

REVISTA BRASILEIRA  
DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

PUBLICADA PELO INSTITUTO NACIONAL  
DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS  
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E SAÚDE

---

VOL. XIX

JANEIRO-MARÇO, 1953

N.º 49

# REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

Vol. XIX

Janeiro-Março, 1953

Nº 49

## SUMÁRIO

Págs.

### *Idéias e debates*

ANÍSIO TEIXEIRA, Condições para a Reconstrução Educacional Brasileira	3
ENRICO FULCHIGNONI, A Ajuda dos Elementos Audio-Visuais na Educação da América	13
HAROLD VALADÃO, A Fundação dos Cursos de Ciências Jurídicas e Sociais. Base do Desenvolvimento Cultural do Brasil	28
RAUL BITTENCOURT, A Educação Brasileira no Império e na República	41
WILLIAM HEARD KILPATRICK, A Filosofia da Educação de Dewey	77

### *Documentação:*

XV Conferência Internacional de Instrução Pública	92
---	----

### *Vida educacional:*

Informação do País	101
Informação do Estrangeiro	111

ATRAVÊS DE REVISTAS E JORNAIS: <i>Costa Régio</i> , Autodidatas e Universitários; <i>Daniel L. Marsh</i> , Dignidade da profissão de ensinar; <i>Dulcie Kanitz Viana</i> , Funções Sociais do Diretor da Escola Pri- mária; <i>Lúcio José dos Santos</i> , A universidade e sua função cultural; <i>R. Vilela</i> , A biblioteca e a educação; <i>Silvio Vasconcelos</i> , Aspectos do ensino de arquitetura; <i>Sólon Borges dos Reis</i> , Crise de Cresci- mento .....	133
---	-----

*Atos Oficiais:*

ATOS DA ADMINISTRAÇÃO FEDERAL: Portaria N° 272 de 30 de dezembro de 1952 e Portaria n° 12, de 10 de janeiro de 1953 .....	136
--	-----

## A FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO DE DEWEY (\*)

WILLIAM HEARD KILPATRICK

— I —

Que a filosofia da educação de Dewey teve influência ampla e profunda, todos admitirão — mesmo aquêles que não apreciavam as modificações que essa filosofia trouxe ao ensino. E o efeito não se limitou a êste país. Outras partes do mundo cada vez mais mostram a influência de Dewey; os únicos países que renunciaram a suas idéias, após experimentá-las, são os que, como a URSS e a China Comunista, não estavam dispostos a aceitar a liberdade e a democracia a que a filosofia educativa de Dewey inevitavelmente conduz. Quanto à qualidade do pensamento de Dewey, muitos julgam situar-se êle como o número um, entre os que no mundo contribuíram para a filosofia e a teoria da educação.

Vamos nos esforçar, aqui, por apresentar certos aspectos cruciais das idéias educativas de Dewey, e isso em grande parte com suas próprias palavras. A tarefa, porém, não é simples. Há muito mais em Dewey do que é possível a um artigo de revista comportar, daí a dificuldade da seleção. Por outro lado, os escritos de Dewey são tão carregados de idéias que constitui tarefa árdua condensar mediante seleção ou qualquer outro processo. Nas páginas que se vão seguir tôdas as citações, exceto as expressamente indicadas, provirão de *Democracy and Education* ("Democracia e Educação"), de 1916, que é sem dúvida a apresentação mais completa de sua teoria educacional.

Segundo Dewey, os dois campos de pensamento, a filosofia e a educação, estão, em suas características essenciais, muito mais intrinsecamente relacionados do que em geral se pensa. Diz êle explicitamente que "filosofia é a teoria da educação, considerada esta como um modo deliberado de ação e de conduta", (pág. 387), querendo dizer, ao que parece, que a educação existe para manter e melhorar a civilização e que, para fazê-lo deliberadamente, — judiciousa e inteligentemente — exi-

(\*) Transcrito, em tradução de Célia Neves, do nº 2 do volume XVII (janeiro de 1953) de "The Educational Forum", dos Estados Unidos.

ge exame crítico quanto à espécie de civilização que se aprova e busca. É a esse exame crítico, que chamamos de filosofia. Dewey também nos diz, para melhor salientar as relações intrínsecas das três linhas fundamentais de indagação, que historicamente, dos gregos até os nossos dias, "a reconstrução da filosofia, da educação e dos ideais e métodos sociais" sempre andaram "de mãos dadas" (pág. 386). Sem dúvida isso constitui mais um meio de frisar o que acima ficou dito, isto é, que a educação, a civilização conveniente e a filosofia estão entrelaçadas em qualquer esforço para "um modo de ação e conduta deliberado".

A própria filosofia de Dewey corresponde a uma reconstrução que, em suas palavras, consiste na "passagem de uma compreensão *estática* para uma compreensão *dinâmica* da vida (pág. 66, o grifo é nosso). A mudança de estático para dinâmico — parece seguro afirmar — representa a um só tempo o ponto decisivo no próprio desenvolvimento intelectual de Dewey, como o princípio fundamental em cujos termos ele na realidade construiu sua filosofia da vida e da educação. Um breve relance histórico nos ajudará a melhor compreender a significação dessa mudança que marcou época.

Foi primariamente de Platão e Aristóteles e da vida grega, com sua estrutura de classes, que o mundo ocidental herdou a sua sujeição ao ponto de vista "estático". Só a classe superior tinha direito a viver plenamente, a usar e seguir a razão. Só ela recebia uma educação "liberal", educação para a classe superior livre (*liberi* em latim significa homens livres). Dewey ressaltou bem a concepção aristotélica de que a característica distintiva do homem é a "razão, que existe para o fim (não de dirigir a ação mas) de contemplar o espetáculo do universo" (pág. 295). De sorte que para os gregos e para muitos de seus discípulos, "a vida própria do homem" é uma vida de "observação, meditação e especulação, considerada como um fim em si mesmo" (pág. 295). A vida da razão procura, assim, "o saber pelo saber, independentemente de qualquer aplicação" (pág. 298).

Foi a ciência moderna e Darwin, em particular, que efetuaram "a transição dessa compreensão estática para a compreensão dinâmica da vida". A ciência moderna, que data de Galileu (1564-1642), conseguira resultados que marcaram época. A base essencial dessas conquistas fôra a confiança depositada na indução, e a comprovação do valor de uma idéia pela maneira como ela correspondia a suas promessas. Mas a esse método científico, as áreas da psicologia, da moral, da teologia e da filosofia tinham sido vedadas, sob alegação de que o método não servia para esses ramos do saber. Darwin, porém, abriu

essas áreas fechadas; e surgiram de todos os lados as oportunidades. Em psicologia, William James foi o primeiro, conduzindo esse estudo de sua condição anterior de "filosofia mental" para a condição atual, de ciência-em-elaboração. Dewey, fazendo uso explícito da psicologia de James, encarregou-se de elevar esse método científico até a filosofia propriamente dita.

## — II —

Que método científico é esse? Como funciona? A resposta de Dewey está em sua concepção da "relação meios-consequências". À medida que o homem e o meio entram em interrelação, surgem as necessidades; e a essas, o homem deseja satisfazer. Usando sua inteligência, o homem estabelece, para cada necessidade, um fim ou meta que, se atingido, promete satisfazer à necessidade. Com a meta, como objetivo, assim em mente, o homem escolhe *meios* apropriados que prometem, se aplicados, atingir a meta. Os recursos para isto são as uniformidades da natureza — "causa e efeito" ("meios-consequências") — já comprovadas em experiência prévia. A "causalidade" atuará, se se lhe der uma oportunidade; o homem então escolhe, das "causalidades" (uniformidades) já comprovadas a seu dispor, aquelas que se aplicarem à situação em foco. São esses os *meios*.

Notai que definição extremamente dinâmica Dewey extrai de sua análise da relação meios-consequências! "A conclusão final é que agir com um objetivo é o mesmo que agir inteligentemente" (pág. 120). "Ter em mente fazer uma coisa é prever uma possibilidade futura; é ter um plano para sua consecução; é notar os meios que tornarão o plano capaz de execução... é ter um plano que leva em conta os recursos e as dificuldades" (pág. 120). Reparem-se, nos termos do que ficou aí dito, as dinâmicas definições de mente e consciência que emergem: "Mente, capacidade mental, é aptidão para ligar condições presentes a resultados futuros, e consequências futuras a condições presentes". De fato, "mente, capacidade mental, é precisamente a atividade intencional, dotada de um propósito, controlada por princípios deduzidos dos fatos e de suas relações uns com os outros" (pág. 120). E "consciência... é um nome para essa qualidade intencional de uma atividade, pelo fato de que é orientada para um objetivo" (pág. 121). Em uma palavra, "ter um objetivo... é ter a idéia, o propósito (*to mean*) de fazer algo e de perceber o significado das coisas à luz desse intento" (pág. 121). E como essa compreensão dinâmica da vida humana difere completamente, com o seu pensamento criador, da concepção aristocrática, em que o pensamento é a con-

templação ociosa, com que Aristóteles dotou não só os gregos das classes superiores como até seu Deus, que "sem desejo nem interesse" passa o tempo "pensando sobre o pensamento"!

Assim Dewey insiste no ato de pensar como a procura de um fim, o esforço por efetuar. Nesta visão "dinâmica", em contraste com a *contemplação* da verdade de Aristóteles, Dewey mostra que "todo ato de pensar encerra em si um risco". É uma "invasão do desconhecido", participa da "natureza de uma aventura" (pág. 174). "Pensar é estabelecer acurada e deliberadamente conexões entre aquilo que se faz e suas consequências" (pág. 177). Altamente significativa é a concepção do mundo a que isso nos conduz: "Não vivemos num mundo acabado e definitivo, mas num mundo que marcha, em que nossa principal tarefa é a visão prospectiva e em que a visão retrospectiva — e todo conhecimento, como coisa distinta da reflexão, é retrospectivo — tem valor, na medida em que nos proporciona solidez, segurança e fertilidade em nossas transações com o futuro" (pág. 178).

Três coisas emergem aqui, juntas, para resumir esta fase do pensamento de Dewey: 1) o nosso mundo ainda está em elaboração; nenhum molde estabelecido existe, *até o momento*, para se saber como as coisas sucederão; 2) o homem pode, por meio de ação inteligente e apropriada, ajudar a *moldar* este mundo plástico; com efeito, o pensamento *existe* exatamente para esse fim; 3) a liberdade do homem é o resultado, de um lado, dessa plasticidade do mundo à ação do pensamento e do esforço e, de outro lado, da capacidade do homem para pensar criadoramente, o que lhe faculta, pelo menos em parte, moldar o mundo e sua experiência consoante seus propósitos.

### — III —

Com tudo isso diante de nós, estamos preparados para compreender a solução que Dewey deu a certos problemas crucialmente importantes para a educação, quando compreendida em base dinâmica. Todavia, no que se segue, daremos igual atenção ao método de Dewey atacar vários problemas. Para muitos leitores desta revista, a maioria das conclusões de Dewey já são bem conhecidas; mas quanto mais estudamos Dewey tanto mais vemos que sua filosofia, em todos os capítulos, consiste sobretudo de seus métodos de ataque.

Na discussão do "Conceito Democrático da Educação" (*Democratic Conception of Education*, pág. 94 e segs.) Dewey primeiro procura encontrar "uma medida para o valor de um dado

modo de vida". Isso nos dá um excelente exemplo do método de pensar de Dewey, de como é parte de uma situação de fato, no caso ocorrente de associações reais, e do estudo delas procura um método de melhorar o que já existe. "Não podemos instituir, de nossas cabeças, algo que consideramos uma sociedade ideal. Devemos basear nossa concepção em sociedades que realmente existam, a fim de ter certeza de que nosso ideal é viável" (pág. 96). E a seguir expõe em linguagem muito simples o que constitui uma fórmula quase universal, que vai muito além do problema específico de medir a vida em comunidade: "O problema consiste em extrair as feições desejáveis (do que quer que se estude, neste caso) da vida social existente e empregá-las para criticar os aspectos indesejáveis e sugerir melhorias" (pág. 96).

Considerando várias formas de vida em comunidade, encontramos, até num bando de ladrões, "algum interesse defendido em comum", e também uma "certa dose de interação, de intercâmbio e de cooperação com outros grupos" (pág. 96). Dessas duas observações Dewey extrai seu padrão: 1) "Até que ponto são numerosos e variados os interesses de que o grupo participa conscientemente"; 2) "Até que ponto é intenso e livre o intercurso com outras formas de associação" (pág. 96). E aplica esses critérios a um bando de ladrões e à vida familiar. O grupo de criminosos apresenta poucos laços em comum, "praticamente redutível a um interesse em roubar". E seu intercurso com outros grupos é de molde a "isolar o grupo de outros grupos, quanto ao mútuo dar e receber dos valores da vida". Já a família é muito diferente: "existem interesses materiais, intelectuais, estéticos de que todos participam". E não só participam agora, no presente, mas "o progresso de um membro", nessa participação, interessa a todos. E a família mantém ainda rico e variado "intercâmbio com outros grupos", "com grupos comerciais, escolas e todos os agentes de cultura". Aplicando o "padrão" a esses diversos grupos conhecidos, vemos que o "padrão" mede, classifica, verificamos positivamente como um tipo de organização supera o outro.

O que mais nos interessa aqui é o método de estudo peculiar a Dewey, partindo de fatos concretos da situação, estudando as consequências que se seguem, e delas extraindo critérios para descobrir "aspectos indesejáveis" e sugerir "melhorias". Se aplicamos os critérios encontrados por Dewey, descobriremos muitos exemplos em que "um grupo tem interesses próprios que o fecham, afastando-o da plena interação com outros grupos". As famílias podem, assim, limitar seu interesse a "suas preocupações domésticas, como se não tivessem

ligação" com a vida mais ampla da comunidade. As escolas, idênticamente, podem negligenciar seu interesse pelo "lar e a comunidade". De igual modo com as divisões que prevalecem entre nós, de "ricos e pobres; cultos e incultos". "O ponto essencial é que o isolamento conduz à rigidez" e a "ideais estáticos e egoísticos dentro do grupo" (pág. 99).

O que acabamos de dizer sugere um problema correlato, muito sério para a educação. Na vida primitiva, podia-se cuidar da continuidade cultural da vida do grupo, ao que parece deixando-se simplesmente que os jovens convivissem com os pais e outras pessoas do grupo, e aprendessem os costumes da vida tribal, à medida que cresciam, pela simples participação na vida em comum. Mas "à medida que as sociedades se tornaram mais complexas em estrutura e recursos", isso já não basta. Parece necessário o "ensino e a aprendizagem formal ou intencional". Nasce então a escola. E com ela, o sério perigo de que a maneira de ensinar da escola não corresponda às necessárias maneiras de aprender dos jovens. "Este perigo nunca foi maior que na época presente" (pág. 11). Podemos indagar se o perigo para as escolas em 1952 é tão grande quanto Dewey o sentiu, em 1916; mas de qualquer modo o problema continua a existir.

Nesse ponto, Dewey entra em pormenores de grande utilidade. "A educação é... um processo de incentivação, de amadurecimento, de cultivo" (pág. 12). É, assim, um processo de crescimento. Sem dúvida o crescimento requerido é mais que "a formação física", mais que o simples crescer em tamanho e anos. Cumpre transmitir ou desenvolver convicções e atitudes. Mas "as convicções necessárias não podem ser introduzidas a martelo; as atitudes convenientes não podem ser enxertadas" (pág. 13) nas pessoas. Os cavalos podem ser "adestrados" mas o ser humano necessita de algo diferente. A diferença é que o cavalo de fato não participa "do que faz". "Outra pessoa usa o cavalo" (pág. 15). Por isto, não desejamos adestramento para nossos jovens, que não devem ser usados como cavalos; devem saber o que se faz e participar do processo. "O único processo, entretanto, pelo qual os adultos dirigem conscientemente a espécie de educação que os imaturos recebem é o do controle do ambiente em que agem e, portanto, pensam e sentem" (pág. 22). "Criar condições que estimulem certas maneiras visíveis e tangíveis de agir — eis o primeiro passo. Fazer do indivíduo um coparticipante ou consócio da atividade em comum, de tal modo que sinta o êxito da atividade como um sucesso próprio e o fracasso como seu fracasso individual — eis o passo final" (pág. 16 e segts.).

## — IV —

O segundo exemplo do método de ataque de Dewey, pode o autor dá-lo, recordando um episódio de suas relações pessoais com o Professor Dewey, relações que datam de 1898, e se tornaram íntimas a partir de 1907. O autor estava discutindo as idéias do Professor Dewey com o Professor Paul Monroe, sem dúvida naquela época o mais eminente historiador americano da educação. O Professor Monroe era de opinião que Dewey muito devia a Froebel, sobretudo em sua fé na liberdade e na auto-expressão. O autor não podia aceitar esse julgamento. O Professor Monroe, no entanto, insistia; concordando o autor em interpelar o Professor Dewey.

Segundo meu diário, falei com o Professor Dewey a 6 de fevereiro de 1912, havendo-me ele respondido, pronta e incisivamente, que formulara as suas idéias antes de ler as obras dos educadores. Ao discutir a "Educação como Desdobramento" (*Education as Unfolding*, pág. 65 e segts.), Dewey mostra como sua idéia de liberdade e auto-expressão difere fundamentalmente da de Froebel. E mais uma vez temos um exemplo de estudo partindo dos fatos.

A atitude de Froebel é essencialmente estática: "Pela educação, portanto, a essência divina do homem desabrocha, revela-se, atinge à consciência, e o próprio homem se ergue até a livre obediência, consciente, ao princípio divino que nele habita, até a representação livre desse princípio em sua vida" (*Education of Man*, tradução de Hailman, pág. 2). Dewey mostra aí a nítida diferença entre ele e Froebel. Para este, o modelo, a imagem final da vida era dada a priori. O educador estava na obrigação moral de respeitar esse padrão e velar por sua perfeita e completa realização. Além disso, a liberdade passava a se definir como obediência a esse padrão pré-estabelecido. De tal modo que nem o aluno nem o professor tinham liberdade, salvo como obediência. Dewey, de acordo com sua concepção do método científico e da liberdade que o mesmo exige, fulminou a posição de Froebel com estas palavras incisivas: "O conceito de que o crescimento e o progresso são aproximações de uma meta final imutável é a última enfermidade da mente, em sua transição de uma visão estática para uma visão dinâmica" (pág. 66) e continua, para frisar que a visão estática de Froebel, em contraste com sua própria visão dinâmica, "simula o estudo da última, pagando um tributo de palavras a desenvolvimento, processo e progresso". Mas tudo não passa de uma "simples marcha de um ser incompleto para um ser completo" (pág. 66).

Um problema de máxima importância, na concepção dinâmica de "educação, é o de encontrar uma boa definição para o verbo *aprender*". O velho tipo de educação criara, através de séculos, suas próprias definições estáticas de tôdas essas palavras — *aprender, ensinar, estudar, curriculum, e matéria ou disciplina*. Tais definições infelizmente ainda permanecem demasiado em voga, pois conservam aquêlo velho e inadequado ponto de vista. Em oposição a tôdas elas, uma "compreensão dinâmica da vida" deve encontrar definições que sirvam e apoiem sua nova visão das coisas. O ponto de vista antigo ressalta o ser e a contemplação de suas relações intelectuais. Por isso mesmo instituiu, para aprendizagem nas escolas, regras e fórmulas já elaboradas quanto ao que se deve pensar e fazer, na esperança de que se a criança decorasse tais regras ou fórmulas, quando surgisse a necessidade se lembraria da regra e a obedeceria ou se lembraria da fórmula e pensaria segundo a mesma. Dêste modo, o ponto de vista antigo, preconizava a decoração de tais fórmulas prescritas, assim como o novo deve encarecer o comportamento individual, a ação ponderada e fecunda, a iniciativa pessoal, a responsabilidade, etc.

Que significado deve então o conceito dinâmico dar ao verbo *aprender*? Dewey é explícito. A definição decorre do ato de experiência. Aprender bem significa "capacidade de reter de uma experiência algo que sirva para vencer as dificuldades de uma experiência posterior" (pág. 53). A concepção antiga, tal como a vimos, procurava dar como lições, matérias ou conclusões formuladas por outrem, fazendo-as decorar. Dewey notou que isto não só era ineficaz como muitas vêzes prejudicial, criando obstáculos que dificultavam enormemente a educação posterior. Dewey também observou que em todos os tempos, antes de existirem escolas, e fora delas depois do seu aparecimento, as crianças aprenderam por experiência e com a experiência, concluindo, então, que "as coisas, tal como entram na ação, oferecem as condições educativas da vida diária" (pág. 45). Portanto, a escola deve trabalhar com coisas e não apenas confiar em livros, e — isso é muito importante — as "coisas" devem "entrar em ação", ser postas em uso, de maneira fecunda a fim de "dirigir a formação de disposições mentais e morais" (pág. 45).

Vimos, assim, explicitamente o que significa *aprender* para Dewey e, implicitamente, como obter aprendizagem. A escola deve basear-se na prática da vida diária, a vida escolar deve corresponder a crianças em atividade com as coisas e a atividade deve consistir na busca e realização de propósitos, propósitos que, na sua maior parte, devem ser propósitos do grupo.

Agora que já vimos o que o verbo *aprender* significa para Dewey, podemos indagar o que significa *matéria ou disciplina*. O antigo tipo de escola era muito específico ao definir "matéria" como o conhecimento formulado do adulto, dado em "lições" às crianças, para "aprender" (decorar). É interessante comparar essa definição com a de Dewey: "matéria do ensino se identifica com todos os objetos, idéias e princípios que entram como recursos ou obstáculos no esforço continuado e intencional para se levar a cabo alguma coisa" (pág. 162). Em outras palavras, quando a escola é dirigida na base da vida real da criança, os alunos se empenharão em atividades tipicamente infantis com os seus respectivos objetivos. Na busca desses objetivos, encontrarão coisas que poderão utilizar como recursos e outras coisas que serão antes obstáculos ou impedimentos. É da tentativa de lidar, construtiva e criadoramente, com êsses recursos e obstáculos, que iremos extrair nossas definições do verbo *estudar* e do substantivo *matéria* de estudo. *Estudar* significa a tentativa refletida de enfrentar construtivamente a situação real ocorrente, a melhor maneira de buscar e utilizar os recursos, de vencer os obstáculos ou de impedir que os mesmos nos desviem de nosso propósito. E *matéria* é exatamente tudo o que é levado em conta nesse processo de estudo, tudo quanto se examina construtivamente.

O próprio Dewey, em outro ponto, resume a discussão do significado de estudar, aprender e matéria, sugerindo o que significam para a escola. Precisamos — diz êle — "uma reorganização da educação de modo a que a aprendizagem se efetive em conexão com o inteligente exercício de atividades com um fim em vista" (pág. 161). E formula, a êsse respeito, a responsabilidade da escola na melhoria da vida social. "Aquilo de que mais necessitamos, para melhorar as condições sociais", é "organizar a educação de tal maneira que as tendências naturais à atividade sejam plenamente comprometidas na execução de coisas, cuidando-se de que nessa execução se aplique a observação, a aquisição de informações e o uso de imaginação criadora" (pág. 161).

A discussão de Dewey de "A Educação como Crescimento" (*Education as Growth*, pág. 49 e segts.), com sua conclusão de que a educação "não tem outro fim além de si mesma" (pág. 62) intrigou a muitos, chegando às vêzes a provocar repúdio positivo. Talvez um estudo cuidadoso do que êle disse venha esclarecer a dificuldade.

Sabemos que não devemos pensar que o crescimento da criança tem um fim estático, a saber, a idade adulta. Pois o adulto também pode e deve crescer. A diferença entre "criança normal e adulto normal" não é a diferença entre crescimento

e falta de crescimento, mas entre modalidades de crescimento apropriadas a condições diferentes" (pág. 59). Além disso, crescimento não é coisa que se faz "às crianças"; "é algo que elas fazem" (pág. 50). E mais, pensar que o crescimento infantil "tem um fim" resulta em três erros educativos: 1) "não levar em conta as aptidões inatas dos jovens", logo, 2) "não desenvolver a iniciativa para enfrentar situações novas"; e, conseqüentemente, 3) "indevida importância atribuída aos "exercícios" (*drill*) e outros processos para "obter habilidade automática, em detrimento de percepção pessoal" e iniciativa. Ainda mais: "já que a vida significa crescimento, uma criatura vive tão verdadeira e positivamente num estágio como em outro, com a mesma plenitude intrínseca e as mesmas reivindicações absolutas" (pág. 61). Por tôdas essas considerações somos "levados a abandonar nosso hábito de pensar na instrução como um método... de despejar conhecimentos num buraco mental e moral" (pág. 61) que ali está à espera de ser cheio.

Uma vez que tanto o adulto como a criança devem continuar crescendo — pois quando o adulto não mais pode aprender pela experiência é que já entrou em decadência senil — a questão importante é a qualidade do crescimento e seu grau. E julgamos o crescimento de hoje pelo crescimento que ele torna possível, no dia de amanhã.

— V —

Nesta altura um leitor impaciente poderá exclamar — Mas essa história de o crescimento "não ter outro fim além de si mesmo"? E de a educação ser "seu próprio fim"? Que significam essas afirmativas? Será o crescimento tão restrito que se contenha dentro de seus próprios limites? E a educação, não servirá a nenhum propósito útil? Não devemos estabelecer objetivos educacionais específicos para nossos filhos? Não devo, por exemplo, desejar que meu filho aprenda a ler e escrever? Ou, suponhamos, que um aluno escreva sempre errado uma palavra comum — não deve o professor tomar medidas específicas para que a criança aprenda a escrever a palavra corretamente?

Como Dewey responde a tais questões? Examinemos a última delas. Parece que Dewey, responderia sim e não. Diria não, se se esperasse que o professor devesse, sem a devida consideração pela atitude da criança, dar a palavra para ser aprendida mediante simples repetição e exercício formal. Dewey rejeita especificamente "o método de vistas curtas que recorre à rotina e à repetição mecânica, para assegurar a eficiência

exterior do hábito (ou) a habilidade motora, sem o esforço mental correspondente" (pág. 58). É *crescimento* o que Dewey exige; e esse exercício formal, — diz ele — "impõe uma limitação deliberada às perspectivas do crescimento" (pág. 59).

Por outro lado, Dewey responderia *sim*, se o professor, ao invés de forçar um discípulo, contra a sua vontade, a um exercício formal, procurasse fazer a criança crescer — começando o crescimento no ponto em que a criança se acha e com aquilo para que ela está preparada no momento — crescer em percepção, crescer em atitude, crescer na formação e procura de ideais, crescer tanto que a criança de sua própria iniciativa e responsabilidade siga novos propósitos, busque novos ideais, e no devido tempo aspire até ao ideal de escrever corretamente aquela e outras palavras "difíceis". Se o professor assim promovesse e conseguisse um crescimento verdadeiro e eficaz, Dewey então responderia *sim*.

Ao recusar, assim, o exercício imposto e ao basear seu método no interesse, Dewey não tem a menor intenção de "idealizar" a infância. Isso — diz ele — de fato não "passa de complacência preguiçosa" (pág. 61). Pensar na vida como "crescimento", pelo contrário, defende-nos contra essa "idealização". As "manifestações infantis não devem ser aceitas como fins, em si mesmas. São sinais de possível crescimento. Devem ser transformadas em meios de desenvolvimento, de aumento de aptidões, e não tratadas com complacência ou cultivadas por si mesmas" (pág. 61).

Nem Dewey quer dizer que pais e professores, e todos quantos lidem com outras pessoas não tenham objetivos. Devem ter muitos objetivos ou valores que busquem para aquêles sob sua guarda. Mas tais objetivos ou valores ou metas não são absolutos; em certo sentido não são verdadeiros objetivos, são mais "sugestões... sobre como observar, como olhar para o futuro, e como escolher, ao liberar e dirigir as energias das situações concretas em que se encontram" (pág. 125).

O que Dewey combate são sobretudo os objetivos extrínsecos, os quais, como vimos, julga nocivos. "Enquanto não se reconhecer o critério democrático da significação intrínseca de cada experiência de crescimento, estaremos intelectualmente desorientados pela exigência de adaptação a objetivos exteriores" (pág. 127). Dizer "que a educação é literalmente e sempre sua própria recompensa" significa que nenhum estudo ou disciplina é educativo, a menos que seu próprio exercício tenha valor em si mesmo (pág. 128). "Um objetivo" verdadeiro, isto é, intrínseco à atividade, opõe-se, assim, em todos os pontos, a um objetivo imposto exteriormente. Este é fixo e rígido; não é um estímulo à inteligência na situação dada mas uma ordem

ditada do exterior, para dizer isso e aquilo". "A voga dêsse objetivos ditados de fora é responsável pela ênfase dada à noção de preparo para um futuro remoto e pela transformação do trabalho do professor e aluno em algo mecânico e compulsório" (pág. 129). A fim de aproveitar de uma educação verdadeira, o aluno deve entregar-se a uma atividade "dirigida por um propósito". "Ter um propósito é agir com inteligência". "Significa querer fazer algo e perceber o significado das coisas à luz dêsse intento" (pág. 121). A educação consiste, assim, precisamente de "atividade intencionalmente dotada de um propósito, controlada pela percepção de fatos e das relações que os mesmos apresentam entre si" (pág. 120). Só dessa maneira pode cada "experiência de crescimento" ter uma "significação intrínseca".

Que querará Dewey dizer, então, ao afirmar que "não há nada a que o crescimento seja relativo, exceto mais crescimento" e que "não há nada a que a educação se subordine, exceto mais educação" (pág. 60)? A palavra "subordine" possivelmente nos dará a pista. Quer Dewey dizer: 1) que forçar uma criança, contra a sua vontade, a exercício formal e outros métodos semelhantes, é um processo tão externo e alheio à criança e por isso tão perigoso que a educação não pode ficar subordinada a tais processos; 2) que o crescimento que cumpre promover na criança é um crescimento interno, capaz de trazer contínuo aumento (a) de meios empregados no que faz e extraídos do que faz; e (b) de contróle sobre o processo de fazer. Pode-se esperar que êsses dois aumentos sob orientação esclarecida, — e na medida do humanamente possível — satisfaçam a todos os objetivos cabíveis a que pais e professores possam aspirar para suas crianças.

Em outras palavras, desejamos que tal crescimento, como de fato acontece, conduza a outros crescimentos desejáveis e isso em tôdas as direções desejáveis. Nesse sentido é que o crescimento não tem objetivo algum, a não ser "mais crescimento" e que a educação não tem outro fim ou objetivo, a não ser "mais educação".

#### — VI —

Muitas pessoas, em virtude de sua profunda fé no castigo, e na coerção, criam uma antinomia entre interesse e esforço, querendo fazer crer, que, interesse e caráter devidamente disciplinado sejam coisas opostas. Uma das maiores contribuições de Dewey, datando de seu artigo escrito em 1895 *O Interesse ligado à Vontade* ("Interest as Related to Will") — posteriormente reescrito como *Interesse e Esforço* ("Interest and Effort")

é mostrar: 1) que interesse e esforço estão intrinsecamente ligados, um conduzindo naturalmente ao outro, e 2) que do esforço interessado resulta naturalmente o caráter disciplinado. Seu exame do assunto, em *Democracia e Educação* ("Democracy and Education", pág. 146 e segts.) é límpido e definitivo.

O suposto conflito surge da prática, antigamente muito comum, de dar à criança, para aprender, técnicas e matérias que o aluno não tinha o "menor interesse em aprender, por si mesmas". O remédio consistiria não em "culpar a doutrina de interesse", nem em "procurar uma isca agradável que possa ser procurada no material estranho" (pág. 149). Remédio apropriado e suficiente é "descobrir objetos e modos de ação que estejam ligados às aptidões atuais e aos interesses do aluno". "O interesse representa a força motora dos objetos — quer percebidos, quer apresentados na imaginação — em qualquer experiência dotada de propósito" (pág. 152 e segts.). "O problema da instrução é, assim, o de encontrar um material que ocupe a pessoa em atividades específicas dotadas de um fim ou propósito, de atualidade ou interesse para o aluno, atividades essas que tratem as coisas não como aparelhos de ginástica mas sim como condições para a consecução de objetivos" (pág. 155). O que desejamos em nossos alunos é o "inteligente desempenho de atividades com um propósito" (pág. 161). E êsse desiderato melhor se cumprirá quando os próprios alunos, sob a esclarecida orientação do professor, se fixarem em propósitos significativos.

E, agora, a disciplina. "Sempre que uma atividade demandar tempo, a que muitos meios e obstáculos se interpuserem entre seu início e conclusão, exigirá ela reflexão e persistência" (pág. 150); e que temos em vista, quando falamos em "vontade" (*will*) é "precisamente a disposição deliberada ou consciente para persistir e perseverar, numa linha de conduta pré-estabelecida, a despeito de dificuldades e soluções contrárias" (pág. 150). Temos, portanto, "dois fatores na vontade. Um dêles se prende à previsão de resultados, o outro à profundidade do apêgo que a pessoa tem ao resultado previsto" (pág. 150) e gera efetiva persistência de esforço, na consecução do resultado. Concluimos que "uma pessoa que é educada para considerar seus atos, praticá-los deliberadamente", e que "persista numa determinada orientação, inteligentemente escolhida, a despeito de distração, confusão e dificuldade", tem em si a "essência da disciplina" (pág. 151). É um caráter disciplinado.

Está claro, portanto, "que interesse e disciplina são coisas conexas e, não opostas". Devemos, por conseguinte, "organizar a educação de tal modo que as tendências ativas do ser humano sejam sempre e plenamente utilizadas, levando-o a

fazer coisas que requeiram observação, aquisição de conhecimentos e uso de imaginação construtiva" (pág. 161).

Terá êxito um programa dessa ordem? Depende da capacidade da escola para realmente utilizar os recursos de interesse das crianças e depois orientar os esforços resultantes por caminhos construtivos. "Ninguém jamais explicou por que as crianças vivem cheias de perguntas, fora da escola (de tal modo que infernam a vida dos adultos, se recebem o menor estímulo) e a notória ausência de demonstrações de curiosidade sobre as matérias constantes das aulas da escola" (pág. 183). Se desejamos que as crianças cresçam e se tornem cidadãos inteligentes e responsáveis, a nossas escolas cabe dar-lhes "oportunidade de assimilarem e contestarem idéias e informações, em pesquisas ativas que tipifiquem situações sociais importantes" (pág. 191). De todas as considerações já feitas, podemos dizer que são os seguintes "os elementos essenciais do método":

1. Os alunos devem "estar em genuína situação de experiência, que os interesse por si mesma";
2. "Um problema genuíno deve surgir da situação";
3. Devem ter ou descobrir "as informações e fazer as observações de que necessitam para enfrentar a situação";
4. Devem ser "responsáveis" tanto pela formulação das "soluções", "como pelo seu desenvolvimento, em boa ordem";
5. Devem ter "oportunidade e ocasião de" testar, mediante aplicação, as idéias resultantes, a fim de "esclarecer-lhes o significado" e descobrir por si mesmos "sua validade" (pág. 192).

A relação do indivíduo com o grupo social está positivamente ligada ao problema da administração escolar. Foi a utilização do método experimental que fez o espírito moderno; e a escola moderna, por conseguinte, exige liberdade a fim de "habilitar o indivíduo a dar sua contribuição de tal modo que a orientação social de cada um resultará de sua própria atitude mental e não apenas do fato de uma autoridade qualquer dirigir seus atos" (pág. 352). Pois, à luz de nossa discussão inicial da atividade "meios-consequências", liberdade significa essencialmente o papel desempenhado pelo ato de pensar — que é pessoal — na aprendizagem: significa iniciativa intelectual, independência de observação, invenção judiciosa, previsão de consequências, e engenho em nossa adaptação às mesmas", (pág. 352). "O ciclo completo da atividade própria de cada um exige oportunidade para investigar e experimentar, para ensaiar na prática as idéias sobre as coisas, descobrindo o que se pode fazer com materiais e aparelhos" (pág. 353). "Só pelas próprias observações, reflexões, formulações e pela experimentação de sugestões, pode o aluno ampliar e retificar o que souber ou vier a saber" (pág. 353). "Uma sociedade progressista julga preciosas as

variações individuais pois nelas encontra os meios de seu próprio crescimento" (pág. 357). E agora a conclusão final. "Daí uma sociedade democrática dever, coerentemente com seu ideal, permitir a liberdade intelectual e o livre jôgo dos diversos talentos e interesses, em seu processo educativo" (pág. 357).

Cabe encerrar o presente estudo com umas poucas palavras finais sobre a moral e a educação. "A moral abrange nada menos que o caráter inteiro" (pág. 415). Assim, "todos os objetivos e valores desejáveis, na educação, são morais, êles próprios. Disciplina, desenvolvimento natural, cultura, eficiência social são traços morais — marcas de uma pessoa que é membro digno dessa sociedade que à educação cabe fazer progredir" (pág. 417).

Este artigo, como dissemos de início, representa o esforço de expor a essência da teoria educativa de Dewey, empregando em grande parte suas próprias palavras. Utilizamos em todo o trabalho o método de estudo característico de Dewey: começar sempre com fatos concretos e procurar maneiras de tratá-los de modo a que sirvam aos propósitos humanos que se tem em vista. No que toca à educação, sua essência é o próprio crescimento, crescimento na amplitude e profundidade da compreensão e percepção das coisas e de suas relações, de modo a obter mais completo controle, pela inteligência, do processo da vida; crescimento também no respeito por todos que se acham conosco envolvidos nessa aventura da vida e em suas possibilidades. Só vivendo inteligente e confiantemente se pode promover êsse crescimento.