

EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

é publicada três vezes por ano pelo
CENTRO BRASILEIRO DE PESQUISAS EDUCACIONAIS
Rua Voluntários da Pátria, 107 — Rio de Janeiro — Brasil

- Diretor — Anísio S. Teixeira
- Diretor Executivo — Péricles Madureira de Pinho
- Coordenador da Divisão de Estudos e Pesquisas Educacionais — Jayme Abreu
- Coordenador da Divisão de Estudos e Pesquisas Sociais — Darcy Ribeiro
- Coordenador da Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério — Lúcia Marques Pinheiro
- Coordenador da Divisão de Informações Pedagógicas — Elza Rodrigues Martins

CENTRO BRASILEIRO
Biblioteca
PESQUISAS EDUCACIONAIS

SUMÁRIO

EDITORIAL	3
ESTUDOS E PESQUISAS	7
✓ Necessidade imperiosa de reconstrução de uma Filosofia da Educação — Theodore Brameld	7
✓ O conceito de cultura — Leslie A. White	17
✓ A industrialização e a crescente responsabilidade da Escola — Beatriz Osório	57
✓ John Dewey: Uma Filosofia da Experiência — Newton Sucupira ..	73
DOCUMENTAÇÃO	
Conselho de Educação Superior das Repúblicas Americanas	96
Universidade de Brasília	99
Movimento Popular de Alfabetização do Estado do Rio de Janeiro ..	100
Ensino no Brasil	105
Noticiário do CBPE	116
Centros Regionais de Pesquisas Educacionais	121
Relação das Publicações da UNESCO recebidas pelo CBPE	131

P/56

- 1930-31 The social organization of Australian tribes. *Oceania* 1:34-63; 206:246; 322-341; 426-456.
- 1940 On social structure. *Journal of the Royal Anthropological Institute* 70:1-12; reimpresso em *Structure and function in primitive society*. Glencoe, Ill., The Free Press.
- 1952 *Structure and function in primitive society*. Glencoe, Ill., The Free Press.
- REDFIELD, ROBERT
- 1941 *The folk culture of Yucatan*. Chicago, The University of Chicago Press.
- SAPIR, EDWARD
- 1916 *Time perspective in aboriginal American culture*. Canada Department of Mines, Geological Survey Memoir 90. Ottawa.
- 1917 Do we need a superorganic? *American Anthropologist* 19:441-447.
- 1930 Southern Paiute, a Shoshonean language. *Proceedings of the American Academy of Arts and Sciences* 65:1-296.
- 1932 *Cultural anthropology and psychiatry*. *Journal of Abnormal and Social Psychology* 27:229-242.
- SPIRO, MELFORD E.
- 1951 *Culture and personality*. *Psychiatry* 14:19-46.
- STEWART, JULIAN H.
- 1955 *Theory of culture change*. Urbana, Ill., University of Illinois Press.
- STRONG, Wm. DUNCAN
- 1953 *Historical approach in anthropology*. In *Anthropology today*, A. L. Kroeber ed. Chicago, The University of Chicago Press, pp. 386-397.
- TAYLOR, WALTER W.
- 1948 *A study of archeology*. American Anthropological Association Memoir No. 69.
- TYLOR EDWARD B.
- 1881 *Anthropology*, London.
- 1913 *Primitive culture*. 5ª edição, London.
- WHITE, LESLIE A.
- 1949 *The science of culture*. New York, Farrar, Straus and Cudahy; 1958, New York, the Grove Press.
- 1954 *Review of Culture*, apreciação crítica, por Kroeber e Kluckhohn. *American Anthropologist* 56:461-468.
- WISSELER, Clark
- 1929 *Introduction to social anthropology*. New York, Henry Holt and Co.

BEATRIZ OSÓRIO

Escola Normal Heitor Lira

Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais

A industrialização e a crescente responsabilidade da Escola

"...com a mudança da civilização de agrária para industrial, recebem cada vez menor ênfase as características da personalidade dos indivíduos em idade escolar. Eles não participam diretamente da vida da comunidade industrial de modo a poder desenvolver tais qualidades, como acontecia aos jovens das gerações que participavam das comunidades agrícolas. O lar, a igreja e outras instituições sociais emprestam cada vez menor ênfase às qualidades pessoais consideradas desejáveis. Assim, a responsabilidade pela formação desses traços se torna de modo crescente uma função da escola moderna, da mesma maneira que a realização de certos objetivos relacionados às matérias de ensino haviam já se tornado, de modo cada vez mais acentuado, uma função da escola tradicional."

JOHN P. WYNNE (1)

INTRODUÇÃO

Muito já se tem dito e escrito, em nosso meio inclusive, a respeito da necessidade imperiosa e urgente de se fazer a escola de nossos dias *verdadeiramente eficiente*, no preparo do homem, para enfrentar a vida profissional cada vez mais complexa,

(1) "...with the change from an agricultural to an industrial civilization, the personality traits... receive less and less emphasis among people of school age. They do not share directly in the life of the industrial community in such a way as to develop these qualities as did the young people of the generations that shared in the agricultural communities... the

que caracteriza a civilização industrial moderna. As "diversíssimas formas de trabalho inteligente e técnico," (2) que constituem, entre outros, aspectos essenciais do processo de crescente industrialização, ora observável em quase tôdas as partes do mundo, estão a exigir contínuo aperfeiçoamento dos meios de *instrução* dos indivíduos destinados a realizá-las, a fim de garantir-lhes, não só a própria subsistência, como, sobretudo, uma participação tão eficaz quanto possível no grande esforço coletivo que se torna indispensável ao progresso de qualquer povo, em fase como tal de acelerado desenvolvimento econômico.

Ao mesmo tempo e talvez com a mesma (senão com maior) veemência, unânimeamente se vem clamando por uma atuação mais decidida da escola na formação geral da personalidade, e especialmente na formação do caráter dos jovens, que a frequentam, com vistas ao seu mais perfeito ajustamento social. Com muitíssima razão se argumenta que não basta transmitir aos alunos informações e conhecimentos, instruí-los nos rudimentos da cultura, prepará-los para o desempenho de uma profissão honesta. Há que desenvolver nêles, principalmente, bons hábitos de pensamento e de ação, atitudes construtivas e sadias relativamente à vida individual e coletiva, interesses e ideais capazes de levá-los à melhor integração possível na sociedade a que pertencem. Em resumo: é preciso *formar*, além de simplesmente *informar*; *educar*, além de simplesmente *instruir*; preparar verdadeiros *cidadãos*, e não apenas preparar *eruditos*.

O que não tem sido, entretanto, a nosso ver, com suficiente insistência assinalado, é a maneira pela qual se estabeleceu a presente crise educacional, caracterizada, de modo muito amplo, por essa necessidade premente de *real informação* e de *real*

home, the church, and the other social institutions emphasize less and less the desirable qualities of personality. *Responsibility for the achievement of these traits thus increasingly becomes a... function of the modern school in the same way that the achievement of certain subject-matter aims became increasingly a... function of the traditional school.*" (John P. Wynne, *Philosophies of Education*, p. 340).

(2) Anísio Teixeira, "A Escola Brasileira e a Estabilidade Social", p. 20.

formação escolar — crise, aliás, que, ao contrário do que muitos supõem, não constitui problema exclusivo do Brasil. É possível que em nosso país êle tenha se tornado mais agudo, em consequência de certas peculiaridades de nosso processo de desenvolvimento, cujo exame não cabe nos limites dêsse artigo. Parecenos fora de dúvida, todavia, que a consideração mais repetida de determinados fatos, encarados como antecedentes responsáveis pela atual situação, só poderá contribuir para o melhor entendimento geral da mesma, e para fornecer a um número cada vez maior de batalhadores pela causa da reconstrução educacional moderna uma justificação racional para seus esforços, uma base sólida de argumentação para sua luta.

O ENCICLOPEDIISMO E A ARTIFICIALIZAÇÃO DO ENSINO

Parece vir constituindo motivo de preocupação para grande número de educadores, atualmente, a acentuada *hipertrofia do conteúdo informativo* da educação escolar, condição a que se teria chegado como consequência natural, segundo muitos, da necessidade de ensinar aos jovens cada vez mais coisas, e coisas cada vez mais complexas, necessidade essa naturalmente decorrente do avanço contínuo da civilização. Tal hipertrofia seria, então, de acôrdo com o mesmo ponto-de-vista, o fator responsável pela maioria, senão pela totalidade dos males que afligem a escola ultimamente, como, por exemplo, a reprovação e a evasão escolar maciças que vêm sendo constantemente assinaladas em nosso país, e, sobretudo, a crescente *artificialização do ensino*, cada vez mais distanciado da vida prática, cada vez menos funcional. Tendo-se congestionado a tal ponto — argumenta-se — os currículos e os programas, como esperar dos professores que possam fazer em suas aulas algo mais do que simplesmente levar os alunos à memorização (cada vez mais apressada e, portanto, cada vez menos eficiente) de informações necessárias aos exames? Como esperar dêles que se possam preocupar, além disso, em desenvolver nos alunos a capacidade de utilizar inteligentemente tais informações na resolução de problemas práticos, encontrados a cada passo em sua vida real?

Quer-nos parecer, todavia, que se a *hipertrofia do conteúdo informativo* da educação escolar (currículos e programas enciclopédicos) representa hoje, sem dúvida, um sério obstáculo à eficiência do trabalho didático, inicialmente se teria a mesma constituído não como *causa* e sim como *efeito* da *artificialização do ensino* ("alheio à vida quotidiana e indiferente às necessidades comuns dos homens") (3), a qual teria tido sua origem nos remotos tempos medievais. De acôrdo com as idéias filosóficas, que vigoravam naquela época, o ato de conhecer valia como um *fim* em si mesmo, como algo destinado apenas a dignificar e deleitar o indivíduo, através do enriquecimento de sua vida contemplativa, (4) e não, conforme em geral se pensa hoje, como um *meio* capaz de conduzi-lo a formas cada vez mais elevadas, mais construtivas, mais fecundas de interação com o seu ambiente físico e social, e até espiritual, se quiserem. De uma tal teoria do conhecimento só poderia resultar, como de fato resultou, a famosa escola-corporação da Idade Média, destinada exclusivamente a formar "escolásticos" (isto é, homens de escola: eruditos, intelectuais, críticos, "capazes de disreter com gosto e elegância sobre qualquer assunto e nada saberem fazer") (5), na qual a função ou a aplicação prática do que era aprendido não tinha qualquer sentido. A cultura escolar constituía-se, assim, numa cultura peculiar e segregada, que, em conseqüência de seu próprio isolamento, só tinha diante de si a alternativa de se continuar aprofundando e alargando sempre, o que, por seu turno, ainda mais a afastava da realidade quotidiana. Como os escolásticos, vivendo em pleno regime feudal, não tinham que se preocupar com os problemas da produção e, portanto, com a aplicação prática dos próprios conhecimentos, sua única ocupação consistia em organizá-los e reorganizá-los incessantemente em sistemas de *informações desinteressadas* sobre as coisas, que outros indivíduos depois deles aprenderiam e enriqueceriam, transmitindo-os, por sua vez, às gerações seguintes. Esse o processo básico, que, protegido pela força

(3) Anísio Teixeira, *Educação Não É Privilégio*, p. 13.

(4) *Ibid.*, p. 14.

(5) *Ibid.*, p. 21.

da tradição, veio trazendo até nossos dias, cada vez mais enciclopédica e cada vez mais intelectualista, a escola destinada exclusivamente a *classificar* ou *promover* socialmente os alunos, a prepará-los ou para a vida contemplativa, ou para as profissões liberais, quando se faz tão necessária e urgente, em qualquer sociedade industrial contemporânea, a preparação adequada de técnicos, de trabalhadores qualificados e de trabalhadores comuns. Entre nós, por exemplo, conforme expressivamente comenta Anísio Teixeira, ainda "passar pela escola corresponde a especializar-se para a classe média ou superior. E aí está a sua grande atração. Ser educado escolarmente significa, no Brasil, não ser operário, não ser membro das classes trabalhadoras." (6)

A nosso ver, portanto, a causa primeira do fracasso da escola em sua velha *função instrutiva*, no mundo de hoje, se encontra na *artificialização do ensino*, vício que teve sua origem na época medieval, e que por si mesmo provocou, como acabamos de assinalar, a progressiva *hipertrofia do conteúdo da instrução (enciclopédismo)*. Esta, por sua vez, passou a contribuir para aumentar ainda mais o *isolamento* e o *artificialismo* da escola, formando-se assim um verdadeiro círculo vicioso, cujo rompimento vem representando um sério desafio à capacidade de todos os líderes educacionais modernos.

A EDUCAÇÃO INTEGRAL DAS NOVAS GERAÇÕES

Ao mesmo tempo em que se procura estudar e resolver, em tôda parte onde êle se apresenta, esse difícil problema da reintegração plena da escola em sua tradicional função de *instruir*, isto é, de transmitir conhecimentos úteis, e de desenvolver nos alunos as habilidades necessárias ao exercício de uma profissão, um outro problema não menos complexo impõe-se com insistência cada vez maior à consideração dos educadores, em especial dos países já industrializados ou em vias de industrializar-se: o de tornar a escola capaz de desempenhar eficientemente sua função ainda mais importante — porque mais

(6) *Ibid.*, p. 28.

inclusiva ou mais global — de *educar* integralmente os alunos, de formar o seu caráter, de desenvolver a sua personalidade no sentido de garantir seu melhor ajustamento a si mesmos e ao meio em que vivem.

Voltamos aqui ao aspecto capital da questão que pretendemos analisar, aspecto êste focalizado em nossa opinião com bastante propriedade na citação de John P. Wynne que serve como preâmbulo a êste artigo.

Parece incontestável, como acabamos de ver, o fracasso cada vez maior da escola, desde os tempos medievais até a idade contemporânea, em sua missão ligada ao conteúdo informativo do ensino e à habilitação profissional dos indivíduos que a freqüentam — de onde a necessidade de se realizarem certas modificações no atual sistema educacional, como teremos ocasião de ressaltar mais adiante.

Com referência, entretanto, à missão que lhe caberia de desenvolver integralmente a personalidade dos educandos, promovendo ao mesmo tempo seu perfeito ajustamento ao meio físico e social, já se nos afiguraria injusta semelhante afirmação, porquanto tal responsabilidade *formadora* não lhe tem de fato pertencido, por tradição, desde muito. Se fracassos têm sido observados nesse particular (e parece que dêles podem ser considerados como testemunho bastante eloqüente os elevados índices de criminalidade e de enfermidade mental ultimamente assinalados, não só entre adolescentes — os integrante da chamada “juventude transviada” — como também entre adultos) só será razoável imputá-lo, em nossa opinião, à ação difusa da própria sociedade, pois essencialmente a esta é que tem cabido, através de muitos séculos, aquela importantíssima missão.

Com relação a êste assunto, escrevia ainda recentemente o prof. Kimball:

“Em culturas agrárias, tais como a que predominava nos Estados Unidos durante o século XIX, a função educacional estava distribuída pela comunidade inteira. A criança aprendia os valores básicos, os padrões de discriminação e as habilidades dentro da família. A escola e a igreja eram, na realidade, extensões do sistema familiar e, como tais, não entravam em

conflito com essas instituições, e sim suplementavam a aprendizagem dentro da família, por meio da transmissão sistemática das habilidades de escrever, ler e de aritmética nas escolas, e dos valores morais e normas de comportamento nas igrejas.” (7)

Não será por demais temerário admitir, acreditamos, que, efetivamente, a organização social muito menos diferenciada e complexa, característica daquele estágio de civilização anterior ao moderno surto tecnológico, e que ainda hoje pode ser encontrado em várias regiões do globo, inclusive em nosso próprio país, permite muito mais que a das comunidades industriais a transmissão natural e espontânea de seus valores, das gerações mais velhas às gerações mais novas, podendo, então, ser atribuída à escola (como em verdade por muito tempo o foi e na maioria dos casos continua sendo) unicamente a tarefa de *instruir* os jovens nos rudimentos da cultura. Tanto as atividades ligadas ao trabalho como aquelas ligadas à recreação são, em regra, nas coletividades agrárias, desenvolvidas em comum, no próprio ambiente familiar ou doméstico, que por sua vez se mantém em íntima conexão com as demais instituições sociais, resultando daí uma grande *unidade* espiritual ou moral, extremamente favorável à perfeita identificação psicológica de todos os membros da comunidade entre si. As crianças e os adolescentes, por sua vez, quase sempre têm, nessas coletividades, uma *participação direta* nas atividades mais importantes dos adultos, especialmente nas atividades produtivas, das quais depende a sobrevivência de todos e de cada um. Podem êles, dêsse modo, muito cedo se *integrar* nos problemas e nas lutas da sociedade inteira a que pertencem, desenvolvendo, em consequência disso, os mesmos interesses básicos dos mais velhos, e o senso de sua própria responsabilidade em relação ao destino comum.

O que se verifica na sociedade já industrializada ou em processo de industrialização, porém, é que ela já não dispõe dos recursos de que dispunha antes (decorrentes da maior participação dos jovens nas questões de interesse imediato para o grupo), para *formar* o seu caráter de acôrdo com os padrões

(7) Solon Kimball, “Problemas e Pesquisas Educacionais”, p. 75.

socialmente aceitos, isto é, para desenvolver nêles, de forma natural e espontânea, aquelas qualidades pessoais consideradas *desejáveis* pela coletividade: "the desirable qualities of personality," que, segundo John P. Wynne, são determinadas pela maneira geral como os indivíduos são tratados ("method in the broad sense"), dentro como fora do ambiente escolar. (8)

As formas elementares de trabalho, nas quais as crianças podiam cooperar, desapareceram praticamente por completo na civilização atual, tornadas desnecessárias em virtude do avanço tecnológico, da produção mecânica, que por seu turno passou a exigir, com o aparecimento do trabalho especializado ou técnico, períodos cada vez maiores de preparação profissional para muitos dos indivíduos destinados a desempenhá-lo. Assim, não só foram os jovens desde logo colocados em *situação de isolamento em relação aos interesses básicos e imediatos do grupo*, como tal situação de isolamento foi se tornando cada vez mais prolongada, correspondendo aos períodos sempre maiores da infância e da juventude, que caracterizam o desenvolvimento individual na chamada civilização industrial moderna. Conforme acentua Lourenço Filho, "a adolescência era, outrora, apenas o breve período da puberdade, após o qual o rapaz, ou a moça, eram admitidos na sociedade adulta, com todos os seus direitos e responsabilidades... Há duas ou três gerações, casavam-se as moças aos quatorze e quinze anos, na sua maioria. Os rapazes, aos dezessete, ou dezoito, já se mantinham economicamente... Não havia, assim, *condições sociais* para que existisse uma idade adolescente prolongada." (9) na qual as imperiosas necessidades decorrentes das modificações fisiológicas e psicológicas resultantes do desenvolvimento natural do indivíduo (necessidade de segurança afetiva, necessidade de emancipação econômica, necessidade de emancipação moral e necessidade de afirmação da própria personalidade, como das mais inclusivas, provavelmente, entre elas), chegassem, pelos obstáculos opostos à

(8) Wynne, op. cit., p. 327 e 340-41.

(9) M. B. Lourenço Filho, notas de aula.

sua satisfação plena e imediata, a originar os sérios problemas de ajustamento pessoal que, nos dias que correm, cada vez mais definem aquela fase.

É compreensível que durante algum tempo (enquanto a organização familiar gozava ainda de estabilidade suficiente para poder proporcionar à quase totalidade dos jovens a assistência emocional ou afetiva de que eles tanto precisavam), tal retardamento, no processo de completa integração das novas gerações na sociedade adulta, não viesse produzindo quaisquer conseqüências óbvias realmente alarmantes. Embora já não fôsse dado, então, a êsses jovens adquirir de modo incidental, por falta de participação direta na atividade econômica do grupo, a noção de sua parcela de responsabilidade no esforço pela sobrevivência e pelo progresso comuns (daí, quem sabe, a desastrosa ausência de espírito público, chegando às vezes ao extremo da desonestidade ou da *corrupção* — para usar uma palavra da moda — que se observa em tantos representantes da geração que no momento governa os destinos do mundo), pelo menos ainda não existia, tão grande, no momento, o perigo de se transformarem eles nos seres *revoltados e hostis*, que vemos hoje em tão elevado número, nas grandes cidades, a se organizarem em temíveis bandos, e a procurarem compensar as próprias frustrações de formas tão perigosas para o equilíbrio individual e coletivo. Porém o avanço inexorável da civilização, além de *isolar* os jovens por períodos cada vez maiores em relação aos interesses básicos e imediatos do grupo, vem aos poucos privando-os também, de maneira cada vez mais completa, do amparo ou da assistência emocional da família, cujo tamanho, cujo estilo de vida e cuja organização sofreram e continuam sofrendo profundas modificações. É de Anísio Teixeira a observação: "O homem moderno não trabalha em casa e não se diverte em casa. Em centros muito adiantados, o antigo lar, tão decantado, não é mais do que o lugar onde alguns indivíduos voltam, à noite, para dormir." (10) O resultado fatal de tudo isso não poderia deixar de ser a produção em massa de indivíduos não somente

(10) Anísio Teixeira, *Educação Progressiva*, p. 35.

divorciados do grupo, no que diz respeito aos seus interesses mais gerais e autênticos, no que diz respeito aos seus interesses vitais, mas, o que é pior, em *aberta e violenta oposição* a êle: os chamados "delinquentes juvenis," cujas façanhas representam hoje notícia constante proveniente dos países mais avançados do mundo.

De várias maneiras, portanto, parece vir a sociedade clamorosamente fracassando no desempenho de sua função tradicional (ligada, afinal de contas, à necessidade primária de autoconservação) de promover de *modo incidental e espontâneo* a incorporação ou a absorção de seus valores essenciais por parte das gerações mais novas, desenvolvendo nelas as qualidades pessoais consideradas desejáveis pelo consenso da maioria.

Não faltará por certo, diante de tal afirmação, quem sugira como solução para o problema que se trate de tomar as providências necessárias para reconduzir o grupo social como um todo à posse de sua antiga *capacidade formadora*. Isso equivaleria, em última análise, porém, nada mais, nada menos, que à pretensão de fazê-lo regredir a um estágio anterior de civilização, o que, evidentemente, não seria possível, nem desejável. A única alternativa consistirá, portanto, em procurar descobrir o que poderemos fazer de *novo*, a fim de enfrentar a *nova* situação que se apresenta diante de nós. E o que poderemos fazer de novo, no momento, será, ao que tudo indica, justamente atribuir à escola, como uma função primordial, com tendências a se desenvolver cada vez mais, a responsabilidade de formar, de *modo intencional e sistemático*, o caráter dos educandos, de acordo com padrões já consagrados, procurando dessa maneira promover seu melhor ajustamento possível ao ambiente social.

A NECESSIDADE DE DESCONGESTIONAMENTO DOS CURRÍCULOS E PROGRAMAS

Em seu interessante livro, *Philosophies of Education*, John P. Wynne se refere à reação que em toda parte estaria presentemente ocorrendo contra a *superintelectualização* da escola

("over-intellectualization in education") (11), contra o *enciclopedismo*, contra a *hipertrofia do conteúdo informativo* do ensino, que tivemos ocasião de focalizar no início deste trabalho. No que concerne ao Brasil, cremos não haver dúvida quanto à existência de tal reação, representada já, tanto no meio profissional como no meio leigo, por um amplo movimento de protesto contra a quantidade realmente exagerada de noções, condenadas, em sua grande maioria, a rápido esquecimento, que os nossos estudantes (especialmente os de nível secundário) são obrigados a decorar para as provas, sem possuir em geral a menor idéia a respeito do valor ou da utilidade que as mesmas possam ter para sua vida presente e futura. Um dos aspectos mais interessantes a se notar é que os próprios alunos de nossos ginásios e colégios já se apercebem do absurdo da situação em que se acham, à sua inteira revelia, envolvidos, e comentam-na abertamente, sempre que solicitados a dar sua opinião sobre o assunto: "Querem nos ensinar tanta coisa que acabamos não aprendendo nada!" Que a crítica procede parece-nos estar fora de qualquer dúvida. Nesse particular, pelo menos, possuem aparentemente os educandos melhor senso de que muitos dentre nós, educadores. Se eles se conformam com as coisas do jeito que estão, é porque sabem perfeitamente não lhes ser dado escolher outro caminho. São capazes de analisá-las, no entanto, com bastante lucidez, resultando dessa análise a curiosa atitude de paciente condescendência que freqüentemente demonstram em relação aos *mais velhos*, que se julgam sábios fazedores de currículos e programas, e que são os responsáveis pelo calamitoso *intelectualismo enciclopédico* que campeia por aí, o qual representa, em nossa opinião, se levada em conta a situação do aluno, uma iniquidade, e se considerados os interesses básicos da sociedade, uma mistificação. A transmissão de informações e conhecimentos das gerações mais velhas às mais novas constitui, por certo, um aspecto importante da educação, que é o processo, conforme tão claramente acentuou John Dewey, através do qual a vida ou a experiência social se conserva e se renova. Logo

(11) Wynne, *op. cit.*, p. 198.

no primeiro capítulo de sua notável obra *Democracia e Educação*, explica-nos êle que faz parte da natureza mesma da vida o esforço por sua própria conservação; (12) que tal princípio se aplica tanto à vida individual como à vida social; e que a educação é o único meio através do qual a experiência coletiva pode sobreviver. É bastante conhecida, a propósito, sua frase: "O que a nutrição e a reprodução representam para a vida fisiológica, a educação representa para a vida social." (13) Apontamos, assim, Dewey, a educação, como uma *necessidade* absoluta, determinada pelos fatos inelutáveis do nascimento e da morte de cada um dos membros que compõem o grupo social, (14) consistindo tal processo, basicamente, na integração de cada individuo em uma determinada tradição cultural, através de sua assimilação, não só dos costumes, das crenças, e dos ideais do grupo, mas também das informações e dos conhecimentos por êle acumulados. Porém em todos os lugares onde o *intelectualismo* ou o *enciclopedismo* caracterizam de modo marcante a escola, a maioria dos estudantes provavelmente nunca chega a assimilar de fato sequer a terça parte das informações e dos conhecimentos que se lhes deseja transmitir. O máximo que êles aparentemente conseguem fazer é colecionar durante o ano letivo, em cadernos ou apostilas, uma série enorme de dados mais ou menos isolados, decorá-los precipitadamente na véspera dos exames, e tratar de esquecer-los o mais depressa possível depois. E aí é que está, a nosso ver, a mistificação: no fato de pretender tal escola vir cumprindo uma de suas importantes funções — qual a de conduzir os jovens a uma aprendizagem capaz de elevá-los paulatinamente ao nível cultural da coletividade a que

(12) "It is the very nature of life to strive to continue in being". (John Dewey, *Democracy and Education*, p. 11).

(13) "What nutrition and reproduction are to physiological life, education is to social life." (Dewey, *loc. cit.*).

(14) "The primary ineluctable facts of the birth and death of each of the constituent members in a social group determine the necessity of education. ... If the members who compose a society lived on continuously, they might educate the new-born members, but it would be a task directed by personal interest rather than social need. Now it is a work of necessity." (*Ibid.*, p. 3 e 4).

pertencem, colocando-os a par das últimas conquistas da ciência e da técnica, a fim de que, por seu intermédio, possa ser, a experiência social, não só conservada, como, a partir desse ponto, renovada ou enriquecida — quando isso absolutamente não ocorre. Quando, muito ao contrário, o que ocorre é o *condicionamento, por parte dos alunos, de atitudes ou disposições inteiramente negativas em relação à ciência e ao estudo em geral*. Já se tem dito que nesse tipo de escola os educandos não só não aprendem Geografia, como aprendem o horror à Geografia; não só não aprendem Matemática, como aprendem o horror à Matemática; e assim por diante. Fôssem os currículos e programas, em toda parte, menos ambiciosos, e os resultados do trabalho escolar se revelariam, em toda parte, possivelmente bem mais satisfatórios. Reduzissem-se êles apenas àquelas disciplinas e àquelas noções comprovadamente mais úteis ao equilíbrio e ao progresso tanto individual como coletivo, e a elas se poderia dedicar muito mais tempo e maior atenção, levando, talvez, assim, os estudantes a uma aprendizagem de fato eficiente, não só do ponto de vista de sua promoção de uma para outra série, e de sua conservação na escola até o término do curso, como sobretudo do ponto-de-vista da *funcionalidade* ou da *aplicabilidade* daqueles conhecimentos em sua vida real. Tendo *menos* o que ensinar, é de se supor que todos os professores pudessem tentar ensiná-lo *melhor* — o que significaria, antes de tudo, tentar ensiná-lo de maneira menos formalística ou artificial. Se o Latim, por exemplo, deixasse de existir como matéria independente, no currículo de nossas escolas de nível médio, somente aquelas noções dessa língua que fôssem consideradas de fato indispensáveis para o aprimoramento do Português seriam então focalizadas, e isso *na própria aula de Português*, onde sua aplicação prática seria imediatamente demonstrada e exercitada pelos educandos. Constituiria êsse, acreditamos, o único meio de tornar tais noções verdadeiramente úteis. Pois, conforme nos esclarece a Psicologia, informações e conhecimentos adquiridos em *situação de isolamento* no que diz respeito à sua função na atividade global do indivíduo, isolados tenderão a permanecer sempre, sendo uma ingenuidade (senão algo pior) supor

que eles se *transferirão* automaticamente para o terreno da aplicação prática, toda vez que isso se apresente como desejável ou oportuno.

Bem sabemos quão múltiplas e vastas são as dificuldades que em geral se levantam diante de qualquer tentativa no sentido de reduzir os currículos e programas enciclopédicos atualmente em vigor no Brasil como em vários outros países. As mais importantes dentre elas são representadas pela própria oposição de um número ainda bastante elevado de professores e administradores escolares, oposição esta cujas raízes filosóficas e psicológicas Anísio Teixeira, referindo-se especialmente à situação local, em um de seus últimos trabalhos, assim expõe e comenta:

"Entre os escolásticos, herdeiros do saber grego, o saber era um saber absoluto e completo. Na Idade Média, sabia-se tudo. O mundo havia ficado conhecido pela revelação divina e pela revelação aristotélica. O desenvolvimento acaso possível nesse saber não traria propriamente nada de novo, mas novas distinções, novas discriminações, novos comentários e refinamentos de classificação.

... Todo esse saber se achava em livros definitivos, cuja leitura daria toda a cultura possível. O "lente" era o leitor. Os alunos ouviam e aprendiam.

Somente semelhante teoria do saber poderia produzir a escola brasileira, com seus curtos períodos de aulas, seus pobres livros esquemáticos e seus exames para reprodução do aprendido nas aulas. Acrescentamos uma novidade à teoria: na Idade Média o "lente" era um especialista desse tipo de saber, nada mais fazia do que lidar com os seus alfarrábios, era mestre de uma arte hermética, de que o aluno seria o aprendiz. Entre nós, o "professor" pode ser qualquer pessoa que saiba mais ou menos ler. Encurtamos o período de aulas, *encurtamos* os professores. Nessa escola, brasileira, tudo pode ser dispensado: prédio, instalações, biblioteca, professores... Somente não pode ser dispensada a *lista completa de matérias*. Qualquer daquelas disciplinas tem de existir no currículo. Uma só que

retiremos, porá abaixo todo o edifício de nossa cultura! Ai de quem pensar em tirar uma só daquelas línguas; ou fundir uma disciplina na outra!...

Seria talvez exagerado pensarmos que, nesse caso brasileiro, ainda estamos lidando apenas com a velha noção do "conhecimento completo", total, da Idade Média, porque a verdade é que os currículos enciclopédicos decorrem, em grande parte, do medo dos professores de "perderem" aulas, que são o seu ganha-pão, com a simplificação dos currículos... Mas, abaixo ou acima dessa razão "prática," está a racionalização de que a cultura é algo de completo e que nada *pode ser* ignorado, sem grave defeito para a cultura." (15)

Segundo diversos autores, a escola moderna precisa dar de fato à criança "um mundo de informações singularmente maior do que o da velha escola," (16) a fim de prepará-la para enfrentar com sucesso a vida cada vez mais complexa que caracteriza o estágio industrial da civilização. Isso não significa, entretanto, que se deva sacrificar a *qualidade* à *quantidade* da instrução proporcionada aos educandos, antes de tudo por ser precisamente em tal estágio que essa *qualidade* — representada, do ponto-de-vista do aluno, não apenas pela simples aquisição de informações e conhecimentos, mas principalmente por sua capacidade de utilizar tais noções em benefício de sua própria integração na coletividade a que pertence — se faz sobretudo importante e urgente. Na escola moderna a *instrução* propriamente dita deve ser colocada cada vez mais a serviço da *educação integral* dos jovens, de sua habilitação para participar plenamente da nova organização social e econômica que cada vez mais caracteriza o mundo de hoje. Onde quer, portanto, que a extensão dos currículos e programas constitua um obstáculo ao eficiente desempenho, pela escola, desta sua *função formadora* essencial, parece evidente a necessidade de procurar reduzi-los, por maiores e mais numerosos que sejam os fatores

(15) Anísio Teixeira, *Educação Não É Privilégio*, p. 24-25.

(16) Anísio Teixeira, *Educação Progressiva*, p. 43.

que se oponham a tal medida, se é que se pretende realmente levar a cabo a completa reconstrução educacional tão insistentemente reclamada pelo progresso da civilização.

BIBLIOGRAFIA

- DEWEY, JOHN. *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. New York, Macmillan, 1935. 434 p.
- KIMBALL, SOLON. "Problemas e Pesquisas Educacionais." *Educação e Ciências Sociais*, vol. 3, nº 9, p. 65-81.
- LOURENÇO FILHO, M. B. Notas de aula: *Psicologia Educacional*. Faculdade Nacional de Filosofia, Rio. 2ª série de Pedagogia, 1946.
- TEIXEIRA, ANÍSIO. *Educação Não É Privilégio*. Rio, Livraria José Olympio, 1957, 146 p.
- TEIXEIRA, ANÍSIO. *Educação Progressiva: Uma Introdução à Filosofia da Educação*. S. Paulo, Cia. Editora Nacional, 1934. 210 p.
- TEIXEIRA, ANÍSIO. "A Escola Brasileira e a Estabilidade Social." *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, vol. XXVIII, nº 67, p. 3-29.
- WYNNE, JOHN P. *Philosophies of Education: From the Standpoint of the Philosophy of Experimentalism*. 2nd ed. New York, Prentice-Hall, 1950. 427 p.

John Dewey: Uma Filosofia da Experiência

É um testemunho bem significativo da força e vitalidade do pensamento de John Dewey que, ao comemorarmos o centenário de seu nascimento, o grande filósofo americano se imponha diante de nós, não apenas como uma figura já consagrada na história do pensamento, mas como um pensador atual de nosso tempo, signo de contradição entre os espíritos e sua doutrina, ponto crucial de apaixonadas controvérsias. E porque o impacto revolucionário de suas idéias filosóficas, pedagógicas e sociais sobre sua época não amorteceu ainda, falta precisamente essa distância no tempo que é a condição necessária para emitir-se um julgamento sereno e equilibrado sobre a significação e alcance de uma obra verdadeiramente excepcional como a sua. Por isso mesmo, Dewey continua a ser ainda uma grande figura controversa de nossos dias, suscitando os juízos mais contraditórios. Assim, enquanto discípulos e admiradores entusiastas o elevam ao mesmo nível de Platão e Aristóteles, um filósofo da responsabilidade intelectual de Bertrand Russel caracterizava sombriamente seu pensamento com uma filosofia do poder, um