



ROGER
COUSINET



Ministério da Educação | Fundação Joaquim Nabuco

Coordenação executiva
Carlos Alberto Ribeiro de Xavier e Isabela Cribari

Comissão técnica
Carlos Alberto Ribeiro de Xavier (presidente)
Antonio Carlos Caruso Ronca, Ataíde Alves, Carmen Lúcia Bueno Valle,
Célio da Cunha, Jane Cristina da Silva, José Carlos Wanderley Dias de Freitas,
Justina Iva de Araújo Silva, Lúcia Lodi, Maria de Lourdes de Albuquerque Fávoro

Revisão de conteúdo
Carlos Alberto Ribeiro de Xavier, Célio da Cunha, Jäder de Medeiros Britto,
José Eustachio Romão, Larissa Vieira dos Santos, Suely Melo e Walter Garcia

Secretaria executiva
Ana Elizabete Negreiros Barroso
Conceição Silva



Alceu Amoroso Lima | Almeida Júnior | Anísio Teixeira
Aparecida Joly Gouveia | Armanda Álvaro Alberto | Azeredo Coutinho
Bertha Lutz | Cecília Meireles | Celso Suckow da Fonseca | Darcy Ribeiro
Durmeval Trigueiro Mendes | Fernando de Azevedo | Florestan Fernandes
Frota Pessoa | Gilberto Freyre | Gustavo Capanema | Heitor Villa-Lobos
Helena Antipoff | Humberto Mauro | José Mário Pires Azanha
Julio de Mesquita Filho | Lourenço Filho | Manoel Bomfim
Manuel da Nóbrega | Nísia Floresta | Paschoal Lemme | Paulo Freire
Roquette-Pinto | Rui Barbosa | Sampaio Dória | Valnir Chagas

Alfred Binet | Andrés Bello
Anton Makarenko | Antonio Gramsci
Bogdan Suchodolski | Carl Rogers | Célestin Freinet
Domingo Sarmiento | Édouard Claparède | Émile Durkheim
Frederic Skinner | Friedrich Fröbel | Friedrich Hegel
Georg Kerschensteiner | Henri Wallon | Ivan Illich
Jan Amos Comênio | Jean Piaget | Jean-Jacques Rousseau
Jean-Ovide Decroly | Johann Herbart
Johann Pestalozzi | John Dewey | José Martí | Lev Vygotsky
Maria Montessori | Ortega y Gasset
Pedro Varela | Roger Cousinet | Sigmund Freud



ROGER COUSINET

Louis Raillon

Tradução

Marcela Lopes Gomes

Organização

José Luis Vieira de Almeida

Teresa Maria Grubisich



ISBN 978-85-7019-560-9
© 2010 Coleção Educadores
MEC | Fundação Joaquim Nabuco/Editora Massangana

Esta publicação tem a cooperação da UNESCO no âmbito do Acordo de Cooperação Técnica MEC/UNESCO, o qual tem o objetivo a contribuição para a formulação e implementação de políticas integradas de melhoria da equidade e qualidade da educação em todos os níveis de ensino formal e não formal. Os autores são responsáveis pela escolha e apresentação dos fatos contidos neste livro, bem como pelas opiniões nele expressas, que não são necessariamente as da UNESCO, nem comprometem a Organização.

As indicações de nomes e a apresentação do material ao longo desta publicação não implicam a manifestação de qualquer opinião por parte da UNESCO a respeito da condição jurídica de qualquer país, território, cidade, região ou de suas autoridades, tampouco da delimitação de suas fronteiras ou limites.

A reprodução deste volume, em qualquer meio, sem autorização prévia, estará sujeita às penalidades da Lei nº 9.610 de 19/02/98.

Editora Massangana
Avenida 17 de Agosto, 2187 | Casa Forte | Recife | PE | CEP 52061-540
www.fundaj.gov.br

Coleção Educadores
Edição-geral
Sidney Rocha
Coordenação editorial
Selma Corrêa
Assessoria editorial
Antonio Laurentino
Patrícia Lima
Revisão
Sygm Comunicação
Revisão técnica
Denise Gisele de Britto Damasco
Ilustrações
Miguel Falção

Foi feito depósito legal
Impresso no Brasil

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Fundação Joaquim Nabuco. Biblioteca)

Raillon, Louis.

Roger Cousinet / Louis Raillon; tradução: Marcela Lopes Gomes; organização: José Luis Vieira de Almeida, Teresa Maria Grubisich. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

148 p.: il. – (Coleção Educadores)

Inclui bibliografia.

ISBN 978-85-7019-560-9

1. Cousinet, Roger, 1881 – 1973. 2. Educação – Pensadores – História. I. Almeida, José Luis Vieira de. II. Grubisich, Teresa Maria. III. Título. CDU 37



SUMÁRIO



Apresentação, por Fernando Haddad, 7

Ensaio, por Louis Raillon, 11

O itinerário de Roger Cousinet, 12

Uma longa experimentação: o método de trabalho livre
em grupo, 14

Fundamentos psicológicos, 14

O método, 18

Os resultados, 23

Uma visão sintética da Educação Nova, 25

Atualidade do pensamento de Cousinet, 28

Textos selecionados, 31

A formação do educador, 31

Exame histórico, 35

Crítica dos métodos, 59

Esboço de um plano de seleção e de preparação, 66

A Educação Nova, 74

A pedagogia da aprendizagem, 95

Outras disciplinas, 99

Conclusão, 129

Cronologia, 143



Bibliografia, 145

Obras de Cousinet, 145

Obras sobre Cousinet, 146

Obras de Cousinet em português, 146



APRESENTAÇÃO

O propósito de organizar uma coleção de livros sobre educadores e pensadores da educação surgiu da necessidade de se colocar à disposição dos professores e dirigentes da educação de todo o país obras de qualidade para mostrar o que pensaram e fizeram alguns dos principais expoentes da história educacional, nos planos nacional e internacional. A disseminação de conhecimentos nessa área, seguida de debates públicos, constitui passo importante para o amadurecimento de ideias e de alternativas com vistas ao objetivo republicano de melhorar a qualidade das escolas e da prática pedagógica em nosso país.

Para concretizar esse propósito, o Ministério da Educação instituiu Comissão Técnica em 2006, composta por representantes do MEC, de instituições educacionais, de universidades e da Unesco que, após longas reuniões, chegou a uma lista de trinta brasileiros e trinta estrangeiros, cuja escolha teve por critérios o reconhecimento histórico e o alcance de suas reflexões e contribuições para o avanço da educação. No plano internacional, optou-se por aproveitar a coleção *Penseurs de l'éducation*, organizada pelo *International Bureau of Education* (IBE) da Unesco em Genebra, que reúne alguns dos maiores pensadores da educação de todos os tempos e culturas.

Para garantir o êxito e a qualidade deste ambicioso projeto editorial, o MEC recorreu aos pesquisadores do Instituto Paulo Freire e de diversas universidades, em condições de cumprir os objetivos previstos pelo projeto.

Ao se iniciar a publicação da Coleção Educadores*, o MEC, em parceria com a Unesco e a Fundação Joaquim Nabuco, favorece o aprofundamento das políticas educacionais no Brasil, como também contribui para a união indissociável entre a teoria e a prática, que é o de que mais necessitamos nestes tempos de transição para cenários mais promissores.

É importante sublinhar que o lançamento desta Coleção coincide com o 80º aniversário de criação do Ministério da Educação e sugere reflexões oportunas. Ao tempo em que ele foi criado, em novembro de 1930, a educação brasileira vivia um clima de esperanças e expectativas alentadoras em decorrência das mudanças que se operavam nos campos político, econômico e cultural. A divulgação do *Manifesto dos pioneiros* em 1932, a fundação, em 1934, da Universidade de São Paulo e da Universidade do Distrito Federal, em 1935, são alguns dos exemplos anunciadores de novos tempos tão bem sintetizados por Fernando de Azevedo no *Manifesto dos pioneiros*.

Todavia, a imposição ao país da Constituição de 1937 e do Estado Novo, haveria de interromper por vários anos a luta auspiciosa do movimento educacional dos anos 1920 e 1930 do século passado, que só seria retomada com a redemocratização do país, em 1945. Os anos que se seguiram, em clima de maior liberdade, possibilitaram alguns avanços definitivos como as várias campanhas educacionais nos anos 1950, a criação da Capes e do CNPq e a aprovação, após muitos embates, da primeira Lei de Diretrizes e Bases no começo da década de 1960. No entanto, as grandes esperanças e aspirações retrabalhadas e reavivadas nessa fase e tão bem sintetizadas pelo *Manifesto dos Educadores de 1959*, também redigido por Fernando de Azevedo, haveriam de ser novamente interrompidas em 1964 por uma nova ditadura de quase dois decênios.

* A relação completa dos educadores que integram a coleção encontra-se no início deste volume.



Assim, pode-se dizer que, em certo sentido, o atual estágio da educação brasileira representa uma retomada dos ideais dos manifestos de 1932 e de 1959, devidamente contextualizados com o tempo presente. Estou certo de que o lançamento, em 2007, do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como mecanismo de estado para a implementação do Plano Nacional da Educação começou a resgatar muitos dos objetivos da política educacional presentes em ambos os manifestos. Acredito que não será demais afirmar que o grande argumento do *Manifesto de 1932*, cuja reedição consta da presente Coleção, juntamente com o *Manifesto de 1959*, é de impressionante atualidade: “Na hierarquia dos problemas de uma nação, nenhum sobreleva em importância, ao da educação”. Esse lema inspira e dá forças ao movimento de ideias e de ações a que hoje assistimos em todo o país para fazer da educação uma prioridade de estado.

Fernando Haddad
Ministro de Estado da Educação



ROGER COUSINET¹

(1881 – 1973)

Louis Raillon^{2 e 3}

A educação não pode mais ser uma ação exercida por um professor sobre os alunos, ação que se revelou ilusória; ela é, na realidade, uma atividade por meio da qual a criança trabalha seu próprio desenvolvimento, colocada em condições favoráveis e com o auxílio de um educador que é apenas um conselheiro pedagógico. Resulta que *os métodos ativos são instrumentos, não de ensino, mas de aprendizagem*. Esses instrumentos devem ser colocados exclusivamente nas mãos dos alunos, e quem os introduz na sua aula aceita não se servir dos mesmos e renuncia, por isso, a ensinar.

Assim, em 1954, num congresso de educadores, Cousinet expressava, de forma concisa e quase brutal, a mensagem que não cessou de difundir na segunda metade de sua vida, após ter experimentado longamente as condições concretas de Educação Nova. No pensamento de Cousinet, essa substituição da aprendizagem do aluno em relação ao ensino do professor não admitia nenhuma concessão. Para ele, a introdução, na escola, da Educação Nova supõe, sobretudo, uma mudança radical da atitude pedagógica do

¹ Este perfil foi publicado em *Perspectives: revue trimestrielle d'éducation comparée*. Paris, Unesco: Escritório Internacional de Educação, v. 23, n. 1-2, pp. 225-236, 1993 (85/86).

² Louis Raillon (França) é diretor da revista *Éducation et développement* (1964-1980) e antigo redator chefe da revista *Educateurs* (1946-1959). Entre suas principais obras, citamos: *Éducation de plein vent, L'argent problème d'éducation, Comment animer une association, L'enseignement ou la contre-éducation, essai de pédagogie fondamentale, Roger Cousinet, une pédagogie de la liberté*.

³ Tradução de Marcela Lopes Gomes.

professor nas suas relações com seus alunos. Esse radicalismo era ao mesmo tempo atrativo e difícil de admitir, mas ele se apoiava em uma longa experimentação; a partir da qual ele fazia ressaltar a característica científica de uma pedagogia fundada sobre um conhecimento verdadeiro da criança e das leis de seu desenvolvimento. Todavia, a resistência ao seu propósito quase não o surpreendia. Com muito humor ele notava: “Nós somos muito difíceis de satisfazer, nosso humor não está muito de acordo com nossos princípios. Nós fazemos o possível para que as crianças aprendam a não precisar de nós, e temos dificuldade todas as vezes que elas o conseguem” (Cousinet, 1954).

Quem foi, pois, este homem? Qual experimentação ele conduziu? A que conclusões ele chegou? Sua obra, suas ideias são ainda interessantes para os educadores de hoje? Essas são as questões que o estudo a seguir pretende responder, de uma maneira forçosamente concisa.

O itinerário de Roger Cousinet

Vinte e um anos, Paris, 1902. Após a conclusão do ensino médio, Cousinet completa seus estudos clássicos por três anos na classe preparatória para a École Normale Supérieure. Ele não entra na Normale, mas se inscreve na Sorbonne para obter sua licenciatura em letras e conseguir, ao mesmo tempo, o diploma elementar necessário para ensinar os cinco anos da escola primária. Esse jovem burguês, oriundo de um meio artístico, culto, decide se preparar para o concurso de Inspeção Primária. Anos de intensa aprendizagem ao lado de crianças, das quais observa sistematicamente as reações na sala de aula, como também no pátio de recreação. Acima do aluno, ele se interessa pela criança livre, em seus jogos, em suas relações complexas com outras crianças; começa uma tese de doutorado com Durkheim sobre *vida social das crianças*. No mesmo período, ele colabora com Alfred Binet que elabora seu teste de

inteligência e funda a pedagogia experimental. Ele se torna redator-chefe de uma revista pedagógica, *L'éducateur moderne*, ocasião de reencontrar e publicar Decroly, Claparède, Ferrière, fazer a apreciação dos estudos de Maria Montessori, publicar resumos em francês dos trabalhos de Dewey e de Stanley Hall. Em 1910, Cousinet é nomeado inspetor primário: por essa razão, ele se torna responsável por uma centena de escolas públicas. Ele exercerá essa função até 1942, sucessivamente em Aube, Ardennes, Seine-et-Oise (perto de Paris).

1920. Com alguns professores voluntários, Cousinet experimenta seu método de trabalho livre em grupos. Sua hipótese de partida é simples: as crianças são capazes de se organizar, de se esforçar e de persistir em atividades que lhes agradam, como os jogos. Por que não mostrariam as mesmas qualidades em trabalhos que seriam diretamente escolhidos e conduzidos por elas próprias? No lugar de ensinar, o professor prepara documentos, objetos, plantas, minerais. Rapidamente, as crianças levam os objetos de seu interesse. O professor propõe às crianças formar livremente pequenos grupos de trabalho; nós entraremos nesse aspecto mais adiante.

Entre as atividades escolhidas pelas crianças, Cousinet propõe, a exemplo de Tolstói, a publicação de textos escritos por crianças, *L'oiseau bleu* (1920-1928), o que lhe custa uma má reputação no Ministério de Instrução Pública do qual ele pertence.

Nesse período, Cousinet participa ativamente do congresso da Liga Internacional para a Educação Nova em que realiza contatos com educadores dos mais diversos países. Incentiva, na França, o movimento Nova Educação que, de 1921 a 1939, publica um fecundo *Bulletin*, edita vários livros escritos por crianças, organiza cada ano congressos em que participam todos os inovadores em educação.

1944. Fim da Segunda Guerra Mundial. Cousinet tem 63 anos, terminou sua carreira de inspetor, mas começa uma segunda

carreira: ensina pedagogia na Sorbonne até 1959. Ele funda, com F. Chatelain, a associação da Escola Nova francesa, abre a escola experimental em *Source* e redige as publicações nas quais condensa sua fecunda experiência. É um período de prestígio internacional. Em 1964, ele cria, com o autor destas linhas, sua quarta revista, *Éducation et Développement*, e não cessa de escrever até se tornar cego, pouco antes de sua morte, ocorrida em 1973.

Uma longa experimentação: o método de trabalho livre em grupo

Antes de ser pedagogo, Cousinet se interessou pela psicologia da criança e notadamente pela psicologia social. Desde 1907, em seu primeiro grande artigo, ele mostra que o intercâmbio social desempenha um papel decisivo na adequação da percepção infantil à realidade (tal como nós nos permitimos perceber) e, portanto, na elaboração do pensamento⁴. No ano seguinte, ele escreve um dos primeiros estudos consagrados à sociedade infantil que se desenvolve protegendo-se, por bem ou mal, da ditadura dos adultos⁵. Prossegue suas observações e pesquisas no sentido de preparar sua tese, que será interrompida pela primeira guerra mundial e pelo falecimento de Durkheim em 1917. E ao experimentar o trabalho de crianças em grupos, ele observará constantemente suas reações. Ao solicitar que o professor desça de seu tablado e mude de comportamento, Cousinet altera o ambiente da sala de aula e constata se isso gerou efeito sobre o comportamento das crianças. Assim o método que ele elabora se refere constantemente à psicologia da criança.

Fundamentos psicológicos

“A criança é um ser de atividade científica”, escreve Cousinet, em 1931. Para atingir essa fórmula precisa, ele acumulou suas

⁴ Cousinet, R. Le rôle de l'analogie dans la perception enfantine. *Revue Philosophique*, Paris, 1907.

⁵ Cousinet, R. La solidarité enfantine. *Revue Philosophique*, Paris, 1908.

observações paralelamente às de outros pesquisadores, em particular Charlotte Bühler⁶. Sem dúvida, observou com minúcia os jogos das crianças. Contudo, “parece doravante difícil continuar a afirmar que o jogo seja uma atividade natural da criança. Por mais distanciada que se encontre dele, a atividade natural está mais próxima de nosso trabalho que de um jogo; encontra-se então a aplicação, o amor à dificuldade, a consciência da utilidade, junto com o prazer. A criança une o sério e a alegria, que, para nós, se tornaram contrários. É talvez essa a característica mais nítida de sua atividade, da qual decorreria todo o resto. A criança não gosta precisamente de jogar, ela gosta de trabalhar se divertindo, ela se diverte ao trabalhar. Para nós, tal fato se torna tão difícil de se compreender, tão difícil de ser auxiliado por meio da educação, mas muito educável e disponível para nossa forma de trabalho”. E permanece, com certeza, nas crianças uma tendência ao jogo análoga a dos adultos: “Favoreça-lhes a atividade mais adequada à sua atividade natural, permita-lhes *façer alguma coisa* precisamente da maneira segundo a qual elas desejam, enfim, deixe-as viver naturalmente, e você verá que, em certos momentos, elas abandonam essa atividade para se entregar ao jogo. A explicação é sem dúvida muito simples: o jogo é uma regressão, um retorno às ocupações mais fáceis”⁷.

Ora a atividade natural da criança a conduz manifestadamente, ao fazer uma construção, a descobrir as leis fundamentais da física, por exemplo. Ela descobre as exigências da matéria: um boneco de plástico se faz de um modo diferente de um boneco de papel, um castelo de areia obedece a outras leis técnicas daquelas de um

⁶ Autor de *Kindheit und Jugend*, Leipzig, 1930. O problema da atividade da criança foi o centro do congresso da Nova Educação, em Paris, ao fim de março de 1931, com uma intervenção de Elsa Kolher, colaboradora de Charlotte Bühler, sobre “A atividade dos 5-6 anos”, uma exposição de Maria Montessori sobre “A atividade da criança nova” e de Roger Cousinet sobre “O jogo e o trabalho”.

⁷ Cousinet, R. Le jeu et le travail. *La Nouvelle Éducation*. Paris, jul. 1931.

palácio de madeira. E a partir de outras observações, Cousinet atinge essa constatação: “a criança é um ser de atividade científica”.

O ensino, por sua natureza, impede a atividade criativa da criança. O primeiro contato com o ensino é uma *inibição* tanto no plano da atividade física, pois é preciso permanecer sentado, imóvel, quanto no plano espiritual, tendo em vista que a mesma é proibida de interrogar o professor e de se comunicar com as outras crianças. O ensino impede a criança de se formar. E Cousinet observa com uma lógica implacável: “A psicologia da criança não conduz à transformação, mas ao desaparecimento do ensino”⁸.

Não se trata mais, com efeito, de ensinar (as crianças), porém de preparar um meio vivo, como um cientista prepara num laboratório a solução em que poderá viver e desenvolver um organismo... De pedagógico, o problema se torna psicológico, ou até, biológico.

O instrumento de trabalho é o método... O método deve passar do professor para o aluno. Ele não é absolutamente “o processo engenhoso que encontra ou utiliza o professor para ensinar. Ele é um instrumento do qual a criança aprende a se servir para trabalhar”⁹.

Roger Cousinet empenha-se por uma escola primária que acolhe as crianças dos 6 aos 12 anos. Ora, o início da maturação social se situa por volta dos 8-9 anos. Nessa idade – e se situa aqui um segundo fundamento psicológico – a criança adquire consciência das outras crianças. “Essa tomada de consciência é fortalecida pelo novo papel que desempenha a linguagem, cuja verdadeira função é evidenciada apenas nessa idade, a função social, a comunicação entre os pensamentos individuais”¹⁰. A criança sai, progressivamente, do globalismo. Graças à linguagem, que define os momentos sucessivos de uma evolução, a análise se torna possível. “De fato, nós observamos que sempre essas primeiras tentativas de explicação analítica são acompa-

⁸ Cousinet, R. *Une méthode de travail libre par groupes*, 3.ed. 1967. p. 24.

⁹ *Idem*, p. 27.

¹⁰ *Ibid.*, p. 37.

nhadas de gestos e palavras. A criança imita a atividade almejada, indicando por meio de palavras diversos elementos. Contudo, intervem nesse momento os gestos e as palavras de outras crianças. [...] Cada uma traz suas palavras, palavras diferentes (que por vezes designam a mesma coisa, mas isso não importa) e como doravante cada uma compreende, em toda sua significação, a linguagem que a criança escuta, as palavras que designam as explicações se chocam e se opõem [...] é preciso observar mais próximo, retomar sua própria análise, verificá-la ou incorporar nela as explicações do outro”¹¹.

Encontra-se a origem dessas intermináveis discussões que começam entre colegas parados diante de um automóvel ou de uma furadeira elétrica, discussões que têm como objeto primeiramente a pesquisa da causa inicial do movimento. Em seguida, uma vez encontrada a causa, ou a mesma aceita por todos, “essa é seguida através do mecanismo, tal qual ela se manifesta de um elemento a outro, até que, da causa primeira, atinge-se o último movimento: roda que desliza pelo trilho, hélice que gira, impressão que se produz sobre o papel, depois disso o espírito está satisfeito”¹².

Prosseguindo sua análise, Cousinet demonstra que os efeitos da socialização são não somente benéficos ao plano intelectual, mas também ao plano da personalidade: a criança, sempre pronta a formular e dar sua interpretação, aprende desafiar a si própria. Ela impõe menos à medida que propõe. Ela aprende a se exprimir com precisão, a escutar e a compreender o outro. Ela aprende a viver socialmente, ou seja, a enriquecer seu pensamento com a contribuição do pensamento do outro.

O estudo psicológico conduz, portanto, à pedagogia de grupo. Não levar em consideração a psicologia, é impor às crianças um

¹¹ *Ibid.*, pp. 27-38.

¹² *Ibid.*, p. 39. Ele nota que Jean Piaget, a propósito dos métodos de trabalho em grupos, emitiu “reflexões psicológicas” totalmente análogas. Cf. *Le travail par équipes à l'école: enquête du Bureau International D'Éducation*. Genebra, 1935 (Textos de Jakiel, Piaget, Petersen, Cousinet).

modo de vida que não lhes convém. Ora se uma criança é privada, em um estágio de sua evolução, do alimento correspondente a esse estágio, ou ela se enfraquece, ou ela compensa essa atividade reprimida, ou ainda ela se esforça para agir à margem do adulto.

Encontra-se assim a origem dos incidentes tradicionais das aulas comuns. A criança persiste em seu desenvolvimento social: ela “respira”, ela “copia”, ela fala e o professor passa menos tempo falando do que impedindo seus alunos de falar. Apesar das aparências, os grupos permanecem com seus líderes, seus bodes expiatórios, e lutam disfarçadamente contra o professor por meio de todas as formas de manifestações: bagunças, jogos diversos. Por outro lado, a sala de aula está edificada sobre falsos valores: programas (estabelecidos sem relação com os interesses infantis), provas, perguntas, atitude do professor que se torna juiz... O trabalho em grupos permitirá uma vida normal.

O método

Trata-se de restituir às crianças a liberdade de que elas desfrutavam antes de sua entrada na escola: é preciso, então, que a encontrem, introduzindo o maior número de atividades possíveis de escolher¹³.

Além de sua preparação psicológica (ele deve decidir não dar mais “lições”), o professor precisa antever o material para cada atividade e saber utilizá-lo. Quando tudo estiver preparado, o professor convida as crianças a se dividirem em grupos, “conforme seus hábitos de jogo e suas simpatias naturais, totalmente de acordo com sua vontade”.

A constituição dos grupos pode levar tempo. As crianças fazem experiências preciosas aprendendo a reconhecer aquelas com quem elas podem trabalhar. Não há nenhuma regra quanto ao número

¹³ Fato que justifica o título do estudo de Giustino Broccolini: Broccolini, G. *Roger Cousinet, pedagoga della libertà*. Rome: Armando, 1968.

por grupo (de fato, seis em média) nem quanto à estabilidade dos grupos (mudanças podem sempre ocorrer).

Os grupos de crianças se dispõem em uma área da sala de aula que se torna, de certa forma, sua casa, mesmo se o intervalo que a separa de uma outra casa seja quase fictício. Os grupos colecionam rapidamente, ao lado de seus trabalhos, plantas e animais: é conveniente que eles disponham de armários instalados ao longo das paredes.

O professor informa às crianças que elas podem escolher entre as diferentes atividades preparadas para elas e indica-lhes seu método de trabalho. Esse método, muito simples, diferencia-se um pouco conforme ele trata das atividades de criação ou das atividades de conhecimento.

Sob a rubrica “atividade de criação”, Cousinet classifica o trabalho artístico, o jogo dramático, o trabalho manual. Nesse momento, a liberdade é total. Frequentemente, os grupos se rompem, pois a redação de um poema ou a realização de uma pintura são ocupações de expressão pessoal. A atitude do professor deve ser de compreensão e de simpatia: “é preciso que ele goste dessa atividade como ele deve gostar de todas as demais, tenha prazer ao ver seus alunos criar, mesmo que sejam obras ingênuas e desajeitadas, se abstenha de julgá-las... encoraje as crianças, se entretenha com elas em seus trabalhos, perguntando-lhes sobre o que elas querem fazer, se elas consideram ter expressado claramente o que pretendiam dizer”¹⁴.

A rubrica “atividades de conhecimento” comporta três espécies de trabalhos de ordem intelectual: o trabalho científico, o trabalho histórico, o trabalho geográfico. As crianças recebem do professor algumas regras elementares que constituem “as regras do jogo” e que são as seguintes: 1) O trabalho consiste em observar os objetos, os documentos e redigir as observações comuns no quadro do

¹⁴ Cousinet, R. *Une méthode...*, *op. cit.*, p. 123.

grupo. O único imperativo material é que cada grupo deve dispor de um quadro, utensílio necessário à redação coletiva. 2) O trabalho, uma vez realizado, é apresentado ao professor que verifica a correção ortográfica respeitando as seguintes instruções: o professor assinala quando há palavras mal ortografadas; se necessário, ele intervém uma segunda vez, sublinhando as palavras incorretas; ele as corrige, enfim, sem dar explicação, salvo se essa é solicitada. 3) O trabalho é refeito no caderno do grupo, ilustrado, se for o caso, e apresentado ao professor; 4) O trabalho escrito é resumido em *fichas* de análise.

Gradativamente, as fichas comportam as mesmas rubricas e as crianças se tornam capazes de prepará-las com antecedência. O estabelecimento dessas fichas conduz naturalmente à ideia de uma classificação, após a confecção dos quadros sinópticos.

Contudo, retornemos às diferenças de campos de trabalho.

O *trabalho científico* inicia o estudo de animais, plantas, fenômenos meteorológicos (chuvas, temperaturas, tempestades), minerais, máquinas simples, objetos os mais diversos. Os grupos, aliás, indicam muito rápido em sala de aula o que lhes interessa.

O *trabalho histórico* está centrado sobre a história das coisas. Cousinet refletiu particularmente sobre o ensino de história¹⁵. Não somente a história política, aquela dos governos e das guerras, é nociva, mas também ela não é indicada para as crianças, ainda que as crianças, conhecendo as coisas, fiquem suscetíveis a se interessar por sua história, ou seja, pelo estudo de suas transformações sucessivas. Cousinet organizou todo um catálogo de história das coisas cujos temas são a habitação, as roupas, os meios de transporte e de comu-

¹⁵ De 1920 a 1922, ele publica no jornal pedagógico *L'École et la vie*, uma série de estudos sobre a história das coisas. Ele intervém nesse mesmo sentido no Congresso Internacional de Educação Moral (Genebra, 1922): "Uma história das coisas é necessariamente internacional e, somente por isso, ela ensina a solidariedade como a história política ensina o nacionalismo". Sua comunicação figura no *L'esprit international et l'enseignement de l'histoire*, 1922. Em 1950, ele retoma esses diferentes temas no *L'Enseignement de l'histoire et l'éducation nouvelle*.

nicação, o ensino, a agricultura, a indústria, o comércio etc. Não há, é claro, nenhuma ordem preferencial. Aspecto importante: é necessário partir da observação das coisas em seu estado atual. Assim, se um grupo se interessa por história da habitação, ele é aconselhado a estudar primeiro a casa de hoje em seus diferentes aspectos. Em seguida, os documentos, as imagens constituem o material trabalhado pelas crianças. O professor deve ter, nessa fase de preparação, a preocupação de reuni-los em grande número: cartas postais, figuras recortadas de livros etc. A descrição é mais do que a simples notação de uma observação. Trata-se de uma relação efetuada com o auxílio da observação de vários documentos. O trabalho histórico demanda uma verdadeira construção.

Dessa forma, o método mencionado anteriormente se aplica nesse caso: os trabalhos são condensados em fichas, as fichas são classificadas e resultam em quadros sinópticos que apresentam, por exemplo, a história do traje através das grandes épocas do passado.

O *trabalho geográfico* demanda, como material de observação, mapas em grande escala, guias das estradas de ferro, das rodovias, das linhas aéreas... como também planos das cidades, mapas da região. Atividades possíveis: descrever viagens imaginárias para tal país, objeto de interesse do grupo, utilizando os mapas, os guias, os documentos. Estabelecer a planta da escola, de um monumento, o mapa da região.

A questão do método evoca várias observações.

É claro, a liberdade preside os trabalhos, as interações entre as diferentes atividades mencionadas podem se produzir especialmente entre as atividades de conhecimento e as artísticas: por exemplo, desenhos, aquarelas, modelagens, maquetes podem acompanhar a produção escrita. A confecção de roupas de bonecas ou de marionetes pode ilustrar a história dos trajes.

Nota-se que o método não concede nenhum espaço ao ensino de gramática. Esse não é um descuido: “esse ensino”, escreve

Cousinet, “não corresponde a nenhum interesse da criança na idade considerada”¹⁶. Se as crianças, extraordinariamente, manifestam tal interesse, elas procedem como nos outros tipos de trabalhos: observação e análise das palavras, classificação, construção de uma primeira gramática. Dentre 40 salas de experimentação, esse fato se produziu somente uma vez.

Observa-se também que com exceção dos textos livres (não somente quanto à sua forma e ao seu conteúdo, mas também à sua própria existência, contrariamente a diversas classes ativas em que o texto “livre” está previsto no horário de aula) a redação, como exercício literário, não está prevista. “A composição francesa, a redação são exercícios de adolescentes”, escreve Cousinet. Em contrapartida, a linguagem é constantemente desenvolvida, exercitada: tanto no plano oral como no escrito, pois há troca nos grupos e se trabalha para criar *textos escritos*, tão claros, precisos, com o mínimo de ambiguidades. Na composição francesa, pede-se aos alunos que desenvolvam um tema: convida-os a dizer alguma coisa, ainda que não tenham nada a dizer. Enquanto isso todas as vezes que eles analisam e descrevem um fato científico, histórico ou geográfico, eles aprendem a expressar seu pensamento com precisão e a redigir com clareza. Quanto à ortografia, na idade pré-gramatical, o erro é, para Cousinet, um falso movimento; a correção sistemática é suficiente para gerar reflexos duráveis.

Outra disciplina que não está incluída nas atividades de conhecimento é a aritmética. Não está prevista de maneira explícita, mas aparece e se desenvolve na medida em que há emergência das necessidades suscitadas pelo trabalho manual, pelo trabalho doméstico e pela manutenção da casa. “Em muitos casos, constata Cousinet, “um interesse espontâneo se manifestou por esse estudo independentemente de toda aplicação. Ao se observar que as

¹⁶ Cousinet, R. *Une méthode...*, *op. cit.*, p. 76.

crianças cumpriam inabilmente e com muita lentidão as operações aritméticas necessárias a outros trabalhos, determinaram-lhes a tarefa de fazer multiplicações ou divisões e, durante *alguns meses*, efetuaram operações cada vez mais difíceis, cerca de 15 ou 20 por dia. As meninas, tendo apreciado as operações bastante simples que precisavam para a compra de tecidos, o corte e a confecção de roupas, criaram e resolveram problemas dessa natureza cada vez mais complexos”¹⁷.

Os resultados

Essa metodologia exata, preocupada com os detalhes concretos, foi empregada em escolas públicas do campo ou de cidades em que não era possível efetuar despesas. Não se trata de um sonho utópico, mas de um modelo elaborado e aplicado, de 1920 a 1942, em quarenta classes diferentes. Dessa forma, em uma escola de meninas, em Savigny-sur-Orge, perto de Paris, uma professora pôde manter suas alunas e fazê-las trabalhar, assim, sete anos seguidos.

Ao realizar um balanço dessa longa experimentação, Cousinet nota primeiramente que as crianças nunca foram inativas e que elas “não perderam tempo escutando o que não tinham solicitado, ainda menos ouvindo colegas declamarem lições ou responderem a interrogações”. Com essa conclusão inesperada, revela-se rapidamente, sob a aparência de humor, uma verdade que os adultos estão pouco inclinados a observar e a admitir. Se se considera todos esses discursos aos quais os estudantes estão mais ou menos atentos, todos os momentos inativos provocados pelos avisos de ordem e pelos regulamentos disciplinares, sem falar nos exercícios pouco ou quase nada “rentáveis” como o ditado, deve-se admitir, com efeito, que a escola tradicional e obrigatória faz as crianças perderem muito tempo.

¹⁷ *Idem*, p. 68.

Com relação a esse balanço, Cousinet assinala que a quantidade média de trabalhos escritos por cada grupo foi de 30 por mês (ou seja, mais de um por dia de aula), sem contar a redação de fichas e os quadros recapitulativos.

A avaliação dos conhecimentos se revelou também positiva. Assim quando o método foi introduzido nas turmas ao término das quais ocorre o exame do certificado de estudos (mais de 50% dos alunos da escola pública saem dela sem ter obtido esse diploma), as crianças foram constantemente as mais numerosas a serem aprovadas em exames e sempre com as notas mais elevadas em *ciências* e em *composição francesa*. Essa última observação não deixa de ser interessante quando se conhece a posição específica de Cousinet a respeito dessa questão.

Sem nenhum ensino de gramática, a ortografia foi consideravelmente aprimorada nas salas de aula, a média de erros passou, por exemplo, em uma turma de curso elementar, de 9,04% em outubro para 3,8% em julho¹⁸.

Com certeza, é impossível realizar comparações restritas, ano a ano, entre as crianças que seguiram um programa e as que trabalharam sem programa. Todavia, as comparações globais se mostram mais vantajosas àquelas que procederam segundo o método de trabalho em grupos:

- o trabalho de análise (quer se tratasse de uma flor, de um inseto, de uma máquina, de um fenômeno geográfico...) favorece o desenvolvimento intelectual;
- a organização em grupo auxilia o amadurecimento e também a persistência. A “preguiça” desaparece;
- a vida moral encontra igualmente seu valor: aprende-se naturalmente em uma sociedade de iguais a respeitar o trabalho dos outros, a não os incomodar, a realizar um favor ao próximo.

¹⁸ *Ibid.*, p. 90.

O maior benefício que as crianças retiram desse tipo de escolaridade é ter certamente aprendido diversas coisas, mas, sobretudo ter aprendido a aprender. Indubitavelmente, durante os longos cursos universitários, os melhores alunos, que frequentemente são privilegiados, terminaram sempre por adquirir um método; contudo, o que ocorre a um pequeno número de crianças, Cousinet pretende que se ofereça a todas elas.

Uma visão sintética da Educação Nova

No início dos anos 20, quando começou a experimentar seu método, o inspetor Cousinet foi considerado um louco. O governador de Aube solicitou sua exclusão do departamento e o Ministério o nomeou em Ardennes. Ele continuou seu trabalho de desbravador e se o permitiram realizar esse trabalho é, sem dúvida, porque sua notoriedade, no seio da Liga Internacional para a Educação Nova, tinha se tornado considerável. Seu método será, aliás, mais conhecido no exterior do que na França. Ninguém é profeta em seu país.

Após a Segunda Guerra Mundial, torna-se professor da Sorbonne. Ele ensina o que pensa ser a verdade, uma verdade verificada pela experiência. O ambiente é bem mais favorável, tendo tornado até moda o fato de que muitas pessoas pretensamente se enquadravam na Educação Nova.

Entretanto, Cousinet não aprova que se fique apenas em palavras. Ele denuncia os “falsos amigos da Educação Nova que, tendo mantido intacto o espírito da educação de antigamente, apoderaram-se de um certo número de procedimentos novos, copiados aqui e ali, e se utilizam deles para conservar o mesmo espírito e para auxiliá-los em sua tarefa que em nada havia sido modificada. É assim que um professor distribui seus alunos em várias “equipes” e entrega para cada equipe um exercício de gramática ou um dever de história, depois afirma e se convence que introduziu, em sua aula, o trabalho em grupos. Outro professor entremeia sua exposição com questões contínuas e pensa utilizar um método

ativo. Um outro insere, em parte de seu tempo, em um dia específico e em uma determinada hora um exercício de expressão “livre”. Já outro organiza um passeio escolar com um programa de observações, fixado por ele rigorosa e anteriormente, e atribui a esse exercício imposto o nome pomposo de “estilo educação nova” de estudo do meio ambiente. E assim por diante”¹⁹.

Cousinet não se limita a denunciar as caricaturas da Educação Nova, ele as explica, em seu ensino e em suas obras, isso é seu verdadeiro objeto. Ao retomar a história desse movimento internacional, reportando àqueles que ele considera como seus inventores (Rousseau, depois Tolstoi) e evocando seus fundadores (Dewey, Stanley Hall e seus sucessores), ele destaca o que há de comum – e, conseqüentemente, de essencial – por meio de organizações e de sistemas diversos.

A Educação Nova é sobretudo um *espírito* que reconhece a criança como um ser em autodesenvolvimento. Esse desenvolvimento requer condições favoráveis, a primeira delas é um ambiente de liberdade. Como todos os seres vivos, a criança se desenvolve interagindo com o meio em que vive; a função do educador, nessa perspectiva, é construir para a criança um meio que responda o mais perfeitamente possível às suas necessidades. Ao procurar uma metáfora adequada para expressar essa concepção, Cousinet rejeita aquela, clássica, do jardineiro pela do higienista. Está claro que a função do educador-higienista é totalmente diferente daquela do docente, seu recrutamento e sua formação devem se revestir de formas diferentes.

Portanto, o espírito é importa, o método não é senão um instrumento de trabalho, uma ferramenta pela qual a criança aprende a utilizar para trabalhar. A função do professor é favorecer o reencontro da criança-aprendiz e do método que lhe convém. Ao estudar cada dia mais as crianças, é que se descobre e se aperfeiçoa o método colocado à sua disposição.

¹⁹ Cousinet, R. *L'Éducation nouvelle*, 1950, p. 86.

Entrando deliberadamente por essa direção, Cousinet estuda, em seu último livro²⁰, a psicologia da aprendizagem. O que distingue radicalmente a aprendizagem do condicionamento é conhecimento do objeto a ser alcançado. Desperta-se o interesse apenas daquilo que se conhece mais ou menos claramente (centro de interesse). A criança aprendeu a andar porque viu alguém andar. Seu esforço é desencadeado pela nitidez de um objetivo e inspirado na imitação.

Ora tais condições não são produzidas pela escola. À exceção do cálculo, todos os saberes escolares são completamente desconhecidos das crianças que não podem, então, almejá-los. Além disso, o professor-que-ensina não constitui um modelo a imitar. É preciso, conseqüentemente, encontrar situações próprias para desencadear o conhecimento do objeto e o interesse pelo mesmo. Por exemplo, escreve Cousinet, “a tomada de consciência ortográfica surge a partir do momento em que l aquele que escreve apresenta aos outros o que escreveu”. Desde então e principalmente se a comunicação escrita se torna frequente, a aprendizagem, a investigação se desenvolvem. Por exemplo, no trabalho em grupos: “Eu penso”, prossegue Cousinet, “nas inumeráveis discussões ortográficas das quais eu fui testemunha mesmo com uso de dicionário e, inclusive quando necessário a intervenção do professor. Essas discussões constituem verdadeiros exercícios”²¹. A imitação é favorecida pelo comportamento do professor que diz “pesquisemos” e consulta com as crianças o dicionário e a gramática.

Sem dúvida, é mais fácil favorecer a aprendizagem dos “saberes operatórios” (ou competências) que são a leitura e a escrita, pois a criança pode constatar sua utilização. Contudo, a escola quer transmitir uma série de saberes brutos (física, química, história etc.). Não há outra solução senão transformar esse saber bruto em saber operatório: é o que procurou realizar com sucesso o método de

²⁰ Cousinet, R. *Pédagogie de l'apprentissage*, 1959.

²¹ *Idem*, p. 45.

trabalho livre em grupos ao apresentar às crianças, como um instrumento de estudo de objetos e de documentos. Cousinet está muito lúcido acerca desse legado: “o valor dessa aprendizagem histórica não reside no princípio do domínio – conforme o sentido escolar da palavra “aprendizagem” – de *conhecimentos*. Esse valor reside no trabalho efetuado pelo aluno ao examinar, comparar, classificar, reunir certo número de documentos colocados à sua disposição ou encontrados por ele, a fim de conseguir *construir*, nunca *adquirir*”²². Isso está rigorosamente correto. Nada impede que, além disso, os alunos adquiram conhecimentos mais sólidos mesmo que tenham que engolir o programa previsto.

Atualidade do pensamento de Cousinet

Cousinet tinha razão ao dizer que a Educação Nova contava com “falsos amigos” nos anos do pós-guerra. Os falsos amigos não resistiram ao tempo. Num país como a França, a Educação Nova é ainda hoje praticada por educadores voluntários, militantes, mas que são forçosamente uma minoria.

Para dizer de modo claro, o movimento da Educação Nova não conseguiu convencer os dirigentes da instituição escolar a mudarem de pedagogia. Para uma pessoa alheia aos hábitos do mundo escolar, esse fracasso só pode significar a inadequação dos métodos novos. Se tais métodos tivessem provado sua eficácia, teriam sido adotados. Esse é aliás, o raciocínio de muitos educadores de países em desenvolvimento.

Na realidade, as coisas são mais complexas. Três razões me parecem indicar o motivo “do fracasso” da Educação Nova:

- Os docentes, por definição, são recrutados entre os antigos “bons alunos”, ou seja, entre aqueles que obtiveram sucesso com o sistema tradicional. Para eles, é psicologicamente muito difícil não reproduzir um modelo antigo.

²² *Ibid.*, p. 100.

- Sem admitir, os pais e os professores têm medo da *liberdade* de escolha e do passo que implica, para as crianças, a prática da Educação Nova. Permitir as pessoas de se desenvolverem de uma maneira original, vai ao encontro do ideal humano e profissional dos adultos de se projetar sobre elas do lado dos estados modernos, mesmo que sejam democráticos, esperam que a escola contribua para formação de cidadãos padronizados.

- O modelo universitário está mais do que nunca impregnado pela escola. O professor da escola elementar imita (mesmo que não esteja consciente) o professor da universidade que transmite um conhecimento altamente especializado. Esse sentimento de vinculação à mesma instituição, que possui uma unidade coesa²³, está tão arraigado que a escola elementar atual prepara para longos estudos um maior número de crianças, muito mais que a escola popular de antigamente.

Com efeito, as nações mais ricas prolongaram a escolaridade obrigatória. Contudo, essa medida comporta, além de ter seus efeitos positivos, consequências muito duras: uma proporção considerável de crianças e de adolescentes (até 30%) se encontra em situação de fracasso. Em face de tal situação, a pesquisa pedagógica se consagra, sobretudo à didática das disciplinas ensinadas. Esse exclusivismo didático se fundamenta em um postulado: o sistema pode ser indefinidamente aperfeiçoado, sem nenhuma dúvida. Todavia, pode-se melhorar um automóvel, porém isso não o transformará em um avião. É outro sistema. Cousinet não dizia outra coisa, pois afirmava que “a educação não pode mais ser uma ação de ensino”, mas sim um sistema diferente. Essa mensagem, mesmo considerada por alguns um paradoxo, deve ser compreendida atualmente.

²³ Essa unidade pode se conceber mesmo se a idade e o estatuto dos “aprendizes” demandam a utilização de sistemas pedagógicos diferentes. A respeito dessa noção de sistema pedagógico, remeto a meu estudo: Raillon, L, *L'enseignement ou la contre-éducation*. Paris: Presses Universitaires de France, 1984.



A formação do educador²⁴

Prefácio

O problema da formação do educador apresenta de há muitíssimo tempo dois dados contraditórios, duas afirmações opostas: o educador deve ter dons naturais (nasce feito); deve aprender seu ofício. Jamais utilizará bem esses dons naturais, se não aprender seu ofício; nunca, porém, mas nunca saberá seu ofício, se não possuir dons naturais. Segundo as épocas, segundo os indivíduos, uma das afirmações preponderou. Afirmou-se que os dons naturais eram quase tudo, a tal ponto que quem os tivesse em alto grau poderia dispensar quase inteiramente a aprendizagem profissional. Sustentou-se que o método era tudo, ou quase tudo, e poderia remediar a ausência de dons pessoais. “O ensino”, escreveu A. Bell, um dos inventores do modo mútuo, “é a arte de comunicar aos outros os conhecimentos que eles não têm. Para ensinar com êxito, não basta que um professor seja instruído, cumpre ainda, saber fazer com que os alunos aproveitem dessa instrução; cumpre encontrar e use certos meios próprios para facilitar essa transmissão de conhecimentos; noutros termos, siga um bom método”. Os partidários das duas opiniões opostas nunca se puseram completamente de acordo, senão, no fundo, máxime entre os educadores (posto a maioria, por motivo bem compreensível, gabe os dons naturais), deixa cada qual na respectiva posição.

A dificuldade não está, porém, em conciliar coisas contraditórias. Reside no fato de que nenhuma dessas afirmações opostas tem sentido preciso. Os que

²⁴ Cousinet, R. Prefácio. In: _____. *A formação do educador e a pedagogia da aprendizagem*. Tradução de Luiz Damasco Penna. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1974. p. xlv-xlvi. (Atualidades pedagógicas; 62).

sustentam a primazia dos dons pessoais, jamais conseguiram defini-los. Os que sustentam a necessidade da aprendizagem do ofício, nunca puderam definir em que consistia esse ofício e, pois, em que consiste a aprendizagem que dele cumprisse fazer. Levantam-se, assim, fantasmas, um contra outro.

Ora, o que há de singular é a oposição, e não a coexistência, dos dons naturais e da aprendizagem do ofício. Essas duas necessidades são reconhecidas em todas as profissões, e é nelas, até, que se fundam, hoje em dia, a orientação profissional e a orientação escolar. Mas, bem antes de que se tratasse de orientar, de selecionar, tecnicamente, tanto um marceneiro como um jurista, um ferreiro ou um músico, cuidaram que eles não poderiam ensinar a prática de sua arte senão a quem fosse dotado de certas qualidades, e muita vez se recusaram a ensinar essa prática a quem não as tivesse. Mas sua posição era fácil, porque, por um lado, sem ter nenhum teste à disposição, de modo inteiramente empírico, conheciam bem, por alto, as qualidades naturais a carecia um indivíduo para tornar-se marceneiro ou médico, conheciam melhor ainda os defeitos redibitórios e sabiam que um gago (malgrado Demóstenes) não pode vir a ser advogado, nem um canhestro, ajustador. Podiam indicar com bastante precisão essas qualidades e esses defeitos. Por outro lado, podiam fazer o mesmo quanto ao ofício cuja aprendizagem se propunham dirigir. Sabiam que ele consistia em certo número de gestos que produziavam certo resultado, visível aos olhos de todos: banco, ferradura, discurso ou sinfonia. Cada mestre em sua arte poderia dizer que, se lhe dessem um aprendiz com tais qualidades e sem tais defeitos (os quais podia nomear com certa precisão), poderia fazê-lo executar série de gestos precisos (que podia igualmente indicar), e com cujo auxílio, ao cabo do tempo necessário, produziria objeto de nome e caracteres definidos.

Mas, quais os dons que deve ter o futuro educador? Que gestos (corporais ou mentais) deve executar para aprender seu mister? Em que consiste precisamente esse mister? E, sobretudo, a que resultado deve chegar o exercício dele, à produção de que objeto?

A primeira pergunta nunca foi respondida senão por palavras misteriosas, ou vagas. Falou-se de vocação, ou ainda, de toda sorte de qualidades morais, que não eram, absolutamente, privativas do educador, e que poderiam fazer supor que

quem fosse bom, paciente, enérgico e digno, poderia assumir o encargo. À segunda indagação, nada também de resposta precisa, salvo a de que o aprendiz de educador deveria imitar o seu mestre na forma do ensino, ou na organização da disciplina; mas imitação não é aprendizagem, e há, na aprendizagem, coisa bem diversa da simples imitação (só possível, de resto, enquanto o aluno é apenas aluno). Em que consiste o ofício de educador? Dizem-nos que consiste em formar indivíduos, mas que é que isso quer dizer? E, enfim, qual o objeto produzido nesse ofício? Poder-se-ia reconhecer o artífice que houvesse aprendido o ofício, pelo fato de ele entregar ao consumidor o objeto, utilizável e “de qualidade”, de que este necessitasse. Qual é, porém, o produto fabricado pelo educador? É o aluno aprovado na escola primária? É muito pouco. É o bacharel, o politécnico, o engenheiro agrônomo? Mas se são esses os produtos do educador, produtos de qualidade, entregues à sociedade que deles precisa, como se explica que não produza mais que tão pequeno número e ponha a perder tamanha quantidade? Bem mal aprendeu o ofício, pois nunca está seguro de acertar. Por certo se defenderá com o declarar que não é responsável pelos malogros, que não lida com matéria inerte, submissa, mas com matérias vivas, diversas e desiguais, e de reações imprevisíveis. Então, se assim é, porque a aprendizagem do ofício não o habilitou a tratar convenientemente cada uma dessas matérias? E se a justificação for exata, se é por causa da matéria e, não, da arte que ele malogra, como poderá afirmar que é graças à arte e, não, à matéria, que acerta? E como nos poderemos orgulhar de ensinar um ofício, mediante aprendizagem tão pouco determinada que nunca permite ao artífice estar seguro de acertar ao menos na maioria dos casos?

O problema se complica pelo fato de não sabermos em que consistem esses acertos. Que é uma educação certa? Uma educação que produz o objeto do qual a sociedade precisa? Mas a sociedade não é como o consumidor individual, que sabe o que quer. A sociedade não sabe o que quer: tem necessidade de bons engenheiros, bons advogados, bons políticos; não sabe, porém, o que é um bom político, bom advogado, bom engenheiro, nem mesmo bom professor. Recebe os produtos que o educador lhe entrega, interessado em persuadi-la de que são, precisamente, os que lhe convêm; e o engenheiro, o médico, o advogado, têm, de inteira boa fé aliás, muito interesse em apoiar, nisso, a opinião do educador.

A verdade é que o ofício de educador e a aprendizagem desse ofício constituíram-se independentemente da matéria à qual se aplicavam. Assim o é, por singular que pareça. Não cabe aqui mostrar por que a pedagogia, uma pedagogia empírica, embora, velha como o mundo, e porque a psicologia da criança e a caracterologia infantil são de ontem e ainda, até de hoje. O fato é que todo artífice aprendeu cedo a natureza dos materiais sobre os quais exerce a atividade, e, entre eles, a diferença de um para o outro; ao passo que o educador foi preparado (se pudermos dizê-lo) para o ofício, e o exerceu, sem ter quase nenhum conhecimento da matéria com que lidava... E não só porque tal conhecimento era julgado inútil, considerado o escolar como dotado do mesmo modo de pensar do mestre, é isso tido como aspecto secundário. Todo interesse do educador incidiu na prática do ofício, cujo exercício acabou gratuito, quase independente de seu objetivo. O educador aprendeu, cada vez mais, a lecionar, a dar aula, a interrogar, a fazer recitar, a fazer trabalhar, a fazer obedecer, persuadindo-se, ou fazendo por persuadir-se de que, com o auxílio dessa atividade à qual dava todos os cuidados, a matéria escolar tomaria a forma conveniente, e a sociedade receberia o produto reclamado. Quando isso não sucedia, o educador tratava de provar à sociedade que ela não tinha razão; e quando não conseguia, jogava a culpa na qualidade inferior do material que lhe haviam dado.

Semelhante posição não é mais sustentável. O educador profissional já não pode, hoje, considerar-se como o único artífice do desenvolvimento e da formação das crianças. Além do que esse desenvolvimento deve às forças naturais de cada indivíduo, a criança é, hoje, submetida à ação do educador, e a toda essa educação difusa dada pelo cinema, pelo rádio, pela imprensa, pelos espetáculos da rua, toda uma vida social que se intensifica cada vez mais. Mas essa educação difusa, por sua própria natureza, efetua-se ao acaso, sem plano, sem direção, benéfica a uns, maléfica a muitos outros, indiferente ao bem e ao mal que faz. Se, em meio dessas influências múltiplas e cegas, o educador profissional especializado quer justificar ainda seu privilégio, não mais pode fazê-lo nem pela abundância, nem pela exatidão, da informação que dá, coisa que outros fazem mais que ele, nem pela organização metódica dessa informação, coisa que o rádio, o cinema, as obras de vulgarização chegaram a fazer tão bem, senão

ainda melhor. Se o educador quiser continuar a ser o artífice principal da educação (e temos esse artesanato indispensável em nossa era, na qual se desenvolve cada vez mais uma espécie de maquinismo pedagógico), cumpre-se adaptar humanamente a todos e a cada um dos que lhe são confiados. E isso só é possível sob a condição de que renuncie à aprendizagem e à prática de tudo quanto tem até agora considerado seu ofício, para aprender a viver com as crianças. É a esse problema que tento, nos capítulos seguintes, dar solução.

Exame histórico²⁵

Valor, saber, saber fazer – eis as três qualidades indispensáveis ao educador, as qualidades que o caracterizam e distinguem. É o único a quem todas as três são necessárias, e moralistas, e teóricos da pedagogia (desde quando a pedagogia nasce) não cessam de dar conselhos e de formular prescrições sobre esses três pontos, conselhos e prescrições tanto mais necessários, quanto estamos muita e muita vez embaraçados no encontrar bastantes educadores que as possuam. A procura é bem superior à oferta, ao menos na qualidade. Quanta família aceita um preceptor sem moralidade, e se apercebe (ou se não apercebe) do mal quando o mal está feito! Que de meninos ambulantes dos séculos XVI e XVII, ignoros, beberrões e grosseiros! Cumpre estar sempre a lembrar incessantemente as qualidades que os bons educadores devem possuir, na esperança de que só esses sejam empregados (como se isso fosse possível).

É ao valor que primeiro nos atemos sempre, às virtudes o educador deve praticar e, ainda mais, (tanto tememos os malefícios do mau exemplo), aos vícios de que ele deve estar isento. Com o tempo, até os primeiros anos de nosso século, havia, nessa matéria, concebível exigência, quiçá tanto mais forte quanto mais contrastava com a realidade. J.-B. de La Salle não dá senão 12 “máximas, das

²⁵ Cousinet, R. Exame histórico. In: _____. *A formação do educador e a pedagogia da aprendizagem*. Tradução de Luiz Damasco Penna. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1974. cap. 2, pp. 14-33. (Atualidades pedagógicas; 62).

quais o formador deve encher o espírito dos jovens mestres” e delas apenas algumas são de ordem moral, enquanto que assinala 13 “Defeitos essenciais que o formador deve corrigir nos alunos”, todos defeitos morais²⁶. Um curso de pedagogia muitas vezes reimpresso no correr do século XIX consagra um capítulo inteiro às “qualidades do professor que dizem diretamente com suas funções” (bondade, firmeza, paciência, pureza de costumes etc.), e às “que não se relacionam senão indiretamente com elas” (polidez, modéstia, desinteresse etc.), mas cada artigo insiste nos defeitos correspondentes a essas qualidades, e o autor conclui com recomendar ao educador aquele “amor ao retiro que lhe exigirá sem dúvida certo espírito de sacrifício, mas lhe permitirá escapar às tentações às quais a atração do prazer o exporia”, às diversões frívolas, as quais não servem, como a leitura de romances, “senão para dispersar o espírito, falsear o juízo, corromper o gosto e amolentar o coração”. Durante muito tempo os inspetores escolares primários visitam a casa do professor, inspecionam-lhe a sua biblioteca, criticam os livros que lê, corrigem-

²⁶ Ver a relação desses defeitos em: Compayré, G. *Histoire de la pédagogie*. 2. ed. Paris: Delaplane, 1911. p. 218. (Gabriel Compayré arrola, aliás, dezesseis defeitos). Jean – Baptiste de La Salle (1651-1719) foi o fundador da congregação dos Frères des Écoles Chrétiennes, consagrada à educação do povo. Escreveu, para orientação do trabalho dessa congregação, a obra *Conduite des écoles*, de publicação póstuma (1720). Levou vida de trabalho, ascetismo e piedade; e daí a canonização, em fins do século passado. Ver a seu respeito, além do livro de Compayré, citado nesta nota, e entre outros, o artigo pertinente: Buisson, F. et al. *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d’instruction primaire*, Paris: Hachette, 1911; Cole, L. *A history of education: Socrates to Montessori*. New York: Rinehart, 1950. pp. 356-367; Reisner, E. H. *The evolution of the common school*. New York: MacMillan, 1930. pp. 107-115; Collard, F. *Histoire de la pédagogie*. Bruxelles: Boeck, 1920. pp. 316-325; Cubberley, E. P. *The history of education*. Boston: Houghton Mifflin, 1920. pp. 347-351 (Riverside textbooks in education series); e do mesmo Cubberley, a obra que acompanha esse compêndio, e é Cubberley, E. P. *Readings in the history of education*. Boston: Houghton Mifflin, 1920. pp. 282-284. (Riverside textbooks in education series). Quanto às doze qualidades do professor, foram expostas, mais tarde, pelo irmão Agathon (1731-1979), quinto superior geral dos Frères des Écoles Chrétiennes, em obra: Agathon. *Les douze vertus d’un bon maître*. Paris: Frères des Écoles Chrétiennes, 1785; e estão indicadas no livro ainda agora citado de Collard, e no artigo: Buisson, F. Agathon (Frère). In: _____. *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d’instruction primaire*. (Nota dos tradutores).

lhe o modo de ser. Trata-se, sempre, de fazer, do educador, um indivíduo isolado, apartado à parte do resto da comunidade, moralmente exemplar, e espetacular, para ser mais exemplar que melhor sirva de exemplo.

Mas essa insistência em matéria de valor se manifestou, sempre, mais ou menos da mesma forma. Foram, sempre, as mesmas as virtudes cuja prática se recomendou ao educador, os mesmos os vícios dos quais foi afastado, os mesmos os exemplos que dele se pediram, para os alunos. No terreno da habilidade, desde época já bem longínqua, até hoje, a insistência foi a mesma, com variedade, porém, quase infinita. Os educadores especializados, seguros de sua experiência, os pedagogos, seguros de sua meditação, preconizaram inúmeros meios, a que chamaram *métodos*, de transmitir aos alunos o valor de fazê-los adquirir, e conservar, o saber. Quanto ao valor, deseja-se que a disciplina seja organizada, sistematizada, que o mestre use sanções objetivamente, e com inteira justiça, e segundo regulamento conhecido dos alunos. Que não puna de súbito sob o império de cólera cega (*nemo accedet iratus ad puniendum*), que não recompense pelo prazer passageiro trazido por tal ou qual boa resposta dada em classe. Que reflita, pese, meça. Até, ainda, onde os castigos corporais são admitidos, há uma escala para determinar o instrumento do qual o educador se servirá, o lugar onde baterá, a força que porá na pancada. No campo do saber, o jovem mestre não tem senão o embaraço da escolha. Propõem-se-lhe métodos gerais para preparar e dar boas lições, interessar os alunos, atrair-lhes (qualquer que seja o sentido dessa palavra) e reter-lhes sua atenção, bem interrogá-los, fazê-los recitar, fortalecer-lhes a memória e cultivar-lhes o espírito. Propõe-se-lhe métodos particulares de leitura, de escrita, de cálculo, de linguagem, de história, de geografia, de lições de coisas, infinitos. Métodos que aparecem, conhecem certa voga, vão empilhar-se na poeira das bibliotecas e cedem o lugar a outros.

Sempre com o mesmo objetivo. Trata-se de permitir ao educador que lecione melhor, que melhor levante, pedra por pedra, o edifício espiritual do qual é arquiteto, e do qual os alunos não passam de operários. São significativas as expressões das quais se serve, por exemplo, J.-B. de La Salle. “O silêncio”, diz, “é um dos principais meios de estabelecer e conservar a ordem nas escolas”. Por isso, aconselha o professor a falar o menos possível e utilizar complicado sistema de sinais que imaginou. “Há”, diz ainda, “oito coisas principais que contribuem para estabelecer e manter a ordem nas classes: 1º, a vigilância do mestre; 2º, os sinais; 3º, os catálogos; 4º, as punições; 5º, a assiduidade dos alunos; 6º, o regulamento dos feriados; 7º, a instituição de vários oficiais (monitores) e sua fidelidade ao bom desempenho do encargo; 8º, a estrutura e uniformidade das escolas e do mobiliário conveniente”. Indicações desse gênero são encontradas em todos os tratados pedagógicos até nossos dias. Vê-se que a *assiduidade dos escolares* não é senão um dos elementos dessa arquitetura pedagógica. Dir-se-ia de boa mente, parodiando dito célebre, que acima do interesse do educador e do educando, há o interesse da educação.

A literatura pedagógica é menos rica, e mais incerta, em matéria de saber. Evidentemente, todos estão de acordo no admitir que o educador especializado deve ter um saber e, precisamente, essa espécie de saber de que falamos no capítulo precedente. Mas quase não há acordo quanto a extensão e à qualidade desse saber, que as famílias não podem julgar (pois que durante muito tempo elas próprias não o possuíam senão imperfeitamente ou quiçá, não o possuíam de modo nenhum), e a cujo respeito moralistas, filósofos, pedagogos, bem sabiam não poder exigir muito. Os mestres de meninos provam, de começo, seus talentos nos conhecimentos instrumentais de sua privança: letra talhada, leitura em voz alta (compreendida a dos ofícios religiosos em latim), cálculos meio complicados. A esses elementos os preceptores ajuntam um saber artístico

mundano, os professores de colégio um saber erudito: línguas antigas, geografia, depois, pouco a pouco, ciência e história. Onde há uma organização, hierarquia (Irmãos das Escolas Cristãs, Colégios de Jesuítas), nenhum limite posto, é evidentemente, na aquisição de conhecimentos pelos mestres, e a discriminação se faz por si: aos que sabem pouco, são confiados os pequeninos que só precisam aprender pouco; os que sabem mais, seja porque aprenderam mais antes de ensinar, seja porque continuam a aperfeiçoar-se pelo estudo enquanto ensinam, são encarregados dos maiores.

Reinou, durante muito tempo, certa indecisão, não quanto ao saber ao qual *pode* ascender o educador (coisa que, em geral lhe deixaram livre) mas ao saber mínimo que ele *deve* ter para exercer o mister²⁷. Há ponto evidente no qual, não pode deixar de haver acordo, e é que o educador deve saber, ao menos, aquilo que ensina: leitura, escrita e cálculo, se é mestre de aldeia, rudimentos de vernáculo e latim, se ensina em alguma primeira classe de colégio etc. Mas a questão foi, durante muito tempo, o saber se, enquanto se preparava, ou era preparado, para o mister, devia o

²⁷ Leiam-se, na matéria, os parágrafos iniciais do prefácio, datante de 1939, que o pranteado pedagogo brasileiro A. Almeida Júnior (1892-1971) escreveu o trecho, vazado na forma tersa e clara que foi sempre a dos escritos desse mestre, assim se lê: "O educador se faz [...], pelo estudo. *"Nature and nurture"*. A propósito do estudo, assinaiei [...] um velho preconceito, grato aos que querem baratear a educação popular rebaixando o nível do respectivo magistério: "O professor primário não deve saber muito". Para a ciência do professor, como para a temperatura dos ambientes, haveria um grau ótimo, não muito superior ao zero termométrico, acima do qual a eficiência docente começa a decair. Atenuação desse preconceito é a fé caricatamente exagerada nos milagres da "técnica". Procura-se fazer crer – o que está certo – que há segredos da profissão, uma arte de ensinar privativa dos iniciados; mas também se afirma – e aí começa o erro – que essa arte independe da cultura geral e, podendo perfeitamente funcionar no vácuo, confere por si só competência didática. É essa fé pueril na força mística de uma técnica problemática, de uma técnica sem cultura, que faz que se atribua ao magistério, um tom pejorativo, o chamado "espírito primário", e se envolvam os estudos pedagógicos em uma atmosfera de desconfiança ou de ridículo. Qualidades inatas e formação técnica são indispensáveis, mas não bastam. Tarefa de natureza complexa, essencialmente espiritual, a educação exige do professor uma cultura geral sólida e variada, haurida no convívio diuturno com a literatura e com a ciência. E isso tanto para aperfeiçoar-lhe a "técnica" como para fornecer-lhe matéria-prima substancial e pura". (Almeida Júnior, A. *Biologia educacional*. Atualidades pedagógicas. São Paulo, v. 35, p. 9. 1939) (Nota dos tradutores).

futuro educador adquirir apenas o saber que havia de distribuir, em seguida, aos alunos, ou se devia adquirir um mais extenso e mais profundo, ainda que não devesse, jamais, ensiná-lo, e esse saber só a ele viesse a servir.

Foi o empirismo que respondeu à questão, enquanto a preparação dos futuros educadores não estava organizada. A aquisição do saber não lhes era dada senão pelos meios (mestres, livros) à sua disposição. Os mestres de meninos tinham interesse em preparar auxiliares, monitores, sucessores, quando se sentiam envelhecidos e fatigados, colegas, quando sabiam que um professor era procurado para esta ou aquela aldeia. Conservavam, pois, durante o maior tempo possível, os melhores alunos, e, entre eles, os que lhes pareciam dispostos, ou aptos, a se especializarem-se na carreira de educador. Nas ordens religiosas, os superiores encaminhavam para essa carreira os que julgavam capazes, e, para isso, lhes ensinavam quanto sabiam. Deixavam-nos quando já não tinham que ensinar-lhes. Assim, o saber se transmitia, quase intacto, de antigos mestres a mestres futuros, sem outra mudança, ou sem outra adição (e com atraso muito grande), que não os trazidos pelos cientistas ao saber geral.

Praticamente, nos conventos, moças pobres, que tinham sido capazes de instruir-se e demonstravam ter as qualidades morais necessárias (autoridade, paciência, amor às crianças) eram conservadas como adjuntas, depois como professoras. Nas escolas, os professores faziam-se ajudar por monitores, que os auxiliavam na tarefa e assim se preparavam para o mister futuro. “Convirá”, diz J.-B. de La Salle, “fazer o aluno observar um mestre já formado, e que seja bom modelo; após, entregar-lhe a escola um dia, alternadamente com o mestre. Será bom fazer que veja numerosas escolas e pedir-lhe diga o que notou, e porque umas lhe pareceram mais bem dirigidas que outras”. Era já a ideia das escolas de aplicação e dos estágios. Pelos fins do século XVIII, De Rochow, esboçando um psicograma

antecipado, prepara o futuro mestre “por uma espécie de ensino mútuo: durante muitos meses, ambos ensinam um ao outro, alternando-se no papel de professor e de aluno”²⁸.

Mas a questão do saber mínimo do educador se apresenta de maneira mais precisa quando da organização sistemática de sua preparação, tal como a encontramos na primeira tentativa de J.-B. de La Salle, em seu seminário de Reims, nos numerosos escritos teóricos aparecidos no século XVIII, e nas escolas normais abertas pela Convenção²⁹. Deverá o futuro mestre receber a mesma instrução, primária e secundária, que os mais alunos de sua idade, sob a condição de utilizar depois esse saber como melhor convenha aos interesses de seus alunos, e dele transmitir-lhes aquilo que julgue conveniente, ou possível? Ou deverá adquirir apenas, sem mais, os conhecimentos que será encarregado de transmitir? Se a questão se apresentar

²⁸ O autor se refere, neste passo, a uma interessantíssima figura da história da educação, o barão Frederich Everhard Von Rochow (1734-1805), a quem se devem reformas teóricas e práticas, empreendidas com grandes visão e dedicação. Ver a esse respeito o livro de François Guex: Guex, F. *Histoire de l' instruction et de l' éducation*. 2. ed. Lausanne: Payot; Paris: Alcan, 1913. pp. 265-271. Ver também Parker, S. C. *A textbook in the history of modern elementary education*. Boston: Ginn, 1919; Eby, F.; Arrowood, C. F. *The development of modern education, in theory, organization and practice*. New York: Prentice-Hall, 1941; e o artigo Guillaume, J. Rochow. In: Buisson, F. et al. *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d' instruction primaire*. Paris: Hachette, 1911.

²⁹ A Convenção (*Convention Nationale*) foi a assembleia revolucionária subsequente à Assembleia Legislativa; governou a França de setembro de 1792 a outubro de 1795. Grandes instituições foram fundadas nesse período. E grande atenção foi dada à instrução pública. Ver a respeito dessa fase tão fecunda da ação e do pensamento pedagógico francês, de tamanha influência por toda parte, em: Compayré, G. *Histoire de la pédagogie*, op. cit. pp. 327-346; Luzuriaga, L. *História da educação pública*. Tradução de Luiz e J. B. Damasco Penna. *Atualidades pedagógicas*; 71, n. 3, p. 1, 1959; Glatigny, M. *Histoire de l'enseignement en France*. Paris: Presses Univesitaires de France, 1949, cap. 5. (Que sais-je?; 393); Léon, A. *Histoire de l'enseignement en France*. 2. ed. Paris: Presses Univesitaires de France, 1972. cap. 4. (Que sais-je?; 393); Palméro, J. *Histoire des institutions et des doctrines pédagogiques par les textes*. Paris: Sudel, 1955. parte 6, cap. 5; Guillaume, J. *Convention*. In: Buisson, F. et al. *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d' instruction primaire*. Paris: Hachette, 1911. pp. 375-416; Reisner, E. H. *Nationalism and education since 1789*. New York: MacMillan, 1922. cap.2.

Quanto aos “numerosos escritos teóricos aparecidos no século XVIII”, ver entre muitos outros, o livro de Compayré, citado nesta nota e a obra: Hubert, R. *História da pedagogia*. Tradução de Luiz e J. B. Damasco Penna. *Atualidades Pedagógicas*, v. 66, 1967. (Nota dos tradutores).

unicamente em termos de conhecimento, o futuro educador, no primeiro caso, alcançará, à custa de muito tempo, e talvez, de esforços, um saber que esquecerá bem depressa, pois não há de ter mais vagar nem oportunidade, para consolidá-lo e utilizá-lo. No segundo caso, sob o pretexto de que não precosará dele futuramente, privam-no, por decisão arbitrária, da possibilidade de adquirir o saber, quando talvez fosse capaz disso, e assim o mantêm à força em camada social inferior. O futuro mestre começará a tarefa de educador somente após haver “terminado os estudos”, todos os estudos; ou então, prematuramente, após haver recebido na conta certa, o saber que será encarregado de distribuir. A controvérsia na matéria, foi grande no correr dos séculos dezanove e vinte; e a discussão ainda não está esgotada. Escreve um pedagogo belga escreve, mui recentemente: “Tenho, às vezes, ouvido a opinião, do melhor estilo Luíz-Filipe, de que o professor não deve saber tanta coisa para ensinar ortografia e as quatro operações fundamentais, que os estudos secundários completos poderiam inebriá-lo alcandorá-lo e que a professora principalmente, tão tocante, tão maternal, poderia vir a tornar-se uma cerebral, uma pedante insuportável (D. Tits).” Mas, em 1946, o *Advisory council on education*, da Escócia discutia (e rejeitava) proposta de alguns membros no sentido de que as normalistas destinadas às escolas maternais “não fossem obrigadas a seguir o programa completo, já que poucas dentre elas desejavam deixar as escolas maternais. Essa obrigação corre o risco de introduzir atmosfera de escola primária no jardim da infância”. Tais soluções, opostas umas às outras, foram, amiúde, determinadas por motivos que nada tinham a ver com a pedagogia, nem com o interesse das crianças, nem até com o dos educadores. Uns mal dissimularam o desejo de conservar os professores primários, como classe social, na modéstia, na humildade, relembradas, volta e meia, entre outors por numerosos discursos ministeriais, e das quais se temia-se que uma instrução muito a fundo os tirasse, e lhes excitasse o amor próprio, lhes desenvolvesse a ambição e lhes aumentasse as exigências. No outro extremo, os adversários

desse ponto de vista e, particularmente, em toda parte, os sindicatos profissionais, pediam, ao contrário, para o futuro professor primário, instrução extensa, e um saber igual ao distribuído nos liceus, aos alunos de sua idade, e isso, sobretudo, para protestar contra a tentativa de mantê-lo em camada social inferior.

A questão, aliás, nunca versou senão sobre os professores primário e as jardineiras. As exigências dos moralistas, dos pedagogistas e, em geral, da opinião pública foram muito menores no que toca aos professores do ensino secundário. Aqui, tudo se subordinava ao saber. O valer, sem dúvida, erasempre desejado, mas com menor insistência. Se parecia indispensável ao simples mestre de meninos para compensar-lhe, de algum modo o fraco saber, o saber muito mais considerável do professor secundário parecia elevá-lo acima dos alunos o bastante para inspirar-lhes, por isso, respeito que tinha valor moral. Ademais, seus alunos eram mais idosos, assaz conscientes da necessidade de adquirir o saber para arriscar-se menos a comprometer essa aquisição com falta grave de disciplina. Admitia-se, enfim, que a cultura, a posição social mais elevada, conferiam aos professores, quando menos, uma atitude exemplar, uma dignidade natural, por vezes, que eles tinham interesse em manter.

Essa estima em que sempre se teve seu saber, incomparável, durante muito tempo, ao dos mestres primários, e infinitamente superior ao da comunidade em geral, fez, que até nossos dias a habilidade tenha sido considerada, quanto aos professores do ensino secundário (e, com mais forte razão, quanto aos do ensino superior), de importância mínima. Seu saber tem tal valor e deve, pois, deparar com tamanho interesse no espírito dos alunos, que não haverá necessidade de muita arte para transmiti-lo, e bastará (teoricamente) que os professores o apresentem aos alunos, para que estes, avidamente, procurem apossar-se dele, e se esforcem por conservá-lo. Além disso, se a habilidade era tão importante para os mestres primários, é porque tinham de apresentar aos alunos um saber que lhes era inteiramente novo (o que já não era o caso do ensino secundário),

e máxime, de fazer-lhes adquirir conhecimentos instrumentais, desprovidos de começo, de qualquer atrativo, e dos quais a criança, precisamente, não descobre a utilidade, o interesse, senão depois que acabou de adquiri-los. E é bem por isso que foram sempre tão numerosos os *métodos* de leitura, de escrita e de cálculo.

Por todas essas razões, se o valor, o saber e o saber fazer são realmente as qualidades exigidas de todo educador profissional, apresentam-se em ordem diferente segundo se trate de mestres primários ou de professores secundários; de uns foi exigido, durante muito tempo, muito valer, muita habilidade e apenas um saber mínimo; dos outros, muito saber, valer suficiente e saber fazer mínima.

2

Tal diversidade de pontos de vista influencia importante na *preparação* dos educadores. Se, com efeito, o que acabamos de escrever é exato, é certo que essa preparação, essa formação, deviam consistir em desenvolver o valor de uns, em levá-los a adquirir o saber indispensável, e em dedicar o maior tempo e cuidado à aquisição da habilidade, e, quanto aos outros, em fazê-los adquirir a maior quantidade possível de saber, com virtude mínima, e habilidade reduzida a alguns conselhos dos antigos e ao que lhes colhessem, com os anos, da própria experiência. Sabe-se a que está reduzida, ainda hoje, a preparação pedagógica dos professores do ensino secundário³⁰.

A preparação do futuro mestre foi, de começo, como já disse, inteiramente empírica. Quanto o valer, limitava-se à educação moral

³⁰ Essa preparação vai ser assegurada agora por força de recentes reformas (organização de centros pedagógicos regionais, que permitam, aos candidatos ao C.A.P.E.S., “iniciação nas funções de ensino”. C.A.P.E.S. é a sigla de *Certificat d’aptitude pédagogique à l’enseignement secondaire*. O original deste livro é de 1952. De então para cá, várias reformas ou projetos de reforma ocorreram na França. A esse respeito ver: Vexliard, A. *Pedagogia comparada*. Trad. de Luiz e J. B. Damasco Penna. São Paulo: Companhia Editora Nacional, Editora da Universidade de São Paulo, 1970. (Atualidades pedagógicas; 99); Bereday, G. Z. F. *Método comparado em educação*. Trad. de José de Sá Porto. São Paulo: Companhia Editora Nacional, Editora da Universidade de São Paulo, 1972. (Atualidades pedagógicas; 102). (Notas dos tradutores).

recebida, como todas as crianças, quase sempre do sacerdote, desenvolvida pela disciplina religiosa, e pelos conselhos, pelas exortações que o jovem mestre não cessava de receber dos que o haviam formado e dos que lhe vigilavam a vida profissional. Pedia-se-lhe vida moral mais rígida, mais rigoroso domínio de si mesmo, e, ainda uma vez, exemplo perpétuo, sem que de resto se lhe fornecesse, para chegar a essa perfeição, outro meio além da constante evocação das virtudes que devia praticar, e dos vícios de que se devia abster-se. Pedia-se-lhe, porque deveria constituir exemplo moral, e ensinar a moral, que fosse assim como um homem moral especializado, mais moral que todos os contemporâneos, e nisso se entretivesse pela prece, pela meditação, pela submissão aos superiores.

No que tange à preparação no terreno do saber, vimos que, a despeito de algumas reticências, algumas reservas que repontam aqui e ali, pelo menos no ensino público, o problema foi resolvido, no sentido na tendência de que a soma de conhecimentos adquiridos pelos futuros educadores não é limitada senão pela natureza do exame que lhes sanciona os estudos, pela idade em que começam a carreira e, ainda, evidentemente, pelo ensino que terão de dar. Exige-se, em França, tal diploma, isto é, tal quantidade de saber do futuro mestre primário, um saber um pouco superior, ao menos em extensão, do futuro professor de colégio, um saber ainda superior do futuro professor de liceu. De modo que houve uma conciliação entre as duas atitudes das quais falava acima, e que, para cada categoria de educadores, se deu, aos futuros mestres, saber superior ao que teriam normalmente de transmitir aos alunos. Noutras palavras, o saber adquirido não foi medido pelo saber por fazer adquirir, e sim pelas possibilidades e pelas necessidades espirituais do *aluno-mestre*, mas foi medido por suas possibilidades e por suas necessidades espirituais. Todos começam uniformemente até um exame comum, que é, na França o bacharelado. Ninguém é, pois, prejudicado no decurso desse primeiro passo,

ninguém é privado de uma porção do saber. Todos recebem o mesmo saber e, no decorrer dessa aquisição, cultivam-se (ao menos assim se supõe), experimentam as forças, e são julgados pelos mestres. Todos os bacharéis podem obter o direito de ensinar numa escola primária. Os que se julgam, ou são julgados, capazes de “continuar os estudos”, empreendem segunda fase, que os levará do bacharelado à licenciatura e ao certificado de aptidão, com direito de ensinar nos colégios. Pequena minoria, enfim, percorrerá a última fase da licença à agregação³¹, passando, entre nós, pelo diploma de estudos superiores.

A habilidade que, como disse, foi estimada na razão inversa do saber, nele se introduziu, aliás, e imiscuiu-se cada vez mais nos programas das escolas normais, desde a reorganização desses estabelecimentos na França. Durante muito tempo, saber e habilidade haviam sido claramente distintos. O futuro mestre, quer devesse tornar-se mestre de aldeia, quer professor de retórica, adquiria um saber *teórico*, e preparava-se para a função de *ensinante* por meio de exercícios práticos, dos quais de que citamos atrás alguns exemplos. Na própria escola normal o jovem professor primário, adquirido o saber, exercitava-se em transmiti-lo, cada vez melhor, por meio de aulas dadas, em presença de seus professores, em escolas anexas, ou escolas de aplicação, de características particulares, que lhe serviam, de algum modo como terreno experimental,

³¹ Agregação traduz *agrégation*, nome do árduo concurso conducente a uma cátedra, no ensino secundário, ou em certas escolas de nível superior (direito, medicina, farmácia). Quanto ao ensino secundário, a agregação tem sido muito criticada: “De 1969 para cá, busca-se acabar com esse concurso “aristocrático”; parece, contudo, que ainda vai durar alguns anos”, escreve um especialista francês em educação comparada (ver Vexliard, A. *Pedagogia comparada*. op. cit. p. 181). “Vai durar alguns anos”, apesar de restrições severas como esta: “Em França [...], uma vez *agrégé*, tendes o direito absoluto, aconteça o que acontecer, de repetir durante trinta e cinco anos o que houverdes aprendido na juventude, ou de acrescentar-lhe aquilo que entenderdes. Seja qual for vosso grau de enfraquecimento intelectual, de negligência, de atraso, até, quiçá, de alienação mental, sois intocável” (Sauvy, A. *La revolte des jeunes*. Paris: Calman-Levy, 1970. *Apud*. Faulquié, P. *Agrégation*. In: _____. *Dictionnaire de la langue pédagogique*. Paris: Presses Universitaires de France, 1971. (Nota dos tradutores).

enquanto não defrontava realidade mais diversa e mais erizada de dificuldades. Entrementes, cientistas, por vezes estranhos à educação, elaboravam ciências ou, quando menos, sistemas de conhecimentos, pedagogia, depois, psicologia da criança, que pareceu necessário dar a conhecer aos futuros educadores, ajuntar ao saber teórico que eles deviam adquirir. Os tratados de pedagogia são, sem dúvida, muito antigos, mas durante muito tempo tiveram poucos leitores; depois foram simplificados, ordenados, para que a leitura e o estudo pudessem ser aconselhados a todos os jovens mestres, e essa leitura e esse estudo tornaram-se mais tarde, obrigatórios. Acrescentou-se-lhes, desde há muitos anos, em toda parte, o estudo da psicologia da criança. Ao ponto de que, como de dizer, parte importante da habilidade foi transferida para o saber. Sua aprendizagem já não é mais feita, como convinha, pela prática e pela experiência, e passa a ser matéria de memória e de aquisição do saber. Cada vez mais os jovens mestres adquirem a habilidade pelos mesmos métodos com que alcançam o saber, ao ponto de que a parte dessa habilidade, como exercício, não cessou de diminuir em relação ao saber, e correu o risco de transformar-se em receitas: os jovens mestres *aprendiam* “*pedagogia*” como aprendiam história ou gramática. E a habilidade, como exercício, corria o risco de tornar-se tanto mais reduzida, quanto, sob toda sorte de pressões, não parava de ser aumentado o volume do saber obrigatório. O mal afigurou-se suficientemente grande para pedir remédio; e não se achou outro senão o alongar o tempo dos estudos preparatórios da profissão (quatro anos nas escolas normais da França, em lugar de três), para permitir dedicar mais tempo à preparação profissional, ainda muito teórica, sem nada diminuir (e bem ao contrário) do volume do saber. É assim que uma das Conferências Internacionais de Instrução Pública realizadas em Genebra, desde 1934, declarava entender “que uma preparação profissional e propriamente pedagógica deve juntar-se a uma boa

cultura geral; e, por consequência, a duração dos estudos deve ser suficientemente longa para permitir assegurar aos alunos, sem sobernal, cultura geral e formação profissional suficientes”.

O futuro educador é, pois, obrigado a adquirir, primeiro, o saber geral comum a todos os alunos, depois, o saber particular que diz com sua profissão (e que compreende grande parte de habilidade), e, enfim, exercita-se em sua atividade profissional. Não se pode dizer, porém, que seja verdadeiramente preparado para seu mister.

3

Sabe-se que a seleção não existe em parte alguma. Isso, evidentemente, não quer dizer que qualquer indivíduo possa tornar-se educador. Mas as condições exigidas do futuro mestre estão bem abaixo daquele retrato ideal que esboçamos no capítulo precedente. Já se não insiste quase no valor, não por desdenhado; mas por subentendido, e admite-se implicitamente que os candidatos devem ter, ao menos, boa moralidade. “Em numerosos países pedem-se, aos candidatos, certificados de bons costumes, ou de boa conduta, passados, geralmente, pelas autoridades escolares ou pela direção da última escola frequentada. Nalguns é exigida até folha-corrída”. (Inquérito feito em 1950 pela Unesco e pelo Bureau Internacional de Educação, nos ministérios de instrução pública). Mas há cada vez menos insistência explícita sobre esse valor moral, e cada vez menos frequentemente ouve o mestre dos superiores ou dos livros especializados que deve ser o exemplo vivo dos alunos. Dá-se o mesmo com sua apresentação, a que se permite mais descuido, e com sua linguagem, em que se tolera mais liberdade. Pede-se cada dia menos ao educador que seja mais espetacular, para ser mais exemplar. No campo, como na cidade, os professores, as professoras, os professores de liceu, não se distinguem exteriormente dos circunstantes.

Nisso há, sem dúvida, o movimento social geral que pouco a pouco foi apagando os atributos especiais das profissões e dos

ofícios. No que toca aos educadores, há, alguma coisa a mais. Vimos que durante muito tempo os moralistas, os pedagogistas, a opinião pública, tinham-se empenhado em acrescentar-lhes aquilo que hoje criticamos sob o nome de deformação profissional. Entendiam não apenas não apenas que o educador devesse distinguir-se dos contemporâneos pelo traje, pela apresentação, pela linguagem, por todos esses sinais exteriores destinados a fazê-lo reconhecer e respeitar por todos, assim dos adultos como das crianças. Desejava-se, porém, além disso, que essa deformação profissional se estendesse à vida inteira do educador, inclusive à vida íntima. Lembre-se aquele amor ao recolhimento que lhe era aconselhado, e aquela abstenção dos divertimentos comuns dos contemporâneos, em sumalogo, (já que em tantos países foram as igrejas que forneceram todos os mestres, ou a maior parte deles) aquela vida religiosa no século. Ora, essa deformação profissional, tão preconizada, julgada tão indispensável ao educador, foi, principalmente de um meio século para cá, atacada de diferentes flancos, a ponto de ser hoje, ao revés, quase universalmente condenada. Sem falar, até mesmo na evolução social a que acabamos de aludir, não mais pareceu possível permitir aos superiores do mestre exercer-lhe controle e direção na vida particular, coisa que, além de ir ao arrepio da marcha do espírito público, vai contra o próprio bom senso. Se o mestre de meninos do campo ainda sente que, em sua aldeia, ele é o único, quantitativamente, e absolutamente só em sua espécie, e que esse fato lhe impõe também, em certa medida, uma unicidade qualitativa da qual quase não toma consciência, é certo que, na cidade, o educador, nem bem franqueou a porta da escola, na qual já está misturado com numerosos colegas, confunde-se na multidão anônima cujos membros circulam nas mesmas ruas, utilizam os mesmos transportes, assistem aos mesmos espetáculos. Não se pode exigir que viva a distinguir-se quem vive a confundir-se com os outros.

Ademais, longe de encorajar o educador no caminho da unicidade, os superiores têm entendido, pouco a pouco e cada vez mais, que era necessário afastá-lo dela. Percebeu-se, com efeito, que à força de obedecer à continuada recomendação de ser sempre educador (*semel magister, semper magister*), o educador tomava mui depressa o hábito de ser sempre, na vida inteira, o mesmo educador (*semper idem magister*): essa unicidade profissional, essa fixação num quadro rígido, o dever de ser, sempre e sempre, um exemplo que jamais cede, conduziam-no àquela espécie de ancilose acoimada sob o nome de *rotina*. Para evitar o risco de ser menos o ser que devia ser, aplicava-se o educador em sê-lo de forma permanente, sem nada mudar (salvo aperfeiçoando-se, do que poucos, no entanto, eram capazes). Quanto velho mestre, com efeito, ao termo da carreira, conservava vida reta e decente, porte e linguagem modelares, os mesmos da mocidade, ensinava, também, exatamente da mesma forma sem ter podido, fixado no valor, modificar ou melhorar o saber, nem a habilidade. Tanto é difícil, no íntimo da personalidade, entrelaçar harmoniosamente o mutável e o imutável. A pedagogia balanceou as vantagens da permanência e os perigos da rotina, e os encontrou mais graves. Do significado etimológico a deformação profissional tomou o sentido pejorativo, e foi alvo de oposição tão enérgica como o valimento da qual tinha sido objeto. São inumeráveis as manifestações dessa luta, e é inútil citar exemplos. Assim como não se cessou de repetir ao educador que, quanto mais *mestre de meninos*, mais estimado, não se cessou de repetir-lhe que, quanto menos, melhor. Foi aconselhado a não mais isolar-se, a misturar-se aos de seu tempo, a ser o bom cidadão da democracia, a manter-se a par da *atualidade*, de cujas lições se lhe pediu até, por vezes, fizesse beneficiar-se o ensino. Lembraram-no de que um mestre não poderia fazer escola ativa se não fosse homem de ação (P. Rosselló). Previu-se, em França por exemplo, para os jovens mestres, uma “preparação social”, que compreendia iniciação teórica e prática nas obras periescolares (cooperativas, mútuas, colônias de

férias, obras de assistência etc.), nas obras pós-escolares (iniciação artesanal, doméstica, agrícola, orientação profissional e colocação, associações de antigos alunos etc.), nas obras e atividades sociais de interesse geral (preparação para as funções de secretário de prefeitura, noções de administração, de direito, de arquivísticas, cooperativas e sindicatos de produção, de aparelhagem, de consumo, folclore) (Inquérito do B. I. E.).

A essas tendências da autoridade superior da pedagogia, da opinião pública, acomodou-se a atitude do mestre de meninos tornado professor primário, do regente tornado professor secundário. Formou-se novo conceito da dignidade da profissão, a qual durante muito tempo havia consistido na absorção do indivíduo na profissão, em seu *papel* social. Pareceu, ao contrário, aos educadores, e com razões que a razão nem sempre conheceu, que eles eram tanto mais dignos quanto já não eram singulares, eram menos espetaculares e, assim, se podiam vir a suscitar admiração, tinham maior oportunidade de evitar o ridículo. E, aliás, como os médicos, os magistrados, e até os generais, estavam cansados de não ser “como toda gente” e queriam voltar a ser homens como toda gente. Sua atividade corporativa confirmava essa atitude, na qual os sindicatos insistiam. Essa atividade está ligada, sem dúvida, a sua função de educadores; não é, contudo, atividade educativa. Exercendo-a, os educadores voltam a ser semelhantes a todos os outros funcionários, aos operários, a todos aqueles a quem já se assemelham, pois leem os mesmos jornais, escutam as mesmas irradiações.

Enfim, a apreciação do valor do educador foi modificada, no mesmo sentido, mas talvez mais fortemente ainda por considerações, desta vez pedagógicas. Durante séculos o educador se havia elevado, moral e materialmente, acima dos alunos. Deveria criar, nos alunos o respeito, à base de temor; e representar um ideal sugestivo, jamais atingido. Queriam-no exemplar, mas distante. Censuravam-no bem menos por muita excessiva severidade que por excessiva familiaridade. Recomendou-se-lhe, por

— | |

— | |

muito tempo, não descesse senão excepcionalmente da cátedra para circular entre os alunos, não os tratasse por *você*, exigisse deles atitude respeitosa e linguagem conveniente. Desejava-se, sem dúvida, que ele os amasse, mas sem que disso se apercebessem, e menos pelo que cada era individualmente, e até pelo que eram todos como crianças, do que por aquilo que seriam e, sobretudo, por aquilo pelo que deveriam ser mais tarde, pelo que traziam em si, de promessas e de esperanças. Desejava-se que fosse amado deles, daquele amor respeitoso e temeroso, que jamais se manifesta ou se patenteia, e não passa de desejo de ser bem acolhido, emulação refreada de ser preferido, ardor com o qual se deveriam beneficiar todos os exercícios escolares. Se o mestre chegava a fazer-se amar pelos alunos, estes testemunhavam esse amor pelo zelo, pela aplicação, pela observância das determinações, pela submissão às ordens, sem outro móvel que obter, do mestre, discreto sinal de aprovação, evitar uma, o que, assim, lhe permitia, ao mestre, não fazer senão discreto uso das punições e das recompensas. Nessa atitude submissa do aluno misturavam-se, em doses mais ou menos iguais, o temor e o amor, ao ponto de que ele não sabia nunca, ao certo, o sentimento experimentado, e essa confusão aproveitava à autoridade do mestre.

Um primeiro golpe, nessa atitude, foi dado pelo lugar cada vez maior tomado nas escolas primárias, pela ginástica, antes da criação do corpo de professores de educação física. Certo não era raro verem-se, há vinte cinco ou trinta anos, professores abrigados no sobretudo e de “cache-nez”, ou professoras de mantô e chapéu, indicar aos alunos, do alto dos degraus, os movimentos por fazer, como, na classe, do alto do estrado, davam exercícios de gramática ou de cálculo. Mas os moços, que tinham feito ginástica na escola normal, que praticavam algum esporte (football ou tennis), onde tinham muitos companheiros de outras profissões, reconheceram que deveriam imiscuir-se no exercício físico dos alunos, no que muitos, tiveram algum prazer. Viram-se, cada vez mais, jovens, professores

e professoras, adotar vestuário mais simples, conveniente aos exercícios, e conservá-lo, mesmo de volta à classe. Durante a ginástica o mestre, longe de manter-se afastado dos alunos, vivia no meio deles, que não podiam mais ter o mesmo receio respeitoso de quem fazia o mesmo que eles, e nem sempre muito melhor.

Sucedeu outro tanto quando foi das tentativas, tão raras, de introdução do trabalho manual nas escolas masculinas, e, ainda mais, das lições de costura nas femininas. O educador, por necessidade, baixava do alto e tornava-se personagem familiar. Já não era aquele que ensina, ante escolares que aprendem, criando, assim, separação entre duas atividades claramente diferentes. Mestre e alunos, tinham todos uma atividade comum – *trabalhavam*. Durante a lição de costura, a professora e as meninas costuravam juntas³²: a professora não ficava na cadeira, ia de uma a outra, podiam-se fazer-lhe perguntas, às quais respondia, propor-lhe dificuldades, que ajudava a resolver, tudo o que era interdito nos exercícios escolares. Durante a lição de costura, a familiaridade com os alunos já não era interdita: impunha-se.

Mais um passo viria com o aparecimento da educação nova e com o lugar que ela tomava, pouco a pouco, na prática escolar. Ainda quando essa prática resistia, ainda quando encontrava oposição igual dos pedagogos e dos administradores, a educação nova modificava ligeiramente a prática e, muita vez, sem que os próprios mestres percebessem. Os mais inflexíveis deles não mais ousavam gabar abertamente o ensino dogmático, a lição *ex-cathedra*, a atitude enfática, o apelo permanente, pelo sermão ou pela intensificação da disciplina, ao respeito da lei moral, do mestre, personificação da lei moral. Todos os métodos ditos ativos (projeto, Plano Dalton, Decroly, Montessori, Dottrens, Cousinet) tendiam a aproximar o mestre do aluno, a levá-lo abandonar a superioridade es-

³² Não imediatamente, sem dúvida. Foi necessário ultrapassar a primeira fase, a do ensino teórico da costura.

petacular, o constante didatismo. Recomendavam-lhe o viver com os alunos, trabalhar com eles, conhecê-los, vê-los viver, ajudá-los, ser um deles, mais avisado, sem dúvida, mais informado, mais experimentado, mas um deles, feito exemplo não porque estivesse distante, senão porque estivesse perto, não porque fosse diferente, senão porque, de certo modo, semelhante, porque lhes propusesse não problemas cuja solução só ele conhecesse, mas problemas que, se preciso, resolvessem juntos, não um exemplo que, de longe, pode inspirar, mas também desencorajar, e sem um exemplo que, de perto, o discípulo sinta, confiado, que pode imitar.

A educação nova, diga-se ainda, está bem longe, seja em que país for, de haver penetrado todo o ensino. Mas até o sistema mais rebelde não pode ignorá-la por inteiro, e ela não é estranha à concepção diferente que todos hoje têm acerca do valor.

Já que se lutava contra a deformação profissional, já que pais, pedagogistas, moralistas, e os próprios interessados concordavam em desejar que o educador não mais fosse um indivíduo nítida e constantemente à parte dos outros, não mais podiam exigir que ele estivesse nítida e constantemente acima dos outros. Exortavam-no a viver com o próximo, sem procurar incessantemente edificá-lo, a viver com as crianças, sem pretender incessantemente formá-las. Aconselhavam-no deixar de bom grado o papel (e, pois, implicitamente, despojar-se das respectivas virtudes espetaculares), propunham-lhe abandonar a profissão cada sete anos

³³ *Ano sabático*, período (a cada sete anos) de repouso da terra e de suspensão de dívidas, entre os israelitas. É derivado do descanso do sábado: conferir em *Levítico*, 23, 2-7 tanto ao descanso, e *Deuteronomio*. 15, p. 1 e seguintes, quanto à remissão. O *Levítico* assim dispõe: "Seis anos semeará a tua terra, e seis anos podará a tua vinha, e colherás a sua novidade. Porém, no sétimo ano haverá sábado de descanso para a terra, um sábado ao Senhor: não semearás o teu campo nem podarás a tua vinha" (25, 3 e 4). E assim havia sido estabelecido o sábado de descanso: "Seis dias obra se fará, mas ao sétimo dia será o sábado do descanso, santa convocação; nenhuma obra fareis, sábado do Senhor é em todas as vossas habitações" (*Levítico*, 23, 3). Daí, *ano sabático* (*sabbatical year*, ou *sabbatical teaching year*) veio a designar, em certas universidades, um ano de afastamento, total ou parcialmente remunerado, concedido ao professor, para viagens e estudos. (Nota dos tradutores).

durante um ano (*ano sabático*)³³, chegavam mesmo a aconselhá-lo a exercer, durante esse ano, mister inteiramente diverso, para que pudesse mais facilmente reassemblar-se àqueles de quem a profissão tamanhamente o diferenciara.

Não mais cabia encorajá-lo no amor ao reconhecimento, ao ascetismo, a essas virtudes sobre-humanas, que, de resto, bem se sabia, ainda ao tempo quando eram mais pregadas, quão raras eram. Contentamo-nos, hoje, com pedir ao educador não dê maus exemplos, isto é, não exponha aquilo que, nele, seria suscetível de desvalorizá-lo aos olhos dos alunos.

Aliás, temos, legitimamente, confiança nos mestres. Sabemos, bem que, na grande maioria, têm consciência do que a profissão exige, e, doutra parte, a vida em comum com jovens seres cuja direção lhes é confiada, impõe responsabilidades que eles assumem quase involuntariamente. Não se diminui a importância do valor, já não é mais, porém, desmesuradamente exaltada, e fica subentendido que é óbvio e nenhum educador pode ser desprovido dele.

Apenas, e por isso mesmo que fica subentendido e que esse valor deve ser igual em todos, como dissemos no começo do capítulo, ele não tem lugar algum na escolha dos futuros educadores. Quem não puder ser tachado de imoralidade, pode solicitar autorização para instruir a juventude, se preencher as necessárias condições de saber.

4

Pois, se o valor foi, se assim pudermos dizer, desvalorizado, as exigências, em matéria de saber, não fizeram senão aumentar, como mostramos no capítulo precedente. E não apenas o programa das escolas normais não fez senão abarrotar-se, para os que já haviam dado os primeiros passos na profissão, como as condições neces-

sárias para nela entrar se tornaram cada vez mais difíceis. À obediência³⁴ sucedeu o diploma elementar, ao elementar, o superior, ao superior, o bacharelado e, em Paris, para os jovens que não puderam entrar numa escola normal, obrigação de frequentar estágios teóricos cada vez mais absorventes. E essa importância concedida ao saber constituiu meio cômodo de operar nesta profissão, como em qualquer outra, uma seleção necessária.

Pois, ninguém jamais duvidou, teoricamente, de que essa seleção fosse necessária, ainda quando inexistente, pela dificuldade, ou impossibilidade, de controlar o verdadeiro valor dos candidatos, ainda quando (como acontece hoje em muitos países, a começar do nosso) é mais aparente que real, pela dificuldade de escolha entre um número suficiente de candidatos. O exame é o meio de seleção mais cômodo. Cômodo será se for a proposição de um problema (científico, literário ou filosófico) do qual o candidato deve encontrar a solução; mais cômodo, ainda, se consistir na verificação, por meio de interrogações *ad hoc*, de que o candidato possui os conhecimentos julgados necessários, ou os possui mais que o vizinho. Vê-se que isso é fácil, e que não é fácil quanto o valor. Quase não há meios de apreciar o valor dos candidatos, ainda quando se multipliquem e se diversifiquem os corredores da tentação. Pode-se, ao contrário, bem depressa, e (ao menos assim cremos!) bem exatamente, determinar se esse candidato conhece mais fatos históricos, ou leis científicas, que aquele.

³⁴ *Obediência* traduz *obédience*, nome da antiga licença para exercício do magistério elementar, na França e alhures. A *lettre d'obédience* (ou carta de obediência, no usos portugueses) foi, na história educacional francesa, o nome da ordem dada, pelo superior, a um congregado, ou congregacional, de assumir, em uma comunidade, a regência de escola de primeiras letras. Nos termos de Frei Domingos Vieira, assim se conceituam as cartas de obediência: "Cartas que um superior dá aos religiosos ou religiosas pertencentes às ordens instrutivas, e que o governo recebe como equivalendo a um título de capacidade" (Vieira, F. D. *Thesouro da língua portuguesa*, v. 4, 1873). Na França, as *lettres d'obédience* têm toda uma interessante história, até sua supressão, em 1881, por força da exigência do *brevet de capacité*. Conferir a esse propósito, o artigo do já citado Buisson, F. *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*; e Leif, J.; Rustin, G. *Histoire des institutions scolaires*. Paris: Delagrave, 1954. (Nota dos tradutores).

Creio inútil repetir aqui, por minha vez, as críticas que bastas vezes têm sido feitas ao sistema de exame. Mas ainda onde o pequeno número de candidatos, a consciência, a experiência, a perspicácia dos juizes permitem reduzir ao mínimo os inconvenientes do exame, ao ponto de ele poder ser, então, considerado um bom instrumento de medida, não é menos verdadeiro que não é medida pedagógica. No fim de contas trata-se de escolher educadores e não, de modo nenhum, de escolher cientistas ou mais sabentes que outros. Um educador não é, de modo nenhum, alguém que saiba mais, ou menos, de gramática ou de geografia, pois, é muito trivial repeti-lo, a gente pode saber muita geografia, ou muita gramática, e não ser capaz de ser educador. E tampouco um educador é alguém que saiba mais, ou menos, pedagogia geral, pedagogia especial, psicologia da criança ou legislação. A educação não é do domínio do saber, é do domínio da ação. Escolher um educador é escolher alguém que tenha aptidões para agir, para exercer certa espécie de atividade, atividade que é, sem dúvida, nutrida por um saber, mas permanece como o fim último da educação.

E bem por isso parece que a habilidade é que deveria ser o elemento preponderante da seleção.

Se, com efeito, os futuros educadores não mais são escolhidos pelo valor, se se admite que o saber também não permite verdadeira seleção pedagógica, o que fica, realmente, é com o auxílio da habilidade que se há de operar a seleção. A habilidade é a atividade própria do mestre, é a *ars discendi* do Pe. Jouvency³⁵, é sua mesma técnica, a essência de sua profissão, é o que faz que de dois matemáticos que tenham, exatamente, o mesmo saber, um ensine a matemática, outro a ensine

³⁵ O Padre Joseph Jouvency (ou Jouvancy, forma, talvez, mais comum) (1643-1719), jesuíta francês, foi emérito latinista e professor de retórica, e autor de obra copiosa e variada. Dessa obra faz parte a *ars discendi* à qual se fere Cousinet e que é a *Chirstianis litterarum magistris de ratione discendi et docendi* (1692). Ver referências à importância do trabalho de Jouvency no belo estudo: Franca, Padre Leonel S. J. O método pedagógico dos jesuítas. In: _____. *Obras completas*, v. 10. Rio de Janeiro: Agir, 1952. (Nota dos tradutores)

mal, ou nem a ensine, seja como for. Isso parece evidente; e foi sempre, realmente, essa habilidade prática que caracterizou e distinguiu os bons professores. Quando, porém, se trata de fazer dessa habilidade, instrumento de seleção, deparamos, com efeito, problema cuja solução não é fácil. Ou se procurar apreciar a habilidade do futuro educador antes de ingressar na profissão, e isso é impossível pois ele ainda não faz. Ou, então, aprecie-se essa habilidade depois que ingressou, o que é, efetivamente possível; mas então já não é tempo de afastá-lo, se se conclui que a habilidade não é suficiente. Conhecem-se todas as razões de serem essas coisas como são. Primeiro, seria, da parte do Estado, quando se trata do ensino público, quebra do contrato tácito entre a administração e o candidato: pediu-se-lhe prova do valer e do saber exigidos, ele a fez e tem, agora, o direito de exercer o ofício. Ademais, temos necessidade dele (e ele frequentemente não o ignora). Enfim, sempre se pode esperar que, graças à fiscalização e à assistência contínua que lhe são dispensadas, adquirirá essa habilidade de que é desprovido, ou insuficientemente provido. É verdade que, por vezes, (e até frequentemente, se quiserem) as coisas se passam assim. Não é menos verdade, porém, que nem é sempre assim; e, a despeito dos entendimentos com os inspetores gerais, e dos estágios, no ensino do segundo grau, das visitas repetidas dos inspetores, das reuniões dos veteranos e das conferências pedagógicas, no primário, houve, e ainda há, professores de liceu, professores primários, sem quase nenhuma habilidade, incapazes ou pouco capazes, de ensinar, os quais só obtêm *resultados* medíocres, ou, até, não obtêm resultado algum. A tal ponto, que os pais, os observadores, os alunos chegados à idade do julgamento e da reflexão, indagam como foi possível escolher, para exercer a profissão de educador, pessoas desprovidas, precisamente, da qualidade que teria justificado a escolha.

Os responsáveis pela nomeação podem, sem dúvida, responder que não escolheram os educadores, e circunstâncias escapas à sua alçada levaram-nos a aceitar quantos se apresentaram, com o

risco de experimentar, por meio de preparação mais ou menos hábil, fazê-los adquirir, mais tarde, as qualidades que neles se não verificavam. Mas acabamos de ver que tal aquisição nunca é certa, e, de fato não é assegurada em todos os casos; e veremos adiante, quais as insuficiências dessa preparação. O dilema, pois, permanece: como discernir, apreciar a habilidade, antes do exercício da profissão? como arredar da profissão uma habilidade insuficiente?

Crítica dos métodos³⁶

O exame precedente não nos deu, evidentemente, senão o que me pareceu essencial nas tentativas contemporâneas para a seleção e formação dos educadores. Basta, entretanto, parece-me, para julgar que, embora longe de haver sido infrutífero e embora ministre preciosas indicações, nenhuma das fórmulas apresentadas parece inteiramente satisfatória. Seria excessivo dizer que o problema continua inteiro. Resta-nos pesquisar as condições de uma seleção dos futuros educadores, de uma orientação profissional, de uma formação profissional. [...]

3

O remédio, como veremos, está na organização inteiramente, diferente da preparação dos futuros educadores. Mas temos ainda a assinalar, aqui, outro inconveniente dos processos ordinários, no qual não temos pensado suficientemente até o momento, e está estreitamente ligado ao que acabamos de dizer. É que há não apenas uma primeira preparação, ante profissional, que comporta unicamente a aquisição do saber sem preparação profissional propriamente dita, como há também uma segunda preparação, agora profissional, que não mais comporta qualquer aquisição de saber

³⁶ Cousinet, R. Crítica desses métodos. In: _____. *A formação do educador e a pedagogia da aprendizagem*. Tradução de Luiz Damasco Penna. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1974. cap. 4, pp. 51-61. (Atualidades pedagógicas; 62).

(salvo, mais ou menos, o saber pedagógico teórico). E, enfim, uma vida profissional, durante a qual o educador pode, sem dúvida, se quiser, continuar a adquirir saber; ninguém o impede, mas pode dispensar-se inteiramente de fazê-lo, pois ninguém, o obriga. E não é mais que verificar um fato o dizer que muitos se dispensam, uns por falta de ânimo e incuriosidade, outros porque muito absorvidos demais na tarefa de ensinante para voltar a aprender, como, ao tempo em que aprendiam, estavam absorvidos demais na tarefa de aprendiz, para poder, verdadeiramente, preparar-se para ensinar. Quanto professor e quanta professora fez, conscienciosamente, ao sair da escola normal e nos primeiros anos da carreira, seguindo os conselhos dos antigos professores, do diretor ou da diretora, as “preparações”, que usa até a aposentadoria! Quanto professor repete, ano após ano, o mesmo curso! Devemos censurá-los? A separação foi muito clara e muito franca. Foram alunos, depois mestres. Enquanto alunos, pensavam, viviam como alunos. Agora que são mestres, pensam e vivem como mestres. O aluno é aquele que tem tudo por aprender e não tem, nem deve ter, tempo de pensar naquilo que será quando não aprender mais. O mestre é aquele que tem tudo por ensinar, e não tem, nem pode ter, tempo de lembrar-se daquilo que era quando ainda não ensinava.

E não apenas o mestre tem tudo por ensinar, como é o herdeiro de uma longa tradição cujos representantes, durante séculos, nada mais tinham por aprender. O educador, fosse o mestre de meninos: de uma aldeia ou o regente de um colégio, entrava na profissão precisamente quando havia aprendido tudo quanto era capaz de aprender. Demorasse mais na condição de aluno e nem por isso aprenderia mais. Ao tempo da formação individual, assim era, com efeito, pois o mestre não liberava o aluno senão quando lhe havia legado tudo quanto de saber possuía. E, sem dúvida, o futuro educador teria podido, se fosse um espírito curioso, não se contentar com esse legado, com “esse saber morto e em-

balsamado”, e completá-lo noutras fontes. Mas, por um lado, durante muito tempo esse complemento não se podia encontrar senão em obras só acessíveis a um pequeno número e, por outro, durante longos períodos também, o saber foi estático e imutável. Os historiadores, os geógrafos, os físicos, não traziam à ciência senão progressos, modificações, acrescentamentos de pormenor, ao ponto de que os mestres, longamente adormecidos nessa segurança, não souberam despertar a tempo quando chegadas as crises de crescimento que, por exemplo, puseram em dúvida o próprio sentido daquilo que se chamava de verdade histórica, ou fizeram nascer a geografia humana ou a nova física.

É que essa segurança é necessária à manutenção do papel de mestre, e a todo conjunto de sua atividade. Essa atividade necessita, de sua parte, uma segurança que impressione os alunos. Eles lhe são atentos e deferentes. Têm-lhe fé absoluta. Assim como, segundo já vimos, lhe pedem constância na atitude para com eles, pedem-lhe igual constância no ensino. Toda palavra que cai da boca do mestre é a verdade e, para os alunos, matéria de fé, coisa, aliás, compreensível, pois que o mestre sabe, e eles não sabem e não tem nenhum meio de verificar. A única verificação poderia ser feita com o manual que têm em mãos, mas, ou o próprio professor é o autor do manual, ou serviu-se dele para preparar a lição, ou, ainda, se dele discorda, afirma que está com a razão, e os alunos o acompanham de bom grado, ao menos na aparência, porque lhes é mais vantajoso o partido do mestre que o partido do manual. Toda essa confiança vacilaria e, pois, também, a submissão à autoridade do mestre, se, no correr do ano, ele os informasse de que tal afirmação, em tal ponto, já não era exata e cumpria substituí-la por outra. Os *bons* alunos ficariam desconcertados, os *maus* logo se desculpariam com a declaração de que não mais se lembravam de qual era a afirmação certa. Por outro lado, em primeiro lugar, o mestre guardou, da vida de aluno, o hábito de adquirir um saber que se não desenvolve, em

geral, senão por série de adições quantitativas, e não comporta, senão mui raramente, variações. Cada ano o aluno adquire um saber mais amplo que o do ano precedente, diferente, pois, em grau, não em natureza. O saber de cada ano escolar constitui, pois, base sólida, permanente, para o saber do ano seguinte. Ao longo do ano letivo, o mestre prossegue imperturbável, sem retornar jamais ao que já ensinou. Em segundo lugar, essa necessidade de segurança é tão grande nele como nos alunos, é a necessidade de sentir-se em terreno firme. Eles têm necessidade de acreditar no que o mestre ensina; mas o mestre também. Isso já chegou até, por vezes, a ser obrigação. “A qualidade essencial do educador”, diz Jean-Paul, “é a sinceridade: cumpre-lhe crer no que diz”³⁷. E essa crença, que lhe apresentam como dever, lhe serve de apoio. As crianças confiam, e ele também, em que não se engana. Essa atitude é cômoda, é necessária. Permite marcha segura, impede o mestre de duvidar de si (um dos perigos que o ameaçam), não o obriga a rever incessantemente o ensino. Tal revisão lhe foi, sem dúvida, frequentemente recomendada, como o melhor remédio contra a rotina; mas se tão pouco obedeceu à recomendação, é que, além do esforço que essa recomendação lhe pediria, haveria nela uma espécie de contradição interna, que ele obscuramente sentia. Pedia-se-lhe, a um tempo, fosse constante e variável. Mostramos já quanto isso era difícil. A rotina é, a um tempo, perigo e condição do ensino. O mestre não pode ensinar

³⁷ Jean-Paul é o pseudônimo de Johann Paul Friedrich Richter (1763-1825), escritor alemão, de obra copiosa e variada, da qual faz parte um escrito pedagógico: Richter, J. P. F. *Levana oder Erziehungslehre* [Lenava ou teoria da educação], 1807. Ver a seu respeito em: Bossert. Richeter (Jean-Paul). In: Buisson, F. op. cit.

As ideias de Jean-Paul são assim resumidas por Luzuriaga: [...] o fim da educação é a harmonia interior entre a força e a beleza. O elemento vital da educação é a satisfação e a alegria, que não devem ser afogadas pela disciplina. Dá também grande importância à conservação do infantil no menino e à sua educação estética, assim como à educação da mulher” (Luzuriaga, L. *História da educação e da pedagogia*. Trad. de Luiz e J. B. Damasceno Penna. Atualidades pedagógicas; 59, 1972).

Trechos seletos de Jean-Paul podem encontrar-se em: Forgione, J. D. *Antologia pedagógica universal*. Buenos Aires: El Ateneo, 1948. pp. 140-148. (Cultura universal; 2). (Nota dos tradutores).

senão sob a condição de repetir, e repetir-se; e lhe declaram que seu ensino só vale se não se repetir. Sabe-se que a contradição é apenas aparente; e que a educação nova a resolve com facilidade. Mas, durante muito tempo, pareceu constituir problema insolúvel, que os mestres resolveram senão assegurando a permanência de um ensino quase imutável, o qual não lhes abalava a confiança em si, e persuadindo-se de que, por espécie de graça especial, escapavam da rotina.

Desejo, pois, necessidade de sentir-se em terreno sólido, mesmice de tudo que não mudava (ensino de leitura, do cálculo, da escrita), de tudo que mudava pouco - tudo concorria para manter o mestre no papel de mestre, incapaz de voltar a aluno. Acrescente-se: quem usa continuamente a palavra para instruir e convencer, deixa-se facilmente levar a usar, sempre, a mesma palavra.

Vê-se, pois, por quantas razões se estabeleceu separação tão funda, tão lamentável, entre as duas existências, aquela que o futuro educador leva enquanto aluno, e aquela que, educador, leva como mestre. E não há negar, ainda quando me acusassem de estar a empregar fórmulas excessivas, que preparar-se alguém para uma profissão sem poder pensar nela, exercê-la esquecendo tudo quanto se fez na preparação, adquirir o saber sem adquirir, ao mesmo tempo, os meios de transmiti-lo um dia, transmiti-lo sem mais o desejo de adquiri-lo, ser assim, durante parte da vida, aquele que aprende sem ensinar, em face daquele que ensina mas já não aprende, ser, durante todo o resto da vida aquele que ensina, e não mais aprende, ante os que somente aprendem - eis a situação que é a ordinária, clássica, e vicia inteiramente a preparação do educador³⁸.

³⁸ Isso acarreta, aliás, outra consequência desagradável. Objeta-me-ão, com efeito, que há bom número de professores primários que se preparam para a licenciatura, ou para o concurso de inspetor primário, de professores de colégio que preparam a agregação. Mas todos eles sabem quão penoso é ocupar-se simultaneamente das duas atividades, sem detrimento desta ou daquela. Ao lado dos que se saíram bem, quantos há que, não querendo, por consciência profissional, negligenciar o ensino, tiveram de abandonar o saber, e outros que, decididos a conquistá-lo, tiveram de negligenciar o ensino! Tanto difícil reunir duas atividades que foram artificialmente separadas.

Ajuntemos, enfim, antes de terminar esta análise, derradeira consideração, e não somenos. Atribuindo emboramenos valor e menor importância a um valer especial, diminuindo-lhe embora, mais e mais, o aspecto espetacular, resta ainda, entretanto, que o educador deve, de modo mais amplo e, talvez, mais ainda no domínio intelectual que no plano moral, ser “um exemplo” para os alunos, “dar-lhes o exemplo”, ao menos do trabalho, da aplicação, de atividade conscienciosa. Mas, o fato de seguir um exemplo, de conformar-se com um modelo, supõe possibilidade de imitação. Ora, como imitar quem tenha atividade inteiramente diversa? Como pode quem aprende imitar quem ensina, tomá-lo como exemplo, se um aprende e nunca ensina, e outro ensina e nunca aprende? Dir-me-ão que entenebrei demais o quadro e que, além dos mestres que continuam a adquirir saber para algum exame, e dos que negligenciam completamente o saber para dedicar-se apenas ao ensino, ainda há certo número deles que continuam, em certa medida, numa ou noutra direção, a “instruir-se”. Dir-se-á, ainda, que, se os alunos *trabalham*, isto é, consagram tempo e esforço para aprender, ouvir atentamente as lições, conservar-lhes a substância, desincumbir-se dos exercícios impostos, o mestre também *trabalha*, isto é, consagra tempo e esforço a ensinar, preparar essas lições, corrigir esses exercícios. Não o contesto; esse trabalho, porém, se faz em grande parte fora das vistas da escola. O mestre prepara as lições fora da classe, leva para casa (a isso é, para ele obrigação) os cadernos dos alunos, para corrigir. Os alunos nunca o veem preparar as lições, e não devem vê-lo corrigir os cadernos. Não o veem trabalhar, um pouco ao modo deles, senão quando, no quadro, faz uma demonstração geométrica, ou um esboço geográfico, embora esse trabalho seja apenas assemelhado ao deles, aluno. E o veem, máxime na escola primária, sem nada fazer, quando dá um exercício de gramática, um problema, um questionário de ciência, e espera que acabem. Trabalha *antes* deles, algumas vezes *ante* eles, (diz-se muita vez que o mestre leciona

ante seus alunos, e a expressão é bem curiosa e bem significativa), trabalha *depois* deles, nunca *com* eles. E é apenas no último caso que poderia servir de exemplo e de modelo.

Se as considerações precedentes parecem justas, afigura-se, pois, que o problema consiste em organizar a preparação e a formação dos educadores de maneira a não haver essa separação. Não direi que o problema não possa ser alargado, e que essa separação não exista, em certa medida, para um futuro engenheiro, um futuro advogado, um futuro médico, um futuro operário. Mas, além de que ela me parece muito menos cavada do que no caso do qual nos ocupamos (e, ainda, mesmo para essas profissões, os inconvenientes têm sido bastas vezes assinalados), aqui só trato da formação dos educadores. Se, pois, essa separação parece condenável, cumprir fazê-la cessar, e organizar a formação de maneira tal que a aprendizagem comporte certa porção de ensino, que o ensino não apenas permita, mas até reclame a continuação da aprendizagem. O aluno se instruirá para tornar-se mestre, mas um mestre que não poderá ser mestre salvo sob a condição de continuar a instruir-se. Dissipar-se-ão, assim, as dificuldades assinaladas.

E não se trata, absolutamente, de retornar à fórmula de uma aprendizagem diminuída, reduzida ao que tal ou qual espécie de ensino poderia reclamar, mantido o futuro mestre (quando se tratasse de professor primário) em condição intelectual inferior. Bem longe de permitir-lhe aprender menos, o princípio que enuncio o convida a aprender cada vez mais. Mas essa aprendizagem se estende pela vida inteira. Longe de ser, essa vida, repartida entre um período durante o qual seja levado a aprender muito, e um período durante o qual fique autorizado a não mais aprender nada de nada, será, a um tempo, de aprendizagem e ensino. O mestre, (não cessam de repetir-nos), ensina, não para a escola, mas para a vida; cumprir seja instruído não somente pela escola, mas pela vida. E só quando o período de aprendizagem for verdadeiramente parte de sua vida, é que poderemos, ao longo dele, selecionar os aptos

para a vida de educador e, ao mesmo tempo, prepará-los para isso. Com que métodos, é o que examinaremos a seguir.

Esboço de um plano de seleção e de preparação³⁹

1

Censuramos a organização atual, de quase todos os países, por não permitir nenhuma seleção verdadeira, pois todos quantos queiram podem fazer os estudos conducentes à profissão. Mas que princípio de método norteará de início essa seleção? Bastará, como quer Caselmann, uma seleção ulterior operada sobre candidatos espontaneamente oferecidos e apta a reparti-los entre os diversos tipos de ensino correspondentes a seus tipos caracterológicos? Ou, antes, decidiremos, como Kerschensteiner, e tantos outros antes dele, que ninguém pode ser educador se não tiver uma ou mais qualidades essenciais, as qualidades, precisamente, de educador? É a esta última maneira que me filio nesta obra, sem dissimular-lhes as dificuldades, mas procurando se não será possível encontrar sistema que as resolva.

Creio que todas as qualidades, todas as virtudes do educador, por nós lembradas no decorrer dos capítulos precedentes, reduzem-se, em suma, a uma única, simultaneamente necessária a todos os educadores, da jardineira ao professor de liceu, e é necessária apenas aos educadores: o *amor às crianças*. Ainda é necessário, contudo, precisar a natureza desse amor, termo vago, que pode designar comportamentos diversos. “O pendor para as crianças no adulto”, para a criança, escreve Mounier, com justeza, “pode não se dirigir senão à fraqueza dela; vem, nesse caso, da fraqueza; é uma inadaptação à vida adulta, o refúgio num mundo elementar e sem concorrência, sob formas pueris que irritam o adulto normal;

³⁹ Cousinet, R. Esboço de plano de seleção e de preparação. In: _____. *A formação do educador e a pedagogia da aprendizagem*. Tradução de Luiz Damasco Penna. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1974. cap. 5, pp. 62-86. (Atualidades pedagógicas; 62).

é, para uma personalidade ávida de aprovação, a procura de reconhecimentos e admirações fáceis; é a necessidade, dos fracos, de exercer soberanamente sua autoridade; é avidéz de ternura excessiva, cuja indiscrição pode provocar, na criança, perigosas fixações afetivas. Mas pode ser, também, e conjuntamente, o surto de uma imaginação viva para um universo poético ao alcance da mão, um pendor mais espiritual ainda pelo frescor, da vida montante que desabrocha, pela inocência” (*Traité du caractère*).

É certo, com efeito, que, tirante os logótipos, os educadores que amam sua atividade, de modo todo independentemente daqueles sobre quem se exerce, e se encontram muita vez entre os professores e professoras (menos frequentemente, aliás, entre as mulheres) dos cursos complementares e, sobretudo, entre os do ensino secundário, o sentimento que anima um grande número de mestres é o amor às crianças, sentido como dirigido a seres fracos e julgados *inferiores*. E esse amor ao fraco e ao inferior pode, como indica Mounier, ter duas origens e manifestar-se de duas maneiras. Ou o educador ama esses alunos porque passam por estágio de desenvolvimento no qual desejaria mantê-los e no qual ele próprio teria querido, e quereria manter-se (por efeito daquele medo de crescer que os psicanalistas bem conhecem), e tem prazer em procurar, junto dos alunos, um refúgio contra a vida, que não tem coragem de arrostar. Devo dizer, aliás, que esse tipo de educador, muita vez perigoso para as crianças, mais frequente entre as mulheres, constitui minoria, pequena minoria⁴⁰. Ou ele os ama, não pelo que são, mas pelo que deles fará. Fica-lhes reconhecidos por serem fracos, pois pode apresentar-lhes sua força, e por serem inferiores, pois é porque lhe são inferiores que poderá proporcionar-se, a si mesmo, o prazer de educá-los. Ama-os, mas os deplora; tem, por eles, menos

⁴⁰ Ainda tendo-se em conta casos nos quais o interessado não toma consciência dessa conspiração com a fraqueza, que se manifesta, amiúde, por excesso de autoridade, o qual, como diz acertadamente Mounier, não passa de necessidade dos fracos.

amor que piedade. Porque os ama, não os submete a sujeição excessiva, não lhes sublinha as faltas com muita severidade, ainda menos com brutalidade. Essas faltas nem por isso as ignora; são, para ele, realmente, faltas, que corrige com indulgência, a sorrir, mas considera de seu dever principal corrigir; e tem por falta, por erro, todo modo de comportamento diverso do seu. Gesto desajeitado, palavra mal pronunciada, depois, mal escrita, problema incompreendido, dissertação pobre, tudo isso provoca comiseração mesclada de ternura. Com ser indulgente, porém, não é complacente, não deixa de corrigir o gesto desajeitado, fazer pronunciar novamente a palavra mal articulada, corrigir a palavra mal escrita, mostrar como passar da dissertação pobre à uma dissertação enriquecida. Essa inferioridade das crianças, longe de provocar-lhe a cólera, o entenece, pois as ama, nunca, porém, ao ponto de resignar-se. Não as ama na medida em que as castiga; mas, para esse tipo de educadores, amá-las, a cada passo, é corrigi-las no sentido etimológico⁴¹, emendá-las, procurar, incessantemente, no que são, aquilo que serão. “Para julgar bem os homens”, diz Fénelon, o mais alto representante desse tipo de educador, “cumpre começar por saber o que devem ser.” Ama as crianças, na medida, contudo, em que pode agir sobre elas, e se persuade de que é a elas que realmente ama, sem tomar consciência de que as ama porque, pela fraqueza, lhe possibilitam agir sobre elas. Não podemos censurá-lo porque ame sua atividade mais que às crianças. São realmente as crianças que ele ama, mas porque, e na medida em que, pode agir sobre elas. E aqueles sobre quem não pode agir, (não falo dos apáticos ou dos amorfos, mas dos espíritos independentes), a esses ele os ama menos. Ainda quando os vê desenvolverem-se regularmente, e avançar, sem quedas graves, para seu devir, fica um pouco ressentido pelo fato do desenvolvimento

⁴¹ No sentido etimológico, *corrigir* (de *cum* e *regere*, reger, dirigir) é, por regra, aquilo que dela se havia desviado, restabelecer o certo, o bom, o justo (*rectum*). (Nota dos tradutores).

ocorrer sem auxílio dele, e pelo fato de que não seja ele, ou só ele, que os ajude a sobrepujar a fraqueza e a sair da inferioridade. Ama sobretudo os outros, os que dependem, ou lhes parecem depender mais dele; e, se não pensa, absolutamente, em mantê-las na inferioridade, tanto mais os ama quanto dela não saiam senão com a andadura que lhes propõe, e pelos caminhos que lhes traça.

Essa forma especial do amor às crianças, que poderíamos chamar o amor pedagógico, não nos pode satisfazer. Tem o inconveniente de acentuar no educador, ainda quando experimenta evitá-la e, com maior razão, quando dela não tenha senão obscura consciência, a atitude exageradamente formativa da qual a educação nova assinalou os perigos. Porque ama as crianças muito menos pelo que são do que pelo que podem vir a ser, não as respeita no que são, e arrisca-se sempre a fazê-las tornar-se não conforme o que são, mas conforme o que deseja que sejam. Não as conhece, nem individualmente, nem em bloco, não procura conhecê-las, não as observa. E como não as conhece, nem, no fundo deseja conhecê-las, pode cometer erros graves. Dissemos que gostava sobretudo dos dóceis, que gostava menos os rebeldes. Mas, por isso mesmo, não podendo evitar de testemunhar a uns o *prazer* (e não apenas, como qualquer mestre, a satisfação pedagógica) que lhes causa a docilidade, nela os mantém nela, artificial e excessivamente. E deixando entrever a outros que se molesta sua não-independência, pode desenvolver, neles, seja excesso de independência, por fanfarrice, seja hesitação, seja incerteza, ou seja insegurança, que aperturbam o desenvolvimento. Ele quer, enfim, que a educação, como diz Fénelon, seja, exatamente, *atraente*; quer atrair, seduzir. Ama, e quer ser amado; e pode vir assim, a desenvolver nos alunos essas perigosas “fixações afetivas” das quais falava Mounier, e de tão numerosa ocorrência.

2

Parece que convém ao educador uma outra espécie de amor, a um tempo mais largo e mais elevado, no propósito, e muito mais simples, na natureza e nas manifestações.

Chegado à idade adulta, o indivíduo que exerce uma atividade, uma profissão qualquer, vive dentro de certo número de grupos sociais: família, amigos, colegas da profissão, membros do sindicato ou do partido político. Em cada um desses diferentes grupos encontra outros adultos, chegados, mesmo com diferenças de idade, a um estágio de desenvolvimento análogo ao seu, com, quase sempre, os mesmos gostos, os mesmos interesses, as mesmas preocupações. Numa palavra, vive, permanentemente com esses *semelhantes*. Pode certamente descartar-se deles, viver só, o que é o caso de algumas individualidades, cientistas ou artistas. No caso contrário, porém, e mais frequente, é feliz na medida em que essa vida com os semelhantes lhe é agradável, na medida em que se adapta a ela, em que *se ajusta* a eles (segundo a expressão inglesa). Julga-os, por vezes, mas os aceita, precisamente porque os tem por semelhantes. Discute com eles, apresenta-lhes razões, deseja, evidentemente, que essas razões sejam aceitas, porque os outros serão ainda mais seus semelhantes se aderirem à opinião dele. Não tenta, porém (salvo para fins nem sempre desinteressados) formá-los, fazê-los diversos do que são. Contenta-se com que sejam seus semelhantes; e felizes os que, aceitando viver com os semelhantes, se mostram aptos a essa vida.

O educador vive também, sem dúvida, com os semelhantes, tem família, amigos, colegas, pode pertencer a um sindicato, ou a um partido político. Mas passa a maior parte da vida não com os semelhantes, mas com os *dessemelhantes*. E realmente os reconhece como tais, pois que se esforça (e é mesmo nisso que, para muitos espíritos, consiste a tarefa própria do educador) por transformá-los, por fazer semelhantes esses dessemelhantes. Mas se procura fazer desaparecer

essa dessemelhança, é que a tem por inferioridade. Se não fosse assim, não cuidaria disso. Porque, ainda entre seus semelhantes, o educador encontra *outros* que, postos embora no número deles, quase podem ser considerados dessemelhantes, tanto diferem dele pelo gênero de vida, pelos gostos, pelo ideal. Mas, quando vive com eles, e os aceita, não tenta agir sobre eles, e os considera, ainda assim, como seus semelhantes, apesar das dissimilaridades que só influem em certos traços individuais. Enquanto que a criança, em face do adulto e, mais ainda, o escolar, em face do mestre, é, bem nitidamente, um dessemelhante. E, ainda, parece mais do que é. Pois, não falo de seu modo de pensar, de para começo não visível, pois há tantos anos os psicólogos da infância trabalham em analisá-lo. A criança é, de início, um ignorante em face de um sabente, e ignora, principalmente ao entrar na escola, e durante os primeiros anos da vida escolar, coisas elementares que o educador acha no espírito de todos os seus semelhantes (quando mais não fosse, pelas lembranças mais ou menos exatas e completas que guardam da vida escolar). Mas é, sobretudo, pela atitude geral em face da vida que as crianças são dessemelhantes, pelo gosto do jogo, pela forma especial da curiosidade, pelo apego ao presente, pelo descuido do futuro, pela afetividade e, enfim, pelo fato de que, por consequência dos progressos da nossa civilização, como não exercem nenhuma das atividades profissionais a que todos os homens se entregam, essa não utilização social de suas forças as colocou em categoria à parte, à qual bem poderíamos dar nome peculiar. Nesta sociedade composta de semelhantes, elas são dessemelhantes.

E o educador é tal qual para elas. Como são elas não os semelhantes, mas seus dessemelhantes, é ele não seu semelhante, mas seu dessemelhante. E sua situação respectiva é a mesma. O mestre não vive com seus semelhantes, colegas, amigos, família, senão fora da classe; parelamente, a criança só vive com os semelhantes, os camaradas, fora da classe. É, sem dúvida, aparentemente mais

feliz que o mestre, pois seus semelhantes estão, com ela, na classe; não vive, porém, com eles senão clandestinamente, já que, como se sabe, durante os exercícios escolares o mestre, com maior ou menor êxito, condena cada aluno ao isolamento⁴².

O primeiro problema pedagógico é, pois, o seguinte: como fazer dessemelhantes viverem juntos?

Sabe-se como a educação o vem resolvendo há tempos, e ainda o resolve. O educador, seja porque a situação lhe é desagradável, seja porque a julgue difícil, seja, sobretudo, porque tem a

⁴² O eminente autor deste livro foi sempre dos mais acerbos críticos desse estranho isolamento da criança. Veja-se, a esse respeito, o capítulo "A vida social e o trabalho em grupos" que escreveu para a obra coletiva: Debesse, M. (Org.). *Psicologia da criança: do nascimento à adolescência*. Trad. Luiz e J. B. Damasceno Penna. *Atualidades pedagógicas*, v. 108, pp. 254-270, 1972. Extraímos da primeira seção desse capítulo (intitulada precisamente de "O isolamento pedagógico") as seguintes passagens:

"A maior parte dos educadores considera ainda, como condição indispensável da ação educativa, isto é, da ação que lhes cabe, o isolamento do discípulo, tanto na família quanto na escola. A despeito das aparências, toda educação é, ainda, preceptorado [...] Não é, certamente, interdito à criança, na família, brincar com irmãos e irmãs, aos intervalos da ação educativa; fora dessa ação, nos brinquedos não vigiados pelos pais, durante os recreios, no decorrer dos quais os professores se mantêm afastados e não exercem senão vigilância muito discreta. Mas, assim que a criança reentra na situação educativa, e sobretudo na situação escolar no interior da classe, essas relações sociais são imediatamente interrompidas e o aluno se encontra só, em face do professor, isolado dos colegas por todo um sistema disciplinar e por uma disposição material que lhe impedem [...] sob forma de auxílio, ou de pedido de auxílio, que chegam a impedir até, na medida do possível, de aperceber-se da presença de colegas como tais. Aluno que dá uma lição, que responde a uma pergunta, não o faz para que os colegas se beneficiem dessa atividade (o que pareceria, entretanto, bem legítimo). Recita e responde ao mestre, para o mestre, exatamente, enquanto o faz, como se estivesse sozinho na classe, ignorante dos colegas, e deles ignorado. É como que extraído da comunidade, da vida social, para ser reintroduzido na situação pedagógica, e essa extração é contínua, pois que se exerce quanto à recitação das lições, às interrogações, aos exercícios escritos, e pois que é mantida, como acabamos de dizer, pela disciplina e pela autoridade do mestre".

Vêm de longe, aliás, essas ideias de Cousinet. Já em 1908, escrevera, para a *Revue philosophique*, um artigo sobre "*La solidarité enfantine*"; em 1920, ocorrera-lhe a ideia do método de trabalho livre em grupos (que acabou chamado de método de Cousinet); anos depois, descrevera esse método em opúsculo famoso: Cousinet, R. *Une méthode de travail libre par groupes*. Paris: Les Éditions du Cerf, 1943. Compusera o artigo: Cousinet, R. Les premières manifestations de la vie sociale chez les enfants. *Journal de psychologie*, 1950. Redigira o pequeno e primoroso livro: Cousinet, R. *La vie sociale des enfants: essai de sociologie enfantine*. 2.ed. Paris: Les Éditions du Scarabée, 1959. (*A la découverte de l'enfant*). Notemos que, para este último livro, o diretor da coleção, professor Maurice Debesse, escreveu prefácio deveras esclarecedor. (Nota dos tradutores).

dessemelhança por inferioridade que deve fazer desaparecer, em-
prega, com efeito, toda a arte em fazê-la desaparecer. E tem sido, e
ainda é, considerada legítima e necessária essa obrigação; pensa-se
que precisamente aí é que está o papel do educador. Julgou-se, por
muito tempo, e ainda se julga, que o melhor educador é aquele que
consegue fazer cessar o mais rapidamente e o mais completamente
possível essa inferioridade, e, logo, essa dessemelhança. O mestre
deve chegar a tornar as crianças semelhantes a ele. É considerado na
medida em que o consegue. E não sofre dúvida, com efeito; que as
crianças devam vir a ser adultas, que esses dessemelhantes devam,
no seio da sociedade, transformar-se em semelhantes. E não sofre
dúvida que, nas grandes linhas, essa transformação se opere.

Não é menos de duvidar, contudo, e a simples observação basta
para mostrá-lo, que o desaparecimento dessa dessemelhança só em
certa medida é devido em certa medida à ação do educador, sem
falar nos inconvenientes, atrás assinalados, do excesso, ou da inépcia,
da ação educativa. E, além da observação, a psicologia da criança, à
medida que progride, nos instrui sobre os motivos dessa insuficiência.
Mostra-nos, cada vez melhor que a dissimilaridade da criança é ta-
manha, que ela cede à ação do mestre mais lentamente do que ele
pensa, persiste muito mais demoradamente do que ele acredita, e se
encontram, no escolar que já não é criança, persistências e recorrências
inesperadas.

E precisamente porque o mestre não aceitou, nem reconheceu,
de começo essa dissimilaridade; e é ainda do “mestre que ama as
crianças” que estou a falar. Desde que entra na escola, ao primeiro
contato com a nova turma de alunos, sabe que os amará, como
amou todos quantos conheceu antes, mas sabe, também, que com
doçura e carinho vai trabalhar assiduamente por fazê-los diferentes
do que são. Ama as crianças, não ama infância⁴³.

⁴³ Ver o que, inversamente, digo de Rousseau em minha *Education nouvelle*.

Ora, a psicologia da criança e a Educação Nova concordam em informar-nos que o educador não pode agir, e agir indiretamente, sobre essa dissimilaridade, senão sob a condição inicial de verificá-la e aceitá-la. Antes de agir sobre eles, deve *viver* com os alunos; e cumpre possa viver com eles aceitando-os e amando-os tais como são, e esforçando-se, primeiro, por conhecer o que são, antes de procurar, e poder descobrir, o que serão. O que virão a ser depende, aliás, do que são⁴⁴, das relações que o mestre tiver com eles, das que tiverem com o mestre, da vida em comum que levarem esses dessemelhantes.

Formar educadores, visto como é esse o problema que nos propusemos, é, pois, descobrir, numa primeira seleção, os indivíduos capazes de viver com seus dessemelhantes, aceitando-os como tais; é, depois, permitir-lhes orientação profissional, com o propiciar-lhes, cedo, oportunidades várias de por-se à prova nisso e de ser postos à prova por conselheiros e diretores pedagógicos; é, enfim, depois dessas provas de seleção e de orientação, preparar os que parecerem ter as aptidões necessárias à futura tarefa, associando sem descontinuar a aquisição de conhecimentos e a educação, de tal sorte que as duas atividades não fiquem jamais, como já deixamos suficientemente exposto, inteiramente separadas. [...]

A Educação Nova

O meio escolar⁴⁵

Tendo tomado posse da escola, arranjada a seu molde e a seu gosto, as crianças procuram logo, nesse novo meio, satisfazer suas necessidades. Entre essas necessidades naturais não figura a de *ser instruído*, nem mesmo a de *ser informado*, a menos que seja por uma

⁴⁴ Ver, entre outras, a esse respeito, as conclusões de P. Grieger em seu livro *L'intelligence et l'éducation intellectuelle*.

⁴⁵ Cousinet, R. O meio escolar. In: _____. *A educação nova*. Tradução e notas de Luiz Damasco Penna e J. B. Damasco Penna. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1959. pp. 110-132. (Atualidades pedagógicas; 69).

resposta *precisa* dada pelo educador a uma pergunta *precisa* feita pela criança. Muito menos está incluída a necessidade de exercitar-se à toa em gramática ou em cálculo. O educador se dispensa, pois, de dar lições e passar exercícios, preparou e continua a preparar o meio conveniente, pois a educação nova, como mostramos, lhe dá como tarefa o agir não sobre a criança, mas sobre o meio. Preparar esse meio é, pois, procurar satisfazer as necessidades da criança, é introduzir nele as excitações que hão de provocar-lhe as reações. É assim que na “nursery” dão-se à criancinha objetos para manipular, areia e água, argila para modelagem, instrumentos para desenho etc. Na idade escolar, a necessidade dominante da criança continua a ser a ação sobre as coisas.

As necessidades de que já falamos devem continuar, de começo, a ser satisfeitas. A segurança, estreitamente ligada ao instinto de conservação, deve ser atribuída aos atos, mas deve ser igualmente estendida às coisas. Como a criança tem necessidade de não ser estorvada no exercício da atividade, tem, igualmente, a de não o ser na posse, que deseja, dos objetos dessa atividade. Eis porque à necessidade de segurança associa-se desde cedo, na criança, a necessidade de *posse*, e essa necessidade de possuir é completada, por sua vez, pela de achar sem dificuldade os objetos dos quais deseja servir-se, isto é, pela necessidade de *ordem*. Na vida pré-escolar, essa necessidade de ordem deve ter sido satisfeita, tanto mais facilmente quanto a criança é “maníaca” e repõe espontaneamente o que pegou no lugar exato em que o encontrou. Se lhe acontece perder essa ordem, a ordem da natureza, dizia Rousseau, é em consequência de intervenções desastradas dos pais, a um tempo negativas e positivas, das quais as mais comuns são a de não dar à criança um local (quarto ou canto de quarto) que lhe seja privativo e a de lhe não dar, regularmente, tempo para repor as coisas. Não lhe dão nem o tempo nem o espaço de que precisa. Além disso, muita gente grande é, sem que o perceba, desordenada, quer no

tempo, quer no espaço. Enfim, as que são ordeiras, particularmente as mães, têm, da ordem, concepção incompreensível para a criança. Fazem *arrumações*, isto é, conformam-se, durante períodos mais ou menos longos, com desordem relativa, a que põem fim com um restabelecimento da ordem. Essa operação lhes parece inteiramente natural, mas, para a criança, a primeira desordem (que é, para a mãe, apenas estado transitório) vira ordem, se é tal (cubos espalhados no assoalho, por exemplo e, não, recolhidos na caixa) que ela possa encontrar o que deseja. Desmanchar essa ordem ao cabo de alguns dias, é, precisamente, perturbar-lhe a necessidade de ordem. Um petiz de três anos acha em seu sapato um pequeno Papai Noel: como não possui qualquer material (móvel, gaveta, caixa ou cesto) e porque seus sapatos estão ocupados em seus pés, arruma o Papai Noel num chinelo do pai. E, naturalmente, não compreende depois porque sua mãe desarruma essa ordem.

Na escola, pois, o educador respeita desde logo as necessidades de posse, e de ordem, no espaço e no tempo. Os meninos não estão mais reduzidos unicamente aos bolsos das calças; todos, meninos e meninas, têm móveis próprios (armários, estantes, caixas, tudo quanto se queira) onde podem repor em ordem aquilo de que se servem, e não apenas os objetos com que exercem a atividade, tanto manual como intelectual (material de trabalho), mas os que, sem qualquer significação aos olhos do educador, têm, para as crianças, valor afetivo. Há para a criança uma idade ou, antes, idades da *coleção*, que se traduzem, em certo estágio, pela quantidade dos objetos recolhidos e conservados, num outro estágio pela qualidade, qualidade essa ligada, de resto, a necessidades afetivas, bem conhecidas e muita vez assinaladas, cuja análise é extremamente difícil, mas cuja satisfação é necessária. Todos sabem o que as explorações inesperadas das professoras descobriam outrora, dissimulado nas carteiras; e sempre que um aluno (ou grupo de alunos) possui uma estante para uso exclusivo, conserva objetos dos quais não é exagerado dizer que, a

seus olhos, têm valor mágico (sem que o sentido da palavra me pareça, aliás, suficientemente claro).

Assim, a criança pode, na escola, possuir e arrumar. Assim a necessidade de constância é satisfeita de maneira possível nas coisas e nos lugares, nos objetos. Resta satisfazer a necessidade de ordem temporal. Isso é fácil se, desde a infância, essa necessidade foi regularmente satisfeita, se os pais foram capazes, desde a mais tenra idade, de alimentar a criança, fazê-la dormir etc., todos os dias exatamente à mesma hora. A natureza é ordem, a vida animal é ordenada, a infância vive, também, na ordem. Na escola reina a mesma ordem, a liberdade das ocupações a torna menos imperiosa, pois não há nem programa nem horário, mas, quando necessária (horas de entrada e horas de saída, das refeições, de levantar e de deitar nos internatos) é rigorosamente respeitada.

Assim, na escola a criança possui, arruma, vive num mundo espacial e temporalmente ordenado. Sua necessidade de constância é satisfeita nas coisas e nas categorias do entendimento. Já se vê como, só pela satisfação dessas necessidades naturais, satisfação que não foi importunada pelas intrusões inábeis do educador, se vai estabelecendo, pouco a pouco, na vida da criança, uma organização geral, à qual se pode dar, sem exagero, o nome de *regra*, tão distanciada quanto possível da anarquia, que tantos espíritos confundem com a liberdade. A criança entra na escola a hora fixa, sem um minuto de diferença, encontra, exatamente no mesmo lugar em que arrumou na véspera, os objetos de que precisa, encontra em lugar combinado os objetos novos, e o mestre que a acolhe com a mesma benevolência e tem a ajuda pronta à sua disposição, exerce sua atividade organizada segundo as possibilidades do estádio no qual se acha, e segundo a natureza do objeto no qual se exerce.

Essa organização só se tornou possível pela aceitação e pela satisfação de *todas* as necessidades da criança. Assim, a criança se consagra, com a totalidade do ser, a essas novas séries de desenvolvimento que sua vida escolar representa.

II

Pelo próprio fato de tratar-se de vida nova, e por isso que o desenvolvimento lhe dá, à atividade, nova forma, não mais unicamente de manipulação e construção, não mais dependente apenas de sua “inteligência prática” (Rey)⁴⁶, e por isso também que o educador preparou o meio, a criança se encontra em presença de objetos novos propostos à sua atividade, em presença de excitações novas. Em presença desses novos objetos, experimenta sempre as mesmas necessidades, que comportam, para que todas sejam satisfeitas, a necessidade de *êxito*. A reação deve fazer desaparecer a excitação; a ação empreendida, depois do exame da situação, deve ser levada a cabo, a criança deve subir na mureta. A criança ficará frustrada se, colocada nessas condições, não se sair bem, não concluir a ação; perderá o sentimento de segurança, e a confiança, tanto em si quanto no educador. Para que essa necessidade seja satisfeita, é preciso, pois: a) que possa escolher a situação (ainda uma vez, como a palavra não tem o sentido de escolha voluntária, quero dizer, com isso, apenas que a criança possa esperar que se apresente uma excitação, a provocar-lhe uma reação); b) que após estudo da situação e exame de suas forças, tenha liberdade de empreender a ação; c) que lhe possa consagrar o tempo necessário; d) que no decurso da ação esteja segura de encontrar, na hora certa, o auxílio do educador.

Vê-se, como já mostrei, a dificuldade encontrada pela primeira condição. Ou bem, com efeito, o educador quererá satisfazê-la ao pé da letra e se esforçará por tornar o meio escolar (o que poderíamos chamar o *meio pedagógico*) tão rico quanto possível, extremamente rico: e isso terá o inconveniente de causar, à criança, certa

⁴⁶ O autor se refere a André Rey, autor de trabalhos clássicos no terreno da *inteligência prática da criança*, reunidos em seu livro: Cousinet, R. *L'intelligence pratique chez l'enfant: observations et expériences*. Paris: Alcan, 1935. (Bibliothèque de psychologie de l'enfant et de pédagogie; 1). Esses trabalhos estão, aliás, excelentemente resumidos no livrinho de Gaston Viaud: Viaud, G. *L'intelligence, son évolution et ses formes*. Paris: Presses Universitaires de France, 1946. pp. 44-51. (Que sais-je?: 210).

perplexidade, certa inquietude a ameaçar-lhe a necessidade de segurança, porque até aquele momento vivera em meio relativamente restrito, no qual os elementos novos só se introduziam lentamente e, ao mesmo tempo, em número muito pequeno. Ou bem, sensível a esse inconveniente, ou sem tempo ou disposição para constituir esse meio rico, o educador escolhe, a seu gosto, e por motivos estranhos às necessidades da criança, os elementos que julga apropriados para organizá-la, e se a criança não reage ou reage frouxamente a essas excitações, tenta decidí-la ou mesmo compeli-la, isto é, age sobre ela, em lugar de agir sobre o meio, o que é contrário aos princípios da educação nova. É realmente o caso da maior parte dos métodos ditos “ativos”, os que apresentam, às crianças, excitações escolhidas pelo educador, prescrevem-lhes que reaja e lhes deixam, tão *somente*, a liberdade de agir segundo os caminhos em que a marcha é mais fácil para ele, educador, e dedicar a isso o tempo que ele julgue conveniente.

As quatro condições que acabamos de indicar seriam, pois, difíceis de realizar e trariam, como se vê, problema quase insolúvel, se a psicologia da criança não trouxesse, aqui, à pedagogia, não uma justificação (que lhe não pode dar, como vimos), mas um apoio precioso, se a pedagogia decidir, de início, considerar aquilo que a psicologia lhe fornecer. A psicologia já deu a conhecer às mães, às amas, as necessidades do bebê, as necessidades verdadeiras e as de fantasia. Ajudada da medicina, da observação, de múltiplas experiências, de tateios, descobriu o que o bebê desejava, de fato, levar à boca e mastigar, os objetos que tinha necessidade de manusear, o tamanho exato dos cubos correspondente aos estágios sucessivos de seu desenvolvimento etc. Descobriu até, com a célebre experiência da Doutora Clara M. Davis, que ainda em matéria de necessidade tão primitiva como a nutrição, “a criança, como diz C. Washburne, de quem tomo a narrativa, é realmente o mestre, e a mãe, ou o educador, o aluno”. A experiência foi a seguinte:

“Quinze crianças, desmamadas, foram submetidas até os quatro anos e meio a uma vigilância científica contínua. À hora da refeição, colocava-se diante de cada criança uma bandeja com grande variedade de alimentos: doze ou quinze pratos, cada qual com um alimento simples, não modificado por tempero ou mistura com outro prato. Leite, puro ou coalhado, um ovo cozido, diferentes legumes, carne crua picada, carne assada etc. A criança mais tenra (nove ou 10 meses) fazia primeiro, com a mão, alguns movimentos incertos e indicava por acaso um prato. Logo a vigilante lhe dava uma colherada do indicado. A criança aprendia depressa que quando apontava um prato lhe davam dele. Aprendia, igualmente depressa, o que continha cada prato. Os pratos variavam de uma refeição a outra, havia ao todo vinte ou vinte e cinco; não se apresentava, porém, muito mais de uma dúzia em cada refeição. Eram também, em cada refeição, mudados de lugar, para os menores, a fim de que a criança não escolhesse pela posição, mas pelo desejo particular de certo alimento. A criança podia comer, a seu gosto, quanto quisesse. Quando o prato ficava vazio, era novamente cheio. A criança podia empanturrar-se dum só prato sem que se lhe manifestasse a menor desaprovação. Os resultados foram surpreendentes. As crianças tornaram-se um bandinho tão belo e tão sadio como se pudesse desejar. Alguns que chegaram com raquitismo se curaram por si mesmos. Tiveram muito pouca doença, mas quando tinham algum resfriado, regravam elas mesmas seu regime. Não o equilibravam em cada refeição, mas durante dado período cada criança tomava a diversidade de alimentos e escolhia a distribuição exatamente necessária a seu crescimento. “Não se poderia dar imagem mais exata da educação nova e justificar melhor a afirmação de Montessori de “que a criança tem sempre razão”. E Washburne conclui justamente assim: “Nós, educadores, devemos dar às crianças o meio de explorar todas as espécies de possibilidades em si mesmas e no meio, organizar esse meio de modo que

mais ou menos todas as necessidades das crianças encontrem satisfação, e considerar que nosso papel é velar por que as necessidades da criança sejam satisfeitas, e não por que se torne o indivíduo particular que temos na cabeça”⁴⁷.

As dificuldades dessa maneira de ver, repitamo-la, são inegáveis, mas as especulações de Dewey, a classificação de Ferrière, informam já o educador, pelo menos no aspecto dos interesses intelectuais, sobre as necessidades das crianças, e cada nova conquista da psicologia, seja sob forma sistemática, seja sob a de informações fornecidas por observadores hábeis e objetivos, é um benefício para a educação e para a pedagogia.

Mas, à medida que a criança avança em idade, complica-se o problema, pelo fato de que os objetos novos introduzidos no meio, posto correspondentes a necessidades naturais, encontram na criança a tendência, sem que ela encontre em si o meio de satisfazê-la, o *instrumento* necessário. Nos primeiros anos da criança, a própria natureza do objeto é o adaptar-se exatamente à necessidade: ter necessidade de cubos, é ter necessidade daquilo para que são feitos os cubos, ser manuseados, empilhados em certa ordem; ter necessidade de uma bola, é ter necessidade de jogar qualquer coisa, para o que uma bola é, precisamente, apropriada. Mas já nesses primeiros estágios, nos quais todas as excitações do meio desencadeiam, somente e simplesmente, reações de ação (que formam, de resto, o pensamento), certos objetos suscitam necessidades difusas, que a criança é incapaz de satisfazer totalmente. Em certa idade, uma criança com uma bola na mão e outra criança, de sua idade, diante dela, tem um desejo obscuro (relação com a outra por meio da bola), confuso, em parte contraditório (deseja, ao mesmo tempo, jogar a bola à outra e conservá-la), mas que o auxílio ocasional do educador não pode satisfazer (pois a criança não sabe ao certo o que quer) desejo que a criança é, pois, obrigada a aprender a satisfazer. E aqui aparece

⁴⁷ Washburne, C. *A living philogophy of education*.

essa noção de *aprendizagem*, de papel importante na pedagogia, e particularmente na educação escolar. Cumpre, com efeito, distinguir a aprendizagem do que se assemelha a ela: não se pode dizer que a criança *aprenda* verdadeiramente a pegar um dado entre o polegar e o indicador, pois a necessidade de pegá-lo assim é contemporânea da capacidade de fazê-lo, a capacidade aparece ao mesmo tempo que a necessidade. Analogamente, não se pode dizer que a criança aprende a andar, pois a marcha aparece ao mesmo tempo que a necessidade de andar. Mas a aprendizagem é necessária sempre que, como no caso antes citado, a necessidade⁴⁸ aparece sem estar munida dos meios internos que lhe permitam satisfação. Nesse momento é preciso que a criança aprenda. Vê-se, porém, que essa aprendizagem nada tem de comum com o que, em geral, tem esse nome na escola. É, em verdade, uma nova necessidade natural que aparece. A criança sente naturalmente a necessidade de aprender a satisfazer outra necessidade natural, cuja satisfação não lhe é direta e imediatamente dada. É, por exemplo, o caso, na escola, das necessidades de ler, escrever, contar, que aparecem nas crianças em idades muito diversas, e não podem, contudo, ser satisfeitas senão pela aprendizagem da leitura, da escrita, do cálculo, o que se faz na educação nova graças a métodos bem conhecidos, que é inútil descrever aqui.

E o desenvolvimento faz aparecer sem cessar, a propósito do meio, novas necessidades, que não trazem em si possibilidade de satisfação. A excitação é sensível à criança, mas somente de tal maneira que não reaja senão de forma difusa, sem saber como agir de forma precisa. É o que se produz na passagem “da ação ao pensamento”. Durante toda a primeira infância o objeto percebido só foi ocasião de ação; nem mesmo foi percebido, durante os primeiros anos, senão na medida em que as crianças podiam agir sobre ele. Perceber era tocar, tomar, manusear ou imitar

⁴⁸ A necessidade musical, a necessidade de tocar um instrumento, é uma delas, particularmente significativa.

exteriormente a ação quando a apreensão não era possível (automóvel, locomotiva, avião). Mas, com o tempo, a percepção se libera da ação, graças à linguagem, à socialização e ao desenvolvimento geral do indivíduo. O objeto excitador provoca uma reação não mais de manuseio, mas de *observação*; ao comportamento utilitário sucede um comportamento objetivo, à definição “pelo uso”, de Binet⁴⁹, a definição analítica, à ação, o conhecimento. A criança sente necessidade de saber como é feita uma planta, como e com auxílio de que órgãos vive um animal, como funciona certa máquina. Para satisfazer essa necessidade, usa, sem dúvida, experimentações, pesquisas, tentativas, mas o auxílio do educador lhe é muita vez necessário no sentido que indicamos e, em certos casos até (dissecações, por exemplo), é necessária uma aprendizagem.

Essa aprendizagem é mais necessária ainda quando as excitações do meio consistem não mais apenas em objetos reais, mas também em objetos elaborados ou simbólicos. É o caso, por exemplo, dos documentos figurados para estudos históricos (história da habitação, do vestuário, da ferramenta etc.), ou dos diferentes tipos de mapas, ou da feitura de mapas pelas crianças, para os estudos geográficos. É o caso, com mais forte razão, do estudo das línguas mortas e das línguas vivas. Mas, ainda uma vez, cumpre evitar concluir da necessidade dessa aprendizagem do aluno para a necessidade de um ensino do mestre. É sempre sobre o meio que o educador age. Continua a enriquecer o meio colocando nele os objetos que a psicologia da criança e suas próprias observações lhe revelaram como suscetíveis de provocar reações nos alunos. Mas acontece que certos objetos não podem ser apresentados

⁴⁹ O autor se refere a um dos testes da escala Binet-Simon para medida do desenvolvimento da inteligência: a definição pelo uso seria característica, segundo essa escala, do nível de 6 anos, ao passo que as definições superiores ao uso caracterizariam o nível mental de 9 anos. Conferir: Binet, A.; Simon, T. *Testes para a medida do desenvolvimento da inteligência*. Trad. de Lourenço Filho. São Paulo: Melhoramentos, s.d. pp. 59-60. (Bibliotheca de educação). (Nota dos tradutores).

isoladamente e não podem constituir verdadeiras excitações se não estiverem insertos em conjunto que forme uma espécie de regulamentação, regulamentação, aliás, reduzida ao mínimo necessário. Uma toupeira morta mal pode constituir excitação se não estiver acompanhada de um bisturi e das poucas regras necessárias ao emprego do bisturi. Voltaremos, aliás, a esse ponto importante.

III

Pelo oitavo ou nono ano aparece, no desenvolvimento das crianças, nova necessidade, não conhecida dos psicólogos e dos educadores senão depois de Rousseau. É uma necessidade de natureza complexa, de origens, sem dúvida, muito diversas, mas que, por ora, basta ao educador constatar. Chamemo-la *necessidade de socialização*. É, evidentemente, ligada às necessidades de segurança, de êxito, de afirmação do eu. Consiste, de fato, nisto: constata-se que, a partir da idade indicada, a criança sente a necessidade de agir, de experimentar, de construir, de produzir uma obra (um objeto, um brinquedo ou uma explicação do mundo), com auxílio de camaradas, e lhe é preciso experimentar a atividade em contato com outros, seja fazendo-a aceitar tal qual emana dela, como reação individual às excitações do meio, seja aceitando as modificações propostas pelo grupo. Como essa necessidade demanda satisfação no mesmo sentido que as outras, segue-se que só pode ser satisfeita se a satisfação for livre, isto é, se a criança escolher os companheiros com os quais quer trabalhar. Essa liberdade não é limitada senão pela própria natureza da nova excitação aparecida no meio: o camarada. Cada excitação tem, com efeito, natureza tal que as modalidades das reações não são infinitas, podem ser variadas, mas em pequeno número, e limitadas. Podemos servir-nos, por exemplo, duma faca para cortar, para produzir vibrações, enfiando a lâmina na mesa; não nos podemos, contudo, servir dela para bater um prego, como não nos podemos servir de um martelo para cortar. Assim, podemos servir-nos do camarada para cooperar em certa atividade;

não nos podemos, porém, servir dele como dum objeto ou dum instrumento; não coopera senão quando, escolhido pela criança, escolhe-a igualmente e quando os membros do grupo escolhem ou aceitam a mesma atividade.

Essa necessidade de socialização já se manifestara em estágios anteriores, de modo mais difuso e requerera longa aprendizagem, que estudei alhures. Não nos ocupamos, aqui, senão da necessidade manifestada na idade escolar, isto é, da necessidade não mais, apenas, de ter relações, de brincar com outras crianças, mas de formar, com elas, um grupo de trabalhadores. É, pois, da obrigação do educador, quando essas novas excitações aparecem no meio, deixar as crianças reagirem à vontade, isto é, deixar os grupos se constituírem livremente. Essa necessidade é, com efeito, afetiva e social ao mesmo tempo; comporta, para a criança, a necessidade de tornar-se ser social, mas também a de tornar-se ser social dentro dum grupo para o qual o levem diversas afinidades, tais que só o grupo que escolheu e que o escolheu ajudará seu desenvolvimento. Não é o caso quando essas escolhas não são deixadas livres. É claro que qualquer formação de grupos, ou, como se diz às vezes, de *equipes*, pela autoridade do educador e a seu talante, é contrária ao espírito da escola nova. Ainda uma vez: a criança deseja socializar-se, não o pode fazer, porém, senão com a condição de escolher seus associados. E o próprio grupo não pode viver, ter atividade própria, se não for constituído de indivíduos que a si mesmo se escolheram livremente, por motivos complexos nos quais entra a afetividade, a igualdade de nível mental e outros, nem todos ainda conhecidos.

Mas o grupo assim formado constitui uma individualidade com suas características, e tem também, como o indivíduo, e sobretudo por volta dos doze anos, idade em que o grupo é mais sólido, suas necessidades: de segurança, de êxito, de confiança. O educador deve permitir-lhes a satisfação, como fez, nos estágios anteriores, quanto às necessidades do indivíduo⁵⁰. Cumpre, pois,

que o grupo esteja certo de que sua segurança não seja ameaçada e, pois, como dissemos, possa constituir-se e viver livremente. Cumpra que tenha, no educador, a mesma confiança que o indivíduo tem. Cumpra que saiba que encontrará sempre no educador, no momento requerido, o auxílio de que precisa. Cumpra que possa encontrar, no meio, as novas excitações de que precisa um pensamento socializado. O que caracteriza esse pensamento socializado é que, ao que o nutre e entretém, proveniente do meio, se ajuntam as contribuições dos indivíduos que compõem o grupo, e que, quando menos fosse, por essa simples razão, de algum modo aritmética, pode haver mais no grupo que em cada um dos indivíduos que o compõem; é também uma *perseverança*, uma necessidade de levar a obra a cabo, maior ainda que no indivíduo. No indivíduo em estágios anteriores, a atividade era um fim em si, enquanto que o grupo tem mais a preocupação de um fim ao qual a atividade conduz. Essa distinção já é visível no domínio do brinquedo; no brinquedo individual dos estágios pré-sociais, a criança se satisfaz com sua atividade apenas; no estágio do brinquedo social, a atividade do grupo é ordenada e deve chegar a um fim. Eis porque todo jogo social comporta uma regra, todo jogo social é uma regra. Só a regra torna o jogo possível, permite o acordo entre os participantes e a colaboração com vistas a um fim. As crianças encontram a regra feita quando ensaiam pela primeira vez um brinquedo tradicional; mas, se se entregam a brinquedo novo, improvisam imediatamente uma regra. Dá-se o mesmo com a atividade laboriosa no *trabalho por grupos*. Ou, para tal ou qual trabalho, o grupo improvisa uma regra que o torna possível, ou solicita ao educador uma das regras tradicionais do trabalho (correção ortográfica, classificação de documentos etc.).

⁵⁰ O educador deve, de resto, continuar a permitir a satisfação das necessidades individuais. Se uma criança (anormal, supernormal, associal, por diversas razões) não sente a necessidade de socializar-se, é evidente que o educador deve deixá-la sossegada e não a constranger a filiar-se a um grupo.

Essa necessidade de regulamentação não faz senão crescer com o desenvolvimento da criança, depois do adolescente, pois não se veem entre um e outro, a esse respeito, diferenças de natureza. As necessidades por satisfazer mudam, mas enquanto o ser humano não se tornou *adultus* (isto é, indivíduo em quem as reações são exatamente ajustadas às excitações sempre semelhantes do meio), experimenta necessidades; à medida que a criança avança em idade, encontra no meio, cada vez mais, excitações elaboradas. Ainda que consigamos fazê-la viver o maior tempo possível na natureza, e nos decidamos, até, a construir todas as escolas no campo, a natureza está, hoje em dia, bem mais que no tempo de Rousseau, desnaturada. A criança encontra máquinas agrícolas, aparelhagem aperfeiçoada, encanamentos de água a substituir o simples poço, iluminação elétrica, telefone. Em certa idade, dez anos para uns, doze ou treze para outros, esses objetos constituem excitações, a criança sente a necessidade de conhecer seu funcionamento, mas não pode, nesses casos, utilizar nem o manuseio, nem a observação, impossível a primeira das atividades, insuficiente a segunda. Novo problema se apresenta, pois, à educação nova⁵¹.

Apresentam-se outros ainda. Acabamos de ver que no decurso de seu desenvolvimento, a criança passava sucessivamente pelos estágios do manuseio, da construção e da invenção, da observação e da descoberta. Encontra-se, a seguir, em presença de objetos (produtos da indústria humana, como são todas as máquinas, da barata ao dínamo), que são ainda objetos, mas não cedem, à observação pura, mais que ínfima parte de seus segredos. Encontra-se, enfim, em presença de objetos que não são mais objetos reais, que não são objetos senão no sentido filosófico da palavra, símbolos que encontra no meio e se tornam, em diferentes idades, excitantes, sem que a criança saiba bem como reagir a eles.

⁵¹ C. Washburne mostrou como poderia ser resolvido esse problema com ensino ou, mais exatamente, com informação científica baseada em perguntas feitas pelos alunos. Veja-se sua obra *Common science*.

É que esses objetos, que são as matemáticas, as línguas antigas, as línguas estrangeiras, a história, a geografia, a filosofia, têm duplo aspecto. São constituídos por tradição erudita, a que se ajustam os matemáticos, os linguistas, os historiadores etc., e por tradição pedagógica, seguida pelos professores de matemáticas, de línguas, de história. Ora, esse segundo aspecto encobriu o primeiro, a tradição pedagógica é mais rígida que a outra. Enquanto vemos modificar-se sem cessar o objeto das pesquisas do linguista, do historiador, do geógrafo, do físico, do filósofo, aquilo que os professores ensinam é sempre sensivelmente a mesma coisa. E o que ensinam foi construído por processo sensivelmente igual para todas as disciplinas (dedução e análise); e tanto assim é que ensinar uma ciência é levar o aluno de princípios abstratos às aplicações, ensinar línguas, conduzir da gramática à linguagem, ensinar filosofia, conduzir das leis às consequências etc. Os professores foram, assim, levados a crer que os objetos de pensamento designados por esses diferentes nomes não tinham outro aspecto senão o que seu ensino lhes dava. Não julgaram (salvo excepcionalmente, e em congressos recentes) que as ciências experimentais poderiam ser coisa inteiramente diversa do que ensinavam com esse nome, que as línguas antigas poderiam ter por conclusão e, não, por preparação o ensino gramatical (o que já foi mostrado por experiências suficientes, quanto ao estudo da língua materna), que a filosofia, sem deixar de ser filosofia, poderia ser apresentada aos adolescentes sob forma inteiramente diferente da ordinária. E menos ainda indagaram a que necessidades da criança ou do adolescente essas disciplinas poderiam corresponder, se a criança ou o adolescente tinha necessidades históricas, geográficas, linguísticas, científicas, filosóficas e em que consistiam essas necessidades. O professor de latim, por exemplo, está convencido de que o latim tem valor cultural, de que esse valor é devido, sobretudo, à aprendizagem da gramática latina; introduz, pois, no meio de seus alunos a primeira

declinação (como ele, ou um dos colegas, introduziu previamente as regras dos participios em francês), e se esforça por interessá-los nela. Quanto àqueles, junto dos quais nada consegue, declara “que não pescam do latim” e conviria, pois, orientá-los noutra direção. Mas tudo quanto pode constatar não é que aqueles se desinteressem do latim, não tenham necessidade de latim, mas sim que não têm necessidade de declinações latinas, o que é muito diferente. As declinações e, de modo mais geral, a gramática latina, não são, absolutamente, o *latim*; são um meio de chegar ao latim e pode haver muitos outros e, com efeito, têm-se experimentado outros. A necessidade do latim (sob a condição, é claro, de que se espere seu aparecimento) manifestar-se-á, neste ou naquele aluno, sob formas muito diversas, e poderá satisfazer-se de maneiras muito diferentes; e não se poderá afirmar que tal aluno não pode ser latinista senão quando houver sido constatado que não manifesta, jamais, necessidade do latim, seja qual for a maneira pela qual lhe é apresentado ou, por outras palavras, quando, seja por que forma for, o latim jamais constitui para ele um estímulo. E assim é com muitas outras disciplinas, como foi demonstrado por toda sorte de trabalhos relativos à ciência (métodos heurísticos ou da redescoberta), à geometria, à história, à geografia etc., disciplinas para as quais têm sido propostos modos de apresentação bem diferentes dos tradicionais.

E trata-se, realmente, de modos de apresentação e, não, de ensino; e a educação nova não se deixa desviar de seu caminho. O educador está sempre encarregado de enriquecer o meio, de introduzir nele, gradualmente, as excitações suscetíveis de provocar reações; mas o que trata de apresentar é material sobre o qual poderá exercer-se a atividade dos alunos e, não, material já elaborado para o ensino. Para retomar um de nossos exemplos, introduzir a gramática latina no meio escolar não é introduzir o latim, é introduzir o *ensino do latim*, isto é, algo que não corresponde

a uma necessidade das crianças e algo sobre o que a atividade das crianças não se pode exercer.

De que natureza deve ser esse material, como deve ser escolhido? Só as pesquisas e as experiências permitem estabelecê-lo. É graças a pesquisas e experiências, que outras experiências aperfeiçoam sem cessar, que os puericultores chegaram a constituir de maneira quase satisfatória o material da “nursery”. Sabe-se aproximadamente o que é preciso por nas mãos das crianças da primeira idade, qual a forma, o volume, o peso dos sólidos que devem ser postos em suas mãos à medida de seu desenvolvimento (até o momento em que possam construir uma casinha habitável). Sabe-se que ferramenta pode ser-lhes sucessivamente oferecida durante a duração inteira das fases da construção. Sabe-se como se lhes pode dar a possibilidade de observar, de maneira proveitosa, minerais, animais e vegetais, durante os estágios da observação.

É exatamente dessa maneira que continua a proceder a pedagogia nova. A descoberta do papel que o sólido pode desempenhar na atividade das crianças da primeira idade, levou à descoberta do cubo, depois, do paralelepípedo, sem que nunca houvesse o menor ensino do manejo desses sólidos. Mas o cubo e o paralelepípedo não eram dados, só o sólido era um dado; foi preciso procurar a forma sob a qual satisfaria melhor as necessidades variadas e sucessivas da criança. Foi preciso continuar a proceder do mesmo modo com o mais material. O mundo é um dado. Mas sob que forma o apresentaremos para que satisfaça melhor as necessidades sucessivas da criança: estudo do meio, gravuras, viagens, reais ou figuradas, estudo ou feitura de cartas, de “maquettes”? Tudo isso foi experimentado; é provável que as soluções sejam múltiplas, por causa da riqueza do dado. Como se procurou material que permita, assim, a atividade geográfica, a

satisfação das diferentes necessidades geográficas da criança, procurou-se, também, como se poderia apresentar esse dado que é a transformação do mundo no tempo, de modo a permitir a atividade histórica, a satisfazer as necessidades históricas: observação, descrição e classificação de documentos figurados, construção de “maquettes” etc. Quanto a isso há também, sem dúvida, várias soluções boas do problema.

Assim também para as línguas antigas. Podemos simplesmente introduzir, no meio escolar, textos latinos e esperar que eles provoquem reações, isto é, permitir que as crianças partam diretamente do latim. Ou aguardar uma necessidade linguística mais geral que se aplicasse em descobrir as origens antigas de nosso vocabulário e de nossa sintaxe.

Poderíamos fazer observações da mesma ordem quanto a todos os objetos de pensamento suscetíveis de ser introduzidos no meio escolar. Ora, há um que, pelos quinze anos, mais cedo nuns, mais tarde noutros, aparece no desenvolvimento, é a tomada de consciência de si mesma pela criança. Essa tomada de consciência sucede naturalmente os estágios anteriores: a criança, depois de haver manuseado, construído e analisado, observado, chega da observação do objeto sobre o qual agiu, à observação de si mesma, que age. O novo objeto que se introduz em seu meio é ela própria: o sujeito torna-se em objeto de conhecimento. Esse estágio é o estágio próprio da introspecção (sem que se apresente, nem tenha de ser apresentado, então, o problema do valor dessa introspecção e de todas as questões que ela propõe): o adolescente se examina, espanta-se de si mesmo, inquieta-se, interroga-se, sente a *necessidade de conhecer-se*. Mas, como atravessou o estágio da primeira socialização, preocupa-se não apenas consigo, mas com os outros. Alcança, de modo geral, a noção de *comportamento* (não importa que ignore o nome), noção que já deixa pressentir a ideia de proposições gerais, e de

leis⁵². Ademais, essa noção de comportamento é, ao mesmo tempo, de fato e de direito. A tomada de consciência do modo pelo qual os outros e ele próprio se comportam acarreta uma apreciação dessa conduta, um juízo de valor, uma primeira aproximação do dever, e assim (fora, ainda uma vez, de qualquer *educação* do tipo tradicionalista) um pressentimento e uma inteligência da lei moral. Essa *concepção* da lei moral foi, aliás, preparada, como veremos, pela atividade moral que se desenvolve graças à socialização.

Nessa atitude pré-filosófica, o objetivo da atividade do adolescente é, pois, o próprio pensamento que se desdobra, sujeito e objeto a um tempo, pelo fenômeno da reflexão⁵³. A esse trabalho tão novo (novo sob forma contínua, porque a reflexão já apareceu em estágio bem anterior, antes mesmo da socialização, mas intermitente), o auxílio do educador é, evidentemente, necessário. Mas, segundo os princípios da educação nova, só deve dar esse auxílio quando (e na medida em que) for necessário. Quer dizer que o *método* é, aqui, de conversações socráticas (mas com muito maior discricção da parte do educador), no correr das quais o professor de filosofia se contenta com responder às perguntas dos alunos, procurando, o que nem sempre é fácil, penetrar-lhes o verdadeiro sentido, e seguindo-lhes o desenvolvimento, sem nunca procurar impor o de seu próprio pensamento, ou de um programa⁵⁴. Isso será, sem dúvida, muito diverso, conforme os indivíduos. Pode ser que com uns acabe logo; que outros experimentem a necessidade de estender a atividade até empreender observações

⁵² "Realmente somos todas iguais, diz uma adolescente. Quando falardes a outra moça, descobrireis que ela sonha com as mesmas coisas que vós" (Fedder, R. *Guiding homeroom and club activities*).

⁵³ Escusa dizer que, nessa análise sumária, não pretendo rigor algum. Experimento pensar as coisas como as pensa o adolescente no momento em que elas se lhe apresentam pela primeira vez, e falar sua linguagem.

⁵⁴ Tentativas desse gênero foram feitas por certos professores de forma sistemática, em particular, há cerca de quarenta anos nos Estados Unidos ("The seekers"), onde todo um ensino moral foi baseado exclusivamente nas perguntas feitas pelos alunos.

sistemáticas sobre si mesmos ou sobre outrem; que, em outros, a necessidade se desenvolva bastante para que o professor (ou o livro) lhes traga, às perguntas, essas respostas mais completas que são as filosofias mais célebres ou as contribuições dos filósofos contemporâneos. Ao cabo, chegar-se-à a alguma coisa que, evidentemente, se assemelha a um ensino filosófico, mas diferirá dele pelo traço essencial de que não seja desenvolvido senão paralelamente às necessidades dos “usuários”, e na mesma ordem.

Não insisto mais. Pelas razões que já disse, não posso empreender escrever um tratado de pedagogia nova. Como a puericultura, da qual, como disse, é a continuadora, a pedagogia nova não deixará, sem dúvida, de desenvolver-se e de corresponder melhor, com melhores “métodos”, àquilo que uma psicologia cada vez mais informada far-lhe-á conhecer das necessidades da criança. Permitam-me, apenas, lembrar em poucas palavras o princípio do método que tem meu nome, e consiste em fazer do trabalho por grupos, o análogo desses jogos sociais apenas possíveis pela observância das regras que os condicionam, de sorte que o jogo e a regra são uma e a mesma coisa. Propus às crianças, na idade social, trabalhos sociais de história, de geografia, de ciências, que semelham um jogo social (brinquedo de bola, barra etc.) pela colaboração e submissão à regra e não diferem dele senão porque o resultado a que chegam é um *produto*, o qual pode juntar-se a outros e coordenar-se com outros para formar produto mais complexo⁵⁵.

Inversamente, os pedagogistas do trabalho individualizado (Dottrens), deixando cada criança só em face aos problemas que tem a resolver no decurso de seu desenvolvimento, esforçaram-se em cada fase desse desenvolvimento, por apresentar-lhe os problemas convenientes. Também não insisto nesse método tão conhecido e do qual o próprio autor precisou as modalidades.

⁵⁵ Conferir meu livro: Cousinet, R. *Une méthode de travail libre par groupes*. 2.ed. 1949.

IV

Disse eu que a vida comunitária, satisfazendo, quando aparece, a necessidade de socialização, revelava, também, outra necessidade da criança, a de ver estabelecer-se, no interior do grupo, uma ordem, sem a qual, aliás, o grupo não poderia subsistir, e lhe é, pois, consubstancial, como a regra é ao jogo social, e é a primeira fonte da *moralidade*. Essa necessidade é dupla: necessidade, para a criança, de quitar-se, com relação aos outros, de suas obrigações e de que os outros se quitem das próprias para com ela, necessidade de *cumprir seu dever*, e de que todos o cumpram. Pode-se, sem dúvida, dizer que a vida familiar, pelo exemplo e pela disciplina, já depositou, na criança, germes da moralidade, mas essa moralidade consistiu sobretudo em atitudes feitas de imitação inconsciente, de sugestão, de obediência e, muito frequentemente, de medo. Sem pesquisar aqui as origens da consciência moral, o que não é de nosso objeto, não parece duvidoso que seja sobretudo a vida social que contribui para formá-la. Só a vida social permite, com efeito, essa reversibilidade, esse senso de reciprocidade que conduz à noção de lei em geral e, particularmente, de lei moral. A criança já se não sente obrigada para com poderes superiores, que não têm ou não manifestam qualquer obrigação a respeito dela; sente-se obrigada em face de uma lei, que é, sem dúvida, a lei do grupo, mas que ela quis e aceita sobretudo porque, se a obriga, obriga também os outros. Tem a criança, pois, necessidade da lei, e essa lei se traduz por códigos não escritos, dos quais Rouma, Varendonck e outros mostraram o rigor, e aos quais a criança, na idade da socialização, entre dez e doze anos, se submete com uma constância que mostra tratar-se, realmente, de necessidade profunda, a exigir satisfação.

Certo, os observadores das sociedades infantis constataram muitas vezes que esses códigos compreendiam, pelo devotamento inteiro do indivíduo ao grupo, disposições que se poderiam qualificar de imorais. Mas creio haver mostrado, de minha parte, que essas disposições são devidas, ainda aqui, como bastas vezes

indicamos, às intrusões desastradas do educador. As leis sociais infantis não se afastam da moral senão quando o grupo está em estado de guerra, seja contra o educador, na escola em que o aluno deve trabalhar no mais estrito isolamento, seja contra a sociedade, no caso dos bandos de jovens delinquentes; por outra, todas as vezes em que a necessidade de socialização não só não é satisfeita, mas é, até, duramente reprimida. Mas quando o educador a reconhece e a deixa satisfazer-se, forma-se no seio dos grupos, um conjunto de leis, que não se podem qualificar senão de leis morais.

A pedagogia da aprendizagem

Prefácio⁵⁶

Esta obra continua a que publiquei, na mesma coleção, sobre A formação do educador. Se tentei dar-lhe, a esse problema, solução nova, o certo é que ele existe desde que há educadores, e foram publicadas, sobre o mesmo assunto, em França, e alhures, muitas outras obras, sem contar numerosos artigos de revista e, até, de jornal. Os mestres que se preparam para ensinar, ou estão nos princípios da tarefa, não se podem queixar de haverem sido esquecidos. Não faltam pequenas e grandes didáticas, artes de ensinar, conselhos aos principiantes, conselhos para aperfeiçoamento, métodos de leitura (isto é, de ensino da leitura), de escrita, de cálculo, métodos de ensino das línguas vivas e das línguas antigas, métodos para dar aula, para interrogar, para fazer recitar, para verificar, para corrigir, métodos ao infinito. O mestre que entra pela primeira vez numa classe está munido de todo um arsenal metodológico, de toda uma aparelhagem técnica, de todo um conjunto de instrumentos, de meios, graças ao qual chegará sem muitas dificuldades (ensino sem esforço) ao fim que lhe é proposto: a formação de seus alunos, isto é, primeiro, a transformação desses indivíduos diversos nesses seres semelhantes chamados escolares. Se o jovem mestre malogra na tarefa, são coisas que acontecem; e não tem de queixar-se senão

⁵⁶ Cousinet, R. Prefácio. In: _____. *A formação do educador e a pedagogia da aprendizagem*. Tradução e notas de Luiz Damasco Penna e J. B. Damasco Penna. São Paulo: Cia Editora Nacional e Editora da USP, 1974. pp. 93-97. (Atualidades pedagógicas; 112).

de si mesmo. Nas escolas normais, nos centros pedagógicos, com o auxílio dos conselhos que lhe dispensam generosamente os mais velhos e os superiores, pôde fazer sua aprendizagem de mestre. Aprendeu, e verdadeiramente de maneira muito completa, como se ensina.

E, assim, encarregado de ensinar, e tendo aprendido a ensinar, que entra pela primeira vez, por exemplo, numa classe de escola primária e aí encontra crianças de 6 anos que estão também entrando pela primeira vez, e estão encarregadas de aprender. Mas se esse jovem mestre, ao entrar pela primeira vez numa escola, e encarregado de ensinar, aprendeu previamente a ensinar, o jovem aluno, ao entrar pela primeira vez numa escola, e encarregado de aprender, não aprendeu a aprender. O mestre fez sua aprendizagem de ensinante; o aluno não fez sua aprendizagem de aprendente. O mestre sabe, antes de ensinar, como se ensina; o escolar, antes de aprender, não sabe como se aprende.

Se essa diversidade, esse estado de privação do aluno, jamais, ou só muito raramente, impressionaram os pedagogistas, é que a formação didática do mestre lhes parecia muito suficiente, mais que suficiente, para compensar o despreparo do aluno. “É verdade”, dizem naturalmente, “que nossos alunos não sabem aprender, e nós o deploramos. Mas, precisamente, ensinamos tão bem que nossa atividade didática basta para compensar essa insuficiência”. Bem por isso entendem que, também precisamente, a vantagem é do escolar, a quem basta, pois, submeter-se a essa atividade didática. E não se cansam de repetir-lhe que, para aprender, é necessário (e suficiente) ser dócil, atento, ter, em suma, atitude que facilite a ação ensinante do mestre, ação que não mais terá de intensificar-se e fazer-se acompanhar de ação disciplinar. Quanto mais o escolar, pela docilidade e pela atenção, facilitar a ação ensinante do mestre, mais se beneficiará com essa ação, para a própria aprendizagem. Aprender não é senão deixar-se ensinar.

A essa tradição venerável, ainda hoje havida como incontestável por muito professor, parece, entretanto, que caibam algumas objeções.

A primeira é que há, nisso, verdadeira injustiça para com os escolares. Que entrem na escola, onde são intimados a aprender, quando nunca aprenderam a aprender, enquanto seus mestres aprenderam a ensinar, eis o que os põe em molesta

situação de inferioridade. Dizem-lhes, evidentemente: “Escutem, escutem muito, prestem atenção, não se distraiam, apliquem-se, façam esforço”. Sem dúvida. Esses conselhos, porém, não constituem técnica, métodos, instrumentos de trabalho. A gente pode ter ouvido bem, prestar atenção, aplicar-se, e não saber, absolutamente, como fazer para escrever um ditado sem erro, compor uma redação “vívida” e bem escrita, traduzir um texto latino sem disparate, compreender um texto filosófico.

E essa injustiça é tanto mais lastimável quanto, diga-se uma vez mais, com ela os escolares sofrem. São repreendidos, são punidos, porque não souberam fazer. Quando, em presença do inspetor primário, do inspetor geral, o professor primário, o professor “agrégé”⁵⁷, dão uma ruim lição de coisas, uma ruim lição de alemão, uma ruim lição de história, o inspetor pode dizer ao interessado: “O senhor é culpado, porque, no correr de sua preparação pedagógica, aprendeu como se dá uma aula, aprendeu-o teórica e praticamente”. E o professor primário, o “agrégé”, são obrigados a convir que está certo. Ao passo que a um reparo análogo feito aos alunos (como lhes fazem todos os dias, de que não souberam fazer um bom exercício de ciências, de história, uma boa tradução, ou uma boa versão), podem responder que não são culpados, porque jamais aprenderam.

— Mas fazem ditados, dissertações, versões e tudo isso não constitui aprendizagem? Não é fazendo que se aprende a fazer?

— Com a condição, responderemos, de que o escolar faça realmente, aja, saiba o que faz; coisa que raramente acontece.

E a essa primeira espécie de injustiça que o escolar sofre já na entrada na escola, cumpre ajuntar outras. Antes de entrar na escola, a criança fez uma primeira aprendizagem. Do dia do nascimento até os 6 anos, aprendeu considerável quantidade de coisas⁵⁸ e essas aquisições sucessivas a muniram, em certa medida, de métodos de aprendizagem. À força de aprender mediante a ação e mediante a solução de problemas práticos, aprendeu a aprender, sabe como se aprende. Se se perguntar a uma criança de 5 ou 6 anos como fez para atravessar a rua, ou jogar amarelinha, saberá muito bem dizer, e dizê-lo aos camaradas mais jovens.

⁵⁷ Ver a respeito do “agrégé” e da agregação na nota 32.

⁵⁸ “Uma criança de 6 anos”, escrevia Lange em 1879, “já aprendeu muito mais, no curso de seus 6 primeiros anos, que um estudante durante todos os anos de universidade” (*Die Vorstellungskreis unsere 6 Kleinen*).

Mas, precisamente, essa primeira aprendizagem, que os psicólogos nos fazem conhecer cada vez melhor, e que poderia ser, para as crianças, no momento em que entram na escola, tão precioso instrumento de trabalho, os mestres a recusam. Ou, como veremos, não a utilizam, de maneira imperfeita, senão durante o começo de sua tarefa; depois disso a abandonam, e a substituem por sua didática, constituída por toda a aparelhagem da qual falamos e por eles considerada como algo que pode, e deve, substituir toda aprendizagem.

É que sua tarefa essencial (que cumprem, aliás, no mais das vezes, com tamanbo ardor, e sem pô-la em dúvida) é afeiçoar o aluno, condicioná-lo como escolar, como foram, eles próprios, condicionados como ensinantes, no seio de um mundo escolar inteiramente artificial. Não se trata de discutir, aqui, o valor desse artifício; mas o artifício é incontestável. Os escolares vão à escola não, de modo algum, para aprender gramática, história ou latim; vão para aprender o ensino da gramática, o ensino da história, o ensino do latim, tais como esses ensinamentos foram constituídos, não por latinistas, historiadores ou gramáticos, mas por aqueles que, assumindo a tarefa de ensinar latim, história ou gramática, construíram inteiramente esses ensinamentos, mediante processos de modo algum incluídos nas matérias ensinadas, mas que lhes pareceram judiciosos.

Nessas condições, era muito natural que, em seu espírito, houvesse concordância perfeita entre ensino e aprendizagem. Se aprender o latim e o inglês, é, verdadeiramente, aprender o latim e o inglês, tais como se apresentam ao espírito, no estado de matérias brutas, é claro que o aluno deverá, mediante métodos de aprendizagem, aprender o latim e o inglês. Mas se se trata, para o aluno, de aprender não essas línguas, mas o ensino dessas línguas tal como o construiu a didática, é não menos claro que aprender e ser ensinado serão, para ele, a mesma operação.

Assim, a didática resolve o problema, ou, antes, o anula, com esse rodeio hábil. “Pelo ensino, que para isso construí, evito, ao escolar, a aprendizagem que lhe seria necessária se meu ensino não existisse. Ensino, precisamente, para evitar-lhe o trabalho da aprendizagem e quanto mais, por consequência, ele participar, pela docilidade e pela atenção, de meu ensino, menos terá que aprender”.

E não quero repetir, com isso, que, na maior parte das escolas, o escolar seja passivo. Não o é, certamente, é ativo; não o é, porém, senão no seio desse

mundo artificial onde os seus passos (aos quais é obrigado) são ditados pelo mestre, e onde aprende cada vez mais, cada vez melhor, a ser ensinado, mas onde não aprende quase a trabalhar, e, ainda menos, a aprender. Certo, se é “bom aluno”, instrui-se ou, antes, o mestre o instrui. Adquire, com o tempo, e até conserva, ao menos na especialidade na qual se empenha cada vez mais, quantidade considerável de noções, que sabe, até, usar convenientemente. Remeto a tantos relatórios feitos pelos presidentes de bancas de exames superiores (ciências e letras) e às queixas por eles formuladas, para julgar esse regime.

O que eu desejaria buscar, nesse livro, que é realmente, conforme o título, uma pedagogia da aprendizagem (e não uma psicologia, matéria na qual já foram escritas obras em bom número), é a resposta a esta pergunta: como longa tradição didática, renovada incessantemente e, ao menos na aparência, aperfeiçoada, muniu, aquele que ensina, de métodos de ensino, será possível munir, enfim, aquele que aprende, de métodos de aprendizagem? Proporei, adiante, alguns deles.

Comportarão, evidentemente, importantes modificações na ação do mestre. Se o mestre continuar a ensinar como ensina, é admissível, com efeito, que o aluno não tenha necessidade de aprender, pois o aluno é tido como devedor de tudo à formação que recebe. A aprendizagem quase não cabe, com efeito, em nossas escolas de hoje. Mas, se se quiser que o escolar se forme, aprenda a formar-se, saiba o que sabe, e o que não sabe, saiba o que faz; saiba o que quer, é certo, realmente, que cumpre agir de outra forma.

Outras disciplinas⁵⁹

Até aqui, temos, segundo parece, considerado, no conjunto, aquilo que chamei de saber operatório; adquirido pelo aprendiz, como nas aprendizagens pré-escolares, ou extraescolares, graças a operações. Operando, com o auxílio de formas gráficas, de números, de palavras, de frases da língua materna, ou de línguas mortas ou vivas, o

⁵⁹ Cousinet, R. Outras disciplinas. In: _____. *A formação do educador e a pedagogia da aprendizagem*. Tradução e notas de Luiz Damasco Penna e J. B. Damasco Penna. São Paulo: Cia Editora Nacional e Editora da USP, 1974. pp. 143-165. (Atualidades pedagógicas; 112).

escolar aprende o saber-operar de maneira cada vez mais informada, com números, palavras ou frases da própria língua, ou de línguas estrangeiras. Fazendo, aprendeu a fazer, a fazer problemas de aritmética, de álgebra, de geometria, a fazer exposições inteligíveis, redações, dissertações, explicações de textos, conversações em outras línguas, traduções. Todas essas aprendizagens, se foram feitas nas condições indicadas, podem ser qualificadas de aprendizagens naturais, pois dessa maneira é que a criança naturalmente aprendeu todos os saberes que possui quando entra na escola.

Dissemos que essas aprendizagens são baseadas na imitação, ajudadas pelos instrumentos naturais que o aprendiz possui, ou pelos que lhe pomos à disposição. Faz, vendo fazer, trabalha, vendo trabalhar.

Evidentemente, a aprendizagem escolar não poderia dispensar, aqui, um pouco de artifício. Quando os escolares aprendem a escrita, imitam o mestre que escreve diante deles; quando aprendem a contar, imitam o mestre no ato de contar e de fazer, diante deles, operações aritméticas; até quando aprendem a ler, imitam o mestre, ao menos pronunciando palavras, ou sílabas, como se ele próprio fizesse trabalho de leitura. Mas, evidentemente, não o imitam mais quando lhes faz um ditado, dá-lhes problemas, impõe-lhes uma redação, uma dissertação, uma versão para o inglês, uma tradução do latim. O mestre não restabelece a imitação a não ser bem depois, com retardamento, quando os alunos fizeram seu trabalho sem modelo por imitar, e mediante o artifício do *trabalho-modelo*. Já não diz aos alunos, não quer mais dizer e, aliás, no caso dos exercícios escolares ordinários, já não lhes pode mais dizer: “Olhem o que eu faço e façam como eu”. Diz-lhes, refazendo, por exemplo, depois dos alunos, o problema que acabam de resolver, ou a tradução do grego feita dias antes: “Olhem o que eu faço e *tratem de ter feito* como eu. Eis como deveriam ter feito, como deveriam ter operado para chegar à operação de número, ou de linguagem, que faço diante de

vocês”. E, é claro, ajunta, sem o que esse modelo retardado seria uma irrisão: “Eis como deverão fazer para operar corretamente, por ocasião do próximo problema, ou da próxima tradução”. Suposto que, também, mas mais dificilmente ainda, os alunos deviam ter sabido, no correr de um ditado, aplicar uma regra geral a um caso particular, isto é, achar, primeiro, o geral de que tal palavra é o particular, devem, aqui, generalizar tal correção particular apresentada pelo mestre, e aplicar essa generalidade que terão construído (porque o mestre está longe, por todas as razões, de apresentá-la ele próprio) a casos particulares que julgarão depender dela.

Conhecem-se, contudo (pelo menos assim o creio), os inconvenientes dessa correção fora de tempo, que o mestre usa, porque julga necessário abandonar o que chamei de atividade corrigida. Porque pretende, como o diz, que o escolar aprenda a trabalhar sozinho. Não é duvidoso, com efeito, que o aluno deva trabalhar só; e isso é a regra de toda aprendizagem, é no que toda aprendizagem deve dar, mas sob a condição de que esse trabalhar só não seja uma irrisão e de que o escolar seja posto nas condições normais de todo trabalhador: a dúvida, o reconhecimento daquilo que certamente não sabe, a possibilidade de informar-se, o conhecimento dos meios de informação, o hábito de informar-se.

É o que se chama, na escola, o trabalhar-só que engendra indiferença e preguiça. Enquanto que, nos casos extremos (raros, segundo creio) nos quais uma sanção punitiva pareceria necessária, o mestre não tem razão quando diz ao escolar: “Você cometeu tal grande (?) erro”; terá razão e o escolar reconhecerá, se lhe disser: “Pus à sua disposição todos os meios, inclusive o recurso a mim, para ajudá-lo em presença de uma dificuldade, e você não aproveitou”.

Enfim, o que tira quase todo o valor à correção é, como dissemos, seu caráter exclusivamente negativo.

Vimos, nos capítulos precedentes, em que consiste o saber que chamamos de operatório e mediante que atividades operacionais esse saber pode ser verdadeiramente aprendido.

Desde bem cedo, porém, ao lado desse saber operatório, é imposta, ao escolar, a aquisição daquilo que se poderia chamar de *saber bruto*, composto de certo número de conhecimentos, de *noções*, como por vezes lhes chamam, que foram, e são ainda, para muitos mestres e muitos pais, o objeto da verdadeira aprendizagem. Aprender é, para o escolar, entrar na posse de fatos (os quais, no mais das vezes, não passam de palavras), posse exclusiva do mestre, mas de que o mestre lhe faz presente. Ao entrar na escola, o escolar ignora que Henrique IV morreu às mãos de Ravaillac, que Law fez bancarrota⁶⁰, que Napoleão I foi vencedor na batalha de Austerlitz, que o Monte Branco tem 4810 metros de altura, que o Marne é afluente do Sena, que a baleia é mamífero, que Virgílio escreveu a *Eneida*, Cervantes, o *Dom Quixote*, e Kant, a *Crítica da razão pura*. Depois das lições que lhe são dadas, adquire essas noções, *aprende* história, geografia, ciências, literatura, filosofia. Tem, assim, uma bagagem, uma posse, possui um bem que seus mestres generosamente lhe deram.

Mas um bem não é um bem senão quando quem o adquiriu dele tire prazer, ou proveito. Um estudante que obtém uma bolsa de viagem, dela tira o prazer de ver sítios novos e pitorescos. Um escolar que recebe de presente certa soma de dinheiro, tira proveito usando-a para comprar alguma coisa de que precisava. A viagem, que um obteve pelo trabalho, dinheiro, que outro obteve porque era bom menino, são verdadeiramente bens. Mas quando o professor entrega generosamente ao escolar a noção: houve em França um rei chamado Luís VI, o Gordo, que pode o escolar fazer com essa noção? Exatamente nada. Nem prazer, nem proveito. Tudo quanto poderá fazer é dizer ao mestre: “Agradeço-lhe,

⁶⁰ Aprenderá mais tarde (ou não aprenderá) o que é bancarrota.

Senhor, por me haver oferecido essa informação, mas, como não sei o que hei de fazer dela devolvo-lha” coisa que, precisamente, o mestre não permite (salvo na hora de dar a lição).

E o escolar não vê como esses conhecimentos, se os conservar intactos, poderão servir-lhe “mais tarde” (esse “mais tarde” que vivem a apresentar-lhe) e tampouco é convidado a utilizá-los durante a vida escolar. Tirante, com efeito, algumas felizes tentativas, e algumas brilhantes exceções, não há, em classe, *exercícios* históricos, geográficos ou científicos, como há exercícios de aritmética ou de gramática. É que o saber bruto é decomposto em elementos, simplesmente porque o escolar não pode aprender tudo de uma vez; não, porém, em movimentos sucessivos. O movimento adição prepara o movimento multiplicação, e a execução correta desse segundo movimento permite realmente ao mestre, e também ao aprendiz, verificar a aquisição correta e permanente do movimento adição. Quem houvesse esquecido completamente adição não poderia fazer multiplicação. O conhecimento do elemento “Henrique IV morreu às mãos de Ravailac” não conduz a nada de nada, o escolar não tira, dele, proveito algum. Pode tê-lo esquecido completamente e será igualmente capaz de aprender o reinado de Luís XIII. Tivesse esquecido completamente os afluentes do Sena, e nem por isso seria menos capaz de aprender os do Loire. Esses conhecimentos brutos, com os quais o escolar nada faz, não têm, pois, para ele, outro valor senão o de haverem sido adquiridos e conservados; e o controle efetuado pelo mestre é inteiramente diverso daquele que exerce no domínio do saber operatório. Não pode mais dizer ao escolar (como em todas as outras aprendizagens): “Mostre-me que sabe servir-se do instrumento cujo manejo lhe foi ensinado, fazendo tal nova operação”. Não pode senão dizer-lhe: “Mostre que adquiriu e conserva tal conhecimento apresentando-mo, recitando-o. Faça diante de você uma regra de três, com certos dados, mostre que sabe também utilizar uma regra de três, com

outros dados. Digo-lhe que Colbert foi ministro de Luís XIV, não posso pedir-lhe que me prove que adquiriu essa afirmação diferida”. Muito tempo depois de que o aluno disse, imitando o mestre, “Napoleão III foi imperador dos franceses”, deve poder repeti-lo sozinho, por imitação do mestre, como se fosse o mestre.

E visto que essa imitação não é utilizada (salvo no dia do exame) como no domínio da aprendizagem operatória, é mantida unicamente pela repetição e, não, pelo exercício, e é, por consequência, imitação passiva e, não, ativa, o mestre vela por que seja tão completa quanto possível. São, pois, as próprias palavras do mestre, e do manual, que o escolar deverá pronunciar; e os escolares bem sabem que, quando interrogados, a nota será tanto melhor quanto mais entregarem ao mestre, intacta, a própria frase, histórica, geográfica, gramatical, científica que o mestre pronunciou, como lhe entregam, intacta, uma fábula de La Fontaine, ou uma tirada de Racine.

Assim, as noções componentes do saber bruto se distinguem das componentes do saber operatório, em que não constituem operações, e os escolares não as adquirem operando. O escolar se encontra, pois, de súbito, em presença de obrigação escolar nova e desconhecida. Não há mais aprendizagem, ao menos aparente, nem exercício operatório. Há duas atividades novas: aquisição e conservação.

Como essas duas atividades não são entretidas pelo exercício, devem sê-lo de outra forma. Para adquirir, o aluno deve estar atento às palavras do mestre, e não se distrair; para conservar, deve utilizar a memória. E como, afirmando embora (sem a mínima prova) que a infância é a idade ótima da memória, o mestre sabe quanto essa memória é pouco segura, ele lhe dá ajuda, seja mediante a mnemotecnica, seja – desde que foi abandonada a mnemotecnica, considerada pueril, ridícula⁶¹ – mediante frequentes e abundantes repetições: interrogações, recitações, revisão da lição precedente, revisões gerais etc. Se o mestre conseguir, graças à

⁶¹ Isto é: manteve-se, para o aluno, a obrigação, privando-o do instrumento.

técnica didática, assegurar a atenção e a memória, os escolares adquirirão, e devem conservar, um número considerável de conhecimentos, que lhes constituem a bagagem intelectual (essa bagagem que tantos deles guardam no depósito, decididos a nunca mais ir buscá-la, quando, como se diz, terminaram os estudos).

Será preciso dizer que não há, nisso, a mínima aprendizagem, e que atenção e memória em nada constituem métodos? Mas, além disso, nesse domínio do saber bruto o problema é agravado por novo equívoco, que de há muito separa o mestre e os escolares. Estes, quando estão atentos, é apenas para adquirir, adquirir uma informação desejável, interessante ou agradável. Não se preocupam, absolutamente, com a conservação, a qual é, ao contrário, o cuidado maior do mestre. Quando o mestre informasse os alunos de que, em certa época, em certo lugar de certo nome, viveram animais curiosos, hoje desaparecidos, que os cientistas chamam diplódocos, os alunos lhe diriam de boa mente: “Agradecemos-lhe por nos haver contado essa estorieta tão interessante”. Mas se assim dissessem, o mestre não deixaria de responder-lhes que não lhes havia comunicado a informação para interessá-los, mas para que a conservassem na memória. Se os alunos lhe perguntassem por que é preciso guardar, ficaria, evidentemente, embaraçado para responder; se lhe perguntassem como, e se ele poderia indicar um método de conservação, responder-lhes-ia, como vive a dizer, que quanto mais atentos estiverem durante sua exposição, melhor a conservação, e que a memória depende da atenção.

Ora, não somente a prática, mas também alguns experimentos sistemáticos, mostram suficientemente que a memória não está, absolutamente, condicionada pela atenção, que o escolar pode esquecer totalmente aquilo que escutou atentamente e que a conservação depende de múltiplos fatores, e a atenção é apenas um deles. Como muitos desses fatores, aliás (afetividade, o interesse, dependente de toda sorte de disposições internas, e mantido por

informações extraescolares), não são possessão do mestre, ele recorre sempre apenas à repetição (revisão, recitação), que não é método de trabalho, nem de aprendizagem. E a tal ponto que se pede aos alunos, e até se exige deles, uma conservação que lhes é ininteligível, e lhes não é justificada. Diga-se ainda uma vez: às perguntas que poderiam ser feitas pelos alunos: por que devemos conservar tal noção, e como podemos conservá-la? nenhuma resposta jamais foi dada, nenhuma resposta pode ser dada.

Que a conservação exercita, fortifica a memória, torna o escolar mais capaz de lembrar-se, é o que o mestre lhe diz, lhe afirma, lhe repete; e é, na realidade, afirmação baseada em coisa nenhuma. Em verdade, velho hábito, ou certo pudor, impede o mestre de reconhecê-lo e, ainda mais, de dizê-lo: há um programa ao qual deve submeter-se, esse programa comporta um número, cada vez mais considerável, aliás, de conhecimentos que deve transmitir a seus alunos (esta expressão é, de resto, puramente verbal). Se controles lhe permitem verificar que os alunos conservam esses conhecimentos, é claro que sua tarefa fica mais fácil, pois pode continuar seu caminho didático *seguido* pelos alunos. Se verifica, infelizmente, o contrário, deve voltar frequentemente atrás, recomeçar, coisa, a um tempo, penosa e desencorajadora. Deve, pois, reconhecer honestamente que a principal vantagem da conservação, pelos alunos, das noções adquiridas, é facilitar-lhe o ensino, e que essa conservação lhes é, pois, menos útil que a ele. É de novo a didática a sobrelevar a aprendizagem.

Os escolares devem, pois, adquirir e conservar conhecimentos de toda espécie, porque figuram nos programas. Devem fazê-lo, também, como lho repetem, porque esses conhecimentos são os de toda gente, são aqueles, como dizia candidamente o outro, que nenhum homem deve ignorar. Julgo inútil voltar a esse círculo, a saber: esses conhecimentos (supondo que isso seja verdadeiro) são os de todos, unicamente porque os adquiriram na escola; e, se houvessem

aprendido outros, de natureza inteiramente diversa, esses outros conhecimentos é que seriam os de todos. Será preciso lembrar, ademais, que, hoje, o conjunto de noções das quais se compõe a “bagagem intelectual” de um dos nossos contemporâneos é constituído muito mais do que lhe traz a informação (imprensa, rádio, cinema) que de suas lembranças de escola? E felizmente, aliás, pois essas lembranças, em razão da mobilidade das ciências de toda espécie, e das mudanças da vida social, quase não têm mais valor.

Assim, o escolar, obrigado, pelo mestre, a adquirir e conservar esse saber bruto, não sabe nem como poderia fazê-lo, nem porque haveria de fazê-lo. Lembremos, uma vez mais, que, em todo o domínio do saber operatório, o escolar soube que aprendia *para*: aprendia a ler para conhecer o pensamento escrito de outrem, a escrita e a ortografia para exprimir seu pensamento, e assim por diante. Foi, de certo modo, mantido, sem cessar, em tensão, pelo emprego desses diversos saberes; de quanto aprendesse era convidado, obrigado a fazer uso imediato. Uso, muita vez, artificial, puramente escolar, mas, enfim, uso. No campo da matemática, das línguas mortas, das línguas vivas, do francês, ia de utilização em utilização, embora achasse, de si para consigo, que era muito trabalho para resolver nova equação, traduzir penosamente um tratado verboso de Cícero, a Campanha de França; mas, enfim, do que aprendesse faria alguma coisa.

Do que aprende no domínio do saber bruto, nada faz, e nada pode fazer. Se o escolar perguntar ao mestre o que pode fazer desta noção: 6 vezes 7 = 42, noção que, aliás, adquiriu por meio de exercício anterior, o mestre pode responder-lhe. Se perguntar o que pode fazer da noção que, aliás, conservou sem nenhum exercício: o Mississipi é o rio mais comprido do mundo, o mestre não terá resposta alguma.

Assim, no domínio do saber bruto não há, verdadeiramente, aprendizagem, nem exercício, nem, para o escolar, o mínimo dos

métodos de aquisição e de conservação. O que há é, apenas, submissão a uma didática.

Poder-se-ia dizer, evidentemente, que fica o valor da informação e que há, para o escolar, um exercício mental não destituído de valor quando ele penetra nessa escola onde cada dia vai conhecer algo de novo, como faz, por exemplo, no cinema, e que as novidades históricas, geográficas, científicas, que assim lhe são apresentadas, o mantêm numa atividade tensa, atenta, entretida e desenvolvida por essa perpétua renovação.

Mas observemos, de início, que essas novidades são apresentadas, aos alunos, sem a menor consideração por seus interesses deles; e não se pode pedir a ninguém, escolar ou adulto, esteja continuamente atento a qualquer coisa. Ora, o mestre os obriga a escutar tudo, aquilo que interessa e aquilo que não interessa; e não alcança que, ainda quando se esforce, de tudo quanto é jeito, por manter a atenção (ainda uma vez, não insisto no vago dessa expressão), é ele quem cria a distração.

Em segundo lugar, o interesse pelas novidades (interesse muito claramente visível nos começos da escolaridade, nas primeiras lições de história, ou de ciências) é cada vez mais enfraquecido, primeiro pela abundância excessiva dessas novidades, pela pletora dos programas e, depois, pela obrigação de conservar. As crianças ficam interessadas quando são informadas, pela primeira vez, de que nossos avoengos se chamavam gauleses, bebiam hidromel, tinham sacerdotes chamados druidas e um jovem chefe chamado Vercingétorix, mas quando descobrem que foram enganadas, e que o mestre não lhes comunicou essas informações pitorescas senão para obrigá-las a retê-las, e a recitá-las, e quando acontece o mesmo ao número, cada vez mais considerável, de conhecimentos que as obrigam a adquirir e a conservar, o interesse pelo novo, a curiosidade desaparecem pouco a pouco. Todas as noções comunicadas pelo mestre se igualam, a atração da novidade se vai apagando a pouco e

pouco, e até, bem depressa⁶². O escolar vai à escola para aprender seja o que for, e reter, conservar, seja o que for. Assim, o dever da conservação, sustentado pela disciplina geral e pelas verificações incessantes do mestre, longe de favorecer e aumentar a atenção, compromete-a. Contrariamente à afirmação atrás referida, o escolar não retém mais, como se diz, porque esteve mais atento. Não chegarei a dizer: ao contrário. Digamos somente que ele é cada vez menos atento a certos assuntos, porque é obrigado a conservá-los a todos.

E lembremos ainda, nesse domínio, que, se o escolar deve estar atento e lembrar-se, não lhe fornecem método algum, nem de atenção, nem de conservação. Ordenam-lhe que esteja atento e se lembre, mas ninguém lhe diz (e, aliás, ninguém pode dizer-lhe) como cumpre fazer.

É que, além disso, a imitação, que tem lugar, mínimo sem dúvida, e artificial, no domínio do saber operatório, aqui não tem lugar algum. No saber bruto, o mestre não pode dizer aos alunos: “Vou trabalhar diante de vocês, olhem para mim, escutem-me, e façam como eu”, porque, seja professor de escola primária, seja professor especializado do ensino secundário, jamais trabalha diante dos alunos (e lhes comunica, até, pelo ensino, muito mais frequentemente o resultado do trabalho dos outros que de seu próprio trabalho). É evidente quanto ao professor primário, e não o é menos quanto ao professor do ensino secundário; quantos ensinam história, física, e até filosofia, e não são, fora da classe, nem historiadores, nem físicos, nem filósofos. Sem falar dos que são jornalistas, romancistas ou autores dramáticos e têm, assim, duas vidas muito distintas, uma vida de trabalho e uma vida de ensino inteiramente separadas: o mestre nada ensina daquilo que é seu trabalho, não trabalha em nada (salvo exceções) daquilo de que é feito seu ensino. Segue-se, que, na escola, se encontram face a face duas obrigações que, no mais das vezes, não correspondem a

⁶² O mesmo aluno que aos sete anos escutava, quase com entusiasmo, brilhante lição sobre o cerco de Alésia, dorme aos catorze, ou quinze, em uma lição igualmente brilhante sobre o dia São Bartolomeu.

dois interesses: obrigação, para o mestre, de apresentar, a alunos, conhecimentos que o não interessam pessoalmente, obrigação, para os alunos, de adquirir e conservar conhecimentos que tampouco os interessam, porque não sabem o que hão de fazer de tais conhecimentos.

Assim, a supor que (por via de razões que não examinaremos aqui) queiramos, ao menos em parte, conservar para a escola o saber bruto, não parece que haja outro meio de fazê-lo senão transformar esse saber em saber operatório, isto é (de acordo com a definição que demos das condições de aprendizagem), apresentar aos escolares cada noção por adquirir como objeto algo conhecido, utilizável para operações ulteriores, e passível de ser atingido por uma série de operações.

O objetivo último de todo trabalho desse gênero são as coisas, é o real, e o conhecimento do real, e esse real estudado e conhecido de diferentes pontos de vista, histórico, geográfico, científico. Ou, com efeito, o trabalhador quer saber porque o real é assim atualmente e se foi transformando no decurso das idades para chegar ao ponto onde está, e assim considera o real sob seu aspecto temporal, e o *historiciza*; e seu objeto é a compreensão do estado presente do real, e, para compreendê-lo, busca-lhe as origens temporais, propondo a si mesmo a pergunta: como é que tal estado, material, técnico, social se constituiu ao longo das idades? Ou, então, procura saber porque um objeto natural é o que é, e o *geografiza* fazendo a pergunta: por que tal parte da natureza é o que é? Ou, ainda, procura saber o que é, em sua realidade profunda, esta ou aquela realidade que tem sob os olhos e a *cientificiza*⁶³. Quer saber porque Paris foi construída e se desenvolveu na margem do Sena e empreende pesquisa histórica. Quer saber porque o Sena tem certo curso, e empreende pesquisa geográfica. Quer saber a composição da água do Sena, e empreende pesquisa científica.

⁶³ Sem esquecer todos os objetos que já são cientificizados, isto é, as máquinas, cujo número não cessa de aumentar e das quais, do modesto termômetro ao robô, o escolar procurará conhecer o funcionamento.

Assim, não há ensino da história, da geografia, da ciência, porque os alunos *devem* adquirir, e conservar, noções históricas, geográficas, científicas. Há apreensão de um objeto que o escolar querera conhecer *para* (saber operatório), para saber como é o que é, e que aprenderá a conhecer mediante um conjunto de operações.

Antecipemo-nos desde já a uma objeção. Dir-nos-ão que, qualificando de saber operatório um saber que consistirá, para o escolar, simplesmente em informação de natureza especial, estou a abusar das palavras, e que, quando o aluno houver aprendido, por trabalho pessoal, no saber histórico, por exemplo, graças a que transformações Paris foi construída no correr das idades, esse conhecimento não lhe será muito mais útil do que se houvesse sido fornecido pela lição do mestre. Nos dois casos, dele não fará uso algum.

Contento-me, por ora, com indicar essa objeção, à qual voltarei. Notemos, de início, quais as operações com cujo auxílio o escolar adquirirá esse saber histórico, geográfico, científico. E lembremos, uma vez mais, as condições de toda aprendizagem.

Primeiro, conhecimento do objeto apresentado aos escolares, e que neles cria o desejo de construir um objeto da mesma natureza. Depois, a série de operações que permitem atingir o objeto. Ora, no caso vertente, as operações consistem, evidentemente, na aquisição, ou na pesquisa, dos meios de informação. O escolar quer saber, por exemplo, em que consiste, atualmente, o abastecimento de água de uma grande cidade: historicamente, por que fases passou esse abastecimento para ser o que é hoje; geograficamente, donde vem a água; cientificamente, a composição dessa água. Pergunta ao mestre, que, em certos casos, o sabe, em muitos outros não o sabe e diz, pois, a seus alunos: “Não vou trabalhar diante de vocês, enquanto me olharão a fazer”, mas, o que é ainda bem mais precioso: “Vamos trabalhar juntos”.

O essencial, nessa matéria, é, evidentemente, um trabalho de inquirição. Trata-se, para o escolar, não mais de receber do mestre, ou do manual, um saber feito e acabado, e, sim, nos casos em que esse saber é desejado, de descobrir, ou aprender, os meios de adquiri-lo. E podemos, pois, responder aqui, nesse domínio do saber bruto, à indagação essencial do aprendiz. Assim, como quando no domínio do saber operatório, ele perguntava ao mestre: “Como se deve fazer para saber serrar, aplainar, limar?” e o mestre serra, aplaina e lima diante dele e, melhor, com ele, aqui pergunta ao mestre: “Como se deve fazer para saber...” e o mestre lhe responde: “Vamos procurar juntos”.

É óbvio que, a essa pergunta ingênua, se fosse feita (mas a ela, infelizmente, o mestre responde sempre, na escola, antes de que seja proposta), ele responderia: “Para saber, deve escutar-me atentamente, e reter o que houver escutado”. Mas, primeiro, como dissemos, a ação de escutar (será que é mesmo ação?), atentamente embora, não constitui, de modo nenhum, método de aquisição, verdadeira aprendizagem; e, além disso, cumpre-nos indicar, aqui, outro vício redibitório de que ela padece.

É afirmação corrente, trivial, isso de que quem deseja saber, no caso, o escolar, não tem senão dirigir-se àquele que sabe, no caso, o mestre. Isso é simples e natural: o mestre constitui uma espécie de escritório de informações, ao qual o escolar se dirige, ou poderia dirigir-se, em caso de necessidade, exatamente como um viajante pergunta a um empregado de estação a que hora parte o trem que deseja tomar. Mas, primeiro, o escolar nunca tem o direito, em classe, de perguntar o que tem necessidade de saber, pois é o mestre que pressupõe essas necessidades. E, em segundo lugar, precisamente porque o escolar não tem o direito de formular sua pergunta, o mestre não pode satisfazê-la. Ensina sempre e quase nunca informa.

Daí, inconvenientes maiores.

Em primeiro lugar, o aluno nunca sabe, à justa, quando não sabe; e, pois, não sabe formular pergunta precisa, ainda quando

lhe fosse permitido perguntar. Ademais, o mestre sofre de uma deformação, que não é somente deformação profissional, mas existe (em grau menor, sem dúvida, pois não é mantida pela prática da profissão) mas existe, dizíamos, em todos que sabem, e é o hábito, aquilo que Wells chamava, com tanta graça, a tentação pedagógica, de dar tudo quanto sabe ao discente, isto é, em tal ou tal ponto, em tal momento, muito mais ou, até (o que é, pelo menos, igualmente grave) coisa diversa daquilo que o discente precisa saber. Contrariamente a uma opinião muito difundida, que tem o ar de verdade de La Palisse, não é àquele que sabe, ainda quanto não seja encarregado de transmitir seu saber, que o discente poderá mais utilmente dirigir-se. E podemos realmente dizer que um dos dramas da escola e, em particular, da escola secundária, é que a distância entre o mestre que sabe, por obra de sua preparação intensiva, e o aluno que aprende não para de aumentar, e a comunicação é cada vez mais difícil entre os dois. É bem mais fácil instruir quem nada vos pergunta, que responder exatamente a quem vos pergunta algo.

Em que poderá, pois, consistir a aprendizagem no domínio do saber bruto?

Primeiro, o mestre opera, em si mesmo, a reviravolta indispensável, abandona a atitude e a atividade didáticas, não prepara mais lições, não as dá mais. Toma outra atitude, dispõe-se a responder com precisão às perguntas feitas pelos alunos, só a essas perguntas, e só nos limites dessas perguntas. Mas prepara objetos de trabalho, de diferentes espécies de saber, e os apresenta aos alunos.

Autoriza a livre comunicação dos alunos entre si, seja organizando de maneira sistemática o trabalho por grupos (o que me parece preferível), seja permitindo simplesmente, aos alunos, discutir, consultar uns aos outros etc.

Está à disposição de todos, e pronto para trabalhar com eles. Quais serão os objetivos de trabalho?

No domínio do saber histórico, os estados presentes de nossa civilização, desde os mais visíveis até os mais abstratos, pois a história pode ser definida, como escrevi alhures, o estudo da ação exercida pelo tempo (e pelo trabalho humano) nas coisas que, sob essa influência, satisfazem cada vez melhor as necessidades às quais correspondem⁶⁴. Essas coisas são, sucessivamente, nossa maneira de morar, de aquecer-nos, de iluminar-nos, de vestir-nos, de viajar, de instruir as crianças, de cultivar o solo, de fabricar objetos, de vendê-los, e assim por diante, até a maneira de organizar nossa vida administrativa e política. Esses objetos são simplesmente apresentados aos escolares que os conhecem, segundo a idade e o grau de desenvolvimento, e desejam conhecer melhor alguns deles⁶⁵.

O método consiste na observação do objeto, isto é, do estado presente, ao qual se ajunta a observação dos estados passados, tais como nos são conhecidos por *documentos*. Observação e classificação dos documentos, eis em que consiste o verdadeiro trabalho, a ver-

⁶⁴ No Terceiro Congresso Internacional de Educação Moral, reunido em Genebra em 1922, discutiram-se a solidariedade e a educação e o espírito internacional e o ensino da história. O autor desta obra apresentou, nesse congresso, estudo referente aos "*Princípios do trabalho histórico na escola primária*", ao depois recolhido no volume: Cousinet, R. *L'esprit international et l'enseignement de l'histoire*, Neuchatel: Delachaux; Paris: Niestlé, 1932 (Actualités pédagogiques); onde Cousinet diz o seguinte: "A única história que as crianças são capazes de compreender e pela qual são capazes de interessar-se é a história das *coisas*..."

⁶⁵ É bem claro que o objetivo por atingir é o conhecimento mais completo, e historicamente construído, do estado presente. Digamos, ainda uma vez, que a pergunta feita pelo aprendiz historiador, pergunta de modalidades muito diversas segundo sua idade, é esta: "Como, depois de quais transformações chegou o estado presente a ser o que é?". Segue-se que, é óbvio, nessa perspectiva desaparecerá ou, antes, não chegará a aparecer, aos olhos dos alunos, um número considerável de acontecimentos e de personagens ditas históricas atualmente presentes nos manuais, e que apareceram e desapareceram sem deixar traço. Pior para eles. E, aliás, esses acontecimentos e essas personagens poderão satisfazer curiosidades, constituir objeto de leituras, de palestras, com a condição de não ser objeto de ensino obrigatório. Não peço que "deixemos os alunos ignorar" Bayard, Duguesclin, Colbert ou Mirabeau: peço, apenas, que não os obriguemos a conhecer essas pessoas e a conservar-lhes a lembrança. Sabemos, aliás, quando a isso as obrigamos, o que lhes resta na memória alguns anos depois de saírem da escola. E não perco de vista as reservas de Bergson, por mim referidas em obra anterior, em matéria de interpretação do presente pelo passado.

dadeira aprendizagem histórica. Creio inútil insistir neste ponto, por havê-lo desenvolvido longamente em obra anterior, e tanto mais quanto o documento acabou, enfim, por impor-se no ensino primário e no secundário e os mestres são oficialmente convidados a dar-lhe largo emprego.

Mas quantos mestres são, e serão, sem dúvida, ainda, tentados a usar o documento para ensinar a história, quando o documento deve ser posto nas mãos dos escolares para que aprendam a história! Isso implica, primeiro, que esses documentos sejam bem escolhidos, entregues tais e quais, brutos (imagens primeiro, textos depois) aos alunos, e não sejam nem transformados pelo mestre em instrumentos de ensino, em ilustrações de lições, nem cercados de comentários que não passariam de lições escritas, ou orais. Repitamo-lo, pois nunca se dirá o bastante: o documento é um instrumento de trabalho *para os alunos*, é aos alunos que esse instrumento deve ser entregue, para que dele se sirvam, para que com ele façam essa aprendizagem da história, substituta do ensino da história.

Podemos, assim, responder à objeção atrás referida. O valor dessa aprendizagem histórica não reside, absolutamente, na posse, no sentido escolar da palavra *aprendizagem*, de conhecimentos que poderão, com efeito, ser inutilizáveis e inutilizados. Reside no trabalho, feito pelo aluno, para examinar, comparar, classificar, reunir certo número de documentos postos à sua disposição, ou por ele encontrados, a fim de chegar a *construir* e não, de modo algum, a *adquirir* o saber histórico representado pelas transformações sucessivas de uma cidade ao longo da história. E quando o escolar houver assim construído, com o auxílio do material que são os documentos, e dos instrumentos de trabalho que são a observação, a comparação, a classificação, um saber de dada natureza, certamente poderá não utilizar imediatamente esse saber, e até não o utilizar jamais, mas guardará o benefício do trabalho operatório que houver efetuado para construir esse saber, que não mais deve-

mos chamar de saber bruto, mas ao qual poderíamos dar o nome de *saber operado*. Terá adquirido, no correr da constituição desse saber, métodos de trabalho, métodos que terão contribuído para fazer dele verdadeiro aprendiz, isto é, alguém que conhece o objeto que pretende atingir, que sabe, pois, o que quer saber, que sabe o que sabe e o que não sabe, que chega, pois, a um conhecimento cada vez mais claro, sem esperar nenhum juízo magistral, do que possui e do que lhe falta, que utiliza cada vez melhor os documentos a ele fornecidos, ou por ele descobertos, verificando que uns são utilizáveis, outros não, ou o são insuficientemente, para seu objetivo, que aprende como, com precisão, buscar, informar-se, inquirir, que aprende a aprender.

Vê-se que nessa nova aprendizagem, a ação propriamente dita, ocupando embora lugar ainda importante, se acompanha necessariamente de uma observação do real, real esse constituído seja por coisas efetivamente reais (construções antigas, objetos antigos úteis ou artísticos etc.), seja por esses substitutos da realidade, os documentos. Mas, aliás, muitos mestres têm convidado ou, até, o que é melhor, têm permitido aos escolares construir efetivamente o saber adquirido. Em quantas escolas são vistas hoje, em quantas exposições nos são mostradas realizações históricas (construções, roupas antigas, cerâmica antiga etc.) efetuadas pelos escolares, os quais, pela observação do real e dos documentos substitutos do real, chegam à ação construtiva, a qual constitui, para eles, e sobretudo para crianças pequenas, atividade natural e agradável e lhes permite controlar a exatidão de seu trabalho operatório. E podemos, pois, repetir que o valor do saber assim adquirido reside não no valor intrínseco desse saber, nem na utilidade ulterior que possa ter para o aprendiz, e sim no fato de que é o remate de uma série, de uma combinação de ações construtivas. E é por um trabalho desse gênero que o real é, aos olhos do escolar, como dizíamos, historicizado.

Outro tanto poderemos dizer da aprendizagem geográfica. Rousseau foi o primeiro em pedir que, em lugar de “globos, esferas e cartas”, mostremos ao aluno o próprio objeto, “a fim de que ele saiba ao menos do que lhe falamos”. Depois dele, todos os pedagogistas do estudo do meio, desde Mabel Barker, insistiram nessa necessidade de pôr o escolar em presença do real geográfico, mas sob a condição, que ela própria fazia notar, de que esse real seja, de maneira qualquer, geografizado, pois o mesmo sítio natural é uma realidade artística para os artistas, uma realidade geológica para os geólogos, uma realidade botânica para os botânicos, e assim por diante. Geografizar o real pelo emprego da carta, como se faz correntemente na escola, e (diria quase, infelizmente, como de hábito) apresentar as palavras antes das coisas, os símbolos antes dos objetos (a ponto de que muitos escolares, muitos adultos, perfeitamente capazes de recitar o que é um golfo, ou um cabo, são, não menos perfeitamente, incapazes de reconhecer um golfo ou um cabo reais).

Ora, para alunos jovens, que começam a aprendizagem geográfica, como começaram a aprendizagem histórica, o melhor método é a reconstrução do real sob novo aspecto, pela utilização (ainda insuficientemente difundida) do tabuleiro de argila⁶⁶. Um riacho, para uma criança, é água que corre, sobre a qual pode fazer vogar coisas, ou na qual pode molhar as mãos ou os pés, é tudo que ele quiser, exceto fenômeno geográfico. Torna-se objeto geo-

⁶⁶ No original, *bac à argile*, corresponde ao tabuleiro de areia úmida ou, ainda, de argila, recurso de trabalho escolar utilizado, entre nós, há decênios. O tabuleiro pode ser também de gesso, como alguns autores indicam (por ex. Charrier, C.; Ozouf, R. *Pédagogie vécutue*. Paris: Nathan, 1948. p. 332); ou de massa plástica, ou pasta de papel, segundo outros (por ex. Aguayo, A. M. *Didática da escola nova*. Trad. por J. B. Damasceno Penna e Antônio D'Ávila. *Atualidades pedagógicas*, v. 15, p. 201, 1970. Há mais de um século a pedagogia francesa lhe recomendava o uso, como se pode ver do inapreciável parecer de Ruy Barbosa sobre a reforma do ensino primário (Barbosa, R. *Parecer*. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1883. p. 191). Tomemos, a esse parecer, o trecho pertinente das instruções para o ensino de geografia no curso elementar na França, 1871: “Para lhes [aos meninos] sugerir a ideia de um monte, de uma cadeia de montanhas, de uma garganta de serra, de uma ilha, de uma costa baixa, de uma riba escarpada, de um cabo, sirva-se [o mestre] de exemplos bem familiares às crianças, e, à míngua deste recurso,

gráfico a partir do momento em que a criança pergunta a si mesma, ou aos outros, por que a água corre. E, nesse primeiro período, não há outra coisa por fazer senão permitir-lhe construir um regato. E essa construção, sem ensino, permitir-lhe-á verificar que o regato corre porque o leito é inclinado, mais ou menos abrupto, e que o leito é inclinado porque o ponto de partida do regato (nascente) está em altura maior que o ponto de chegada⁶⁷.

A partir desse momento, o real está geografizado e esse real geográfico, o escolar começa a construí-lo, a reconstruí-lo, antes de submetê-lo à observação. À construção no tabuleiro de argila sucedem a construção de planos em relevo, depois, de planos desenhados com aparecimento da noção de escala, depois, enfim, a fabricação de cartas locais seguida da utilização de cartas de grande escala. Nesse momento, o aluno tem efetuado verdadeira aprendizagem geográfica e tem utilizado os instrumentos de trabalho necessários para chegar, também aí, a um saber operado, a um saber construído⁶⁸.

Vemos, assim, o que já têm de comum a aprendizagem histórica e a aprendizagem geográfica. Nas duas aprendizagens, o objetivo é o mesmo, o conhecimento construído, graças ao qual conhecemos

de relevos de gesso, de um pouco de argila afeiçoada à mão, ou da areia seca, que os alunos, por sua vez, poderão adaptar, reproduzindo o que o preceptor houver feito”.

Um estudioso da matéria, autor de pequeno livro de metodologia didática assaz interessante ainda hoje, passado quase meio século de sua publicação, escreve o seguinte: “... alguma coisa [...] a modelagem como auxiliar da geografia. Recomenda-se o uso do tabuleiro de areia úmida, porém é impróprio para classes numerosas. A modelagem deve ser trabalho individual e exige, portanto, um grande número de tabuleiros para que todos os alunos trabalhem simultaneamente. Só em circunstâncias muito especiais poderá ser posto em prática o processo. Mais praticável é a modelagem em argila umedecida. Neste caso cada aluno pode ter a sua prancheta e, em falta de local apropriado, executar o seu trabalho sobre a carteira mesma”. (Proença, A. F. *Como se ensina geographia*. São Paulo: Melhoramento, s.d. p. 60. (Bibliotheca de Educação; 7). (Nota dos tradutores).

⁶⁷ O que impede a maior parte dos alunos de compreender o deplorável uso das cartas apresentadas verticalmente, ou desenhadas verticalmente no quadro-negro.

⁶⁸ Digamos, todavia, que aquilo que aqui estou a esboçar mereceria mais o nome de reaprendizagem. Como Ferrière já o havia indicado, o interesse geográfico é anterior à idade escolar, sobretudo em nossos dias, em que o rádio, o cinema, a televisão familiarizam a criança, desde muito cedo, com os países longínquos e lhe fazem adquirir a noção de viagem.

não mais apenas o que um objeto é, mas como, no correr das idades, veio a tornar-se, por transformações sucessivas, o que é (história), e porque é o que é (geografia), acrescentada, à medida que os escolares avançam em idade, a interação das duas ordens de pesquisas, a história da geografia e a geografia da história.

E, nessas duas aprendizagens, o mestre pode ministrar, aos escolares, verdadeiros métodos de trabalho. Pode dizer-lhes: “Se quiserem saber exatamente como tal estado é o que é hoje (habitação, vestuário, cultura do solo, instrução dos jovens ou organização judiciária), procurem, nos documentos que estão à sua disposição, os referentes ao assunto de sua pesquisa, juntem esses documentos, consultem-nos, classifiquem-nos. Ajudarei em caso de necessidade: se esses documentos forem suficientes, vocês os utilizarão; se virem que deixam certos pontos na sombra, juntos procuraremos outros. A prática, assim, os ensinará a saber o que sabem e o que não sabem, para construir aquilo que se propuseram construir e, assim, a julgar, vocês mesmos, nossa informação e seu trabalho”.

Assim será (é assim, felizmente numerosas experiências permitem atestá-la) quanto à história. Será também quanto à geografia, pois a aprendizagem geográfica também comporta a observação do real geográfico, à qual se ajunta a utilização do documento geográfico, ou estatístico, que desempenha, no espaço, o mesmo papel do documento histórico, no tempo.

Assim, nesses domínios puramente escolares, os alunos estão submetidos às condições de toda aprendizagem: conhecimento do objeto, conhecimento, de começo, imperfeito, mas suficiente para suscitar o desejo de conhecê-lo melhor, de construir, pois, um saber satisfatório (segundo a idade dos escolares), construção que se efetuará com instrumentos de trabalho postos à disposição dos escolares, e dos quais aprendem a servir-se sobretudo servindo-se deles.

Deve acontecer o mesmo no terceiro tipo daquilo que chamei de saber bruto, isto é, o *saber científico*. Sem dúvida, socialmente, não é

exato dizer que o saber científico seja um saber bruto, inutilizado e inutilizável, pois legiões de cientistas e de técnicos não cessam de utilizar o seu, ou o dos outros, *para* novas invenções, ou novos aperfeiçoamentos. Mas teria sido possível dizer, também, que é inexato qualificar de saberes brutos os saberes históricos ou geográficos, pois há, evidentemente, bom número de historiadores e de geógrafos que utilizam seu saber neste ou naquele ponto para explicar melhor, ou justificar, um estado presente, para compreender melhor dado fenômeno geográfico, mal conhecido antes deles.

Mas os saberes históricos, geográficos, científicos dos quais temos de nos ocupar aqui não são senão aqueles que, na escola, são apresentados aos escolares. Que, mais tarde, especializado neste ou naquele saber, algum dentre os escolares chegue a utilizá-lo para um saber novo ou, como se diz, para aplicação nova, é evidente, mas enquanto o escolar é escolar, o que ele faz, no mais das vezes, com o nome de trabalhos de história, de geografia e, até, de ciências (com exceção de problemas de física), representa, não verdadeiros exercícios, mas simples memorizações. Estão os professores sempre mais preocupados com ensinar do que com permitir aprender.

Ora, a situação pedagógica é, aqui, um pouco diferente da que acabamos de analisar. Enquanto o real, nos domínios precedentes, deve tornar-se objeto histórico, ou geográfico, aqui ele é, por si, objeto científico, pois não se trata senão de conhecê-lo, em sua natureza e em seu funcionamento. Não é preciso que o tempo ou as circunstâncias científicizem o objeto; o primeiro interesse das crianças bem pequenas manifesta-se por perguntas “por que” e “como”, que são perguntas científicas. Por que e como se produzem *funcionamentos*.

Os objetos que primeiro determinam interesse científico nas crianças são os animais, e os produtos do trabalho humano. Os animais conhecidos, por uns, pela vida no campo, por outros, pela visita ao jardim zoológico, são seres vivos que executam

movimentos de marcha, de voo, de natação, de tomada de alimentos, diferentes dos movimentos humanos. Esse interesse pela observação da atividade é primeiro nas crianças, anterior à observação do agente. Estão, de início, mais atentas ao que o besouro faz (quando anda, ou quando é posto de costas), ao que fazem o macaco, a foca ou, simplesmente, o cavalo ou a vaca, do que à própria natureza desses animais. Suas duas primeiras perguntas são, pois, sempre, como acabei de dizer: “Como fazem?” e, no caso de movimentos na aparência inexplicáveis: “Por que fazem?”. É por isso que, ainda as crianças muito pequenas, em presença de animais, têm, primeiro, exatamente a mesma atitude dos entomologistas, ou dos zoólogos de toda especialidade. *Observam* primeiro a *atividade* do animal e *experimentam* sobre essa atividade, quando reviram um besouro, ou depositam uma palhinha no caminho da formiga, para ver o que vai acontecer.

Encontramos, pois, aí, nossas condições ordinárias da aprendizagem: interesse pelo objeto, nascido de um primeiro conhecimento, desejo de conhecer melhor esse objeto, emprego da observação e da experimentação como métodos de trabalho, como instrumentos para chegar a esse fim. É assim que se faz, que deve fazer-se a aprendizagem natural no domínio da zoologia, da anatomia, da fisiologia. Gradualmente, com a idade, o desenvolvimento mental, o exercício, a observação e a experimentação permitirão classificações, conducentes a generalidades. Isto é, a aprendizagem, neste domínio, procede ao inverso do ensino. O professor que ensina começa por generalidades para chegar aos exemplos particulares; o aprendiz parte dos exemplos particulares, entre os quais descobre diferenças e semelhanças que lhe permitem chegar, com o tempo, às generalidades. O mestre informa os escolares de que há seres vivos, divididos em vertebrados e invertebrados, vertebrados, divididos em mamíferos, aves etc. O aprendiz, vendo viver um cavalo, um burro, um carneiro, uma

vaca, descobrirá facilmente (ainda quando esse descobrimento não seja, de começo, senão superficial) que esses animais, posto muito diferentes uns dos outros, têm, ainda assim, caracteres comuns, pelos quais se assemelham, e são ainda mais diferentes das aves e dos peixes; arrolará o melhor que possa esses caracteres comuns, e procurará, ou perguntará, se há nome que lhes convenha a todos, e só a eles convenha. À medida que aprender a observar e a conhecer outros animais, poderá ser levado a modificar, em extensão ou em compreensão, a primeira classificação.

Mas terá feito, verdadeiramente, aprendizagem, a qual não é, quanto ao método, muito diferente de sua aprendizagem histórica, em cujo decorrer comparou, utilizou e classificou documentos. Cada aspecto do real é um documento.

E, na prática, semelhante aprendizagem necessitará das excursões, das pesquisas no meio, das coleções de animais, tudo isso feito pelos escolares, dirigido por eles, fora de todo programa, com o auxílio, e não sob a direção didática, do mestre. É observando que a gente aprende a observar. O chamado museu escolar, esse armário cuja chave o mestre guarda com tanto ciúme, e que raramente abre, torna-se propriedade dos alunos, que eles próprios organizam, e conservam, e renovam.

E, à medida que as crianças vão avançando em idade, observam, melhor, compreendem melhor, analisam melhor (são capazes, desde bem cedo, de dissecar um animalzinho), classificam melhor, constroem a ciência.

Podemos dizer outro tanto no campo das ciências físicas e químicas, as quais, todavia, propõem, evidentemente, problemas, com o tempo, mais complicados.

O que, desde logo, como no caso dos seres vivos, se oferece ao interesse dos escolares de qualquer idade, são funcionamentos. Veem, no campo, funcionar máquinas agrícolas, na cidade, operários a consertar ruas e calçadas. E todos veem funcionar luz elétrica, telefones,

aparelhos de rádio ou de televisão, cinemas, trens, automóveis, aviões, e assim por diante, alongada a lista de funcionamentos quase todo dia, da máquina de lavar ao barbeador elétrico.

Nesse domínio também, a despeito do lugar dado, antigamente, pelos pedagogistas alemães, à heurística, a despeito da insistência das instruções oficiais nos métodos do redescobrimento, o ensino no mais das vezes parte dos princípios para chegar às aplicações, isto é, vai, e vai muito demoradamente, daquilo que o escolar não conhece para aquilo que conhece. E esses princípios (teorias gerais mecânicas, elétricas etc.) não o interessam, precisamente porque não se lhe apresentam, de começo, como esses instrumentos de trabalho dos quais carece para conhecer melhor o que já conhece um pouco, estão por demais distanciados do problema *real* que lhe suscitou o interesse. O escolar vai, ao inverso do didata, do objeto para a explicação, para a explicação progressiva, inversa da marcha do mestre.

Se tantas perguntas que o escolar fazia a si mesmo ficam sem resposta, ainda depois da conclusão de seus *courses* de física e de química, é, precisamente, porque tantos professores de física e de química expõem longamente os princípios, aos quais, aliás, atribuem, muita vez, pretensão valor “cultural”, e mal condescendem nas aplicações, como se essas aplicações pertencessem a um domínio inferior. Mas, o que o escolar, quando interessado, quer conhecer, não é o princípio do telefone, do qual nada de nada tirará: é o funcionamento atual do telefone. A pergunta que primeiro faz a si mesmo é esta: “Por que, e como, quando giro 7 vezes (e, não, 6, nem 8) o disco de meu aparelho, ouço a voz da pessoa com quem quero falar?” O que ele quer primeiro conhecer não são os princípios da eletricidade, quer saber porque, quando a mãe liga o ferro de passar, o ferro esquenta. Quer saber porque, quando pássaros estão empoleirados num fio telegráfico pelo qual passa uma corrente, não são eletrocutados.

Que o trabalho assim empreendido, assim concebido, chegue, com o tempo, durante um curso de estudo, ou ao termo dos estudos, ao redescobrimento e ao conhecimento dos princípios, é evidente; como evidente que as observações deste ou daquele animal, feitas por crianças, chegam a classificações exatas. É assim que ocorre toda aprendizagem real. Vejo um funcionamento, quero saber o em que consiste⁶⁹.

Sem dúvida alguma esse trabalho do aprendiz obriga a uma refundição de não poucos manuais e a uma colaboração mais difícil do mestre. Há nisso, porém, um trabalho para o qual parece-me necessário que os pedagogistas convidem os químicos e, sobretudo, os físicos. Algumas máquinas são, certamente, hoje em dia, tão complicadas que sua explicação está longe de ser fácil. Mas digamos, primeiro, que não é certamente para essas máquinas que se dirigirá o interesse dos escolares. Em segundo lugar, no correr de suas pesquisas anteriores, já terão adquirido certo número de conhecimentos do mesmo domínio do objeto novo e, sobretudo, terão aprendido a saber, como já disse, o que não sabem, a procurar, a informar-se, a fazer perguntas precisas. E em concordância com essa atitude do discente, cumprirá, é óbvio, que o docente tenha aprendido, não a explicar, não a expor, não a dar lições, mas a dar respostas precisas a perguntas precisas, a caminhar no mesmo passo que os alunos, sem nunca avançar mais depressa que eles, convidando-os a segui-lo; em suma, como nos outros saberes, a trabalhar com eles. Para que possam aprender como se aprende.

⁶⁹ Quer dizer, reproduzi-lo. Todo trabalho científico, para as crianças, começa na ação, anterior à observação. (Uma criança diante de quem colocarmos um inseto, experimentará fazê-lo fazer alguma coisa, isto é, começa por experimentar, e observa os resultados de sua experimentação. Observa, depois, o que se passa quando não mais experimenta). Ora, essa ação, a manipulação, ainda não tem senão lugar íntimo na escola, e é, muitas vezes, relegada quase para o fim dos estudos, segundo a marcha dos princípios para as aplicações. Ora, a manipulação é uma atividade primeira, à qual se entregam todas as crianças, quando não são proibidas de fazê-lo. Querem fazer funcionar quando viram funcionar, querem construir quando viram construir. E aí está uma primeira atitude verdadeiramente científica.

Também conviria, realmente, dizer ao menos algumas palavras de uma aprendizagem de outra espécie, ainda menos representada na escola que aquelas das quais acabamos de falar, a saber, a aprendizagem moral, cuja necessidade, penso, não parece quase contestável, máxime nos internatos, onde o escolar vive inteiramente vida escolar.

A formação moral é efetuada, na escola, de duas maneiras: teoria e prática. A teoria é constituída, como no caso da formação intelectual, pelo ensino; a prática, pela aplicação do juízo do mestre sobre a conduta dos escolares, juízo positivo, representado pelas diversas formas de reconhecimento da boa conduta, e encorajamento a essa conduta, e juízo negativo, representado pelas punições, nos casos de infração à lei. O juízo positivo, a despeito do que nos ensinam, sobre esse ponto, tantos experimentos psicológicos, está antes em regressão. O juízo negativo não perdeu terreno, longe disso. O escolar, em qualquer idade, é muito menos apreciado, no domínio da conduta como nos outros domínios escolares, pelo que é, do que informado do que não é, e condenado porque não é⁷⁰. Com efeito, o escolar moralmente imperfeito interessa muito mais o mestre que o bom escolar⁷¹: Ele o interessa, poderíamos dizer, no sentido material. Pelo fato de que, por obra da má conduta, perturba o mestre, o mestre é obrigado a “ocupar-se” dele muito mais que do bom escolar e, assim, não para de “fazer-lhe observações”, isto é, de apresentar-lhe, como nos domínios intelectuais, a distância que ainda o separa da boa conduta, e de *corrigi-lo*, na esperança de que, graças a essa correção, aquela distância venha a diminuir, no futuro.

Quanto à teoria, consiste, desde o fim do século XIX, numa didática moral, cujo objeto é fazer o escolar refletir (em qualquer

⁷⁰ O mestre corrige as faltas de conduta como corrige as faltas de ortografia. Sua apreciação é, sempre, não do que o escolar faz, mas do que não faz.

⁷¹ “*When you are good*”, diz uma menininha de 4 anos, “*nobody pays attention to you*” (Wolff, W. *The personality of the preschool child*. New York: Grune & Stratton, 1947).

idade, até na idade em que é realmente incapaz de reflexão), de fazer-lhe aparecer, por meio de uma série de lições, o caráter racional, lógico, demonstrável, da boa ação.

Mas, se nisso existe ensino, e anexos do ensino, não há nenhuma aprendizagem. A conduta moral é uma conduta, uma atividade das tendências, de começo, extra-intelectuais, e uma atividade que, uma vez constituída por essas tendências e pelo caráter individual, não é modificável, nem pelo ensino, nem por sanções punitivas.

A aprendizagem moral é, como outras, resposta à pergunta feita pelo aprendiz: “Sabendo, por alto, em que consiste a conduta moral, procuro conhecer melhor esse saber operatório e receber os meios de alcançá-lo”. Ora, como não há dúvidas em que ser moral é, muito menos que pensar moralmente, agir, operar moralmente, trata-se de procurar as operações que permitam, ao escolar, chegar a esse fim, isto é, trata-se de introduzir na escola, senão exercícios morais, ao menos uma vida moral consistente em coisa diversa da submissão habitual ou forçada ao mais forte, isto é, ao mestre.

Pois, a única virtude realmente pedida ao aluno é a obediência, não à lei, mas a esse indivíduo, que é o mestre, o único vício punido é a desobediência, a qual incomoda o mestre e o impede de cumprir a tarefa. E tanto que o aluno que, de temor ao castigo, obedece ao mestre, pode, por outro lado, conduzir-se como patife. Está condicionado moralmente, adquiriu hábitos (até, no caso de alguns, o da hipocrisia), não fez nenhuma aprendizagem moral.

Ao filho de quem não consegue “fazer-se obedecer” declara a mãe: “Você vai para a escola e lá aprenderá a obedecer”. Não, na escola não aprenderá nada disso. Obedecerá se a coerção exercida por este mestre for suficientemente forte para que a ela se submeta. Mas, sofrendo essa sujeição, terá tão pouco feito aprendizagem moral, que basta venha a relaxar-se essa sujeição magistral, ou venha ele a passar para a direção de um mestre de menor autoridade, para que vejamos, em pouco tempo, enfraquecer-se, ou até

desaparecer, a única virtude que o mestre havia pretendido fazê-lo adquirir. A única, porque é somente dela que o mestre necessita e porque, retirando-se da cena quando os escolares são devolvidos à liberdade, fora das horas de aula, durante os recreios, ignora-lhes a vida moral e dela se desinteressa.

Ora, é claro que o essencial de nossa vida moral é constituído pela natureza de nossas relações com nossos semelhantes. E isso é particularmente verdadeiro quanto ao escolar que, na escola, vive quase exclusivamente com camaradas de sua idade, ou com o mestre, que o obriga à submissão. Não é, pois, de duvidar que a vida moral não se possa instaurar senão no seio dessas comunidades escolares, das quais se têm, há já muito tempo, ensaiado tantos tipos, desde as primeiras repúblicas de crianças, no fim do século passado, até a constituição, bem recente, de uma comunidade escolar numa escola normal de professores primários⁷², passando por todas as experiências de *self-government*, dos tribunais de crianças, da *Scuola-Città* Pestalozzi, de Florença, dos clubes escolares ingleses, do trabalho em grupos, em França, e de tantas tentativas individuais mediante as quais mestres corajosos, e bons psicólogos, tentaram promover uma vida moral, permitir, aos escolares, fazer livremente, e de maneira contínua, essas experiências morais, essas pesquisas morais que lhe constituem a essência.

Certo, atualmente, e até nas escolas mais “disciplinadas”, os escolares podem, fora das horas de aula, levar vida moral. Mas, por um lado a brevidade dos recreios e o fato de muitas crianças não terem quase possibilidade de ver os colegas e viver com eles fora da escola, por outro lado a oposição entre a vida comunitária e livre do pátio e a vida isolada e submissa da classe, obrigam o escolar a levar duas vidas diferentes, de modo que alguns tentam, a seu dano e a dano do mestre, transportar, para a classe, a liberdade

⁷² Conferir Guéniat, E. La communauté de l'École Normale d' Instituteurs de Porrentruy (Suisse). *L'École Nouvelle Française*, n. 64, s.d.

do pátio, e outros (o que é mais prejudicial ainda) levam para o pátio os hábitos da classe e se submetem a “chefes”.

Pois, a obediência tem, certamente, valor moral, mas somente com a condição de que seja obediência a uma *lei* e, não, a um indivíduo, e obediência a uma lei consentida, aceita, pelos membros da comunidade, não imposta por outrem. E não esqueço de que o mestre pode propor a lei e fazê-la aceita, e que ele quer muita vez fazê-la, e crê sinceramente fazê-la, mas custa-lhe furtar-se à mais grave das tentações pedagógicas, a de substituir a lei por sua vontade. E que de confusões têm feito, assim, os que têm recomendado, aos mestres, ter autoridade, e os mestres que, algumas vezes a qualquer preço, têm querido possui-la.

E é somente a vida comunitária que permite esses exercícios morais, essas experiências morais, essas pesquisas, essas investigações morais que são o essencial da vida moral. Tais exercícios, é, evidentemente, difícil introduzi-los na escola e nela multiplicar os corredores da tentação. Mas a vida comum os permite, e até necessita deles. Por intermédio dela, o escolar, já informado, por alto, do em que consiste a conduta moral, esclarece a ideia que fazia dessa conduta, aprende os meios de chegar a ela de maneira a obter a aprovação comum.

Isso não faz, de modo algum, desaparecer a reflexão acerca da ação. Mas cumpre que a ação seja primeira e que um ensino não convide o escolar a refletir em uma ação ainda incerta, e isso numa idade em que ele não é capaz de refletir. A didática moral está, particularmente, entre aquelas que devem esperar a adolescência, essa idade em que o indivíduo toma consciência plena de si mesmo e, sobretudo, interroga a si mesmo e, como tantas investigações provam, concorda em ser interrogado, concorda em responder perguntas, em examinar-se, até aos olhos de outrem, em discutir os valores morais. Moralistas e psicólogos se empenharam em nos instruir, nesse domínio. Mas seus dados, e a experiência de todo

verdadeiro educador, nos informam de que, nesse estágio, não caberiam ensino, nem lições magistrais. Nunca tanto como aqui seria indicado o método das conversações familiares dos alunos entre si, e dos alunos com um mestre em quem tenham confiança⁷³.

Conclusão⁷⁴

Tentei, nas páginas precedentes, resolver o problema que me havia proposto e oferecer a quem aprende, segundo a idade e as forças, meios de aprender, métodos de aprendizagem. Mas penso que terá sido visível, aos olhos de todos os meus leitores (e nunca procurei escondê-lo, bem longe disso), que a real aprendizagem não é possível, para o aprendiz escolar, senão sob a condição de uma mudança, mudança completa de atitude de parte de quem ensina. Parece que esteve presente, em cada página, a antinomia entre quem ensina o que sabe e quem aprende o que não sabe.

Desejo que essa afirmação, no fim de meu livro, pareça menos paradoxal, do que se, como havia pensado primeiro, a houvesse inscrito na epígrafe.

É, com efeito, sobre a afirmação contrária que, desde que a escola existe, repousa o ensino. Foi entendido, como verdade que dispensa provas, que é natural que quem não sabe receba instrução de quem sabe. O inverso não pode, evidentemente, ocorrer: quem não sabe não pode, evidentemente, receber qualquer ajuda de outros que, como ele, não sabem; deve, pois, dirigir-se a quem sabe e, de preferência, ao mestre que sabe, que está disposto a apresentar, ao ignorante, aquilo que sabe, e que adquiriu os métodos necessários à eficácia dessa apresentação. Quem não sabe se dirige a quem

⁷³ Foi o que tão bem fez P. Chambre, em domínio particularmente difícil. Ver sua notável obra *Les jeunes devant l'éducation sexuelle*.

⁷⁴ Cousinet, R. Conclusão. In: _____. *A formação do educador e a pedagogia da aprendizagem*. Tradução e notas de Luiz Damasco Penna e J. B. Damasco Penna. São Paulo: Cia Editora Nacional e Editora da USP, 1974. pp. 166-175. (Atualidades pedagógicas; 112).

sabe e aprende, assim, aquilo que não sabia. Nem parece que essa afirmação possa, até, ser posta em dúvida.

Ela não é válida, entretanto, senão sob certas condições.

A primeira é que quem não sabe, saiba o que deseja saber, à falta do que desejará, como M. Jourdain, aprender “tudo quanto puder”, posto M. Jourdain escolhesse em favor da ortografia, e do almanaque⁷⁵.

A segunda é que cesse a ambiguidade, por nós assinalada, da palavra *aprender*. Na linguagem da escola, com efeito, aprender é receber certos saberes das mãos do mestre, que sabe. Na escola, o aluno aprende história, geologia, física, geografia. Chega à escola sem nada saber dessas disciplinas, o mestre as sabe e, pois, lhas comunica; e, graças a esse contato, como se diz, entre o mestre e o aluno, este último aprenderá história ou geografia, isto é, passará da condição de ignorante da geografia e da história para a condição de sabente, tornar-se-á aquele que sabe, ao menos por uns tempos, a história e a geografia. Era aquele que não sabe; tendo aprendido, é agora aquele que sabe. Pode dizer, como o mestre, sem precisar olhar o livro: “Louvois foi ministro da guerra, Luís XVI foi guilhotinado, Bonaparte fez a campanha do Egito”. Não é de duvidar que esse contato entre o mestre e o aluno transformou este último, fê-lo passar do estado de ignorante para o estado de sabente, permitiu-lhe aprender. E considera-se como igualmente

⁷⁵ O autor refere-se à personagem famosa de Molière, Monsieur Jourdain, figura central da “comédie-ballet” *Le bourgeois gentilhomme* (1670). Burguês rico e ignorante, M. Jourdain quer passar a viver como “homme de qualité”. Precisa, pois, instruir-se. Um dos professores, que para esse fim ingrato vem a contratar, é o professor de filosofia, o qual indaga: “Que voulez-vous apprendre”. E M. Jourdain responde: “Tout ce que je pourrai, car j’ai toutes les envies du monde d’être savant, et j’enrage que mon père et ma mère ne m’aient pas bien fait étudier dans toutes les sciences, quand j’étais jeune”. Em seguida, o professor de filosofia lhe propõe, sucessivamente, ensinar a lógica, a moral, a física (isto é, o tratado da natureza) e, uma após outra, essas graves ciências são rejeitadas pelo aluno de pouquíssimas luzes. E o filósofo então: “Que voulez-vous donc que je vous apprenne?” E M. Jourdain: “Apprenez-moi l’orthographe”. E ainda: “Après, vous m’apprendrez l’almanach, pour savoir quand il y a de la lune et quand il n’y en a point”. (Nota dos tradutores).

certo que, sem esse contato, essa passagem de um estado para outro não teria podido produzir-se, tanto, aliás, no domínio do saber operatório, como no domínio do saber bruto.

Mas cumpre reconhecer, honestamente, que esse resultado não é atingido senão muito parcialmente, e muito temporariamente. Ainda quando, adotando a linguagem da escola, admitamos que aprender é adquirir conhecimentos e conservá-los, sabemos bem que a maior parte dos escolares não adquire senão parte desses conhecimentos, e conserva ainda menos. Essa conservação pode, sem dúvida, iludir e, no âmbito da escola, parecer assegurada; assim que cessa, porém, a coerção exercida pelo mestre (repetições, revisões, disciplina geral), chegado o fim dos estudos, uma quantidade de lembranças desaparece com eles.⁷⁶

De sorte que, como acabei de dizer, o fim colimado não é atingido. O escolar, coagido, submetido a uma disciplina exigente, adquire, por força, certo número de conhecimentos, conserva-os assim-assim, porque sabe que se arrisca a ser punido se não os apresentar a toda requisição, mas, terminada a viagem escolar, não os conserva mais. E de sua parte, o mestre se esforça, mui penosamente, mediante toda a sua atividade didática, por entreter essa conservação, que a ele também lhe é necessária e, ao longo de seus anos de ensino, verifica essas lacunas, esses furos na bagagem intelectual, pelos quais noções, por vezes importantes, acabam por desaparecer. E isso, somente durante a escolaridade. Felizmente, para ele, quase não volta a encontrar seus alunos depois da escola e, quando os encontra, abstém-se de interrogá-los sobre as matérias escolares, o que é melhor para ele, e para eles. Quem de nós, com

⁷⁶ Certo, pessoas das mesmas classes sociais parecem, hoje, ao menos mais instruídas que antanho. Não é, porém, à melhor conservação das recordações escolares que o devem, e, sim, às informações que lhes são prodigalizadas pela imprensa e pelo rádio. Isso faz, aliás, seja a "instrução" de muitos de nossos contemporâneos, hoje, bem mais aparente que real e consista muito em palavras cujo sentido é mal conhecido, ou de todo desconhecido, daqueles que as empregam.

efeito, ainda entre os que foram bons alunos, ao evocar a soma de conhecimentos que a gente foi coagida a adquirir, da escola primária ao bacharelado, não deve confessar que dessa soma esqueceu, mas esqueceu totalmente, uma quantidade prodigiosa!

Assim, nem a aquisição, nem a conservação, que constituem, na escola, o essencial da aprendizagem, são asseguradas, a despeito dos esforços voluntários do mestre, dos esforços, voluntários ou impostos (na medida em que se pode impor um esforço), dos escolares. Esse malogro é devido, sem dúvida, à quantidade sem cessar crescente de noções por adquirir e por conservar. Mas também o é ao fato de que, para essas duas operações, o aluno não pode utilizar senão sua atenção, fugitiva, e sua memória, tão variável segundo os tempos, os assuntos ensinados, os indivíduos. No domínio que chamei de saber bruto, o escolar é ainda posto na posse de menos métodos que no domínio do saber operatório. Como disse, informam-no apenas de que deve estar atento, e exercitar a memória, sem que saiba como fazê-lo, sem que saiba o sentido dessas expressões. Sem que, durante muito tempo, os mestres hajam considerado, porque disso não tinham nenhum conhecimento, o caráter caprichoso da memória, atividade misteriosa dependente de inúmeros fatores, e tenham cessado de repetir, aos escolares, que “se lembrariam” seguramente, desde que, penosamente, esforçadamente, quisessem lembrar-se.

Enquanto que, hoje, realmente sabemos que a memória, sob o aspecto da conservação, depende, além de numerosos e variáveis fatores afetivos, da atividade exercida pelo agente no momento da aquisição. A conservação não é, com efeito, assegurada automaticamente pela aquisição, não depende senão da atividade

exercida pelo agente durante a aquisição⁷⁷. Não me cabe examinar aqui, qual a natureza da atenção, como puro fenômeno mental; estão os psicólogos longe de concordar nesse ponto. Mas a experiência escolar mostra que os escolares, durante muito tempo, para muitos até o fim da escolaridade, não podem estar atentos senão ao que fazem, isto é, ao decurso de uma verdadeira ação, de um problema material ou mental por solver com meios apropriados, e, não (ou, em todo caso, muito menos), ouvindo, escutando e, até, lendo, com a obrigação de repetir o que escutaram, ou leram. É daquilo que fizemos que mais nos lembramos.

E é o que fazemos que constitui essa verdadeira aprendizagem que a escola não assegura. O que fazemos quando temos um problema por solver e, pedimos, ou buscamos, os meios de resolvê-lo.

Retardei até estas derradeiras páginas a consequência que me parece impossível não tirar de todas as análises precedentes, e que é a antinomia entre aquele que sabe (e, com mais forte razão, aquele que quer ensinar aquilo que sabe) e aquele que aprende.

Todos os procedimentos didáticos que examinei apresentam inconvenientes, inconvenientes, evidentemente, muito mais sensíveis na escola que em todas as outras aprendizagens pré-escolares e extraescolares. Se o mestre mostrar muito, os aprendizes escolares, muito habituados a imitar, ficarão desorientados quando ele deixar de mostrar, e eles deverem encontrar, pois a correção retardada é manifestamente insuficiente para substituir a imitação. Se o mestre decompuser muito, os aprendizes escolares reproduzirão as fases sucessivas da decomposição, sem ver-lhe, salvo ao cabo de tempo por vezes muito longo, a relação com o fim por atingir;

⁷⁷ Nossos experimentos, escreve Smirnov, "mostram que a atividade intelectual consistente em procurar ativamente a solução de um problema pode servir de base à retenção mnêmica espontânea. Mostram, por outro lado, o papel desempenhado pelo caráter da ação, em cujo seio ocorreu a retenção mnêmica espontânea, assim como pelo grau de empenho ativo do sujeito na busca da solução [...]. A retenção mnêmica depende da ação desenvolvida pelo sujeito [...]. O que sobretudo importa é o grau de empenho ativo do sujeito na ação". (Smirnov. *Bulletin de Psychologie*, pp. 154-155).

quase não se interessam, pois, e não se submetem senão por espírito de docilidade ou, até, a contragosto e opondo, à ação magistral, essa espécie de resistência qualificada, pelos mestres, de preguiça. E, enfim, pela apresentação e pela decomposição e por outros processos didáticos, os mestres criam, nos escolares, hábitos que, em certa medida, prestam serviço a uns e, talvez, a outros, sem que possam, contudo, constituir, para os escolares, métodos de aprendizagem. Não é sendo ensinados, e porque somos ensinados, que aprendemos. E poderíamos dizer, ao menos, que quanto menos ensinados formos, mais aprenderemos, pois ser ensinado é receber informações, e aprender é buscar informações.

Ajuntemos, aqui, que se os mestres foram; durante tanto tempo, e são, ainda, tamanhamente apegados à sua atividade didática, é (além de várias outras razões)⁷⁸ em parte porque são vítimas do que se poderia chamar de ilusão pedagógica. Por um lado, exercem certa atividade na qual têm fé, porque lhes foi legada por uma tradição, respeitável, isto é, respeitada como todas as tradições, e porque, exercendo-a, em geral, muito conscienciosamente, não podem duvidar, sofreriam muito em duvidar, da eficácia dessa atividade. Por outro lado, como verificam que, em certo número de casos, essa atividade que é a sua é seguida de resultados positivos nos escolares, sua crença nessa eficácia é, assim, reforçada. Desse êxito que se segue à sua atividade, atribuem naturalmente, a si mesmos, todo o efeito (*post hoc, ergo propter hoc*). Quando sua didática dá certo, transforma o indivíduo informe em escolar, em bom escolar, e é por causa deles; quando malogra, é por causa do indivíduo. Os bons alunos são feitos pelo mestre; os maus, por si mesmos.

Será preciso (mas é preciso) dizer que essa inferência não tem nenhum valor? Estamos a ver, de um lado, certa atividade do mestre,

⁷⁸ "There is something in us which leads us to want to play God and do the whole job, which keeps us from doing this limited skilled function" (Cantor, N. *The teaching-learning process*. New York: The Dryden Press, 1953).

de outro, certa formação do escolar; em que medida esta depende daquela é impossível dizer. A pedagogia experimental é ainda, e, sem dúvida, ainda não pode deixar de ser, incapaz de resolver esse problema, tão numerosas (além do desenvolvimento normal, e do desenvolvimento de cada indivíduo) lhe são as variáveis⁷⁹. Que o didata aja em benefício do escolar quando se produz, entre eles, o feliz encontro pedagógico do qual já falei, é coisa admissível, ainda que não seja senão para entreter, dessa forma, o zelo do mestre e do escolar, mas sem que tenhamos, até aqui, analisado psicologicamente em que consiste esse encontro. Enquanto a escola repousar nos mesmos princípios pedagógicos, o mestre entrará nela fiado na sorte de encontrar bons escolares, o escolar entrará fiado na sorte de encontrar um bom mestre.

E que, repito, há antinomia entre um e outro, que deveriam colaborar na mesma tarefa, e, contudo, não o podem fazer, pois cada um deles está absorvido na tarefa própria, diferente da do outro. Um vive no mundo do ensino, esforça-se por fazer penetrar nele o aprendiz escolar, e não o consegue senão um pouco e, muitas vezes, nada de nada. O outro vive no mundo da aprendizagem, e tendo renunciado, de há muito, a fazer o mestre penetrar nesse mundo, esforça-se também, se for bom escolar, para entrar naquele mundo e, no caso contrário, como não pode continuar no seu, onde vivem a incomodá-lo, onde nunca está seguro, exila-se no brinquedo e no sonho.

O mestre é, com efeito, aquele que sabe, o escolar é aquele que não sabe. Mas o mestre é, além disso, aquele que deve transmitir seu saber, o escolar é aquele que deve sair da ignorância. Em consequência, a tarefa natural do mestre (da qual, aliás, repita-se, tantos mestres se desincumbem com confiança e habilidade) é apresentar seu saber. Não vê como poderia fazer boa apresentação

⁷⁹ Posto certas conclusões de caracterologia já sejam, aqui, importantes. Conferir Legall, A. *Caractérologie des enfants et des adolescents*. Paris: P.U.F., 1950

desse saber, apresentação útil, senão apresentando-o de forma ordenada, sistemática, tudo construído e assentado em bases sólidas, “ligando” cada apresentação nova a princípios, a generalidades. O hábito lhe faz temer o fato isolado, a pergunta sobre um ponto particular. Quando consente em responder a uma pergunta, é mediante exposição teórica geral. Porque está persuadido, ainda uma vez, de que sua resposta deve ser explicativa, não fazer cessar, num ponto, a ignorância, prestar serviço mínimo, e, sim, explicar, introduzir, no mundo do saber, aquele que não sabe. Se, na escola, e salvo casos excepcionais, suprime a pergunta, é que a pergunta o incomoda, interrompe-lhe a apresentação sistemática, obriga-o a recomeçar a apresentação. Ao aluno que se atreve, ou a quem autoriza a fazer uma pergunta sobre tal fenômeno físico, por exemplo, ou astronômico, responde que está perguntando porque esqueceu a teoria, o princípio; e toca a expor de novo a teoria e o princípio. Assim, a pergunta o incomoda, é intrusa num mundo onde não cabe, pois esse mundo didático é feito de sistemas (gramaticais, linguísticos, históricos, científicos) perfeitos, com respostas antecipadas a qualquer pergunta possível. Uma aula bem dada não deve “deixar nada na sombra”; se for bem ordenada, bem conduzida, deve tornar inútil toda pergunta particular, na matéria. Aluno que pergunte, depois de lição dessa ordem, não pode ser senão aluno desatento, isto é, preguiçoso, ou obtuso.

E, tal como a pergunta, o *descobrimento* incomoda o mestre e não apenas o mestre, mas todos os que sabem; diria de bom grado que os agasta. Pois salvo, evidentemente, no caso de gênios excepcionais, o que o escolar descobre só é descobrimento para ele e, assim, quem não sabia, mas acaba de achar, apresenta ingenuamente esse achado a quem sabe. E quem sabe, como nada pode fazer com esse descobrimento que, para ele, não é, absolutamente, descobrimento e se lhe afigura, pois, de pouco valor, apressa-se em lembrar ao escolar que seu descobrimento não é descobrimento

e que ele acaba de encontrar o que já foi encontrado, há muito tempo, por outros e se insere numa continuidade, ou se explica por via de princípios gerais. Em qualquer ocasião o mestre prossegue, pois, em sua tarefa, consistente em edificar e em apresentar, ao escolar, sistemas gerais de conhecimentos, aos quais deverá reportar-se em cada nova dificuldade, ou que, até deverão tornar impossível, impensável, o aparecimento de uma dificuldade, de um problema particular. Isso encoraja o escolar a recitar, e o desencoraja de procurar.

O inconveniente maior dessas belas construções pedagógicas levantadas no correr das idades, mediante a utilização das edificações dos cientistas especializados, mas construídas, sobretudo, de maneira particular, para uso dos escolares, é que os escolares não querem saber delas. Não dizem, evidentemente, que não as querem, por todas as razões e, sobretudo, porque nelas são introduzidos cedo demais (e aí encerrados) para que reflitam nisso, mas vivem num mundo artificial, de uma vida artificial que lhes não permite tomar consciência de suas possibilidades, de suas necessidades, de seus interesses, de seu modo de trabalho natural. Quanto mais antigo e sólido o edifício escolar, mais os escolares nele devem viver vida artificial. Entram nesse edifício como entram num museu sob a direção de um guia vigilante e impiedoso, que lhes diz o que *devem* admirar, como *devem* admirar, o que *devem* adquirir, o que *devem* conservar. Para que seja, assim, assegurada essa continuidade do saber, essa famosa herança cultural transmitida de geração a geração, como se cada geração não se beneficiasse pelo menos tanto (se não mais) daquilo que descobre que daquilo que herda. Assim na escola os escolares são instruídos e, ao menos quanto a certo número deles, não aprendem.

Para que aprendessem, com efeito, cumpriria pudessem trabalhar segundo sua ordem, e essa ordem fosse conhecida e respeitada. Não é ainda perfeitamente conhecida, sobretudo na idade

escolar, a despeito dos trabalhos de Wallon, de Piaget, de Cantor, de Guyer, e de tantos outros. Eis porque renunciei a dar, a esta obra, o título, que teria sido demasiado ambicioso, de *Metodologia da aprendizagem*⁸⁰. Não pude senão esboçar essa metodologia e indicar-lhe as grandes linhas e as condições. Preferi apresentar uma pedagogia da aprendizagem, não só porque o título é mais modesto, como, principalmente, porque implica, como tentei mostrar ao longo das páginas precedentes, colaboração do mestre e transformação de seu papel. A aprendizagem escolar permite, ao escolar, trabalhar a seu modo, obriga o mestre a trabalhar de modo novo. Os papéis são invertidos. O escolar não mais é obrigado, pela submissão, pela “aplicação”, a colaborar com o mestre que ensina; o mestre é convidado, pela compreensão, a colaborar com o aluno que aprende. A escola não é mais o lugar onde o mestre quer e os alunos devem, é doravante o lugar onde os escolares querem (com a condição, cumpre repetir ainda, de que tenham algo por querer), e onde o mestre deve⁸¹.

Por esses meios, o escolar não é mais escolar, volta a ser aprendiz. Aprende a conhecer o objeto que conhecia mal, aprende a conhecer-se a si mesmo, o que não conhecia muito melhor, aprende a utilizar os instrumentos de trabalho e a deles escolher os convenientes, ao trabalho e a ele próprio, aprende a fazer uma pergunta precisa, a buscar uma informação precisa, a ajustar a aquisição nova à sua própria construção, a descobrir, se esse ajustamento for impossível, que deve procurar outra aquisição, ou deve modificar a construção. Assim, durante a existência pré-escolar, quando aprendia a viver, a perceber, a andar, a compreender os outros, cada experiência nova modificava a construção antiga, muita vez, até, a

⁸⁰ Sem esquecer, todavia, que métodos já aprovados, como o trabalho individualizado e o trabalho livre em grupos, são peças importantes dessa metodologia.

⁸¹ Ficando claro que mestre e alunos se conformem igualmente com a ordem e obedeçam igualmente à lei. A fórmula que apresento não autoriza nem o desregramento dos alunos, nem o abuso de autoridade do mestre. Mestre e alunos vivem em um mundo organizado e regrado.

punha abaixo e obrigava a edificar outra. Como as outras aprendizagens, a aprendizagem escolar permitirá, ao escolar, saber o que quer, e o que pode, e ajustar o poder ao querer.

E o mestre não incomodará mais o escolar com sua exibição de um saber pronto e acabado, o escolar não incomodará mais o mestre pela apresentação de sua ignorância, por seu estado de não-sabente daquilo que o mestre sabe. Passa de um estado negativo para um estado positivo. É, em certo estágio, o que é, será natural e necessariamente outro no estágio seguinte, o mestre se absterá de conduzi-lo, e o acompanhará.

Evidentemente, a escola, assim, muda de alma. E nela começa vida nova. Mas é vida verdadeira, vida de trabalho e de experiências, e vida feliz, como se vê já em escolas novas, em França e em outros países. Tendo aceito a transformação pedagógica a que essa nova concepção o convida, o professor não está mais amarrado à tarefa penosa que consiste em transmitir seu saber a escolares que não estão dispostos a recebê-lo, pelas razões já ditas, a fazer-lhes adquiri-lo e, sobretudo, a obrigá-los a conservá-lo. Arruma cuidadosamente seu saber, para não se servir dele senão à medida das necessidades dos alunos, e segundo os alunos manifestem essa necessidade, conforme o uso que queiram fazer desse saber. Em vez de os alunos que aprendem, que aprendem porque não sabem, ficarem à disposição do mestre que sabe, o mestre é que está à disposição dos alunos. Ajuda-os, colabora em sua aprendizagem.

De sua parte, os escolares não mais temem encontrar, na pessoa do mestre, alguém que, apresentando sem cessar seu saber, os impede de aprender; que, em lugar de considerar o que eles já sabem, vive a julgá-los pelo que não sabem, vive a comparar a fraqueza deles com sua força, e não se preocupa senão muito raramente com o que querem, e com o que podem, saber. Acham, ao contrário, um auxiliar que trabalha com eles, servindo-se do que eles sabem e, não, do que ele sabe, nem do que acha que devem saber.

Nas escolas onde, há já mais de meio século, foi introduzida essa verdadeira aprendizagem escolar, reinou, e reina, uma vida que dá satisfação ao mestre e ao escolar, e é fecunda em resultados felizes. Se o professor operar em si mesmo essa transformação de que falei, e aceitar a tarefa nova que lhe é proposta, logo perceberá quanto ganhou na troca e quanto é, para ele, mais fácil, mais agradável, ajudar aquele que aprende do que ensinar aquele que não sabe. Não há mais nem coerção, nem programa (constrói-se o programa na medida do desenvolvimento e dos trabalhos dos alunos), nem juízo sempre desfavorável, nem perpétuas repetições. E o escolar trabalha tanto melhor quanto está, agora, seguro de encontrar, na pessoa do mestre, um colaborador e, não, um juiz⁸².

Assim, a didática e a aprendizagem não mais se opõem, pois a didática desapareceu, ou se apresenta de forma nova. Não há mais mestre a dar ensino que os alunos devam *acompanhar*, classes nas quais certos alunos acompanham, muitos outros não acompanham, sem que estejamos suficientemente advertidos do que essas afirmações têm de absurdo. Acompanhar o quê? Quando a mãe anda muito depressa, a ponto de seu bebê, mal e mal capaz de andar, não a poder acompanhar, não é a mãe que não tem razão? E quando os escolares não acompanham o mestre, o qual parte sempre muito cedo e vai sempre muito depressa, os escolares é que não têm razão.

Mas por que haveriam de acompanhar, e por que seriam obrigados a acompanhar, senão porque o mestre determinou ou, antes, porque lhe determinaram, um fim que, ao cabo, não está pessoalmente desejoso de atingir, e os alunos não podem cuidar de atingir, pois não o conhecem.

Repitamos, pois, que uma real aprendizagem não é possível senão

⁸² E um juiz tanto mais perigoso quanto jamais avalia a distância, no caso do escolar, entre o ponto do qual partiu e aquele no qual se acha, mas a distância desse ponto ao ponto ao qual ainda não chegou. Um juiz que vive a negar.

sob a condição primeira de que o mestre não queira fazer-lhe começar cedo demais os diferentes estágios. Há períodos sensíveis, diz Mme Montessori, e cumpre levá-los em conta, não querer nem começar muito cedo, nem ir muito depressa – nem, querer ir. Não é o mestre que deve querer ir; o escolar é que irá para onde quiser, e no passo que puder. E essa espera, pelo mestre, de um bom ponto de partida, e essa paciência ao longo da marcha, são-lhe, hoje, facilitadas por disposições administrativas, e por um estado da opinião, em quase todos os países, favorável à prolongação da escolaridade. Não é singular, e lamentável, verificar que damos, aos escolares, quase duas vezes mais de tempo que há um século para trabalhar, e os fazemos começar tão cedo, e avançar em passo tão rápido quanto o de antanho? Ou teremos decidido que, seja qual for o tempo da escolaridade, sejam quais forem os programas, o mestre há de querer, sempre, que os alunos acabem sem fôlego?

Assim como o mestre não começará cedo demais, não irá depressa demais, tampouco se porá primeiro a caminho num passo que só ele julga conveniente. Não se fará mais acompanhar, ou não se esforçará mais por fazer-se acompanhar pelos alunos, mas os acompanhará e se fará acompanhar por eles; andarão no mesmo passo, trabalharão juntos.

E, por consequência, a atividade que é a própria do didata, a saber, o juízo, desaparece, tanto o juízo positivo como o juízo negativo. O juízo negativo não tem mais razão de ser, pois, como o fim não é arbitrariamente fixado, o mestre não tem que estimar, nem que fazer conhecida, dos escolares, a distância a que se encontram desse fim. O juízo positivo tampouco a tem; além de que o mestre não o pode estabelecer em bases seguras, o escolar ensinado não pode emití-lo judiciosamente a seu próprio respeito; só pode fazê-lo, com conhecimento de causa, o escolar discente. Que serviço a escola prestaria ao escolar se ele pudesse, enfim, aprender, na escola, a conhecer-se e a julgar-se, sem esperar o juízo de outrem!



CRONOLOGIA

- 1881 - Nasce, em 30 de novembro, Roger Cousinet, em *Arcueil*, nos arredores de Paris.
- 1902 - Completa, após a conclusão do ensino médio, seus estudos clássicos por três anos na classe preparatória para a *École Normale Supérieure*.
- 1907 - Publica o artigo “O papel da analogia na percepção infantil”, *Revue Philosophique*, Paris, 1907. Nele, mostra que o intercâmbio social desempenha um papel decisivo na adequação da percepção infantil à realidade.
- 1908 - Escreve um dos primeiros estudos consagrados à sociedade infantil que se desenvolve protegendo-se, por bem ou mal, da ditadura dos adultos. “A solidariedade infantil”, *Revue Philosophique*, Paris, 1908.
- 1910 - É nomeado inspetor primário. Por essa razão, torna-se responsável por uma centena de escolas públicas. Exercerá essa função até 1942, sucessivamente em Aube, Ardennes, Seine-et-Oise (perto de Paris).
- 1920 - Experimenta seu método de trabalho livre em grupos com alguns professores voluntários.
- 1920 a 1942 - Aplica-se a metodologia proposta por Cousinet em escolas públicas do campo e de cidades. A metodologia foi aplicada em quarenta classes diferentes.
- 1920 a 1928 - Cousinet propõe a publicação de textos escritos por crianças, *L'oiseau bleu*. Nesse período, participa ativamente do congresso da Liga Internacional para a Educação Nova em que realiza contatos com educadores dos mais diversos países.
- 1921 a 1939 - Publica um fecundo *Bulletin*; edita vários livros escritos por crianças e organiza, a cada ano, congressos em que participam todos os inovadores em educação.
- 1944 - Fim da Segunda Guerra Mundial. Cousinet tem 63 anos. Termina sua carreira de inspetor, mas começa uma segunda carreira: ensina a pedagogia na Sorbonne até 1959. Funda, com F. Chatelain, a associação da Escola Nova francesa. Abre a escola experimental em *Source* e redige as



publicações nas quais condensa sua fecunda experiência. É um período de prestígio internacional.

1959 - Publica o seu último livro *Pédagogie de l'apprentissage*. Paris, Presses Universitaires de France, 1959.

1964 - Cria, com Louis Raillon, sua quarta revista, *Éducation et Développement*, e não cessa de escrever até quando se torna cego, pouco antes de sua morte.

1973 - Morre, em 5 de abril, em Paris.

BIBLIOGRAFIA

Obras de Cousinet

- COUSINET, R. *La culture intellectuelle*. Paris: Presses de l'Ile-de-France, 1954.
- _____. *L'Éducation nouvelle*. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé, 1950.
- _____. *L'Enseignement de la grammaire*. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé, 1952.
- _____. *L'Enseignement de l'histoire et l'Éducation nouvelle*. Paris: Presses de l'Ile-de-France, 1950.
- _____. *La escuela nueva*. Traducción María Héctor. Barcelona: Editorial L. Miracle, 1967.
- _____. *L'esprit international et l'enseignement de l'histoire*. Neuchâtel; Delachaux ; Paris: Niestlé, 1922.
- _____. *Fais ce que je te dis: conseils aux mères de famille*. Paris: Scarabée, 1950.
- _____. *Le jeu et le travail*. *La Nouvelle Éducation*, Paris, jui. 1931.
- _____. *La formation de l'éducateur*. Paris: Presses Universitaires de France, 1952.
- _____. *Lecciones de Pedagogía*. Buenos Aires: Editorial Nueva Argentina, 1955.
- _____. *Leçon de pédagogie*. Paris: Presses Universitaires de France, 1961.
- _____. *Une méthode de travail libre par groupes*. Paris: Éditions du Cerf, 1945.
- _____. *Pédagogie de l'apprentissage*. Paris: Presses Universitaires de France, 1959.
- _____. *Le rôle de l'analogie dans la perception enfantine*. *Revue Philosophique*. Paris, 1907.
- _____. *La solidarité enfantine*. *Revue Philosophique*. Paris, 1908.
- _____. *La vida de los niños*. Buenos Aires: Editorial Nueva, 1963
- _____. *La vie sociale des enfants, essai de sociologie enfantine*. Paris: Éditions du Scarabée, 1950.
- _____ et al. *Le travail par équipes à l'école: enquête*. Genève: Bureau International d'éducation, 1935.

Obras sobre Cousinet

- BROCCOLINI, G. *Roger Cousinet, pedagista della libertà*. Rome: Armando, 1968.
- COÈN, R. *Cousinet e la scuola como tirocinio di vita*. Florença: Nuova Italia, 1952.
- FERRARO, D. *Cousinet e l'educazione nuova*. Bologna: Leonardi, 1972.
- GRILLANDINI, A. *La scuola per gruppi di Roger Cousinet*. Rovigo: Istituto di Arti Grafiche, 1954.
- MENCARELLI, M. *Il metodo Cousinet*. Firenze: La Nuova Italia, 1954.
- OTTAVI, D.; GUTIÉRREZ, L. *Roger Cousinet: un philosophe à l'épreuve de la pédagogie*. Paris: Bibliothèque Philosophique de l'Éducation, INRP, 2007.
- RAILLON, L. *Roger Cousinet: une pédagogie de la liberté*. Paris: Armand Colin, 1991.
- SAISSE, S.; VALS, M. *Roger Cousinet: la promotion d'une autre école*. Paris: Ed. Erès, 2002. (Connaissances d'éducation).

Obras de Cousinet em português

- COUSINET, R. *A Educação nova*. Tradução e notas de Luiz Damasco Penna e J. B. Damasco Penna. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959. (Atualidades pedagógicas; 69).
- _____. *A Educação nova*. Tradução de Maria Emília Ferros Moura Lisboa: Moraes Editores, 1973.
- _____. *A formação do educador*. Tradução de Luiz Damasco Penna. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1955. (Atualidades pedagógicas; 62).
- _____. *A formação do educador e a pedagogia da aprendizagem*. Tradução e notas de Luiz Damasco Penna e J. B. Damasco Penna. São Paulo: Companhia Editora Nacional e Editora da USP, 1974. (Atualidades pedagógicas; 112).





Este volume faz parte da Coleção Educadores,
do Ministério da Educação do Brasil, e foi composto nas fontes
Garamond e BellGothic, pela Sygma Comunicação,
para a Editora Massangana da Fundação Joaquim Nabuco
e impresso no Brasil em 2010.

