofia da educação não se referia de preferência nem às atividades de trabalho, nem às de lazer.

Com efeito, ele buscou uma síntese, mais que uma antítese-

(10) Dewey, John, Interest and Effort in Education, pp. 81-82.

se, dêsses dois elementos, como se evidencia no que segue:

Se analisássemos mais cuidadosamente os respectivos significados de cultura e utilidade, poderíamos achar mais fácil organizar um programa de estudos que fôsse útil e liberal ao mesmo tempo. Somente a superstição nos faz acreditar que os dois aspectos sejam necessariamente antagônicos, de modo que uma matéria não seja liberal por ser útil, ou seja cultural por ser inútil Era natural que Platão condenasse a aprendizagem de geometria e aritmética para fins práticos, porque, de fato, sua utilidade prática era escassa, deficiente em conteúdo e geralmente mercenária em qualidade. Mas, à medida que sua utilidade social tem aumentando e se expandido, seu valor liberal ou "intellectual", e o seu valor prático vêm atingindo o mesmo nível. (11)

6. Dewey exagera a singularidade do seu "programa ativo".

Entre os primeiros a acusarem Dewey de falta de originalidade estava G. Stanley Hall. Dewey, sugeria êle, incorporara dos seus predecessores, como Froebel e Rousseau, a noção de atividade. Ambos êsses homens haviam salientado a importância da atividade física na aprendizagem das crianças. Outros críticos têm tentado desmanchar a ênfase deweyana sobre a atividade, perguntando se a criança precisa estar fisicamente ativa a fim de aprender. A atividade mental, como quando a criança está sentada, quieta, lendo um livro, inquerem êles, não bastará para preencher a exigência de atividade? Não estará Dewey complicando o óbvio, uma vez que, para dizê-lo sem muita gramática, todo mundo sabe que o professor não pode "aprender" o aluno? Aprender, como afirmou Santo Tomás de Aquino, é algo que o aluno deve realizar por si mesmo. Formulado dessa maneira, o conceito de aprendizagem ativa é tão antigo quanto Aristóteles. Ao escrever o seu famoso livro de psicologia, êste último descreveu a psiquê em termos dinâmicos. Em consequência, foi-lhe fácil concluir que a maneira de se aprender a fazer alguma coisa é tentar fazê-la.

Nessa questão de atividade, muitos dos seguidores de Dewey, tanto como os seus críticos, o entendem mal. Os predecessores de Dewey, advogavam uma teoria ativa da aprendizagem, usualmente em bases metafísicas ou psicológicas. Êles argumentavam a partir ou da natureza metafísica do homem, ou da sua motivação psicológica. Provavelmente Dewey teria concordado com as conclusões, se não com as

(11) Dewey, John, Democracy and Education, pp. 302-303.

premissas dos seus predecessores. Mas passou além deles também. Seu programa ativo firmava-se também em bases epistemológicas. Foi dito há pouco, por exemplo, que o teste pragmático das idéias é representado por suas conseqüências na ação. Uma nova importante função do programa ativo nas escolas, portanto, é justamente proporcionar tal oportunidade de verificação. Com efeito, o aluno aprende à medida que comprova!

Dewey escreveu incisivamente:

Não existem conhecimento genuíno e compreensão fecunda exceto como resultados da ação. A análise e a redistribuição de fatos, que é indispensável ao desenvolvimento do conhecimento, bem como do poder de explicação e de classificação correta não podem ser atingidos apenas mentalmente - dentro da cabeça apenas. Os homens têm que fazer algo com as coisas, quando desejam descobrir algo; têm que alterar condições. Esta é a lição do método do laboratório, e a lição que toda a educação tem que aprender. (12)

Mas, insistem os críticos, precisa uma pessoa empenhar-se em atividade física toda vez que aprende? Nunca pode aprender vicariamente? Precisa o médico sofrer da moléstia a fim de poder diagnosticá-la? Precisam os jovens cometer pecados a fim de aprender quais são as suas conseqüências? O senso comum responderá, é claro, que uma pessoa pode aprender vicariamente. Mas ela deverá se lembrar de que adquiriu apenas uma experiência vicária. Somente os estúpidos necessitam mais que uma experiência vicária para compreender que não é preciso contrair a doença para diagnosticá-la. Se o mesmo pudesse ser dito da experiência vicária a respeito do vício! Uma consulta aos sábios seria bastante, porém demasiadamente freqüentemente não o é. Por que? Eu diria que é por que a palavra ou idéia não é inteiramente clara até ser posta em operação. Esta pode ser a "dura maneira" de aprender, mas, com demasiada freqüência, é a única verdadeira.

Persistindo ainda nessa discussão, alguns críticos asseveram, mais, que é um desperdício de tempo aprender verdades bem reconhecidas em qualquer outra forma que não a vicária. Por que, perguntam, pôr à prova o que já é sabido? O método de problemas de Dewey, é excelente quando os resultados são incertos, mas acarreta repetição e perda de tempo quando o resultado é conhecido de antemão. Ora, pode-se admitir imediatamente que há muito de verdadeiro

(12) Ibid., pp. 321-322.

nessa alegação. Mas há também uma dose sutil de sal que deve ser considerada para que ela apareça em seu justo valor. Os resultados podem ser conhecidos para o adulto, mas não para a criança. Deveremos, por causa disso, privá-la da fresca admiração e da surpresa em face das conseqüências que se produzam quando ela ponha idéia ou hipótese a funcionar pela primeira vez?

Ainda mais - e aqui está o ponto sutil no qual o mal-entendido pode surgir - exatamente onde se encontra o mistério do problema? Psicologicamente, na mente da criança? Nesse caso, então, a única função do "aprender fazendo", como no laboratório ou na oficina, é demonstrar ou ilustrar o já sabido. Mas esta não é a concepção de Dewey. O mistério do problema reside no fato de que a situação física real é em si mesma indeterminada! Cumpre operar sobre a situação física e observar o que acontece. Ainda que tal operação tenha provocado repetidamente o mesmo resultado, expresso no livro escolar usado pela criança, o novo caso de "aprender fazendo", "ilustra" menos êsse resultado, do que verifica e probabilidade de sua repetição sob novas circunstâncias de tempo e lugar!

Alguns críticos não se satisfazem ainda. Continuam a pensar que a aprendizagem pode ter lugar independentemente da atividade física. Podem perguntar, por exemplo, em que atividade física se empenhou Einstein quando aprendeu que $E = MC^2$? Dewey, aqui, estabelece muito cuidadosamente a sua posição.

Aquêles que se encontram no estágio de apreender um problema ou idéia, preliminarmente a uma atividade reflexiva mais acurada, podem necessitar de pouca atividade exterior, perceptível. Mas o ciclo completo de auto-atividade exige uma oportunidade para investigação e experimentação, para o indivíduo comprovar suas idéias, fazendo-os funcionar no mundo objetivo, e descobrindo o que pode ser feito com substâncias e aparelhos. (13)

O período de "escassa atividade exterior perceptível" pode ser, de fato, curto ou bastante longo. Einstein levou muito tempo para chegar à sua hoje famosa equação. Contudo, mesmo depois de a haver êle formulado, o mundo não pôde estar seguro de sua propriedade até que alguém tivesse, realmente, desintegrado um átomo.

7. A teoria da educação de Dewey não propõe objetivos. A origem dêsse mal-entendido é fácil de encontrar. Dewey diz, exata-

(13) Ibid., p. 353.

mente com essas palavras, que "a educação não tem objetivos". (14) Isso naturalmente, soa ridículo. Uma brecha como esta na armadura de Dewey certamente justifica a acusação anterior de que sua influência é anti-intelectual. Mas há um erro muito simples aqui. A citação está destacada do texto, que, completo, é o seguinte:

E é bom nos lembrarmos de que a educação, como tal, não tem objetivos. Somente pessoas - pais, professores; etc. - têm objetivos, não uma ideia abstrata como a educação. E, conseqüentemente, tais propositos são infinitamente variáveis, diferindo com relação a diferentes crianças, mudando a medida que as crianças se desenvolvem e a medida que se desenvolve a experiência da pessoa que ensina. Até os mais válidos objetivos que se possam expressar com palavras causarão, como palavras, mais mal do que bem, a menos que se reconheça que não são objetivos, mas, antes, sugestões aos educadores a respeito de como observar, como olhar o futuro, e como proceder para libertar e dirigir as energias disponíveis nas situações concretas nas quais se encontram. (15)

Dewey trata, na realidade, de uma distinção importante, aqui. Longe de negligenciar ou eliminar os objetivos em educação, tenta torná-los mais eficazes. Exatamente como o aluno deve realizar sua própria aprendizagem, pois ninguém pode realizá-la por ele, assim também Dewey quer dizer que o aluno deve construir os seus próprios objetivos. Os objetivos da educação não devem ser determinados ou impostos externamente, mas sim formulados internamente. De outro modo, embora fornecendo orientação, os objetivos podem revelar-se deficientes, por incapazes de suscitar no aluno, o entusiasmo proveniente do próprio conhecimento de sua relevância. É imperativo que reine a autonomia, e não a autocracia, na construção e na seleção dos objetivos. "A límpida conclusão" a que Dewey chega a partir do precedente, "é que agir com um objetivo é a mesma coisa que agir inteligentemente". (16) Tal declaração deveria, em definitivo pôr por terra a ideia de que a posição de Dewey quanto a objetivos contribui para qualquer espécie de anti-intelectualismo.

8. "Desenvolvimento", como objetivo da educação, é algo sem sentido ou, na melhor das hipóteses, confuso. Aqui saltamos dos críticos que entendem erroneamente ser a educação deweyana despro-

(14) Ibid., p. 125.

(15) Ibid., p. 125.

(16) Ibid., p. 120.

vida de objetivos, para aquêles que, reconhecendo que Dewey propõe objetivos, consideram o seu principal objetivo, o do "desenvolvimento" como sem sentido, ou pior do que isso. Ainda aqui, a falha em contrada reside menos no desenvolvimento que na medida deweyana do desenvolvimento. É desnecessário dizer que eles querem que seus filhos se desenvolvam, mas como irão saber se as crianças estão se desenvolvendo na direção correta? A resposta de Dewey mais frequentemente citada a essa pergunta é bastante exasperadora para os seus críticos.

Desde que, na realidade, o desenvolvimento é relativo, apenas, a um maior desenvolvimento, a nada se subordina a educação, a não ser a mais educação. (17)

Para os críticos essa declaração é tautológica ou, então, desprovida de sentido. A menos que haja alguma norma estável pela qual o desenvolvimento possa ser medido, receiam eles que os nossos padrões educacionais se tornem não melhores que um vacilante cata-vento.

A fim de tentar esclarecer o mal-entendido aqui, podemos começar admitindo ser natural que as energias humanas busquem oportunidades de auto-afirmação. Ademais, produz-se um sentimento de bem-estar quando essas energias alcançam libertar-se. Com efeito, poderíamos até dizer que quanto mais completamente elas se liberem, melhor. Apenas, elas não estão sempre em harmonia entre si, algumas sendo menos moderadas que as outras. A fim de promover um desenvolvimento equilibrado é necessário conceber a expansão dessas energias dentro de uma longa e não de uma curta perspectiva. O câncer, por exemplo, se desenvolve rapidamente a princípio, mas depois estrangula o desenvolvimento de todo o organismo. O mesmo se aplica aos hábitos educacionais. Se, afinal, o efeito a longo prazo consiste na liberação das energias humanas, o desenvolvimento é bom; se tal efeito consiste no seu tolimento ou na sua asfixia, o desenvolvimento, ou a falta dêle, representa um mal.

Mas essa medida é ainda demasiadamente oscilante para muitos críticos. Eles precisam de algo permanente e resistente. Com efeito, se lhes for dado um objetivo fixo, do qual o desenvolvimento se deva aproximar, eles estarão dispostos mesmo a se considerarem progressistas, por chegarem cada vez mais perto de alguma meta final. Porém a concepção deweyana do desenvolvimento e do progresso é muito mais radical. Como que compreensivamente antecipando o ponto de vis

ta dos seus críticos, êle mesmo expõe algumas questões muito agudas:

Não implica, porém, o conceito de desenvolvimento em alguma coisa final e remota para a qual êle se dirija? Não deveremos conceber o desenvolvimento como a aproximação de um objetivo distante? Essa pergunta levanta algumas das mais profundas questões filosóficas. É o universo dinâmico ou estático? É o repouso superior ao movimento, como sinal de verdadeira realidade? É a transformação apenas um afastamento, ou representa ela uma aproximação de algo fixo e inutável? É a evolução uma coisa positiva, uma força reflexa; ou é negativa, devida à imperfeição e ao esforço no sentido de ultrapassá-la? (18)

Sua resposta a essas perguntas é clara e inequívoca. Mas, embora o absolva da acusação de fazer afirmações sem sentido, pode não reconciliá-lo ainda com os seus críticos. Seu ponto principal é este:

A concepção do desenvolvimento como apenas um meio de atingir algo mais importante, que se encontra além dele, representa uma sobrevivência de teorias segundo as quais o universo seria essencialmente estático. Essas teorias têm sido expulsas pelo progresso da ciência, de nossas noções sobre a natureza. Movimento, transformação, processo, são fundamentais. Durante os últimos cinquenta anos essas mesmas ideias têm sido aplicadas com sucesso à vida e à estrutura das coisas vivas, plantas e animais. As ciências morais, as quais a educação pertence, tornaram-se o último refúgio de ideias que perderam alhures a sua reputação intelectual. A conjectura científica a elas se opõe em toda parte. (19)

9. A filosofia educacional de Dewey é irreligiosa. Geralmente ninguém afirma que Dewey seja anti-religioso nas suas concepções educacionais. O fato de que êle quase completamente omite a religião em seus escritos educacionais é que desagrada aos seus críticos. Não se pode dizer o mesmo quanto à moralidade. Quanto a êsse aspecto da educação Dewey se pronunciou bastante. Mas ainda aqui há a queixa de que êle não a baseou em sanções religiosas. Para Dewey, a educação moral não repousa em regulamentos divinos.

(18) Dewey, John, Ideals, Aims, and Methods in Education, pp.7-9.

(19) Loc. cit.

De fato, procura-se em vão por absolutos de qualquer espécie na filosofia educacional de Dewey. Nem mesmo verdade, excelência e beleza no currículo, são atributos finais de um espírito divino, que abrange tudo, no qual alunos e professores se movimentam e têm o seu ser. O resultado líquido é no conjunto bastante secular. É de admirar, vociferam os seus críticos, que a juventude moderna seja irreverente e sacrílega?

Com a devida deferência ao espírito americano de tolerância, parece injusto chamar Dewey de irreligioso. Ao contrário, parece-me que Dewey se consideraria, a si mesmo, um homem religioso. Isso, pelo menos, é claro, a se julgar por seu pequeno volume, A Common Faith. (20) Após dizer isto, porém, não se pode negar que a sua era uma religião incomum ou não convencional. O que ele sugere em A Common Faith é a base de uma religião que poderia contornar o nosso sectarismo e ser comum a todos nós. Assim, ele deseja que as crianças sejam educadas numa escola em que todo ensino, secular e sacro, científico e religioso, deva passar através "da mesma sala de provas" da verdade. A menos que se possa fazê-lo, haverá alguma coisa auto-contraditória no ensino e na escola confessional privada, que perpetua a contradição. Por outro lado, disse ele, com eloquência e devoção, a respeito das escolas públicas:

Nossas escolas, reunindo alunos de nacionalidades, línguas, tradições e credos diferentes, assimilando-os a base do que é comum e público em esforço e realização, estão efetuando uma obra religiosa infinitamente significativa. Estão promovendo a unidade social de onde, no fim, a genuína unidade religiosa deve surgir. (21)

10. A educação de Dewey é colorida pelo radicalismo social. Esta é uma acusação que Dewey sofreu algo tarde em sua carreira educacional. De fato, não lhe foi ela atirada antes da década de 1930. Essa década, lembrar-se-á, foi um período de grande intranquilidade social, devida a uma vasta depressão econômica. Muitos pensavam que as condições existentes já eram bastante incertas, sem a intervenção perturbadora de professores como Dewey, o qual já havia dito que, se as escolas mantivessem uma relação adequada com a formação da política governamental, poderiam tornar-se "perigosos

(20) John Dewey, A Common Faith.

(21) John Dewey, "Religion in Our Schools", Hibbert Journal, 6: 806-807, julho, 1908.

postos avançados" (22) da civilização. Numa era em que o fascismo e o comunismo ousadamente propunham novos remédios para a cura dos males econômicos e políticos, alguns críticos acreditaram que Dewey estava tentando levar os professores para o lado dos operários, que lutavam pela reconstrução da ordem social dominada pelas classes abastadas, classes cujos poderes e privilégios seriam ameaçados pela reconstrução exigida. Atividades como estas, muitos pedagogos sociais pensaram, estavam subvertendo as escolas de modo perigosamente revolucionário. Se não era pessoalmente vermelho, Dewey pregava uma doutrina que provavelmente produziria vermelhos.

Os revolucionários em geral têm soluções preparadas para os males que afligem a sociedade. Os comunistas têm uma destas em sua insistência na revolução violenta, através da luta de classes, como condição prévia para a correção das injustiças sociais. Mas note-se como Dewey repudia, aqui, o papel do radicalismo social:

Do ponto de vista daqueles que depositam sua fé na ideia de que uma revolução violenta é a solução, e de que a subsequente ditadura de uma classe é o melhor, ou o único meio de efetuar a transformação, é muito possível que isto seja bastante, que qualquer outra coisa tenda a atrasar o dia da reconstrução. Mas eu tenho dificuldade em imaginar qualquer educador adotando esse ponto de vista, sem ter abandonado previamente toda fé na educação. (23)

O livro Democracia e Educação, de Dewey, representa uma formulação clássica desta fé na educação. Ninguém que leia esse livro com atenção pensará que o seu autor seja um revolucionário, a menos que, através dele, pela primeira vez, perceba o tremendo fermento social que o uso da inteligência acarreta. Os críticos de Dewey não erram muito ao observar que sua concepção de democracia envolve escolas que tiram sua vitalidade, em grande parte, do fato de se localizarem na "fronteira social". Que espécie de escolas serão estas?

É claro que os professores terão de cultivar o hábito do julgamento em suspenso, do ce

(22) John Dewey, "Education as Politics", New Republic, 32:141, outubro, 1922.

(23) John Dewey, "Class Struggle and the Democratic Way", The Social Frontier, 2: 241-242, maio, 1936.

ticismo, da busca de evidência, do apelo à observação e não ao sentimento, da discussão e não da prevenção, da investigação e não das idealizações convencionais. Quando isso acontecer, as escolas serão os perigosos postos avançados de uma civilização humana. Mas elas começarão a ser também, lugares sumamente interessantes. Pois terá acontecido, então, serem a educação e a política uma coisa só, porque a política terá de ser de fato o que agora finge ser, o manejo inteligente dos problemas sociais. (24)

Será isto uma doutrina revolucionária? Só se a confiança que Platão, Abelardo, Milton e Jefferson também tiveram na inteligência fôr revolucionária. A inteligência é o nosso único recurso! Não importa quão obscuro seja o porvir, precisamos ter confiança, como disse Platão, para acompanhar o raciocínio onde quer que ele nos leve. Pois quem, como disse Milton, séculos mais tarde, já soube que a verdade tivesse sido derrotada em encontro aberto com o erro?

Acabei de examinar dez dos mais importantes equívocos a respeito da filosofia educacional de Dewey. Naturalmente, pode haver mais. Mas por que há tantos, afinal? Eles parecem provir principalmente do fato de se tomar Dewey e a "educação progressiva" como sinônimos. Embora isso seja um erro, é fácil perceber como ele se produziu. Originariamente a Progressive Education Association foi fundada por gente unânime apenas no desejo de afastar-se do formalismo da educação do Século XIX e de experimentar novos tipos de escola. Com efeito, alguns dos seus fundadores já haviam iniciado "novas" escolas por conta própria. A escola experimental de Dewey, na Universidade de Chicago, era apenas uma, entre outras. A despeito de toda a sua ênfase sobre o interesse e sobre maior liberdade no que diz respeito as diferenças individuais, a maioria dessas iniciativas se baseava em princípios diversos - alguns filosóficos, alguns puramente românticos. Contudo não pode haver dúvida de que Dewey logo se tornou o porta-voz e o teórico proeminente da Associação. Isso, porém, não significa que ele tenha falado oficialmente em nome de toda a organização. Críticos sem discernimento não se têm dado ao trabalho de verificá-lo, nem de esclarecê-lo em seus ataques. Eles simplesmente fazem pontaria sobre o alvo mais saliente, na paisagem educacional. Em consequência, Dewey têm sido cri-vado de críticas que outros elementos do movimento da educação pro

(24) John Dewey, "Education and Politics", New Republic, 32: 141, outubro, 1922.

gressiva merecem muito mais do que êle.

O único antídoto para tais mal-entendidos é a leitura e o estudo cuidadosos do que Dewey realmente disse. Isto, receio, muitos críticos deixaram de fazer. Os poucos que o fizeram são muito precavidos ao atacar Dewey frontalmente pelas deficiências da educação americana contemporânea. Eles se inclinam muito mais a responsabilizar seus seguidores transviados e ineptos. Por conseguinte, compete aos partidários de Dewey, assim como aos seus antagonistas, lê-lo cuidadosamente. Se pretendem aquêles expulsar os demônios educacionais em nome de Dewey, que se certifiquem primeiro de não estar usando o seu nome em vão.

IV. BASE POLÍTICA DA EDUCAÇÃO

Rousseau disse, certa vez, que o indivíduo é como o numerador de uma fração: o seu valor aumenta ou diminui de acordo com a espécie de Estado que lhe serve de dominador. Esta relação é bastante clara em aritmética, usada por Rousseau em sua analogia. Tome-se o número 5; o peso a ser lhe atribuído será muito maior se ele for o numerador de uma fração cujo denominador é 10, do que se for o numerador de uma fração cujo denominador é 100. Analogamente, portanto, no caso da fração social, a importância de um dado indivíduo variará, acentuadamente, conforme ele seja cidadão de um Estado democrático ou de um Estado comunista. Se essa relação se revela verdadeira em política, revela-se também verdadeira em educação. A educação do indivíduo não pode ser considerada à parte da matriz social em que vive. Uma filosofia da educação, consequentemente, apresenta uma inevitável dimensão política. A maneira pela qual o indivíduo é educado tem de ser relativa à espécie de condição política em que vive.

I

A maioria dos indivíduos do Século XX tem se constituído de numeradores de frações cujos denominadores sociais são ou autocracias, ou democracias. Nas autocracias presentes, como o comunismo russo, ou nas autocracias passadas, como o fascismo italiano ou o nacional-socialismo alemão, a atitude do Estado para com o indivíduo é diferente daquela que se observa nas democracias ocidentais, como a Inglaterra, a França ou os Estados Unidos. Nas primeiras há uma tendência a encarar o Estado como um fim e o indivíduo como um meio. Nas últimas essa tendência é invertida, e o indivíduo é considerado como o fim, e o Estado como um meio. Nas primeiras, também, o indivíduo se realiza pela sua própria subordinação aos fins mais amplos, mais duradouros e menos egoísticos do Estado. Nas últimas, por sua vez, o Estado se torna servidor do indivíduo, na realização dos objetivos deste. Obviamente a educação do indivíduo como numerador de um denominador autocrático diferirá consideravelmente da educação do indivíduo como numerador de um denominador democrático.

Que espécie de fração social é preferível na construção de uma filosofia da educação? No caso de ambos os denominadores sociais, o indivíduo se torna muito mais uma pessoa do que o seria se não fôsse cidadão de qualquer Estado, membro de qualquer grupo so

cial. Portanto, temos uma escolha, não entre boa e má política em que basear nossa filosofia educacional, mas entre duas boas políticas. Assim o problema consiste em decidir: qual a melhor? É de duvidar que alguma resposta claramente demonstrável possa ser dada a essa pergunta. Muito depende da concepção que se tenha da natureza humana. Nós que somos herdeiros da tradição heleno-cristã, valorizamos grandemente a noção de que o homem é um animal racional, isto é, de que ele é capaz de escolha e julgamento racionais. Aceito tal princípio, o padrão filosófico pelo qual medimos as potencialidades educacionais das várias formas de organização política deve ser o grau em que os mesmos reconhecem e incorporam essa característica da natureza humana. Emanuel Kant estabeleceu muito bem o critério ético quando nos concitou a tratar sempre o indivíduo como um fim e nunca apenas como meio.

Porém, mais especificamente, que significa "tratar sempre o indivíduo como um fim e nunca apenas como um meio"? Talvez possamos entender melhor êsse imperativo, começando por tratar o indivíduo como um meio. Tomarei uma ilustração não educacional, por agora. Se, após esta conferência, eu tivesse que ir rapidamente para a estação ferroviária, poderia tomar um taxi. Obviamente, eu estaria usando o motorista como um meio, e o motorista, por sua vez, estaria me usando como um meio. Eu o usaria como um meio de chegar à estação; ele me usaria como um meio de ganhar a vida. Como ambas as partes, na transação, tratam a outra como meios, parece, de fato que tomar um taxi constitui uma transição completamente iníqua, completamente perversa.

Devemos lembrar, porém, que Kant nos concita a tratar o indivíduo sempre como um fim, e nunca como meio apenas. Ora, em que sentido poderia eu tratar o motorista como um fim? Eu diria que tratá-lo como um fim significaria permitir-lhe decidir como chegar à estação, quando acelerar ou retardar a marcha, quando virar, à direita, quando virar à esquerda. Todas essas são decisões que lhe caberia tomar. Do mesmo modo, ele deve me tratar como um fim, permitindo-me decidir onde ir, se ir à estação, ou ao aeroporto, ou de volta ao hotel. A fim de distilar essa prática na forma de um preceito, podemos dizer agora que a sentença kantiana - tratar o indivíduo sempre como um fim - significa tratá-lo como uma pessoa racional, uma pessoa capaz de escolher, de discriminar e de julgar. Consequentemente, aplicando nosso critério às formas de organização política, devemos preferir aquele Estado que mais completamente se molde por essa injunção, e ter em menor estima aquele Estado que menos completamente leve em conta a nossa natureza humana e, portanto, avilte nossa dignidade humana e nosso valor como pessoas. Nessa ordem de idéias, mal pode haver dúvida para nós, do mundo ociden

tal, de que um Estado democrático será preferível como base para uma filosofia política da educação.

II

Vejamos, agora, as conseqüências educacionais dessa escolha, uma filosofia democrática da educação tem, pelo menos, três dimensões. As três aqui invocadas são os clichês que se tornaram populares ao tempo da Revolução Francesa. Estão elas resumidas nas três inspiradoras palavras que incitaram e guiaram aquela grande sublevação social - fraternité égalité e liberté.

Das três, temos primeiro fraternité. Há inerente a essa dimensão, o fato de que os membros da sociedade estão reunidos por um compromisso comum. Possuímos disposições comuns. Concordamos em nos tratar mutuamente como fins. Concordamos, acima de tudo, portanto, em partilhar uns com os outros da função de tomar decisões. Nisso, a natureza humana atinge a sua floração completa. A partilha, porém, não se sugere, apenas, as oportunidades de decisão, mas também aos recursos necessários para a tomada de decisões. E quando já as decisões hajam sido tomadas, tornamo-nos ainda mais ligados, pelos laços da fraternidade, para partilhar dos seus resultados, tanto na vitória como na derrota. Com efeito esses laços devem ser mais fortes, causa das responsabilidades e das obrigações envolvidas.

Considere-se agora fraternité em termos da distribuição do poder político, na medida em que isso afeta a educação. Tradicional e classicamente há três maneiras pelas quais o poder se distribuiria na nossa sociedade. Em primeiro lugar, um homem deteria todo o poder. Esta é a forma adotada nas monarquias e ditaduras. Em segundo lugar, apenas umas poucas pessoas deteriam o poder político. A isto chamamos aristocracia ou, possivelmente, oligarquia. Em último lugar, concebemos o poder largamente distribuído por todo o povo, e é esta espécie de poder que mais nos interessa em nossa discussão da filosofia democrática da educação. No caso da monarquia ou ditadura, naturalmente, basta dar uma educação realmente boa ao rei ou ao ditador, porque ele detém todo o poder e toma todas as decisões importantes. Finalmente, no caso da aristocracia, poucos são os que tomam decisões e, portanto, esses são os únicos que necessitam de uma educação de primeira ordem. Mas, se temos uma democracia, onde todo o povo participa da tomada de decisões e partilha do poder, então todos devem receber uma boa educação.

Foi John Dewey, possivelmente, quem expôs esse aspecto da filosofia democrática da educação melhor que qualquer outro. Ele começa com uma concepção de sociedade que ele define, como fazem muitos sociólogos, como constituída de pessoas que participam das mesmas intenções, e cooperam na realização de objetivos comuns. Dessa definição de sociedade, como intenções compartilhadas, Dewey passa a uma formulação de valor, e afirma que boa sociedade é aquela em que o maior número de propósitos está sendo compartilhado. Uma classe ou uma família é melhor, por exemplo, quando os seus membros aprendem mais, porque um máximo de idéias e propósitos é partilhado em comum. Além disso, quanto mais a classe participa da vida de toda a escola, e a família, da vida da comunidade, tanto melhor é a sociedade como um todo. Dêsse modo Dewey erige o grau de participação num critério. E chama democrática a sociedade que tenta elevar ao máximo a participação em propósitos, a participação em decisões.

Ora, essa concepção de elevar ao máximo a participação em propósitos ou em decisões é algo que não se deve restringir apenas à organização política. Muito frequentemente consideramos democracia como um conceito político, mas Dewey diz que ele se aplica a todas as formas de vida associativa, à família, ao trabalho, à igreja e à escola. Em outras palavras, cada uma dessas agências sociais seria democrática na proporção das decisões compartilhadas. Tome-se a família como ilustração. A família tradicional tem sido, pode-se dizer, uma monarquia, na qual o pai tem sido o rei, e tem tomado todas as decisões, não somente pelos filhos, mas pela esposa também. Em alguns lugares há uma Monarquia Dual, na qual pai e mãe tomam decisões. Porém cada vez mais, se queremos ter famílias democráticas, deveremos partilhar com as crianças o processo de aprender a tomar decisões. Não quero dizer que elas devam constituir a Corte de Apelação final, pois só podemos partilhar com elas a função de tomar decisões na medida de sua maturidade, de sua instrução e de sua capacidade. O imperativo democrático certamente exige iniciação, tão cedo quanto possível, não somente no aprender a tomar tais decisões, mas no assumir cada vez maior responsabilidade por elas.

Penso que esse mesmo processo vem tendo lugar, em alto grau, no setor do trabalho. Houve tempo em que as atividades, nesse setor, eram dirigidas bastante autocraticamente, e um ou talvez apenas alguns homens à testa do empreendimento tomavam todas as decisões principais. Na maioria dos países do mundo, atualmente, porém, onde há, vigorosos movimentos trabalhistas, os trabalhadores devem ser chamados, cada vez mais, a partilhar da responsabilidade de tomar decisões. Alguns líderes trabalhistas estão...

mais interessados em participar das decisões do que outros, mas, de qualquer modo, esta é a direção em os acontecimentos vêm se desenvolvendo.

O mesmo processo está se verificando na vida religiosa. Os sacerdotes já não são os únicos a tomar decisões importantes, no que concerne à vida religiosa e ética. Em minha comunidade, na Nova Inglaterra, Estados Unidos, temos uma seita protestante, a Igreja Congregacional. A teoria do congregacionalismo é a de que o poder eclesiástico repousa no corpo da igreja, isto é, os programas de ação da sua igreja. Isto é claramente democracia na religião.

Há muitas ilustrações educacionais de fraternité. Se acreditamos nesta concepção de fraternité, ou participação, como a chama Dewey, parece, então, que a co-educação é claramente indicada. Para que homens e mulheres vivam juntos, é necessário que aprendam a partilhar decisões juntos. A co-educação é o caminho adequado para esse resultado democrático. Mais, tome-se o problema da "dessegregação" no meu país, sobre o qual deveis haver lido alguma coisa. Se acreditamos na participação ou, possivelmente, na participação entre grupos, então não há mais razão alguma para manter negros separados dos brancos. Eles devem frequentar a mesma escola. Temos, naturalmente, a dessegregação nos Estados setentrionais e ocidentais. É principalmente no sul, onde existe a maior concentração da população negra, que a dessegregação não tem se verificado. Na medida em que se recusam a levar negros e brancos a frequentar a mesma escola, os sulistas estão contrariando o conceito de fraternité. Não são, no que diz respeito a esse ponto, democratas.

O mesmo problema está em jogo no que se refere a escolas públicas e privadas. Não tenho dúvida de que, no meu país existe bastante democracia dentro de escolas particulares, como estabelecimentos famosos de Andover e Exeter. Mas onde as escolas particulares estão sujeitas a crítica é na questão da participação e os grupos públicos. Elas satisfazem uma metade do critério de Dewey, mas não a outra; satisfazem-no bastante bem, cada uma dentro de si mesma, mas não exteriormente, em relação a outros grupos. Se havemos de possuir uma democracia satisfatória, pareceria que precisamos ter um sistema escolar único, que atenda a todos, onde todas as classes sociais se encontrem. A idéia de possuir um sistema no qual as classes superiores e pessoas socialmente escolhidas vão para um tipo de escola, indo todas as pessoas restantes para outro, não pode ser, de maneira alguma, democrática.

Permiti-me uma ilustração mais. Esse é o problema da administração educacional. Temos tido casos de superintendentes ou diretores de escolas atuando bastante autocràticamente no estabeleci

mento da política educacional. Traçam a política e levam-na, abaixo, aos professores, e estes aos alunos. Mas, se nossa concepção de fraternité é válida, pareceria que o estabelecimento dessa política deveria ser algo que os diretores e os superintendentes partilhassem com suas congregações. Estou certo de que as congregações jamais poderão carregar demais nesse ponto, de que a tomada de decisões deve ser compartilhada. Isso não significa que diretores e superintendentes precisem partilhar todas as decisões, mas apenas, como foi dito há pouco, com referência à família, que devem partilhá-las com a congregação na proporção de sua capacidade e experiência. A democracia só pode crescer em estatura à medida que a administração compartilhe com a congregação, e a congregação compartilhe com os alunos, um número cada vez maior de responsabilidades.

Até agora discutimos as consequências educacionais da fraternité como a partilha do poder político. Estaríamos nos enganando a nós mesmos se não compreendêssemos que há também uma dimensão econômica para a fraternité. Observamos já a importância da participação na função de tomar decisões. Por um lado, esses recursos são a herança intelectual da raça. Sem o acesso a essa herança, através do currículo, as nossas decisões têm que ser, com efeito, superficiais e insensatas. Consequentemente, não deve haver barreiras impedindo o livre fluxo de informações. Nem as informações devem passar por uma peneira cuja tela seja representada por uma raça, uma religião ou uma classe social. Por outro lado, esses recursos são econômicos. Os alunos devem possuir meios econômicos, não somente, para irem à escola, mas para lá permanecerem, enquanto sua ambição e talento demonstrarem que podem beneficiar-se da experiência. É bastante fácil concordar com a ilimitada participação nos recursos intelectuais, mas estaremos prontos a partilhar a nossa riqueza tão livremente quanto as nossas idéias? Infelizmente as democracias, tendem a ser mais generosas em relação aos recursos intelectuais do que em relação aos recursos materiais. Mas, se acreditamos na fraternité, devemos ter a mão tão aberta com uns quanto com os outros.

Talvez tal diferença em nossa generosidade se deva ao fato de que a idéia mesma de "partilhar a riqueza" pareça socialista ou comunista. Não nos devemos aqui deixar confundir por rótulos. Para fugir à confusão, devemos conservar em mente, bem clara, a nossa ética fundamental. Essa ética, recordemos, é a de tratar o indivíduo sempre como um fim e nunca como um meio. Se havemos de tratar o educando como um fim, se havemos de educá-lo para que seja uma pessoa racional, capaz de escolha, então devemos pôr à sua disposição os recursos necessários para isso. Os recursos materiais, portanto, são um meio necessário para um fim. As instituições através

dos quais os bens são produzidos e possuídos devem constituir um meio e não um fim. Como Jesus mesmo o disse, o homem não foi feito para o sábado, mas o sábado para o homem. Daí, se à riqueza privada cabe a objeção de desenvolver o talento, qualquer que seja a classe sócio-econômica em que ele se encontre, não precisamos ter medo do resultado, seja qual fôr o rótulo que ele traga. Na realidade poderíamos chegar a afirmar que, sob êsse aspecto, talvez o socialismo e o comunismo sejam democráticos.

III

Assim chegamos à égalité, como a segunda dimensão de uma filosofia democrática da educação. Se admitimos que a solicitude fraternal exige a participação nos recursos culturais e financeiros, podemos perguntar agora: devemos partilhá-los igualmente? Lembrar-vos-eis que Rousseau, que foi um dos escritores pré-revolucionários, escreveu um ensaio famoso sobre a origem da desigualdade entre os homens. Concluíu ele que os homens eram politicamente desiguais por terem tido oportunidades desiguais de educação. Consequentemente, muitos dos males sociais de que sofriam os franceses, Rousseau atribuía a desigualdade de educação. Para corrigir êsses males, os revolucionários recomendaram um tipo de educação que acentuasse o igualitarismo. Isso era bastante fácil de fazer, nos termos da psicologia da época. O psicólogo com o qual Rousseau estava mais familiarizado era John Locke. Lembrar-vos-eis que a psicologia de John Locke se baseava na famosa expressão latina: tabula rasa. É lógico que, se a mente de todos constitui uma página em branco, por ocasião do nascimento, todos devem ser iguais. Tal fato sócio-psicológico pode ser expresso em termos quase lógico-matemáticos. Se a mente do cidadão A é igual a zero, e a mente do cidadão B é também igual a zero, então o cidadão A é igual ao cidadão B, porque lógico-matemáticamente, coisas iguais à mesma coisa são iguais entre si. A prova parece formidável.

Um dos principais projetos de lei apresentados ao tempo da Revolução Francesa, para a educação das crianças francesas, foi o de Le Pelletier de Saint Fargeau. Tentou ele incorporar em forma estatutária a concepção igualitária da educação. Seu projeto estabelecia que todas as crianças francesas frequentassem a mesma escola, usassem a mesma roupa, comessem a mesma comida e, naturalmente, estudassem o mesmo currículo. A Revolução tomou rumo bem diferente an

tes desse projeto de Le Pelletier de Saint Fargeau pudesse ser trans formado em lei. Não obstante, êle mostra, pode-se dizer, a forte mar ca d'água da concepção de educação democrática como uma educação i gualitária. Muita gente, hoje mesmo se mostra pouco disposta a aban donar êsse lema, égalité, especialmente em países onde há convul - sões sociais em marcha, como há na Rússia.

No século XX o estudo da psicologia demonstrou claramente que de fato as pessoas não são iguais, mas decididamente desiguais, apresentando aptidões diferentes, tanto em espécie como em grau. As sim sendo, o antigo e o esplêndido grito de batalha da égalité deve ser reconsiderado, como base da educação democrática, na época a tual. Concordamos em que não devemos, provavelmente não podemos, dar a todos os indivíduos a mesma ou idêntica educação, alguns têm suge rido uma modificação na doutrina do igualitarismo. Em vez de tentar assegurar a todos os alunos uma educação do mesmo nível, tem se tor nado popular assegurar a cada um dêles igualdade de oportunidade pa ra desenvolver próprias aptidões, deixando-se variar o nível do re- sultado educacional, em qualidade e em quantidade e de acôrdo com as diferenças de capacidade e de motivação entre os estudantes.

Contudo se nos detivermos a pensar um momento, veremos que mesmo a igualdade de oportunidades não constitui um meio válido de se salvar o conceito de igualdade, porque, se as pessoas têm capaci dade desigual, devem ter oportunidades desiguais. Ou, dito de ou- tra maneira, se um menino ou menina tem incapacidade incomum, deve ter também oportunidade incomum. Seria tão injusto, se me posso va- ler da República de Platão, dar a uma criança de excepcional qualida de uma oportunidade modesta, como seria injusto dar a uma criança de bem pouca capacidade uma oportunidade muito além da mesma. O re- sultado, pelo menos tanto quanto posso entender é que a psicologia das diferenças individuais não apenas solapou a concepção da educa- ção igualitária de Rousseau, como solapou a concepção da igualdade de oportunidades, também!

É difícil, a muitas sociedades democráticas, aceitar tal idéia. É bastante difícil aceitá-la em seu próprio país, pois fomos criados sob a formula da Declaração de Independência de que "All men are created equal".

Tal Declaração foi um produto da Revolução Francesa e é muito difícil modificá-la em nossa cultura. Não obstante, devemos a prender a falar, no futuro, não em igualdade, mas, antes, em justi- ça.

Permiti-me apresentar ilustração concreta do que tenho em mente. Alguns anos atrás, numa das cidades americanas, construiu-se, por algum acidente que não lembro exatamente qual foi, um pré

dio escolar cujas salas eram maiores do que deveriam ser. Como resultado, o número de alunos designados para cada sala ficava muito além da capacidade de manejo de uma única professora. A fim de aliviá-la, alguém concebeu a idéia de pôr duas professoras em cada sala, e de dividir a classe em dois grupos, um constituído pelas crianças que progrediam normalmente, e outro pelas crianças mais atrasadas. Uma professora tomou conta das crianças adiantadas e a outra, das crianças que faziam pouco progresso. Suponha-se, agora, que uma dessas duas professoras fôsse consideravelmente melhor que a outra. Tenho perguntado freqüentemente a estudantes de educação, em meu país, para qual dos dois grupos designariam a professora superior. Designariam êles a professora superior para os alunos superiores ou para os alunos inferiores? Pelo menos em 75% a 85% dos casos, os estudantes americanos responderam que designariam a professora melhor para o grupo dos atrasados. Parece que êles ainda alimentam a idéia igualitária de que a democracia deve tentar elevar o nível do ruim e abaixar o nível do bom. As velhas noções morrem dificilmente. Por mim, prefiro a concepção platônica de justiça à de igualitarismo, pois a justiça pode levar em conta diferenças, o que o igualitarismo não pode fazer.

IV

Tendo examinado o famoso lema, égalité, voltemos a nossa atenção, agora, para o lema, liberté. A importância da liberdade repousa no fato de que a criança não é apenas um indivíduo, mas um indivíduo único. A concepção de liberdade, como a entendo, repousa definitivamente sobre as diferenças individuais. Se todos nós, aqui, fôssemos exatamente iguais, se não houvesse diferenças entre nós, não haveria ocasião para a liberdade. A razão pela qual desejamos ser livres é que cada um de nós é diferente. Desejamos exercitar a singular individualidade que é a nossa. Devemos forçosamente ser livres. Tanto a natureza como a justiça o exigem.

Observemos várias diferentes circunstâncias e vários diferentes efeitos dessa exigência de liberdade, dessa exigência de sermos nós mesmos. Uma espécie de liberdade dentro da lei. Isto é, obedecendo à lei o indivíduo tem maior medida de liberdade do que teria fora dela. É muito importante para o estudante sujeitar o seu juízo à lei, não somente à lei dos tribunais, mas à lei moral, à lei da ciência e assim por diante. Compare-se isto à sentença cristã: "Conhecerás a verdade e a verdade te tornará livre". Em outras palavras, se nos conformarmos com a verdade e com suas leis, tere-

mos maior probabilidade de nos tornar livres.

É provavelmente em algum sentido parecido com este que os Estados autocráticos, como os Estados fascistas e comunistas, se proclamam livres, e afirmam que os seus sistemas educacionais se orientam para a liberdade do indivíduo. Encarado do ângulo libertário convencional da democracia, o alto grau de arregimentação característico dos regimes autocráticos parece, à primeira vista, subordinar o indivíduo aos fins do Estado. Do ângulo do comunista ou do fascista, porém, um exame mais acurado revela que a regulamentação não é um fim em si mesma, mas um meio de melhorar o padrão de vida de todo o grupo. Se o padrão de vida do grupo é elevado, então o padrão de vida de cada indivíduo, no grupo é elevado também. Se a educação do indivíduo parece arregimentada, será para ampliar, e não para limitar, as suas perspectivas de uma vida melhor. Somente se considerada a curto prazo é que a educação arregimentada parece encarar o indivíduo como um meio, pois, considerada a longo prazo, a arregimentação é um meio para se atingir a um fim. Consequentemente, treinamento na obediência à lei significa treinamento para a liberdade.

Se há um vício de forma na filosofia autoritária da educação, ele se encontra no plano da tomada de decisões. Admitindo-se que uma educação arregimentada se orienta no sentido de tornar o indivíduo mais feliz, quem decide se ela o faz ou não? Melhora a arregimentação as oportunidades da massa de indivíduos de julgar a sua condição, ou representa ela a decisão de uma facção governante com respeito aos que são governados? Em outras palavras, que liberdade tem cada indivíduo de discordar dos objetivos e dos meios da arregimentação? Aqui está uma segunda concepção de liberdade, da liberdade de dissentir da lei. A menos que haja liberdade de dissensão não poderá haver progresso na lei. Historicamente isso é verdadeiro para a lei tanto moral como estatutária. E é igualmente bem sabido que, a menos que o cientista seja livre para experimentar no seu laboratório, ninguém descobrirá onde a lei científica pode ser emendada. As leis científicas podem ser melhoradas ou reformuladas, de modo a definir a verdade. Assim, além da liberdade dentro da lei, o estudante deve ser também levado a aprender como divergir da lei, com as devidas salvaguardas, naturalmente. A divergência da lei não deve ser caprichosa, mas cuidadosamente considerada, de acordo com regras estabelecidas. Por exemplo, antes de um estudante se desviar de uma lei científica ou social, ele deve estar inteiramente a par do que essa lei representa. Não lhe podemos permitir "sacudir fora os arreios", para usar uma linguagem de cavalaria, a menos que ele conheça a função dos "arreios" que está "sacudindo fora". Liberdade não

significa completa ausência de contrôlê, embora os jovens muitas vêzes pensem assim. Eles gostam de se rebelar, de se afastar do costumeiro e do convencional mas devem também aprender a dominar as suas individualidades a fim de retirar delas o máximo proveito.

Talvez eu deva dizer uma terceira coisa a respeito da liberté. Lirberté pode ser dividida ainda em liberdade civil e liberdade acadêmica. Ambas essas formas de liberdade se referem principalmente a segunda espécie de liberdade há pouco examinada, a liberdade do indivíduo de se desviar do costumeiro. A liberdade civil concerne à liberdade do indivíduo de exprimir a sua opinião quanto à maneira por que está sendo administrado o organismo político, e isso sem receio de ser multado ou aprisionado. A liberdade acadêmica permite ao professor proclamar qualquer novidade, dentro do seu campo de especialização, sem receio de represália. Tais formas de liberdade não constituem, ao que me parece, fins em si mesmas, embora muita gente pense o contrário. Considero-as significativas antes como meios do que como fins. Não representam tanto um privilégio pessoal quanto um meio social de esclarecimento da administração pública. Desejamos que o cidadão goze de liberdade civil e o professor de liberdade acadêmica a fim de que possamos entender melhor o rumo no qual o progresso social se deveria orientar.

V

Chegamos agora a um aspecto final da política como uma dimensão da filosofia educacional, especialmente de uma filosofia educacional democrática. É o papel da educação liberal. Obviamente a idéia de educação liberal não deixa de ter relação com a noção de liberté. Ambas as expressões apresentam a mesma raiz latina, liber, que significa "livre", e ambas se referem à mesma condição política do homem. Considerando a questão em seu aspecto negativo, é curioso e relevante observar que Platão definiu o escravo como o indivíduo cujos fins lhe são determinados por outrem. Inequivocamente, portanto, um escravo é o indivíduo que é tratado, não como um fim, mas como um meio. Positivamente considerando, o que buscamos na educação liberal, portanto, é a espécie de educação adequada àqueles que estabelecem os seus próprios fins, isto é, àqueles que são livres, que desfrutam de liberté. Tal educação, porém, deve qualificar alguém para o exercício não apenas da liberté, mas também da égalité e da fraternité. É a educação geral que todos os homens livres devem ter.

Convencionou-se nos Estados Unidos considerar a educação liberal como pós-secundária, e, em muitos outros países, convencionou-se considerá-la como educação secundária destinadas às classes superiores. Considerada desse modo, a educação liberal tem sido a prerrogativa de uma comparativamente pequena percentagem da população, mesmo nos Estados Unidos, onde o número dos que frequentam instituições superiores de ensino é relativamente maior do que em outros lugares. Se a educação liberal e a liberté são primas em primeiro grau, e se deve haver égalité ou fraternité na distribuição da educação liberal, esta concepção restritiva da educação liberal parece algo contraditória.

Em parte, tal contradição resulta de um anacronismo. Quando a educação liberal começou a tomar forma nos tempos greco-romanos, somente uma pequena parte da população gozava do status de homens livres, a restante sendo constituída de escravos. Consequentemente a educação liberal começou com uma clientela aristocrática, com a qual tem persistido desde então. E o tem feito em face mesmo de profundas mudanças sociais, particularmente durante os últimos duzentos anos. Em fins do século XVIII, memoravelmente, ocorreram as Revoluções Americana e Francesa, baseadas no princípio de que todos os homens, não apenas os da crosta superior, são livres. Se todos os homens são livres, então todos devem ter uma educação liberal, e não apenas os 10%, ou 20% ou 30% das camadas superiores. Obviamente, a perpetuação de uma educação liberal aristocrática num século democrático constitui como já foi dito, um anacronismo.

De fato a situação não é apenas anacrônica; é também crítica. Que fazer? Levar à escola superior tantos jovens quantos agora frequentam a escola secundária nos Estados Unidos - se não os quase 100% que frequentam a escola elementar - parece a alguns que isso representaria um peso esmagador para a nossa economia. Talvez sim. Mas afinal o mesmo receio se apoderou dos nossos antepassados quando a escola elementar universal foi proposta pela primeira vez, no século XIX e, novamente, mais tarde, no século XX, quando a educação secundária "para toda a juventude americana" foi sugerida. Ousadamente corremos ambos os riscos e nenhum deles nos quebrou a espinha econômica - esse é um fato histórico. Na realidade, não somente vem nossa economia, agora, gradualmente arcando com esse novo peso, como sua produtividade se torna cada vez mais dependente da educação superior de um número cada vez maior de operários e de consumidores.

A perspectiva da educação liberal para todos parecerá ainda mais ao nosso alcance se nos dispusermos a considerar a educação liberal como da competência tanto da escola secundária quanto da escola superior. Aliás, os sistemas educacionais da Europa continental

há muito que a localizaram naquela. Naturalmente a escola secundária da Europa continental retém o estudante dois anos mais do que a americana, isto é, até o começo do terceiro ano da escola superior americana. Temos quase a mesma situação naqueles dos nossos Estados onde as primeiras séries da escola superior (junior college) são consideradas mais ligadas à escola secundária do que às últimas séries da escola superior (organização 6-4-4 ou 6-3-5 da escala educacional).

Mas, a despeito dessas possibilidades, o anacronismo persiste. De fato, há quem prefira o anacronismo e até mesmo tente justificar o seu paradoxo. Aliás, a situação não se limita à educação. Embora nossa Declaração de Independência, por exemplo, esteja consagrada à causa da liberdade humana, foi necessária outra convulsão militar, a Guerra Civil, para libertar os escravos. Ainda hoje, em pleno século XX, há pessoas sinceras que reivindicariam todas as liberdades civis para si mesmas, mas as negariam completamente a outros, pelo fato de serem negros! Assim também há pessoas hoje que ainda pensam que a educação liberal é para alguns poucos, e não para muitos. Elas alegam que a educação liberal é altamente intelectual e, portanto, destina-se apenas aos mais capazes, aos de mais alto quociente de inteligência. Se fôsssem acusadas de não democratas por isso, sem dúvida repeliriam vigorosamente a acusação. Essas pessoas não encaram a educação liberal como uma área de aplicação da doutrina do igualitarismo. Muito ao contrário, os mais capazes devem ser livres de exercitar o seu talento superior.

VI

Esse impasse nos leva a uma comparação final de fraternité, égalité e liberté. Os três clichês ou conceitos nem sempre são inteiramente compatíveis uns com os outros. Tome-se égalité e liberté. Não se pode tê-las a ambas. Como tentei exprimir, a única razão da liberdade é a diferença entre as pessoas. Mas, se são diferentes, as pessoas não podem ser iguais. Em outras palavras, as concepções de igualdade e de liberdade não são inteiramente compatíveis uma com a outra. Esse é um tipo de incompatibilidade. Outro tipo me parece existir entre liberté e fraternité. Eu disse há pouco que, se acreditamos na fraternidade, deveríamos ter um sistema escolar em que todos frequentassem a escola pública. Não haveria nesse caso, absolutamente, escolas privadas para onde as pessoas pudessem, escapar, a fim de participar de alguma cultura esotérica própria. Tal espécie de sociedade, porém, seria contrária à liberdade, pois liberdade implica em que, se algumas pessoas desejam ter uma escola especial para

si, devem ser livres de tê-la. No meu país, por exemplo, não se ensina religião nas escolas públicas. Muitas pessoas são católicas, porém, e desejam escolas onde se possa ensinar religião. A liberdade exige que se lhes permita ter escolas privadas. Vê-se, assim, que a liberdade exige que tenhamos escolas particulares e a fraternidade parece exigir que todos frequentem escolas públicas. É claro que há certa incompatibilidade entre liberdade e fraternidade e, como já foi dito, entre liberdade e igualdade.

Ora, na filosofia democrática da educação, que devemos fazer com tais incompatibilidades e contradições? Não tenho solução para essas contradições, exceto dizer - se me permitirdes falar paradoxalmente, que o espírito do sistema democrático consiste em ser êle contraditório! Uma das principais razões por que o admiramos é que, aparentemente, podemos guardar o bôlo, e comê-lo também. Em outras palavras, podemos ter, ao mesmo tempo, fraternidade aqui e liberdade ali. Ou, ao mesmo tempo, alguns de nós podem ter liberdade, enquanto outros têm igualdade. Assim, a filosofia democrática da educação significa muitas coisas, algumas delas contraditórias, mas o fato mesmo de que essa filosofia jamais é monolítica constitui uma das virtudes que fazem dela, talvez, a melhor de tôdas as filosofias da educação!

V. UMA FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO PARA "UM MUNDO SÓ"

Perniti-me iniciar o exame de "uma filosofia da educação para um mundo só" com uma citação que me parece especialmente apropriada à ocasião:

Precisa-se, neste século, de um remédio imediato para o frenesi que se apoderou de muitos homens e os está conduzindo, em sua loucura, a destruição mútua. Pois somos testemunhas, em todo mundo, das chamadas desastrosas e destruidoras das discordias, e das guerras que devastam reinados e povos com tal persistência que todos os homens parecem haver conspirado para sua ruína, mútua, a qual terminará somente com a destruição deles mesmos e do universo. Nada é, portanto, mais necessário para a estabilidade do mundo, se ele não deve perecer completamente, do que alguma re-consagração universal dos espíritos. A harmonia e a paz universais devem ser asseguradas para toda a raça humana. Falando em harmonia, porém, não me refiro a essa paz externa, entre governantes e povos entre si, mas uma paz interna dos espíritos, inspirada num sistema de idéias e sentimentos.

Onde, provavelmente, escutaríeis uma declaração como essa? Nas salas de sessões das Nações Unidas, em Nova York? E quem teria, provavelmente, feito tais observações? Algum estadista? Quão recentemente as teria ele feito? Surpreender-vos-eis, estou certo, ao saber que provavelmente nenhuma das respostas que havieis formulado mentalmente é a resposta correta. Embro nessa declaração pareça repercutir o medo da guerra atômica ou termonuclear, na realidade ela se refere ao profundamente agitado mundo de trezentos anos atrás! E o autor da declaração foi, não um diplomata, mas um educador! Com efeito, seu autor não é outro senão Jan Kamensky, que conheceis melhor pelo seu nome latino, Johannes Amos Comenius.

Parece-me da maior importância que um educador tenha feito essa declaração. Muito à frente do seu tempo, Comenius perscrutou, em sua real profundidade, o significado da paz. Paz não significa, basicamente, chegar-se a um acordo internacional no sentido da redução de armamentos, nem significa apenas chegar-se à solução de problemas importantes, através de conferências "de cúpula". Fundamentalmente, como quis dizer Comenius, a paz constitui um problema educacional; depende de uma "re-consagração universal dos espíritos", de uma "paz interna dos espíritos, inspirada num sistema de idéias e de sentimentos". Esse ponto assinalado por Comenius é que

foi tão bem fixado no preâmbulo da Carta da UNESCO, onde se diz, que, " como as guerras começam no espírito dos homens, é no espírito dos homens que se devem construir as defesas da paz". Concordando com Comenius, o preâmbulo segue dizendo, algumas linhas mais a baixo, "que uma paz baseada exclusivamente nos arranjos políticos e econômicos dos governos não seria uma paz que pudesse assegurar o apoio unânime, duradouro e sincero dos povos do mundo, e que a paz deve, portanto, fundar-se para não conhecer o malôgro, na solidariedade moral e intelectual da humanidade".

I

Uma das primeiras "idéias e sentimentos" com que se torne necessário inspirar "o coração e o espírito dos homens" é a noção de "um mundo só". Houve tempo em que podiam suceder coisas numa parte do mundo, não somente desconhecidas em outras partes, mas também sem conseqüências sobre elas. Os mundos de Marco Polo e de Kublai Khan virtualmente se desconheciam e não eram afetados um pelo outro, até os irmãos Polo estabelecerem comunicação entre eles. Hoje o avião e o rádio venceram tal isolamento cultural. A idéia de mundos dentro do mundo já se tornou obsoleta. Conseqüentemente, quando alguém - creio que Wendell Willkie - cunhou a expressão "um mundo só", logo ela se fez popular. Por um lado, sua popularidade se originou do fato de ser tão obvia. Por outro lado, exprimiu ela uma profunda esperança de que da unidade nascesse a paz.

A conquista da paz através da unidade é base da "solidariedade intelectual e moral" já ocorreu no passado. Talvez o exemplo mais importante de tal "solidariedade", na Antiguidade, tenha sido o Império Romano. Sua estabilidade foi tão marcante e tão duradoura, que se tornou conhecida como a Pax Romana. Com a derrocada do Império, a Pax Romana desapareceu. O advento do Cristianismo produziu várias tentativas no sentido de restaurar o antigo domínio, sob o manto do Santo Império Romano. No final das contas, porém, essas tentativas falharam. A ascensão do nacionalismo e os conflitos de interesses nacionais perturbaram, constantemente, a paz moderna, com exceção de uma limitada pax Brittanica no século XIX.

Gente de espírito cosmopolita tentou transcender ao nacionalismo, no fim do século XVIII, mas sem êxito. Em tempos mais recentes, os comunistas têm concitado os trabalhadores de todo o mundo a unir-se, a despeito das fronteiras nacionais. Quando os clarins da guerra soaram em 1914, a lealdade nacional varreu para o lado a lealdade de classe. Ainda que a lealdade de classe houvesse

predominado, é pelo menos duvidoso que as perspectivas de paz com isso se acentuassem. Em lugar de animosidade entre as nações o comunismo prega os antagonismos de classe, que não têm sido menos sangrentos. Algumas religiões, como a católica-romana, têm tentado superar essa rivalidade entre nações, reunindo-as tôdas, no mesmo abraço católico. Contudo a idéia de "Um Mundo Só", em que todos os homens sejam irmãos, lhes tem conseguido escapar. Não poucos têm mesmo pensado que a idéia de "Um Mundo Só", se encontra além do alcance do homem. Assim, o grande poeta inglês, Rudyard Kipling, cantou - que "Leste é Leste e Oeste é Oeste, e os dois jamais se encontram". Todavia, menos de cinquenta anos após a morte do poeta, Leste e Oeste eram empurrados um de encontro ao outro - provavelmente para nunca se soltarem de novo.

Ao reconhecer o fato de "Um Mundo Só" e ao apelar pelos frutos de paz da "solidariedade intelectual e moral", ninguém se deve deixar confundir pelo pensamento de que solidariedade ou unidade significa uniformidade. Um mundo em que tôdas as nações fôssen uniformes ou em que todos os indivíduos dentro de cada nação fôssen arregimentados de acôrdo com um estereótipo, seria com efeito um mundo muito estúpido. As diferenças individuais, tanto entre pessoas como entre nações, constituem um fato psicológico e sociológico irremovível. Ademais, essas diferenças, embora leven a desacordos, não são apenas inevitáveis, mas também positivamente desejáveis. Somente encorajado as pessoas no sentido de cultivarem seus pontos de vista únicos, individuais, é possível promover-se o progresso social. Se ninguém se desviasse da norma ou do convencional, a sociedade se estagnaria no statu quo. Naturalmente haverá desacôrdo, desacôrdo anargo mesmo, sobre se uma dada variação é melhor do que aquilo que tem sido costumeiro, mas êsse é o preço que devemos pagar, se queremos continuar progredindo. O que devemos aprender - e trata-se de um problema de aprendizagem - é como manter o equilíbrio social, enquanto nossas individualidades nos levam a bordejar nesta direção e naquela, em busca de um equilíbrio mais penetrante e mais cultivado.

Precisamos nos resguardar não contra a diversidade ou mesmo contra o desacôrdo, mas contra aqueles desacôrds que levam ao impasse e, conseqüentemente, à frustração. Quando interêsses em conflito levam a um impasse há o risco de que a comunicação se interrompa, de que não mais nos entendamos uns aos outros, ou mesmo de que nem mais nos escutemos uns aos outros. Tal impasse gera grande frustração. Mas o que é pior, como salienta o psicólogo social, a frustração leva à agressão. Êsse é o grande perigo da atual "guerra fria". Na referência a potências "ocidentais" e a potências "orien-

tais", em sua separação por meio de uma cortina de ferro ou de bambu, há o iminente perigo de que, em vez de "Um Mundo Só", tenhamos dois mundos. Se queremos que, a diversidade e o desacôrdo se tornem proveitosos - já nem se cuidando de que possam ser amistosos - isto é se queremos que resultem em progresso, precisamos a todo o custo evitar tais impasses.

Mas como podemos aprender a discordar proveitosamente? Sugiro o paradoxo de que, a fim de discordar com êxito, devemos, antes de tudo, aprender a concordar! Mas a concordar em quê? Precisamos concordar, basicamente, a respeito de como arbitrar os nossos desacordos. Precisamos estabelecer um universo comum de raciocínio; precisamos encontrar um denominador comum de valores ou convicções porque os numeradores das nossas divergências sejam divisíveis. A única maneira pela qual os litigantes, no tribunal, podem discordar com êxito perante o juiz, é aceitar a jurisdição do tribunal e o sistema legal em que se encaixa. Ao aceitar um corpo comum de leis, de acôrdo com os quais sua disputa pode ser solucionada, eles aceitam um denominador comum pelo qual o mérito relativo dos seus numeradores pode ser comparado.

Muito bem, direis, mas suponha-se que as partes em desacôrdo não possam encontrar um denominador comum para as suas divergências. Sustento, no entanto, que sempre o poderão, e que precisarão sempre concordar quanto a algum denominador comum. Há, com efeito, três planos possíveis, num dos quais o acôrdo precisa inapelavelmente ocorrer. O primeiro e o mais alto deles é um acôrdo quanto a algum princípio, a que se tenha chegado racionalmente. Aqui, por as sentimento mútuo e voluntário, aceitamos um quadro comum de referência, dentro do qual possamos apreciar as nossas divergências. O segundo refere-se a um acôrdo quanto ao discordar. Aqui não solucionamos a questão em causa, mas amistosamente concordamos em respeitar o direito do outro quanto a discordar de nós. Apaziguamo-nos ^{numa} espécie de coexistência ideológica. No terceiro e mais baixo plano está o denominador comum da coerção física. Nesse plano pode-se quase sempre forçar o rompimento de qualquer impasse. Mas, embora seja um bom solvente para a maioria dos impasses, a força representa o mais baixo plano de acôrdo, porque soluciona divergências, não pelos seus próprios méritos, mas segundo considerações irrelevantes a respeito do preparo físico das partes envolvidas.

Nosso problema imediato consiste em descobrir se é possível, através da filosofia da educação, abrir caminho para o primeiro e mais alto nível de acôrdo, abrir caminho para "Um Mundo Só", através de acôrdo sôbre os princípios racionais que servem de base,

em todo o mundo, ao processo educativo. Tanto quanto sei, não há exemplo, na história, de homens que tenham chegado às vias de fato por causa de desacôrdo em filosofia educacional. Mas há um longo registro histórico de acôrdo quanto a discordância no que diz respeito a princípios educacionais fundamentais. Que possibilidade existe de que se passe do acôrdo em discordar para o acôrdo em concordar? É a essa questão que a presente conferência se dedica.

II

Podemos começar nossa procura de uma resposta numa breve perspectiva histórica de nosso problema. O último amplo acôrdo, pelo menos no mundo ocidental, foi a síntese obtida, durante o século XIII, no Santo Império Romano. Nesse tempo e nesse lugar o povo aceitou um denominador comum de valores e de convicções que habilitou uma grande parte do mundo a viver dentro de certa harmonia religiosa, política e econômica. Tal síntese não constituiu realização de um único século, o século XIII, mas levou muitos séculos para ser construído. Mal estava terminada, porém, quando começou a desintegrar-se. Particularmente o desenvolvimento do nacionalismo, com sua ênfase nas diferentes línguas vernáculas, conspirou para a desintegração do Santo Império Romano. O mesmo efeito tiveram o desenvolvimento da democracia, com sua ênfase no valor do indivíduo, e a revolução industrial, com sua ênfase nos lucros resultantes da competição.

Embora o nacionalismo, a democracia e o industrialismo fossem indubitavelmente forças desintegradoras, seria um erro considerá-los como absolutas forças de destruição. Sem dúvida contribuíram para a destruição da velha ordem, mas também contribuíram para a construção de uma nova ordem, a moderna. Grande como foi a síntese do século XIII, faltava-lhe elasticidade. Permaneceu estática, enquanto novas forças estavam em marcha. Em vez de encarar o individualismo do nacionalismo, da democracia e do industrialismo como uma oportunidade para corrigir e alargar a síntese, encarava-o como um nominalismo infeliz. Como resultado, o fermento social dessas forças rompeu os laços da síntese, e se expandiu vigorosamente nas muitas direções que produziram o progresso do mundo moderno.

O individualismo em expansão do nacionalismo, da democracia e do industrialismo, porém, parece ter-se excedido a si mesmo no século XX. O individualismo industrial acarretou esbanjadora competição. O individualismo da democracia acarretou demasiado frequentemente irresponsável liberdade. E, pior do que tudo, o individualismo

nacionalista acarretou, duas vezes, devastadoras e arrasadoras guerras mundiais. Por mais progressistas que essas forças desenfreadas tenham sido do século XIV ao século XIX, parece necessário sejam elas contidas no século XX, para que o progresso dos séculos anteriores seja conservado. Com efeito, parece que precisamos, hoje, de uma nova síntese, uma síntese que combine e harmonize as forças divergentes do século XX à maneira como o século XIII serviu à sua própria época. Somente, agora buscamos uma síntese que una, não apenas uma pequena parte de mundo ocidental, mas o mundo, inteiro, Leste e Oeste combinados!

Auspiciosos indícios de tal tendência surgem por todos os lados. Disponho de tempo para mencionar apenas alguns. Em política, as nações estão aprendendo a cooperar, em constelações sociais cada vez maiores. Há associações regionais de potências, como a NATO, os países do Pacto de Colombo e a Comunidade Britânica. Porém, mais importante, que todas, naturalmente, é a organização mundial de potências, as Nações Unidas. Na área muito mais difícil da economia, vemos formar-se, hoje, o Mercado Comum Europeu, um acontecimento sem precedentes. Igualmente muito significativo do clima de opinião é o padrão de pensamento entre os intelectuais. Einstein tentou abarcar a gravidade, a luz e a eletricidade numa única fórmula. Os psicólogos estão interpretando seus dados em termos da teoria de campo. Um filósofo americano, F.S.C. Northrop, escreveu um livro intitulado *O Encontro do Oriente e do Ocidente*. (1) E Jan Christian Smuts, ilustre estadista e pensador sul-africano, desenvolveu a filosofia do "globalismo".

Os educadores, também, não deixaram de ser afetados por esta nova tendência para uma perspectiva mais inclusiva, e para a integração de diversos fatores, pois um princípio cardinal da educação moderna tem sido o da educação "integral", da criança. Grande parte dêsse "todo" que constitui a criança é, naturalmente, de natureza social. Com efeito, o tipo de adulto em que a criança se transforma resulta em grande parte da matriz social em que ela é criada. O "globalismo" de sua educação, portanto, é em parte um reflexo do "globalismo" de sua sociedade. Sendo tão importante, conseqüentemente, reconhecer a unidade fundamental da criança que devemos educar, o problema que surge se refere ao fato de reconhecermos suficientemente ou não a necessidade educacional de unidade no ambiente social, não apenas no plano da família e da comunidade, ou mesmo no plano nacional, mas, com maior importância, no plano mundial.

Minha impressão é de que temos dado insuficiente atenção

(1) The Meeting of East and West.

a esse problema. Por onde devemos começar a atacá-lo? Aristoteles disse que uma sociedade deve ter uma educação que se harmonize com o espírito da sua constituição. Isto é, se o governo é constituído de uma aristocracia, sua educação deve ser aristocrática. E, se o governo é democrático, então as escolas devem ser democráticas. Tendo em mente essa justa observação, podemos começar com a pergunta: está a UNESCO em harmonia com a Carta da ONU? Enpenhada na erradicação da guerra dos corações e dos espíritos dos homens, a UNESCO parece estar intimamente ligada aos objetivos das Nações Unidas. Se esses corações e espíritos não estivessem prejudicados por hábitos seculares de ódio e de luta, a tarefa que a UNESCO se impôs estaria dentro de um âmbito razoável. Mas firmados em maus hábitos, como estão os corações e as mentes dos homens, tal tarefa há de ser demorada e difícil.

A debilidade da UNESCO, no momento atual, em vencer esses hábitos provém da debilidade da própria ONU. A debilidade das Nações Unidas reside, no fato de que sua autoridade deriva de Estados-membros soberanos, e não do povo desses Estados. Sob esse aspecto, sofre a ONU da mesma enfermidade de que sofreram os Estados Unidos, sob os velhos Artigos da Confederação, imediatamente antes da adoção da Constituição atual. Um Estado soberano não necessita subordinar seus próprios interesses à vontade comum, a menos que o deseje. Assim como a Organização das Nações Unidas edifica-se sobre o reconhecimento da soberania nacional, assim a UNESCO se edifica sobre a pedra angular da autonomia cultural. A UNESCO não pode interferir nas instituições educacionais dos Estados-membros, a menos que seja convidada a fazê-lo. Ao reconhecer muitas e diferentes filosofias da educação, nacionalistas, religiosas e políticas, portanto, ela proporciona uma educação que se harmoniza com as Nações Unidas, numa adequada relação aristotélica.

Não obstante, por valioso e indispensável que seja o reconhecimento dessas diversidades, poderemos nós nutrir jamais alguma esperança de viver em "Um Mundo Só", se a UNESCO não procurar desenvolver também uma filosofia educacional de unidade cultural, de solidariedade intelectual e moral? É óbvio que não. Mas onde encontraremos uma base para tal solidariedade? Certamente não onde as filosofias da educação tradicionais e convencionais encontram a sua base na religião e na política. A objeção a uma base religiosa para tal filosofia da educação não se funda tanto no fato de que há religiões em demasia, como budismo, cristianismo e islamismo, nem no fato de que a essas religiões falte uma teoria do "todo", mas no fato de que divergências metafísicas e teológicas inconciliáveis as separam. Pouco difere a objeção a uma base política, como democracia, fascis

no ou comunismo, pois, embora pretendam abranger todos os homens, tais posições refletem divergências acêrca da natureza do homem e de ética social, não menos inconciliáveis que as religiosas.

O local onde se deve olhar em busca de uma filosofia educacional para "Um Mundo Só" não está nas estrêlas, elevado como possa ser tal objetivo, mas nas ocupações práticas dos homens. O esforço por negociar um acôrdo em algum terreno prático pode proporcionar apenas limitada unidade, mas essa unidade engendrará maior confiança num mundo único do que a construção de fórmulas lógicas, que falham inclusive, em se fazer respeitar. Ocorrem-me duas dessas áreas, uma científica e outra pragmática.

III

A área, hoje, na qual realmente temos o maior denominador comum de acôrdo humano é a ciência. Quando há confusão relativamente a uma questão de fato, existe acôrdo quase universal a respeito do que fazer. Não importa, absolutamente, que os disputantes sejam chineses ou australianos, comunistas ou democratas, hinduístas ou budistas, o procedimento é sempre o mesmo. Uma das grandes vantagens da ciência é o consenso de opinião em que se empenha. Uma dimensão da ciência que contribui para êsse consenso é a fidedignidade. Não basta submeter uma hipótese à prova uma única vez. Ela deve ser testada muitas vêzes, para se verificar se o mesmo resultado ocorre. Uma segunda dimensão é a objetividade. Não basta que a mesma pessoa verifique uma hipótese várias vêzes. Outros investigadores devem verificá-la, similantemente, também. Ambas estas exigências conduzem à qualidade pública da ciência e do método científico. Os resultados ficam à disposição de todos. Busca-se um consenso de juízes competentes. Com efeito, na medida em que não há consenso, nessa mesma medida as conclusões não são consideradas definitivas, o julgamento é conservado em suspenso.

Tomemos uma ilustração do que estamos dizendo. Alguns comunistas estão convencidos de que o comunismo é inevitável, e não somente isto, mas também de que é cientificamente inevitável. Em que repousa tal convicção? Em duas analogias. Historicamente, repousa na analogia como a teoria das épocas culturais, que Johann Friedrich Herbart popularizou entre os educadores. De acôrdo com essa teoria, a raça humana tem atravessado certas épocas. Na primeira época, o homem era um selvagem. Na segunda, um nômade. Na seguinte tornou-se agricultor. A época seguinte foi comercial e a última, a época corrente é industrial. Se o professor deseja saber como escolher, na herança social, material curricular para as várias séries, que consi-

dere essas épocas. Se algum dos presentes deseja saber como os índios e os esquimós foram parar dentro do currículo das séries iniciais, bem, aqui está a resposta. A invenção das épocas culturais repousa numa analogia tanto científica como histórica. Assim, um estudo de embriologia parece indicar que o feto humano, nos seus nove meses de gestação recapitula sua evolução fisiológica anterior. Num momento desse período ele apresenta brânquias como um peixe, em outro uma cauda como o macaco. A coincidência da recapitulação, na vida pré-natal como na vida pós-natal, confirmou, para muita gente, a validade da teoria das épocas culturais.

Como Karl Marx chegou à maturidade numa ocasião em que a teoria das épocas culturais era popular, não é de surpreender que o comunismo ortodoxo tenha uma coleção de épocas própria. De acordo com a mesma, a forma mais antiga de sociedade foi o comunismo primitivo. Essa forma cedeu lugar à escravidão, que no curso do tempo foi substituída pela servidão. Há apenas alguns séculos a servidão foi suplantada pelo capitalismo, que agora está perdendo sua vez para um comunismo mais perfeito. De qualquer modo, a progressão de uma época para outra é inevitável. Mas se-lo-á cientificamente inevitável? Haverá consenso, entre juizes competentes - especialistas em ciências política, economistas, sociólogos, antropólogos, mesmo filósofos - quanto a esse ponto? Longe disso! Esses homens não estão de acordo nem no que diz respeito a épocas culturais como teoria educacional ou embriológica, quanto mais como teoria de economia política! Tão longe estão do consenso que parece muito questionável, com efeito o uso mesmo da palavra "científica" nesse caso. Certamente não há oportunidade, aqui, para pessoa alguma ser enfática, no que se refere às suas próprias convicções.

Porém, mesmo sendo reconhecido que "um mundo só" pode ser construído apenas em atmosfera de cauteloso consenso público, por que será que existe pouca inclinação e pequeno apoio à ciência como base de uma filosofia da educação para "um mundo só"? Sem dúvida porque alguém afirmará, imediatamente, que a ciência pode ser um denominador comum para determinação de controvertidas questões de fato, mas não de valor, e que os obstáculos a "Um Mundo Só" consistem mais frequentemente em desacordos a respeito de valores, que a respeito de fatos. Sem dúvida essa é uma velha e respeitável objeção, mas vejamos se não será possível apará-la um pouco. Em primeiro lugar, fatos e valores não podem ser mantidos em compartimentos lógicos estanques. A história revela muitos casos em que os fatos científicos alteraram os valores existentes ou criaram valores novos. Assim, no nosso próprio campo da educação,

os dados da psicologia e da sociologia têm tido conseqüências sociais, que têm levado os educadores a alterar completamente os valores, que tradicionalmente atribuíam ao comportamento dos educandos. Por exemplo, a bem demonstrada inclinação do adolescente no sentido de conquistar independência, e que antes era encarada como insubordinação, exigindo dos pais que procurassem "dobrar a vontade" dos filhos, agora recebe encorajamento, sob orientação sinpática.

Parece não haver contestação dêsse ponto, na perspectiva histórica. Mas, em segundo lugar, pode a ciência ajudar-nos a escolher valores com relação ao futuro? Lugar-comum muito freqüente é o de que a ciência pode determinar o que "é", mas não o que "deve" ser. Mais uma vez, vejamos se é possível aparar um pouco dessa objeção. Suponha-se que um educador se veja na contingência de escolher entre dois possíveis programas educacionais, cada qual baseado num diferente valor educacional. Não poderia ele, pelo menos, usar os préstimos do cientista, ou do seu primo, o pragmatisa, para descobrir quais, de fato, seriam as verdadeiras consequências de sua ação baseada em um dos valores, de preferência ao outro? Em outras palavras, os valores são fatos e, na medida em que o são, deve ser possível reduzi-los a um denominador comum, cientificamente manipulável.

Em terceiro lugar, supondo que os fatos a respeito dos valores propostos já são todos conhecidos, pode a ciência determinar qual a série que o educador "deve" escolher? Muito depende do que se quer dizer com a palavra "deve". Uma análise semântica dessa expressão imperativa pode reduzi-la à expressão indicativa: "Aceito tal valor e gostaria que você aceitasse também". Ainda não há inquietação da consciência, implícita nessa declaração. Ela surgirá apenas se existir uma comunidade de persuasão, apenas se o interlocutor aceitar o ponto de vista, a série de valores, a autoridade da pessoa que os endossa. Mas, novamente, pode a ciência proporcionar a sanção, que empurra as pessoas do penhasco da indecisão dentro das profundezas da convicção? Certamente não, no sentido de que algum valor esteja tão incontestavelmente estabelecido que a vontade individual seja obrigada inapelavelmente a obedecê-lo. Mas, então, haverá alguma teoria de valores que proporcione tão esmagadora sanção? Talvez se possa pensar que os valores apoiados na religião - valores impostos por Deus - proporcionem tal sanção. Mas, ainda nesse caso, nem sempre a vontade do homem foi vencida. Adão desobedeceu à ordem explícita de Deus, de não comer da árvore da sabedoria. Pode ter sido desarrazoado e de conseqüências terríveis fazê-lo, mas o fez - e alguns descendentes de Adão ainda o estão fazendo. Realmente o papel da ciência, nesse ponto, não

difere muito do da religião. Como já foi dito, a ciência, pode apontar fatos a respeito de valores. Não sempre, nas algumas vezes, ês ses fatos apontam, inescapavelmente, numa direção. Se isso acontece, o indivíduo se mostra tão palpavelmente desarrazado, esquivando-se deles quanto Adão no Jardim do Éden. Por incompreensível que seja a sua conduta, parece haver sempre rebeldes que se recusam a obedecer aos valores, não importa sejam eles sancionados por Deus ou pela ciência.

IV

Depois da ciência, a área em que temos o maior denominador comum de acordo é uma área pragmática. Assim há numerosas práticas educacionais com as quais concordamos, embora, ao verbalizar as razões dessa prática (ao teorizá-la) possa parecer que estejamos em polos diferentes. No interesse de estabelecer a mentalidade de "Um Mundo Só", talvez fôsse bom acentuar êsses acordos e dar a menor ên fase possível aos desacordos. Podermos agir em harmonia é talvez pragmaticamente falando, mais importante que verbalizarmos nossa ação harmoniosa, por desarmoniosas razões. Assim, permitimos a uma testemunha que deponha no tribunal desde que ela concorde em dizer a verdade, toda a verdade, e nada além da verdade. Quer ela jure ou afirme a verdade, quer encontre motivos para dizer a verdade em sua fé cristã, muçulmana ou budista, tais desacordos são pragmaticamente sem importância. Tentemos documentar, educacionalmente, essa conclusão.

Tonemos primeiro, a área dos valores educacionais há pouco considerada, e comecemos pelo resumo da argumentação até então sustentada: fatos científicos podem afetar nossos valores; podemos comparar valores determinando qual deles, na realidade, constitui o melhor instrumento para alcançar um dado fim e, finalmente, a ciência pode mesmo, até certo ponto, sancionar alguns valores, através da acumulação de esmagadora evidência em seu favor. Tudo isso é absolutamente pragmático. Interessante, como parece, a maioria das filosofias não pragmáticas iria, pelo menos, até aí. A diferença entre filosofias da educação pragmáticas e não pragmáticas reside em que as últimas admitem a existência de outros valores, além dos instrumentais, isto é, admitem, na realidade, que alguns valores não são de maneira alguma instrumentais, mas intrínsecos. Em vez de meios, são fins em si mesmos. Aqui se encontra a diferença, frequentemente indicada, entre a educação liberal e a educação profissional. Assim, não há disputa quanto ao valor instrumental que pode ter, para o

aluno o estudo da ciência, da história, da linguagem, e assim por diante. O que se discute é, antes, se tais estudos têm algum valor acima e além do valor instrumental. Isso nos leva à questão metafísica de saber se os valores constituem uma categoria objetiva ou se têm caráter meramente subjetivo. Isto é, os valores existem independentemente de um valorizador ou é preciso valorizá-los para que sejam valiosos? Como esse problema não tem solução, devemos permitir que obscureça a área de acordo? Certamente que não, se estamos, investigando a sério a garantia que existe para a "solidariedade intelectual e moral".

Em segundo lugar, tomemos a área do método de ensino. Supõe-se haver uma diferença bastante pronunciada entre métodos como o dos cinco passos formais de Herbart, e aqueles moldados de acordo com as cinco fases do método de problemas, de Dewey. Os passos herbartianos parecem centralizar-se em torno do professor e proceder dedutivamente. As fases deweyanas parecem centralizar-se mais em torno do aluno e proceder mais indutivamente. De fato, não há necessidade real de se escolher entre esses dois métodos e de se classificar alguém como sendo herbartiano ou deweyano. Como o sabe qualquer pessoa que tenha estudado o processo do pensamento, o pensar procede indutivamente tanto quanto dedutivamente. Como, portanto, a indução e a dedução se complementam mutuamente, podemos concluir que o professor bem equipado utilizará o método herbartiano tanto quanto o método deweyano de ensino. Existindo tal base de acordo, deixemos de lado quem se dedique a explorar as armadilhas filosóficas que cercam as diferenças entre esses métodos.

Assim, a diferença básica entre esses dois métodos é epistemológica; isto é, eles diferem no que diz respeito à natureza da verdade. No modelo herbartiano, o professor conhece a verdade antes de dar a aula. Qualquer novidade que o aluno experimente na aprendizagem representará apenas a liquidação de sua ignorância. No modelo deweyano, por outro lado, a verdade é genuinamente problemática. Não é totalmente conhecida de antemão, mesmo por parte do professor. Ao aprender a solucionar o problema o aluno deve inventar a hipótese que o elimina. É a novidade uma ficção do espírito humano ou uma contingência inerente ao universo? Mais uma vez, a questão é insondável. Embora eu aconselhasse o professor a compreendê-la, seria cauteloso quanto a permitir que ela enevoasse a área de acordo estabelecida para a cooperação por "um mundo só".

Em terceiro lugar, consideremos a circunstância das diferenças individuais. Os psicólogos já demonstraram solidamente a sua existência. Assim, é rara a escola que não as leva em conta, na organização do currículo. Entretanto, a despeito de tão amplo acordo,

é fácil levantar uma disputa filosófica a respeito de sua significação. Deveremos aceitar a concepção metafísica de que essas diferenças são apenas "acidentais" e, portanto, devem ser subordinadas ao que é invariavelmente "essencial" na natureza humana? Ou deveremos considerar as diferenças individuais como variações biológicas (ou sociológicas), que preparam o caminho para a evolução e talvez mesmo para o progresso? Novamente nos vemos ante uma questão para a qual não existe uma corte de Apelação final. Em vez de nos empenharmos num interminável litígio filosófico, para resolvê-la, não é melhor que nos rejubilemos com a prática quase unânime de reconhecer a sua importância?

Em quarto lugar, e em estreita ligação com o precedente, está a homenagem prestada na prática ao valor da criança como personalidade. Fala-se muito sobre a dignidade humana, tanto do adulto como da criança. Em geral estamos de acordo em proporcionar à criança oportunidades educacionais que lhe permitam desenvolver-se intelectual, moral e fisicamente ao máximo grau possível. Mas, estaremos nós de acordo quanto a essa prática porque, como diria Santo Tomás de Aquino, a criança possui uma alma imortal dotada de faculdades que devem ser exercidas, de potencialidades que devem ser atualizadas? Ou teremos uma posição mais sentimental, como Rousseau, sustentando que a criança é naturalmente boa e, portanto, tem direito à nossa reverência? Não é preciso dizer que nos poderíamos meter numa série controversia, no que se refere a esse ponto, como tem acontecido aos nossos antepassados, do século XVIII em diante. Mas será isso necessário? O importante para "um mundo só" não será que concordemos, universalmente, com alguma espécie de Cartas dos Direitos da Criança? Não suscitamos a questão do "por que" dêse nosso acordo, pois isso nos levaria a interessantes, porém perigosos desacordos.

Em quinto lugar, e novamente em estreita ligação com o precedente, está o papel atribuído à liberdade na moderna prática educacional. Concorde-se de fato, em geral, em que há duas espécies de liberdade, dependendo da proposição que se segue à palavra. Assim, há "liberdade de" (freedom from) e "liberdade para" (freedom to). No primeiro caso, busca-se escapar ao constrangimento. No último, talvez paradoxalmente, é o constrangimento que libera a ação. No caso de "liberdade de", o professor trata a criança como um indivíduo, como sendo ela diferente "de" seus colegas, e, portanto, devendo ser considerada independentemente deles. Esta é a base, por exemplo, do currículo eletivo. Permite-se ao aluno escolher o tipo de estudo que se ajusta aos seus interesses e aptidões individuais particulares. No caso de liberdade "para", é geralmente alguma ten-

porária contenção da individualidade que a leva subsequentemente, a um campo de ação mais amplo. Com efeito, a menos que o indivíduo se submeta a essa restrição, o professor não lhe pode dar liberdade "para" fazer o que deseja. Por exemplo, quem tem liberdade "para" entrar no laboratório de química? Quem quer que caprichosamente o deseje? Difícilmente. Ao invés disso, será apenas o aluno que se tenha previamente submetido à disciplina do laboratório, de modo que não possa causar dano ao equipamento, e aos colegas, como também a si mesmo.

Confunde, muitas vezes, que tanto as nações democráticas como as comunistas se proclamem como os verdadeiros expoentes da liberdade. A origem dessa confusão provavelmente se encontra no fato de que as nações democráticas, ao advogar a liberdade, geralmente se referem à "liberdade de", enquanto que as nações comunistas, ao reivindicá-la, se referem à "liberdade para". Ora, na realidade, nem o Oriente nem o Ocidente tomam uma posição exclusiva em face à liberdade. Tanto o Leste como o Oeste empregam a palavra em ambos os sentidos. A diferença entre os dois não é tanto de espécie, mas de grau. Talvez as nações democráticas pudessem usar mais "liberdade para", exatamente do mesmo modo que pensam, sem dúvida, que as nações comunistas poderiam usar maior dose de "liberdade de". A probabilidade de acomodação mútua de divergência como essas, no interesse da "solidariedade intelectual e moral", é presumivelmente alta comparada à reconciliação de teorias mais tradicionais de liberdade. Assim, quando insistimos sobre a liberdade, especialmente a "liberdade de", baseamo-las nós em um transcendental livre arbítrio? Ou é a liberdade questão apenas de ignorância humana a respeito de um determinismo básico que opera em nossas vidas? Seremos livres apenas para fazer o que devemos? É óbvio que, se permitirmos que a substancialização da liberdade afunde nesse atoleiro filosófico, já mais poderemos salvar as perspectivas de "um mundo só".

O esforço precedente no sentido de superestimar as áreas de acordo e de subestimar as áreas de desacordo, pode parecer não realista a alguns, quem sabe mesmo, um caso de auto-engano. Muita gente pode achar que os acordos indicados representam apenas a porção exterior do iceberg filosófico, e que a área dos nossos desacordos não somente é muito maior, como também mais perigosa, porque submersa e conservada fora de vista. Muita gente pode mesmo afirmar que as nossas divergências metafísicas e teológicas, a respeito das quais parece não haver possibilidade de acordo, são tão preciosas que não devem ser abandonadas em circunstância alguma. Por mais sincera que seja esta gente, tal afirmativa é perigosa. Seu perigo está no fato de que os defensores de posições metafísicas e teoló-

gicas se inclinam a colocar a lealdade aos seus absolutos à frente da importância de buscar um universo comum de entendimento para "Um Mundo Só". Preferem estar metafísica ou teologicamente certos, ainda que o mundo desmorone a salvá-lo através de um acôrdo pragmático, baseado em premissas falsas ou inconsistentes com os seus absolutos. Ao preferir o científico e o pragmático a essas ortodoxias, não estamos menosprezando intencionalmente o interêsse na metafísica ou na teologia como uma parte da filosofia educacional. Mas reconhecemos que a especulação desempenha um papel predominante nos dois campos. E, atraente e mesmo inevitável como a especulação pode ser, jamais devemos esquecer que sua falta de objetividade a desaconselha como denominador comum para a solução dos nossos desacordos. O simples fato de que lhe falta objetividade, de que, desde tempos inmemoriais, tem sido impossível a pensadores competentes chegar a acôrdo quanto a ela, deve nos pôr constantemente em guarda contra a elevação de qualquer sistema especulativo ao absoluto.

Em outras palavras, ao procurar uma filosofia educacional para "Um Mundo Só", estabeleçamos primeiro, persistentemente, os princípios em tôrno dos quais podemos obter amplo acôrdo público e, com muita cautela, experimentalmente, estabeleçamos em segundo lugar os princípios que fundamentalmente nos dividem. O incalculável perigo de um mundo dividido, no momento atual, é tão grande que a importância de se encontrar uma síntese para o século XX, como outrora se encontrou para o século XIII, assume um caráter de verdadeira obrigação moral. Estamos empenhados, como gostava de dizer H.G. Wells, numa corrida entre a educação e a catástrofe. A educação só poderá vencer a corrida se conseguir construir "Uma Filosofia para Um Mundo Só", baseada numa abordagem científica e pragmática do problema da "solidariedade intelectual e moral da humanidade".

desaconselha como denominador comum para a solução dos nossos desacordos. O simples fato de que lhe falta objetividade, de que, desde tempos inmemoriais, tem sido impossível a pensadores competentes chegar a acôrdo quanto a ela, deve nos pôr constantemente em guarda contra a elevação de qualquer sistema especulativo ao absoluto.

Em outras palavras, ao procurar uma filosofia educacional para "Um Mundo Só", estabeleçamos primeiro, persistentemente, os princípios em tôrno dos quais podemos obter amplo acôrdo público e, com muita cautela, experimentalmente, estabeleçamos em segundo lugar os princípios que fundamentalmente nos dividem. O incalculável perigo de um mundo dividido, no momento atual, é tão grande que a importância de se encontrar uma síntese para o século XX, como outrora se encontrou para o século XIII, assume um caráter de verdadeira obrigação moral. Estamos empenhados, como gostava de dizer H.G. Wells, numa corrida entre a educação e a catástrofe. A educação só poderá vencer a corrida se conseguir construir "Uma Filosofia para Um Mundo Só", baseada numa abordagem científica e pragmática do problema da "solidariedade intelectual e moral da humanidade".