

ROGER COUSINET

A EDUCAÇÃO NOVA

Tradução e notas de
LUIZ DAMASCO PENNA
e
J. B. DAMASCO PENNA

ATUALIDADES
PEDAGÓGICAS

Volume 69

COMPANHIA EDITORA NACIONAL

A EDUCAÇÃO NOVA

por

ROGER COUSINET

A educação antiga, isto é, à educação que gravitava em torno do educador, veio opor-se, em nossos dias, antecedido de longa e interessante história, o movimento da educação nova. Dêsse tão discutido movimento, êste livro, breve mas substancioso, dá imagem fiel, composta por um mestre de prol nos quadros do pensamento pedagógico contemporâneo, teorista de larga e seleta informação e penetrante sagacidade, ao mesmo tempo que prático e realizador ao qual se devem contribuições da maior importância no empreendimento efetivo da educação renovada.

A idéia central do livro está expressa no prefácio especial com que o Autor agraciou a edição brasileira: "a educação nova [...] repousa inteira nas necessidades da criança, que a ela criança lhe cumpre satisfazer sob pena de ser frustrada em seu desenvolvimento e que não pode satisfazer senão por sua atividade (e, não, pela atividade do educador) e graças a métodos postos à sua disposição para permitir-lhe satisfaça a essas necessidades e exerça essa atividade". Daí vem que "não é o mestre, como ainda se vê muita e muita vez, que deve trabalhar na escola; é o aluno, e o aluno trabalhará tanto mais quanto menos trabalhar o mestre". Numa palavra: a educação já não pode mais ser entendida como a atividade do educador, pois, realmente, profundamente, "significa a atividade de um educando".

A leitura atenta e meditada da centena e meia destas páginas conduz ao âmago da educação nova, cabalmente compreendida e lucidamente analisada.

*

Edição da

COMPANHIA EDITORA NACIONAL
Rua dos Gusmões, 639
SÃO PAULO

A EDUCAÇÃO NOVA

3 -
8.00
ped

ATUALIDADES PEDAGÓGICAS

★

Direção de

J. B. DAMASCO PENNA

A relação completa dos livros publicados em
ATUALIDADES PEDAGÓGICAS
está no fim deste volume.

Obra executada nas oficinas da
São Paulo Editora S. A. — São Paulo, Brasil

ATUALIDADES PEDAGÓGICAS

Volume 69

ROGER COUSINET

Professor da Faculdade de Letras da Universidade de Paris

★

A EDUCAÇÃO NOVA

Tradução e notas de

LUIZ DAMASCO PENNA

e

J. B. DAMASCO PENNA

COMPANHIA EDITORA NACIONAL
SÃO PAULO

Do original francês
L'éducation nouvelle

publicado por
DELACHAUX et NIESTLÉ S. A.
(Neuchatel e Paris)

em suas
"Actualités Pédagogiques et Psychologiques"
(1950)

★

De ROGER COUSINET,
nestas mesmas "Atualidades Pedagógicas":
Vol. 62 — *A formação do educador*, tradução de
LUIZ DAMASCO PENNA

1959

Direitos para a língua portuguesa adquiridos pela

COMPANHIA EDITORA NACIONAL
Rua dos Gusmões, 639 — São Paulo, Brasil

que se reserva a propriedade desta tradução

Impresso nos Estados Unidos do Brasil
Printed in the United States of Brazil

ÍNDICE

<i>Préface (pour l'édition brésilienne)</i>	VII
<i>Prefácio da edição original</i>	IX
Capítulo I	
<i>A parte da psicologia da criança</i>	1
Capítulo II	
<i>As origens. A corrente mística. Rousseau</i> ..	15
Capítulo III	
<i>As origens. A corrente mística. Tolstoi</i>	30
Capítulo IV	
<i>As origens. A corrente filosófica e a corrente científica</i>	49
Capítulo V	
<i>A pedagogia nova</i>	73
Capítulo VI	
<i>O respeito da infância</i>	80
Capítulo VII	
<i>As necessidades da criança</i>	92
Capítulo VIII	
<i>O meio escolar</i>	110
Capítulo IX	
<i>Conclusão</i>	133
<i>Índice Onomástico</i>	149

P R É F A C E

(POUR L'ÉDITION BRÉSILIENNE)

*P*OUR la seconde fois (*), la collection d'Actualités Pédagogiques de la Companhia Editora Nacional me fait l'honneur de traduire un de mes livres, et je lui suis ainsi reconnaissant de me permettre de trouver dans son pays de nouveaux lecteurs capables d'apporter à mes idées leurs réactions propres. Que penseront les pédagogues brésiliens de ce que j'expose dans cet ouvrage je serai évidemment heureux de le savoir, et je profiterai de cette connaissance.

Et je sais gré aux traducteurs d'avoir choisi, parmi mes ouvrages, celui-ci, où j'ai essayé de donner de l'éducation nouvelle une fidèle image. Ce qui ne m'a paru possible qu'en donnant, comme l'ont voulu ceux qui en furent les promoteurs, au mot éducation un sens nouveau. Le mot a toujours signifié une certaine action exercée par un certain individu qu'on désigne par le mot: éducateur. Mais la plupart de ceux qui ont employé les deux mots n'ont pas pris garde que, le plus souvent, l'éducation, c'était pour eux l'activité de l'éducateur, et l'éducateur, c'était celui qui exerce l'éducation, ce qui ne donnait à aucun des deux mots une signification quelconque. On reconnaissait l'éducation à ce que c'était l'activité de l'éducateur, l'éducateur à ce qu'il exerçait une certaine activité appelée éducation. Mais que cette éducation soit une activité produc-

(*) Pour la seconde fois... O Autor está a referir-se à outra edição brasileira de livro seu, *La formation de l'éducateur*, cuja tradução foi publicada nestas "Atualidades Pedagógicas". (Nota da Editora).

trice, rien ne permet de l'affirmer, puisque dans les résultats de cette activité de l'éducateur entrent cette activité même (peut-être) et l'activité propre de l'élève, pour des parts qu'il est impossible d'évaluer.

L'éducation ancienne repose donc toute entière sur cette activité de l'éducateur, constituée par les besoins qu'il éprouve, ou qu'il doit éprouver d'exercer sur les élèves une action formatrice (ou qu'il croit telle) et par des méthodes lui permettant de satisfaire ces besoins. L'éducation nouvelle, se plaçant à l'opposé de ce système, repose toute entière sur les besoins qu'éprouve l'enfant, qu'il lui faut satisfaire sous peine d'être frustré dans son développement, et qu'il ne peut satisfaire que par son activité propre (et non celle de l'éducateur), et grâce à des méthodes qu'on mettra à sa disposition pour lui permettre de satisfaire ces besoins et d'exercer cette activité.

L'éducation ne signifie plus l'activité d'un éducateur, elle signifie l'activité d'un éduqué. L'enfant, l'adolescent ne reçoivent plus une éducation, ne sont plus soumis à une éducation, ils se donnent une éducation en vivant de leur vie propre. L'éducateur, dont la présence est nécessaire, ne les fait pas vivre, il leur fournit les moyens de vivre. L'école n'est plus le lieu où le maître entre pour enseigner, elle est le lieu où les élèves entrent pour apprendre. L'enseignement doit céder le pas à l'apprentissage, les méthodes didactiques qui sont les instruments de travail du maître aux méthodes actives qui sont les instruments de travail de l'élève. Et ce n'est pas le maître, comme il se voit encore trop souvent, qui doit travailler à l'école, c'est l'élève et l'élève travaillera d'autant plus que le maître travaillera moins.

C'est ce que j'ai cherché à montrer dans cet ouvrage, en étudiant les besoins des enfants, en cherchant comment ces

besoins peuvent être pédagogiquement satisfaits. C'est ce que j'ai poursuivi, au cours de nombreuses expériences scolaires, depuis qu'il y a près de quarante ans, j'ai attiré l'attention des pédagogues sur le besoin qu'éprouvent les enfants à un certain âge de travailler en groupe, méthode qui, évidemment, ne laisse au maître que le soin de préparer le travail, et de laisser les élèves l'effectuer aussi longtemps qu'ils veulent, en se tenant constamment à leur disposition quand ils ont besoin de lui.

Car, parmi les besoins des enfants, figure presque au premier plan, même s'ils n'en prennent guère conscience, le besoin de la présence du maître. De sa présence, pas de son enseignement. Cette activité enseignante le maître la justifie en disant qu'il est seul à savoir ce qu'il veut et ce qu'il peut enseigner. Dans l'éducation nouvelle, l'élève justifie son activité en disant qu'il est seul à savoir ce qu'il veut et ce qu'il peut apprendre. Encore faut-il donc, non pas qu'on le fasse, mais qu'on le laisse apprendre.

Et merci encore à mes traducteurs.

ROGER COUSINET

PREFÁCIO

DA EDIÇÃO ORIGINAL

GOSTARIA de escrever um tratado de pedagogia nova. Fã-lo-ia, se a tentativa inda não fôsse prematura. Outros depois de mim poderão empreendê-la e dar maior amplitude a este esbôço. Antes de apresentá-lo, cumpre-me dizer que, ainda quando por vêzes der, malgrado meu, impressão disso, não é uma defesa da educação nova. Tal defesa tem sido bastas vêzes pronunciada, e não sem alguns riscos. Quando se quer, com efeito, simplesmente convencer o adversário, demonstrando o que se afirma, basta usar os instrumentos ordinários da demonstração e apresentar provas. Mas quando se trata da educação, que é antes do domínio da ação que do pensamento puro, e é uma teoria com vistas à aplicação, já não nos contentamos, já não nos podemos contentar de convencer: queremos converter. Se o adversário se obstina, somos tentados a tergiversar, para mostrar boa vontade. Se o tradicionalista mostra intenção de aproximar-se do inovador, caminha êste também para êle, faz diversas concessões; e se cada um deu, assim, alguns passos fora do reduto, podem esperar encontrar-se naquele meio-térmo onde pára a virtude. Quando ocorre o encontro, o inovador pode acreditar que a educação nova conta com mais um adepto.

Creio, ao contrário, que conta com um de menos. Para ganhar um adepto, fêz o inovador tão importantes concessões que, por vêzes sem perceber, cedeu em pormenor que pôde

considerar sem importância, e é verdadeiramente o essencial da educação nova, da qual não oferece ao adversário mais que casca vazia. De sua parte o tradicionalista toma alguns desses métodos denominados métodos ativos, dos quais o espírito da educação nova se evaporou. Assim, e com razão, como esses métodos não se lhe afiguram muito diferentes daqueles de que sempre se tem servido, parece-lhe que afinal de contas nesse negócio teve tudo a ganhar, que sua posição é muito menos ameaçada, do que temia, pela educação nova e que, em suma, essa pedagogia nada traz de novo que já não estivesse em RABELAIS ou em MONTAIGNE. Esse raciocínio é desculpável, pois que, precisamente, no desejo de agradar, o inovador velou pudicamente o que, na educação nova, não está nem em MONTAIGNE, nem em RABELAIS.

Eis porque não tento aqui convencer. Eis porque pretendo, tanto quanto em mim está, nada dissimular do que acredito ser a educação nova. Dessa educação experimentarei traçar quadro coerente, no qual os princípios sejam logicamente ligados, no qual as aplicações práticas decorram necessariamente dos princípios, sem nada conciliar, sem nada conceder. Creio chegado o momento de expor esse sistema que é a educação nova, de maneira que os que o atacam saibam o que atacam, e os que o defendem saibam o que defendem. Desejo que não mais o acusem de crimes ou erros que jamais cometeu, e não menos que o não beneficiem com indulgência de que não carece. É um sistema que se mantém, e que cumpre aceitar ou rejeitar. Ainda uma vez, admitido o princípio, decorre necessariamente o resto.

Mas assim também é com a pedagogia tradicionalista. Ao partir do princípio de que a infância não serve senão para preparar a idade adulta e de que o educador tem plenos poderes para efetuar, assegurar, apressar essa preparação, ainda a des-

peito da resistência da criança sobre quem exerce ação legítima, tira dele todas as inclusas conseqüências. Quer ser, sempre quis ser, um sistema coerente. Quer-se inteiramente aceita ou inteiramente rejeitada. Modificou-se, sem dúvida, na prática, no curso dos tempos (como a pedagogia nova se modificará), tem procurado aperfeiçoar a ação do educador para dar-lhe mais eficácia, mas nunca abalou o princípio da legitimidade da ação educativa. Até, como acabo de dizer, quando incorpora hoje um "método ativo", é ao educador que o destina, é para ajudá-lo na tarefa (a qual continua a prescrever-lhe) que lhe permite usá-lo.

A educação nova parte de princípio exatamente oposto. Nega tudo quanto os tradicionalistas afirmam; o que ela afirma mais enérgicamente, os tradicionalistas declaram inadmissível. Encontramo-nos em presença de dois sistemas irreduzivelmente opostos. Escolha o educador. Desejo que, tendo lido esta obra, compreenda que, engajando-se cientemente no rumo da escola nova, ou há de ficar nele por inteiro, ou dele sair inteiramente e que nisto de educação nova não há meio-térmo. O que — ainda uma vez — não quer dizer que ela seja superior à outra, nem mesmo talvez que essa expressão tenha um sentido. Não a creio superior à outra, creio apenas que é a única real. Mas demonstrá-lo seria objeto de outra obra. Quero aqui apenas fazer ver o que ela é.

ROUSSEAU foi o inventor. Não existia antes de 1762, não existe senão a partir de 1762 e o *Emile* lhe contém o essencial. Esse essencial se desenvolveu e se enriqueceu no correr dos anos. Devia, pois, pelo menos traçar breve histórico da educação nova. Veremos quanto esse histórico é sucinto; tendo procurado dizer só o que me pareceu estritamente necessário, não dei certamente a DEWEY, a FERRIÈRE, a outros ainda, o lugar merecido. A história completa da educação nova, com

seus tateios, suas pesquisas, suas experiências, seus resultados, seus deslizes, está por escrever e pede obra especial. Não digo aqui senão o que me pareceu suficiente para mostrar de que contribuições se constituiu a corrente que é hoje a educação nova, a qual comporta elementos múltiplos e variados, como se verá.

E muito menos julguei dever descrever os principais métodos hoje reunidos sob o nome de métodos de educação nova. Seria, parece-me, avolumar inútilmente esta obra. Esses métodos são bem conhecidos, foram expostos, muito melhor do que eu o faria, por seus próprios autores e a maior parte na própria coleção em que este volume aparece (*). Desejo que os leitores se reportem a essas obras.

(*) O original desta obra, *L'éducation nouvelle*, foi publicado nas "Actualités Pédagogiques et Psychologiques". editadas por Delachaux et Niestlé, Neuchatel e Paris. Essa coleção foi fundada em 1906 pelo pedagogo suíço Pierre BOVET e, quando da criação, em Genebra, do Institut J. J. Rousseau (1912), passou a ser publicada sob os auspícios deste e, a partir de 1913, também da Société Belge de Pédotechnie. Durante longos anos, foi chamada "Collection d'Actualités Pédagogiques", nome com que se impôs, pela excelência de suas publicações; nos últimos tempos, ampliado o quadro de interesses de modo a abranger igualmente a atualidade psicológica, passou a ter a denominação atual.

Nessa coleção vieram a lume obras da melhor qualidade, entre as quais lembrariamos: a tradução francesa de DEWEY, *L'école et l'enfant*; o estudo clássico, ao qual também faremos referência noutra destas notas, de GODIN, *La croissance pendant l'âge scolaire*; a de FERRIÈRE, *L'autonomie des écoliers*; a de HAMAÏDE, *La méthode Decroly*; muitas das obras de PIAGET sobre a psicologia da criança; trabalhos de BOVET, principalmente o relato dos primeiros vinte anos de vida do Institut J. J. ROUSSEAU; o livro capital de CLAPARÈDE, *L'éducation fonctionnelle* e, do mesmo autor, há alguns anos, a edição póstuma da *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale* e, mais recentemente, a reedição de *L'école sur mesure*.

Livros dessa prestigiosa coleção têm sido traduzidos para tôdas as línguas cultas. Nestas "Atualidades Pedagógicas", é este livro de COUSINET o segundo que vem, em tradução, das "Actualités Pédagogiques et Psychologiques": o primeiro foi o de CLAPARÈDE, *L'éducation fonctionnelle* que, a princípio com o mesmo texto do original e, a partir da segunda edição brasileira (1940), com esse texto acrescentado de outros escritos do eminente psicólogo, vem sendo publicado com o título de *A educação funcional* (vol. 4 desta coleção). (Nota dos trads.).

Também não citei em cada página meus autores e minhas referências. Quando não o fiz, é que minhas fontes eram visíveis; e também porque cada leitor podia evocar, sem que eu tivesse necessidade de dar-me a isso, os nomes daqueles sem os quais meu livro não poderia ter sido escrito.

Julho de 1950

ROGER COUSINET

CAPÍTULO I

A PARTE DA PSICOLOGIA DA CRIANÇA (*)

I

Antes do estudo das origens da educação nova, cumpre esclarecer ponto importante. Diz-se, comumente, que essa educação difere da antiga porque se funda inteiramente na psicologia da criança, da qual não seria, de algum modo, mais que a realização.

Mas, de comêço, não é exato dizer que a pedagogia tradicionalista haja ignorado sistemáticamente os caracteres particulares da mentalidade infantil. Se assim efetivamente tivesse sido, não teria havido, desde séculos e em todos os países, essa extraordinária floração de métodos de tôdas as espécies, a permitirem ação mais eficaz sôbre essa mentalidade. Concebida a educação como transmissão, de umas a outras gerações, das aquisições espirituais, ter-se-ia contentado o mestre, e êle o fêz de comêço (como se vê ainda, por exemplo, nas escolas do Corão), com operar essa transmissão pela simples comunicação oral. Mas, precisamente, uma experiência acumulada por gerações de educadores, até, e talvez principalmente, de simples mestres-escola, lhe ensinou que essa transmissão não poderia efetuar-se sob essa forma, quando se tratava de crianças e que o mestre encontraria, nesse caso, dificuldades imprevistas, encontrar-se-ia em face de problemas novos.

(*) Os títulos dos capítulos (que não existem na edição francesa) nos foram gentilmente indicados pelo Autor. (Nota dos trads.).

Esses problemas eram propostos exatamente pela natureza especial do pensamento e do caráter da criança, natureza cujos elementos foram estabelecidos por observação (cujo valor não temos que discutir por ora) e transmitidos por tradição que ainda dura. Constituiu-se, assim, uma psicologia da criança, sumária sem dúvida, mas da qual não se pode negar a existência, como não se pode negar que a pedagogia prática a tenha levado regularmente em conta. Ela não era, seguramente, mais que empirismo e não pretendia o nome de ciência. Seguramente também, ainda que reconhecendo a existência dessa mentalidade infantil, os educadores (e isso até data recente) recusavam-se (ou até não pensavam nisso) a admitir que essa mentalidade fôsse, em essência, distinta da do adulto. Sabiam ainda eles, pelo menos, no curso da aprendizagem profissional e pela experiência ao longo da carreira, que essa mentalidade tinha caracteres próprios, que deveriam considerar, sob pena de malograr na tarefa.

O primeiro desses caracteres lhes pareceu ser a docilidade, a maleabilidade do espírito da criança. Aí estava mesmo uma das condições primordiais da educação, que a tornavam possível e até, em certa medida, fácil. "Essa idade é como cêra mole que amoldamos à vontade", dizia o Padre JOUENCY. A criança é, no fundo, predisposta a aceitar a autoridade do adulto (com alguns momentos críticos) e tem, ademais, o desejo de ser instruída. Não está embotada, está em face de um universo que não conhece e deve aprender a conhecer, é curiosa, mostrou, antes de entrar na escola, essa curiosidade, pelas numerosas perguntas que fez aos pais e a outros adultos. O mestre será, pois, o bem-vindo que, com um ensino organizado, satisfará essa curiosidade, responderá às perguntas, por forma sistemática, e, como convém, remontando aos princípios e descendo às aplicações.

Indivíduo ainda sem consistência, ainda indefinido, próprio, pois, a tomar facilmente a forma do molde onde é vazado, e disposto, aliás, a aceitar essa forma, por causa da curiosidade e do desejo de adquirir consistência, de tornar-se, por isso, semelhante ao adulto, no qual vê modelo que deseja cada vez mais imitar, eis um paciente que pede, de alguma sorte, essa formação e essa informação que constituem a própria educação, ainda quando não houvesse outros motivos para submetê-lo a ela.

Há, sem dúvida, reverso na medalha. Essa mesma criança, assim destinada, de certo modo, à educação, mostra-se freqüentemente rebelde a ela, o que parece singular. É que a criança encerra contradição em sua natureza. É maleável, mas com freqüentes veleidades de independência. "As crianças, diz LOCKE, ambicionam mostrar que são livres, que suas boas ações são obra sua e que sua independência é absoluta". Doutra parte testemunham, pela curiosidade, o desejo de conhecer, na história, na extensão, em a natureza, o mundo real onde são chamadas a viver; mas manifestam a necessidade, pelas diversas formas da atividade lúdica, de refugiar-se num mundo fictício, onde não há nada a conhecer, pois é criação sua, e criação incessantemente renovada e que não comporta, por essa mesma razão, qualquer lei exterior ao indivíduo. Tais contradições, sabe o educador que é sua tarefa fazê-las desaparecer e unificar o espírito da criança; não as ignora, porém, e as considera em sua atividade pedagógica. Concede, fora da classe, o quinhão de liberdade, de prazer, de vida fictícia e triunfa das veleidades de independência, da repugnância que aqui ou ali encontra na criança em deixar-se vazar no molde dos programas, seja por meio de disciplina constrangedora, seja por meio de toda sorte de processos hábeis que dissimulam a coerção sem diminuí-la.

No que toca ao trabalho intelectual com cujo auxílio a criança poderá adquirir os conhecimentos solicitados pela curiosidade, a criança tem também certas características próprias. A primeira, e a mais importante, aquela na qual o educador pode apoiar-se mais, é a excelência da memória. A infância é a idade durante a qual a memória, considerada como faculdade independente, está no máximo da força. Eis um auxiliar infinitamente precioso para a criança, que tem tudo a aprender, pois que por definição nada sabe, e para o educador encarregado de fazer que aprenda. "Seria insensato, escrevia ainda há cinco anos um administrador, não usar intensivamente a memória, enquanto é inteiramente nova e retém tudo, seja o que for". É inteiramente nova, como aquela cêra mole de que falava o Padre JOUENCY. Não foi ainda endurecida pela idade. Pode receber numerosas impressões. Cumpre também, sem dúvida, que ela as conserve e seu próprio número poderia dificultar essa conservação. Basta tomar cuidado para que não sejam muito numerosas. Basta também renová-las com a bastante frequência para que penetrem mais profundamente e sejam ainda visíveis quando a cêra estiver definitivamente endurecida.

De outro traço ainda dessa mentalidade infantil, que pareceria, de começo, ser nocivo, pode o educador fazer um aliado. A criança não é ainda um ser dotado de razão; a razão na criança não está senão esboçada; e a criança correria o risco de adaptar-se mal a um ensino conformado pela razão. Mas, por um lado, esse ensino tem precisamente por efeito, à proporção em que é dado e se for dado *progressivamente* (isto é, por série de acumulações sucessivas) desenvolver essa razão e fazê-la elevar-se até o nível do adulto. Por outro lado, se a criança tem menos razão que o adulto, tem os sentidos muito mais despertados. É menos que nós encerrada em si mesma, é aberta a tôdas as exci-

O que vem a ser o ensino concreto na Ped. Antiga?

tações desse mundo exterior que aprende a conhecer e lhe provoca reações, olha sem cessar, ouve e escuta, toca em tudo. Utilizando esses dons preciosos por meio do ensino concreto (não importa que esta expressão seja singular e esta aliança de palavras seja esquisita), o mestre pode encaminhá-la para a razão pelos caminhos apropriados à criança.

Eis uma psicologia que, sem dúvida, nada tem de científico, que não passa de empirismo, mas nem por isso é menos existente e da qual os educadores têm largamente tomado conhecimento. Jamais exerceram sua atividade pedagógica sem ter ante os olhos o objeto dessa atividade, concebido como um ser maleável, dócil e desejoso de instruir-se (com reservas), de pouca razão, mais sensível, porém, que o adulto e dotado de memória muito superior. Ainda uma vez, não se trata, por ora, de saber se essa concepção é ou não exata; basta que exista, e que se não possa pretender que a antiga pedagogia se constituisse sem cuidar das características particulares da mentalidade infantil. Se, pois, a pedagogia nova mais não houvesse feito que levar em conta um conhecimento mais exato, mais aprofundado dessa mentalidade, teria agido mais bem informada que a antiga; não teria, porém, agido diferentemente. Não haveria, entre elas, diferença essencial. Se essa diferença existe, deve, pois, estar noutra coisa que não no fato de o educador utilizar para a ação educativa (ação determinada, aliás, por outras causas) o que sabe dos indivíduos nos quais semelhante ação deve exercer-se.

II

Em segundo lugar, se se não pode dizer que a antiga pedagogia tenha ignorado sistematicamente a psicologia da criança, também não se pode afirmar que a nova pedagogia

seja simplesmente sua serva, seja unicamente, de certo modo, uma *psicologia da criança aplicada*. Quanta vez os apologistas da educação nova têm apresentado, como argumento mais valioso, que o que lhe faz a força é a conformidade com aquilo que a psicologia da criança nos mostra da natureza infantil? Sem dúvida; mas a Psicologia é uma ciência de fato, que verifica, sem mais; a pedagogia é uma ciência de direito, que decreta. Uma diz o que é; outra, o que deve ser. Como pode uma ciência de fato fundar uma ciência de direito, como pode o que é determinar o que deve ser? E se, como resposta afirmativa, quer-se dizer que a educação se deve contentar de conduzir a criança do que é ao que deve ser, afirma-se, pois, implicitamente, que se sabe, que se determinou, que se decidiu o que ela deve ser. E, nessas condições, a pedagogia, ciência normativa, não perde nenhum de seus direitos. E a pedagogia nova nada traz de novo. Como mostramos, qualquer pedagogia sempre tomou a si conduzir a criança, de tal como é ao homem que deve ser. Sempre pôs em prática o *non imperatur naturae nisi parendo* (*); isso implica que, ainda obedecendo as exigências dessa natureza, reserva-se o direito de submeter a criança em nome de princípios que não estão incluídos em a natureza, sejam êsses princípios fundados na razão ou determinados pelas necessidades da sociedade da qual a criança é chamada a fazer parte. A pedagogia, enquanto conserve seu

(*) *Non imperatur naturae nisi parendo* (só se vence a natureza obedecendo a ela) é uma das mais famosas proposições do pensamento moderno. Formulou-a FRANCIS BACON (1561-1626) em seu *Novum organum* e, com pequenas variantes, empregou-a em mais de um passo de suas obras, sempre com a intenção de indicar a grande diretriz do trabalho científico: a submissão aos fatos. V., a êsse respeito, a edição espanhola do *Novum organum*, em tradução direta do latim por Clemente HERNANDO BALMORI, com estudo preliminar e notas de Risieri FRONZIZI, publicada na "Biblioteca Filosófica" da Editorial Losada, Buenos Aires, 1949, pp. 62, 72 e 168. (Notas dos trads.).

caráter de atividade distinta, de teoria sistemática da ação educativa, não pode basear-se de modo absoluto na psicologia da criança, sem se negar a si mesma (ou experimentar, como veremos, transformação radical). Se os apologistas da pedagogia nova declaram apenas que ela tem em conta um conhecimento mais verdadeiro da criança, como dissemos, não se trata duma diferença de atitude. A pedagogia continua a reservar seus direitos. Basta, para bem compreendê-lo, ver que sobre a mesma representação da alma infantil se edificam, ou pretendem edificar-se, métodos pedagógicos muito diferentes, e diferentes precisamente pela maneira por que utilizam essa representação para fins que propuseram antecipadamente. Alguns representantes da educação nova não hesitam até mesmo em manifestar certa repugnância por qualquer espírito de sistema e em declarar que o educador poderia reservar seus direitos de considerar menos, ou até de não considerar, esta ou aquela particularidade da mente infantil, se essa particularidade lhe parecesse de natureza, em certos casos, a prejudicar aquilo que êle considerasse o bem da criança.

Tudo quanto se pode dizer a êste respeito é, desde já e ainda uma vez, que, mantida essa relação entre a ciência de direito e a ciência de fato, qualquer progresso na clareza, na precisão, na exatidão do conhecimento da mentalidade infantil, constitui benefício para a ação pedagógica. Os processos que ela empregar serão tanto mais eficazes quanto mais se apoiarem em forças reais e, não, supostas, os problemas serão tanto mais bem resolvidos quanto mais bem conhecidos forem os dados. A constituição da psicologia da criança, como ciência, deixado o empirismo, aproveita, sem dúvida alguma, à pedagogia, que com ela melhora seus processos e métodos. Mas a qualquer pedagogia, e não apenas à nova. E é o que não deixam de repetir os adversários dessa pedagogia, os quais declaram

que ela não existe senão de nome, que não há pedagogia nova, que a pedagogia progride simplesmente sem cessar à medida que progride a psicologia da criança, que sempre teve na maior conta o que essa psicologia lhe mostrava e que, no concernente à atitude do educador verdadeiramente digno desse nome, encontra-se em MONTAIGNE ou COMENIUS quase tudo quanto está na educação nova. O educador, dizem, deve estar e está sempre pronto a ter na maior conta o que a psicologia da criança lhe ensina, a variar e melhorar seus métodos segundo as variações desse ensino, sob a condição de que tenha sempre em vista os fins que se propõe (não individualmente, mas como representante da pedagogia e da sociedade) e que se sirva de seus conhecimentos psicológicos sem escravizar-se a eles. E, ainda uma vez, parece que não possa escravizar-se sem se negar a si mesmo. E neste ponto concordam freqüentemente os tradicionalistas e os inovadores, ou pretensos inovadores (1).

Pode-se, certamente, sem entrar no pormenor da psicologia empírica, nem contestar-lhe os elementos, apresentar objeção de princípio. Essa psicologia empírica é o fruto de observações muitas vezes repetidas, verificadas, controladas, modificadas, enriquecidas, transmitidas duma geração a outra de educadores e constitui uma representação tradicional da mentalidade infantil. São, evidentemente, imperfeitas, superficiais, como o são tôdas as observações que constituem o corpo de qualquer ciência ainda nos primeiros passos, e aqui mais ainda, porque a observação do ser vivo, e sobretudo do humano vivo, é particularmente difícil. Mas, além disso, essas observações têm o

(1) Tal mestre tradicionalista poderá dizer, com efeito, que não desconhece as necessidades intelectuais e afetivas da criança e está disposto a considerá-las, mas está igualmente disposto a sacrificá-las, tôdas as vezes em que essas necessidades entrarem em conflito com as necessidades da sociedade da qual ele é o representante e para a qual está encarregado de preparar bons colaboradores.

grave inconveniente de não ser nem objetivas, nem desinteressadas. Os que as fizeram, não as fizeram simplesmente para conhecer o que observavam. Fizeram-nas unicamente para utilizá-las. Fizeram-nas enquanto as utilizavam. Nenhum deles jamais tomou o trabalho de pôr-se em face dos alunos para vê-los viver, e só depois começou a agir. Nenhum o julgou necessário, eis que a tradição o aparelhava com um certo estado da mentalidade infantil, cujo conhecimento bastava a suas necessidades. Nenhum, ainda quando pensasse nisso, o achou possível, pois que, desde o primeiro contacto com os alunos, o mestre deveria imediatamente ("o tempo perdido não se recupera mais") começar a agir sobre eles na senda da tradição. Ora, essa mesma tradição fôra inaugurada, consolidada, desenvolvida também por agentes educadores que jamais tomaram o trabalho duma primeira observação independente, fôsse embora por poucas horas, de sua ação. A criança sempre foi a um tempo ela mesma e o objeto da educação, e o que a tradição transmitiu foi somente esse objeto, a criança sem dúvida, mas a criança (2) a reagir de certo modo às excitações do educador, e que, talvez, reagisse diferentemente se as excitações fôsssem outras ou se, embora provisoriamente, fôsssem suprimidas. Talvez a criança não desse a impressão de ser a cêra mole, senão porque a mão do educador não deixasse de a modelar. Talvez não tivesse essas veleidades de independência se não fôsse muito rigorosamente mantida na dependência. Talvez não fôsse tentada a refugiar-se num mundo fictício, se a personalidade e a autoridade do mestre não lhe permitissem senão entrever o mundo real. Talvez não tivesse ou não parecesse ter essa memória superior se não a fizessem aprender sem cessar e sem cessar repetir o que aprende. E se assim se passam as coisas

(2) Isto é, o escolar, não propriamente a criança.

pode ser que a verdadeira mentalidade da criança seja muito diferente do conhecimento tradicional que dela têm os educadores. E não há outro meio de sabê-lo que o deixá-la viver, durante o tempo julgado necessário, livre e subtraída, na medida do possível, a tôdas as excitações do educador, submetida a uma observação não adulterada pela ação.

Sabe-se como essas condições têm sido, pelo menos parcialmente (porque a noção de liberdade, como veremos, é ambígua), realizadas pela psicologia da criança e pela pedagogia experimental. Como, dum parte, inumeráveis observações têm sido feitas sobre crianças subtraídas, tanto quanto possível, à disciplina escolar e à ação sistematizada do educador. Como, doutra parte, a psicologia da criança e a pedagogia experimental não puderam desenvolver-se e tomar caráter científico senão quando ficaram em mãos de observadores que não eram educadores e cuja observação não era embaraçada pela ação exercida sobre os objetos dela. Sabe-se também que essas ciências nos fazem cada vez mais conhecer uma criança bem diferente daquela de quem havíamos esboçado o retrato tradicional, e que é uma realidade inteiramente diferente que a educação deve ter em conta. Mas, ainda uma vez, diferente para os meios que deva empregar e, não, para os fins a que deva visar. A pedagogia, como não abdica, utiliza o que a psicologia da criança lhe mostra, mas continua o árbitro soberano do partido que julgar bom tirar desses conhecimentos (3). Para o fim que fixou, o educador aprenderá a conduzir as crianças por outros caminhos que não aquêles que lhe haviam sido ensinados; não perderá de vista, porém, êsse fim, e para êle as conduzirá.

(3) Até o dia sem dúvida vindouro, mas ainda muito remoto, no qual experiências múltiplas e prolongadas mostrarem que, estando efetivamente satisfeitas tôdas as suas necessidades graças aos ambientes convenientes, a criança não terá necessidade do educador (como tal).

Pois não tem acontecido muitas vezes, no decorrer da história da educação, que um educador, deparando criança muito afastada do tipo tradicional, criança violenta, obstinada ou rebelde, ou pouco desejosa de instruir-se, ou de pouca memória, tenha sido levado também a usar outros meios que não os oferecidos pela tradição, inventá-los novos para chegar a seus fins? Não chegou a isso senão pelo conhecimento mais exato duma mentalidade, que usou melhor porque conhecia melhor. E, pois, tôda pedagogia que age assim está conforme à tradição pedagógica. Não se pode dizer que a pedagogia nova seja tal porque se conforme às descobertas da psicologia da criança, pois não é possível conformidade entre uma ciência de fato e uma ciência de direito. O que se pode dizer ainda uma vez é que a pedagogia nova, na medida em que pretende existir como ciência e atividade independente, não difere da antiga senão porque utiliza uma psicologia nova. Mas continua inalterada em suas relações com essa psicologia.

III

Enfim, não é possível limitar o problema a essas relações propriamente científicas entre duas ordens de pesquisa, entre duas atividades, no interior da escola. A educação nova transborda hoje largamente os problemas escolares, saiu da escola e da família. Transformou-se em fato social. Se muitos educadores, em publicações, em congressos, em cursos do ensino superior, repetem e ensinam que, condicionada ao menos em certa medida por nova psicologia da criança, a pedagogia se transforma sem cessar e se distancia bastante do que foi outrora para merecer (embora algumas vezes abusivamente, como vimos) o nome de pedagogia nova, uma consideração dêsse

gênero é bem insuficiente para justificar o lugar que a educação nova ocupa hoje na opinião pública. A educação nova ocupa hoje no mundo inteiro todos os espíritos; vemo-la penetrar na imprensa, no rádio, até no cinema. A opinião pública está empolgada por ela, opinião que, favorável ou hostil a essa educação, é realmente ignorante dos trabalhos e das diferentes escolas de psicologia da criança.

Para todos quantos não são psicólogos nem pedagogos, isto é, para o grande público, e até para muitos mestres, a educação nova não é condicionada pelo mais exato conhecimento da psicologia da criança e dos trabalhos dos psicólogos, nem pelo caso que a pedagogia deve fazer desses trabalhos. Consiste, verdadeiramente, em atitude nova ante a criança. Atitude feita de compreensão, de amor (como foi a dum PESTALOZZI), mas, sobretudo, atitude de respeito. Atitude de espera, de paciência, atitude da mão delicada que não ousa abrir um botão de flor, nem incomodar o bebê no correr de suas primeiras experiências, nem tampouco o escolar no correr de seus primeiros trabalhos. Atitude de aceitação da infância como tal, reconhecimento do valor da infância como período necessário no desenvolvimento do homem. Indulgência, mais que indulgência, admissão dos erros da criança, de seus passos em falso, de suas hesitações, de sua lentidão. Desejo muita vez apaixonado de satisfazer as necessidades da criança, embora a sociedade tenha de esperar um pouco para satisfazer as próprias. Convicção de que quanto mais a criança fôr plenamente, longamente criança, mais e melhor se transformará em bom adulto. Afirmção de que a criança vive de felicidade e na felicidade, deve ser feliz e de que o educador deve primeiro velar por que seja feliz, até mesmo à custa dos fins educacionais a que se vise; de que nós, adultos, temos tudo a ganhar no deixar a criança, pelo maior tempo possível, nessa idade de inocência primitiva, em nos abeberarmos

nas fontes dessa inocência, ao invés de querermos, a todo custo, formá-la à nossa imagem, que não merece servir de modelo. Convicção de que a criança tem em si tudo quanto permite verdadeira educação, em particular uma atividade incessante, incessantemente renovada, na qual está inteira empenhada, tôda atividade dum ser em crescimento, em desenvolvimento contínuo, ao qual, precisamente por isso, nossa ajuda pode ser útil, mas nossa direção não é necessária.

Eis aí um estado de espírito ou, mais exatamente, de sensibilidade, hoje em dia largamente difundido e que se desenvolveu independentemente da constituição e dos progressos da psicologia da criança. Ora, êsse estado de espírito é novo e não foram trabalhos dos cientistas (cujos nomes, por importantes que sejam êsses trabalhos, não são conhecidos, comumente, senão dos especialistas) que o puderam determinar. Muito outras foram as coisas.

IV

Assim, não mais nos podemos contentar com a afirmação de que a pedagogia nova se baseia na psicologia da criança. Tal afirmação não é exata nem histórica, nem dialética, nem socialmente. A pedagogia sempre se serviu dos dados da psicologia (porque lhe era impossível fazer diversamente); serviu-se, mas não se escravizou. Ora, nestes tempos desenvolve-se nova atitude do educador, a um tempo oposta àquela que teve até hoje, e independente, em princípio, dessa psicologia nova que pretende fundamentá-la, mas que muitos ignoram, ou na qual, quando vêm a conhecê-la, muitos encontram justificação dessa atitude, inspirada por outros motivos. Êsses motivos tentaremos analisá-los no capítulo seguinte. Veremos que muitos

partidários da educação nova, em lugar de fazer êste raciocínio: eis a psicologia da criança, eis, portanto, o que deve ser a pedagogia — raciocínio inadmissível pelas razões que apontamos, fazem êste outro: eis o que é a pedagogia, e a psicologia mostra que, sendo assim, é realmente o que deve ser — raciocínio que, logicamente, não vale mais que o primeiro. O que a análise nos mostrará, assim espero, é que certas correntes se uniram para criar essa concepção particular da educação que se chama educação nova e que a psicologia da criança é uma (mas apenas uma) dessas correntes.

CAPÍTULO II

AS ORIGENS. A CORRENTE MÍSTICA.
ROUSSEAU

Parece-nos que essas correntes são três, a que poderíamos chamar *corrente mística*, *corrente filosófica* e *corrente científica*. O leitor pode pressentir, pelas conclusões do capítulo precedente, que, para nós, a primeira das três é a mais forte e é a que será encontrada ao longo da história da educação nova.

Remonta a ROUSSEAU, em quem, desde há muito e, mais particularmente, depois dos trabalhos de CLAPARÈDE (*), tanto os partidários como os adversários têm reconhecido o pai da nova pedagogia. Ora, ROUSSEAU não é psicólogo (4). Jamais praticou observações sistemáticas em crianças. As fases sucessivas em que reparte o desenvolvimento da criança e do adolescente deter-

(*) Os trabalhos de CLAPARÈDE aos quais o Autor se refere são, principalmente, o artigo "J.-J. Rousseau et la conception fonctionnelle de l'enfance", publicado na *Revue de Métaphysique et de Morale* em 1912, em fascículo especial de homenagem a ROUSSEAU, cujo segundo centenário de nascimento então se comemorava; e o artigo "Un institut des sciences de l'éducation et les besoins auxquels il répond", nos *Archives de Psychologie*, também em 1912, época da fundação, em Genebra, do Institut J.-J. Rousseau, escola de altos estudos pedagógicos. O primeiro desses escritos foi republicado no livro de CLAPARÈDE, *L'éducation fonctionnelle* (1931) e pode ler-se na tradução portuguesa dessa obra, já mencionada numa destas notas, pp. 69-97 da 5.^a ed., 1958. Quanto ao segundo, que era o programa de trabalho do Institut J.-J. Rousseau, acompanhado de cabal justificação científica e pedagógica, e ocupava cerca de quarenta páginas do tomo XII (fevereiro de 1912) dos *Archives de Psychologie*, veio a ser de novo impresso, não na íntegra, mas nas porções de maior importância, na reedição do livro de CLAPARÈDE, *L'école sur mesure*, "Actualités Pédagogiques et Psychologiques", Delachaux et Niestlé, Neuchatel e Paris, 1953, pp. 89-135. (Nota dos trads.).

(4) Nem mesmo é, no domínio da educação, a bem dizer, um filósofo; e CLAPARÈDE, hábil e generosamente, muito lhe emprestou.

mina-as por forma arbitrária. Presentiu, apenas, a constituição de tal psicologia, proclamou-lhe a necessidade, sem nela trabalhar em verdade. Afirma, sem dúvida, repetidamente, ter observado crianças e utilizado essas observações; nunca mais que esporádicas e ocasionais, porém, foram tais observações. De clara, por exemplo (o que, para seu tempo, é opinião surpreendente) que as crianças "têm, por assim dizer, uma gramática de sua idade, com sintaxe de regras mais gerais que a nossa, e que se lhes prestarmos bem atenção, ficaremos admirados da exatidão com que seguem certas analogias, muito viciadas se se quiser, mas muito regulares, e que só são chocantes pela aspe-reza ou porque o uso não as admite". Mas, profética como seja essa opinião, êsse conselho, dado a pesquisadores, que o aproveitarão largamente no século XX, o próprio ROUSSEAU não o seguiu e êle mesmo "não prestou muita atenção" a essa sintaxe natural de que assinala a existência e o valor.

Para penetrar bem nesse ponto do pensamento de ROUSSEAU, cumpre ir aos termos de que êle próprio se serve. Ora, declara ROUSSEAU, como em introdução de sua obra, "que não se conhece absolutamente a criança" e que "dela se têm idéias falsas". *A infância e, não, as crianças.* Porque, se ROUSSEAU quisesse falar das crianças e entender que o educador deve, antes de emprender sua tarefa, aproveitar-se de sua observação ("Conhecei vossas crianças, porque seguramente não as conheceis"), não há dúvidas de que teria feito preceder sua teoria pedagógica pelo menos dum esboço psicológico. Ora sabe-se que não há nada disso. Vai consagrar sua obra a dissipar as falsas idéias, a substituí-las pela verdadeira idéia (a palavra é significativa) que se deve ter da infância, sobre cujo valor, significação e papel todos, a seus olhos, se enganaram até então.

Aqui está o que há de novo nessa argumentação, o que distingue ROUSSEAU de todos os pedagogistas que o precederam,

MONTAIGNE como RABELAIS, COMENIUS como VIVES. Todos êsses reformadores da educação têm, de comum com aquêles a quem se opõem, a mesma concepção da infância. A infância é um estado sem valor em si, é um estado transitório, passageiro, que de fato precede o estado adulto, mas não tem outro papel senão o de *preparar* para êle. A tarefa essencial do educador é efetuar o melhor, e o mais rapidamente possível, essa preparação, "trabalhar" a matéria bruta que as famílias lhe confiam, entregar à sociedade bons produtos de consumo, indivíduos de que a sociedade se possa servir para satisfazer a tôdas as suas necessidades, numerosas e variadas que sejam (*). Cabe, sem dúvida, ao educador, procurar os melhores meios de efetuar essa preparação, empregar a coerção, ou a habilidade, ou o atrativo (FÉNELON); cabe-lhe pôr nisso arte inteligente, que se renove sem cessar, ou rotina tenaz, compreensão afetuosa ou autoridade rígida; não deve, porém, perder de vista que a infância não passa de via de acesso, caminho a conduzir para um fim, e nesse caminho seria danoso deixar a criança distrair-se e atrasar-se. O mestre deve, segundo as metáforas em voga no seu tempo, arrastá-la, puxar por ela, excitar-lhe a curiosidade, manter-lhe e dirigir-lhe a atenção, mas deve guiá-la, incansável, para o objetivo entrevisto ao cabo do caminho. Vê-se, assim, que nessa obra que é a educação duma criança, o educador (pai ou mestre, ou associação pai-mestre) é a mola essencial, o ator. Êle é quem age e faz agir também as crianças (muito se lhe repetiu não as deixasse *passivas*), e êle as *faz* agir, é autor, juiz e árbitro de sua ação; elas lhe devem antes de tudo aquela docilidade, aquela submissão, aquela aceitação

(*) COUSINET desenvolveu essas idéias sobre a função do educador em livro estampado em 1952, dois anos depois da publicação dêste e aliás, já traduzido para o português: *A formação do educador*, trad. de Luiz Damasco Penna, vol. 62 destas "Atualidades Pedagógicas", São Paulo, 1955, cap. I. (Nota dos trads.).

de sua atividade, sem as quais a delas-mesmas não é possível. Parece que é um truismo definir a educação como atividade exercida pelo educador sobre os discípulos a fim de prepará-los para se tornarem, tão rapidamente quanto possível, semelhantes a êle educador (como representante da sociedade).

Contra essas convicções, êsses truismos, que se tornaram tradição pedagógica, insurge-se inteiramente ROUSSEAU. Afirma que a infância não é, absolutamente, via de acesso, preparação, mas tem valor em si, valor positivo, e que se não devem manter os olhos da criança presos no fim dêsse caminho e guiá-la para que saia o mais cedo possível dêle, mas, ao contrário, permitir-lhe que se demore nêle o maior tempo possível. Eis a novidade pedagógica a que CLAPARÈDE pôde dar, sem exagêro, o nome de "revolução coperniciana", eis a idéia mestra que domina tôda a pedagogia nova e a distingue radicalmente de tôda a pedagogia antiga. Até ROUSSEAU, a educação consiste em preparar a criança para tornar-se adulto; com ROUSSEAU, em impedi-la de tornar-se (cedo demais) adulto. Cumpre que a infância, das primeiras idades à puberdade pelo menos, se complete, chegue a sua maturidade, porque há "uma maturidade da infância"; cumpre que, assim como consideramos como adulto ideal o homem feito, admitamos que a criança ideal é "a criança feita". Quando lhe houvermos permitido fazer-se, ser feita como criança, então, e só então, poderemos examinar o problema de sua passagem para um estádio ulterior e a melhor maneira de efetuar-se essa passagem.

E, por consequência, o papel do educador é inteiramente outro. Não deve, de modo algum, guiar, impulsionar a criança para a saída da infância, não tem, ao contrário, de comêço e antes de tudo, senão o papel negativo de barrar a passagem a tudo que pudesse introduzir-se no domínio da infância para lhe perturbar a fruição, disputar-lhe a posse, impedi-la de

ser plenamente criança. O mestre não é mais o autor da educação; é testemunha e protetor.

Assim, eis a verdadeira idéia da infância, sobre a qual tôda a gente faz "idéias falsas". Cumpre fazer tudo para que a criança goze plena e longamente a infância, pois a infância é a idade de ouro da vida, a idade durante a qual a vida é mais perfeita. E, se assim é, é porque o estado da infância é o estado de *natureza*, e o estado de natureza é o estado perfeito (5). "O homem é naturalmente bom... A natureza fez o homem feliz e bom... Tudo é perfeito ao sair das mãos do Autor das coisas". Sair da natureza é abandonar a perfeição, para entrar na sociedade, onde nascem e se desenvolvem todos os males que afligem os homens. É, pois, essencial retardar o mais possível a saída da infância e a entrada na sociedade. E a observação mostra que assim deve ser. A própria criança nos dita a conduta. Ela é o produto da natureza. Como sofre com ser tirada muito prematuramente do estado de infância, estiola-se fora da natureza, porque é um ser natural!

Que é, pois, para ROUSSEAU, a natureza? É tudo quanto existe antes de "degenerar entre as mãos do homem", tudo em que o homem ainda não tocou, isto é, não a floresta virgem (porque, como acontece freqüentemente, ROUSSEAU sacrifica a lógica à sua sensibilidade) mas o campo e a vida campestre. O campo dos camponeses, dos alqueives, dos prados, dos vergéis, das veredas umbrosas, dos passeios solitários, dos cismares nas colinas quando o sol desce no horizonte. O campo onde não apenas os semeadores, mas todos os camponeses, fazem todos os dias os mesmos gestos lentos, augustos e solenes. O campo que o homem cultiva, é certo, mas unicamente para

(5) Se me servi do termo *místico*, é, com efeito, porque há, para ROUSSEAU, uma verdade evidente: a perfeição e a natureza são uma e a mesma coisa.

tirar da terra, sem forçá-la, o necessário para sua nutrição frugal. O campo da vida simples, da aceitação tranqüila dos fenômenos do nascimento e da morte, o campo em que os costumes são veros e singelos.

A natureza são os jardins onde não estadeiam flôres raras, mas apenas as que ornamentam os campos com sua graça modesta, os jardins onde não há "belos alinhamentos", "belas alamedas", "belas encruzilhadas", "árvores belamente podadas como guarda-sol ou leque", "aléias bem desenhadas", nada que testemunhe "a vaidade do proprietário e do artista". Cumpre que um jardim se aproxime da natureza tanto quanto possível, que nele se não encontre mais que essa simplicidade campestre feita apenas para o encanto, que seja o domínio da natureza e da liberdade. Sendo levada a visitar êsse lugar encantador que é o Elísio, Júlia foge hábilmente de tôdas as ciladas armadas por Saint-Preux, para assegurar-se de que não a enganam, e certificar-se de que nenhuma coação, nenhum artifício venham alterar a simplicidade e a singeleza de seu intento. Um arquiteto não "estragou aí a natureza", as flôres crescem, os pássaros voam livremente, os peixes folgam livremente nas águas. Se a natureza não foi forçada, foi, certamente cultivada; mas ROUSSEAU é tão enamorado do natural, que deseja essa cultura dissimulada, quando necessária. "Apagam-se os passos dos homens... a erva esconde logo os vestígios do trabalho". Longe de ostentar a ação que desenvolve, o homem a esconde, modestamente. Não quer ser mais que o colaborador da natureza e aprender com ela. (E ainda no fim da vida, ROUSSEAU preferiu, a essa natureza humanizada, os lugares mais rústicos e as margens românticas do lago de Bienne).

Ao campo, à natureza, opõe-se a cidade, onde tudo é artificial. Na cidade a terra é recoberta de calçamento, a vegetação é rara e pobre, os habitantes, premidos em alojamentos

estreitos, respiram ar impuro. Não podendo consumir na frescura nativa os simples produtos da terra, habituam-se, máxime os mais ricos, a uma alimentação cada vez mais complicada, destinada, ademais, a excitar um apetite que não é mantido pela vida ao ar livre e pelo exercício. A vida natural permite, enfim, maior igualdade entre os homens que na cidade, onde se encontram, lado a lado, o maior luxo e a maior miséria.

No campo vivem quer os campônios, os aldeões, quer os que voluntariamente, como M. e Mme. de Wolmar, levam vida de camponeses. Essa vida se caracteriza pela simplicidade, pela frugalidade, mas, também, pela *inocência*. A inocência é a condição de quem não faz mal a ninguém, de quem é, pois, *virtuoso*. Mas a virtude é aqui inata, não demanda esforço algum, conquista alguma, qualquer domínio difícil do eu (pelo menos não o demanda senão dos indivíduos já estragados pela sociedade). A inocência e a virtude não consistem senão no livre curso deixado aos impulsos naturais, que são bons. O indivíduo traz em si tendências que são inocentes, que não prejudicam, mas são ainda anteriores ao conhecimento do bem e do mal. Suas tendências são boas; êle nunca tem, portanto, necessidade de disfarçá-las. Sua *franqueza* decorre, assim, naturalmente, de sua inocência. Nada tem que dissimular, porque não tem no coração malícia alguma, porque está satisfeito da sorte, nada deseja, não tem qualquer ambição, não concebe, sobretudo, o orgulho, a rivalidade, nunca tem necessidade de recorrer aos ardis, pode deixar ver o jôgo. É inteiramente isento do vício mais comum aos habitantes da cidade, a hipocrisia. A hipocrisia, que ROUSSEAU acossa até na polidez mundana, é exatamente o defeito mais oposto à vida natural, pois consiste no substituir a natureza pelo artifício. O homem não estragado pela sociedade foge, pois, de qualquer hipocrisia, não dissimula nunca, seja qual fôr a situação em que se encontre...

Júlia e seu amado Saint-Preux devem comportar-se, em presença de M. de Wolmar, como o fazem na ausência (o que supõe, evidentemente, para tranquilizar êste último, que se comportam na ausência como se fôsse na presença).

Além disso — e aí está uma terceira característica da vida natural — nela domina o *sentimento*, e, não, a razão; a *intuição*, em lugar da inteligência discursiva. O homem natural não procura conhecer por princípios e deduções, não procura persuadir por meio de cadeias de raciocínio; adivinha, descobre, sente, é inspirado, é do coração que lhe brotam os argumentos. O próprio ROUSSEAU, homem da natureza, não se cansa de repetir que tôdas as suas grandes razões lhe vêm do coração, que a inspiração “o deslumbrava” e lhe fazia descobrir súbitamente verdades às quais teria sido incapaz de conduzir qualquer trabalho do espírito. Lembremo-nos do famoso episódio (provavelmente inexato, o que não importa) do carvalho de Vincennes (*). São êsses sentimentos, essas intuições, êsses movimentos semelhantes a súbito afluxo de sangue, a palpitação subitânea, que descobrem a verdade muito melhor que um raciocínio frio, quando o argumentador, ao invés de descarregar sinceramente o que seu coração contém, usa de artifícios para triunfar do adversário.

(*) O episódio do carvalho de Vincennes ocorreu em 1749, na ocasião em que ROUSSEAU preparava seu primeiro escrito de repercussão, o *Discours sur les sciences et les arts*. ROUSSEAU ia visitar Diderot, prêso em Vincennes, quando, no exemplar do *Mercur de France* que trazia consigo para se distrair e, também, para ser levado a andar mais devagar (pois, segundo conta em suas *Confissões*, fazia terrível calor), leu a notícia do tema proposto para o concurso de 1750 pela Academia de Dijon. O tema do concurso — a boa ou má influência das ciências e das artes sobre os costumes — produziu grande agitação no escritor que, oprimido e aturdido, se deixou cair sob uma das árvores do caminho. E foi, provavelmente, à sombra dessa árvore — um carvalho — que compôs a prosopopéia de Fabricius, parte capital do *Discours* com que lhe começou a celebridade. E teria sido à mesma sombra que, segundo o filósofo, em

Enfim, o homem natural é *ignorante*, e pode, impunemente, ser ignorante, pois, na direção da vida (que é realmente o que importa), é guiado pelo sentimento, pela intuição, e auxiliado pela bondade natural. Para que servem tôdas essas ciências vãs, de que o homem crê necessitar unicamente porque deixou periclitar em si o sentimento e a intuição que apreendem diretamente as verdades morais e naturais? “A astronomia nasceu da superstição; e eloquência, da ambição, do ódio, da lisonja, da mentira; e a geometria, da avareza; a física, duma curiosidade frívola; tôdas, e até a moral, do orgulho humano”.

Êsse homem da natureza, que vive no campo uma vida simples e sem desejos nem vícios, *contentus sua sorte*, ignorante e inocente, não determinado por meio de razões ou sutilezas, mas a apreender diretamente as coisas, fiado na intuição, no bom senso, na experiência, na herança da tradição, sensível e virtuoso, é o homem do povo, não o operário das cidades, já corrompido pela vida urbana, mas o artesão da aldeia, ou o camponês (6).

Mas êsse homem da natureza é também a criança. A criança, que certamente nem sempre vive no campo, mas só é feliz no campo, no meio da natureza, a criança que é, ela própria, produto da natureza, apenas cultivado (cultivado pela hereditariedade como, e não mais, a terra pelo longo trabalho

um quarto de hora lhe ocorreram “multidões de grandes verdades”, das quais só um fraco reflexo se manteve nos trabalhos ulteriores, o *Discours sur l'inégalité* e o *Émile*. Na hora, perdeu tudo; só teve forças para compor a famosa prosopopéia.

V., para melhor conhecimento do episódio, tão oportunamente lembrado por COUSINET como característico da personalidade de ROUSSEAU: as *Confessions* do filósofo (livro VIII) e, entre as muitas antologias para uso escolar, que situam o fato no conjunto da vida e da obra de ROUSSEAU, a por todos os títulos excelente de L. FLANDRIN, *Jean-Jacques Rousseau, Oeuvres choisies*, publicada na “Collection d'auteurs français d'après la méthode historique”, Hatier, Paris, 1930, pp. 78 e segs. e 626. (Nota dos trads.).

(6) O camponês como ROUSSEAU o vê, ou quer vê-lo.

dos homens), feito para uma vida simples e frugal, qual a dos pássaros e flôres dos campos. É a criança ignorante de qualquer ciência e indiferente a qualquer ciência, incapaz, de resto, de adquirir o saber pelos meios que usamos, pois seu conhecimento é exclusivamente intuitivo. É a criança tôda sentimento e tôda inocência, aquém do bem e do mal, "alma em que nada é impuro", incapaz de hipocrisia, de dissimulação, a exprimir todos os sentimentos com franqueza ingênua, com a qual se chocam apenas os que lhe não sentem o valor. É a criança saída das mãos do Autor de tôdas as coisas, o ser humano antes do mal, antes do saber, antes do artifício, antes da sociedade.

Vê-se que não se trata, aqui, duma tentativa de descrição exata do comportamento da criança e que é (diga-se uma vez mais) forçar a análise o fazer de ROUSSEAU um precursor da psicologia da criança. Trata-se de verdadeiro hino à infância, última esperança do autor. Onde encontrar, com efeito, senão na criança, êsse homem da natureza, quase contraditório, ainda não degenerado nas mãos do homem, aquêle homem encontrado entre os camponeses; mas saberá ROUSSEAU que êsses camponeses, êle os idealiza? E não pode deixar de idealizá-los, pois, enfim, por pouco que seja, por pouco que êle deseje que seja, o camponês degenerou entre suas próprias mãos. É homem, não foi envenenado pela vida das cidades, mas vive com outros homens, sofre os defeitos da sociedade, conhece e pode cometer o mal. Perdeu a primitiva inocência. Franqueou, como diz ELIOT, as portas de ouro dêsse paraíso em que não pôde permanecer, não por causa duma perversidade inerente à natureza humana, mas porque quis, com os outros homens, organizar essa sociedade, fundada na propriedade e na desigualdade, donde promanam todos os males. Mas a criança não precisa ser idealizada, é perfeita por defi-

nição, simplesmente porque é criança, pois é, precisamente pela idade, anterior a essa vida social, pela qual não pode ser corrompida.

O valor da dialética de ROUSSEAU está, pois, sobretudo no fato de que obrigou os contemporâneos, e tantos outros pedagogistas até os nossos dias, a ver e a considerar a infância. Da infância, até êle, tôda gente havia desviado o olhar, ainda os que, tantas vêzes, empreenderam reformas da educação, até um VITTORINO DA FELTRE com sua escola da alegria (*). Tratava-se, sempre, de fazer sair o homem da criança, de preparar a criança para ser homem, de não ver nela senão o homem futuro. E se a querem submetida a autoridade menos severa, com instrução menos livresca, a levar vida mais feliz, é para que o fim seja mais bem atingido, e a preparação mais bem feita. Essa *preparação* é que fica como tarefa essencial do educador. A infância não é mais que condição passageira e inferior, via de acesso ao estado de homem, ao longo da qual educador e discípulo devem, por igual, ter os olhos fixos nesse estado ao qual se trata de chegar, desembaraçando-se pouco a pouco, mas tão depressa quão possível, de todos os caracteres distintivos da criança.

ROUSSEAU exclama para todos: "Estais errados. Conhecei a criança, porque seguramente não a conheceis. Olhai para a criança, como a criança é, porque não olhais para ela. Não quereis nem vê-la, nem observá-la. Não amais a criança, porque

(*) A referência é feita à escola que em Mântua fundou VITTORINO RAMBALDONI (OU VITTORINO DA FELTRE, 1378-1446, assim chamado por ser natural de Feltre), tido como um dos maiores, senão o maior pedagogo italiano da época. A escola, fundada sob os auspícios de Gianfrancesco Gonzaga, marquês de Mântua, se instalou numa casa apalaçada, chamada *La Gioiosa*, "casa da alegria", nome que, com uma simples troca de letra, o humanista mudou para *La Giocosa*, "casa do brinquedo", marca da orientação lúdica e esportiva que foi uma das diretrizes de trabalho nessa instituição famosa. (Nota dos trads.)

a infância vos desagrada. Desejariéis que a criança já fôsse homem ao nascer". ROUSSEAU não teria talvez amado muito as crianças, mas, por princípio, amou profundamente, apaixonadamente, a infância, pela imagem que lhe dava dessa natureza, na qual unia seus remorsos, seus rancores, seus ódios, seus amôres, suas ambições, suas decepções.

A criança representa, pois, em sua essência, o estado de natureza; é o ser "quase saído das mãos da natureza".

Nisso, ainda uma vez, está a revolução pedagógica que confere à posição de ROUSSEAU indiscutível originalidade: ter descoberto, ter afirmado que a infância era um estado indispensável, um estado valioso por si, com fins próprios, destinado, sem dúvida, a ser continuado a longo prazo, pela idade adulta, mas com outra utilidade além da de preparar para ela e preparando para ela apenas na medida em que a precede. Outra descoberta, a afirmação de que a infância tão melhor preparava para a idade adulta, quanto mais se lhe respeitasse a idiossincrasia. "A infância tem maneiras próprias de ver, pensar e sentir; nada mais insensato que pretender substituí-las pelas nossas".

A criança é, pois, o ser natural por excelência. Mas sob a condição de ser mantida nesse estado ou, para falar mais exatamente, sob a condição de que se vele por que nêle permaneça; com a menor imprudência, corre-se o risco de tirá-la prematuramente, com a menor inabilidade corre-se o risco de comprometer a ação da natureza. Cumpre "deixar agir longamente a natureza, antes de nos metermos a agir por ela, com receio de contrariar-lhe as operações". Cumpre, pois, submeter a criança ao que se poderia chamar de educação naturista.

Vale dizer: desde logo fazê-la viver no campo, no seio dessa natureza que lhe é, de algum modo, consubstancial, e será sua primeira educadora, a um tempo alimento de sua vida e de

seu crescimento, excitação de seus interesses e de sua atividade, sanção de sua conduta pela resistência que a um tempo lhe oferece e lhe opõe, e pelas conseqüências que naturalmente faz decorrer de suas ações. A natureza a convida e a ama, sem dúvida, mas é também para ela um guia e, muitas vèzes, até um guia severo. Prepara freqüentemente *sanções naturais*, até mesmo sem a intervenção engenhosa do preceptor. É, não, preparadora, porque respeita a infância, mas formadora. A criança se desenvolve no seio da natureza, que a nutre e a faz viver segundo seu verdadeiro sentido, exatamente como o grão, que pede à terra nutriz o de que precisa para crescer, e, sem que jamais um jardineiro indiscreto o force ou o apresse, é demonstradamente o que é, e, somente sob essa condição, pode transformar-se no que deve ser.

No seio dessa natureza, a criança deverá levar vida natural, viver fisicamente, exercitar e enrijar o corpo, fazer dêle bom sustentáculo da atividade espiritual. Não se lhe imporão *exercícios físicos* sistemáticos e artificiais, permitir-se-lhe-á *vida física* tão plena quão possível, ensejando, a essa vida, excitações que a entretenham, como os criados de M. de Wolmar rivalizam aos domingos no ardor da corrida. A essa vida física ajuntar-se-á a atividade física, sob a forma de jardinagem e de trabalho manual. Jardinagem é cooperar com a natureza, retribuir à natureza todos os cuidados que a criança recebe dela cotidianamente. Fazer trabalho manual é exercitar os sentidos, os músculos, adquirir flexibilidade, destreza, é viver também a vida do camponês, continuamente ocupado em trabalhar com as mãos, não apenas para cultivar a terra, mas para conservar e consertar engenhosamente a ferramenta de que se serve.

Como os camponeses (não, porém, mais que êles, nem diferentemente dêles), deverá a criança permanecer ignorante. Quer dizer que será deixada, até o aparecimento da idade da

razão, sem conhecimento dessas ciências de que ROUSSEAU desconfia. O que absolutamente não quer dizer que não afinará os sentidos nem cultivará o espírito. Há de cultivá-lo, porém, por aquêles processos naturais que são os seus. Ajudada “do gênio inventivo que lhe dá a natureza”, desenvolverá o espírito com o auxílio da *intuição* e da *experiência*. Olhará, observará, experimentará, “não aprenderá a ciência, inventá-la-á”. Tudo quanto aprender constituirá outras tantas descobertas, cujo valor formativo residirá no fato de que serão suas, de que lhes terá prestado inteira atenção e de que terá podido, sem ser incomodada, dedicar-lhes tôdas as suas fôrças e todo o seu tempo.

No correr dessas pesquisas, dessas experiências, dessas explorações frutuosas do meio em que a criança vive, ser-lhe-á deixada tôda a liberdade permitida pelas leis naturais, pelo respeito da liberdade e da propriedade alheias. Nada de programas, de exercícios impostos, de lições outras que as dadas ocasionalmente pelo preceptor a propósito duma experiência real! Não receberá uma *educação intelectual*; levará uma *vida intelectual*.

Em meio à natureza, viverá a criança a vida natural dum ser guiado pelo sentimento, porque não atingiu a idade da razão, vida feita de inocência, a exprimir-se com franqueza estranha a qualquer hipocrisia. Será virtuosa enquanto não sair do estado de natureza, enquanto não houver degenerado entre as mãos do homem! Não receberá *educação moral*: *viverá moralmente*.

Cumprir, pois, preservá-la de todo contacto com a *sociedade*. O que não quer dizer: de todo contacto social. Emílio não leva vida solitária, tem relações, palestras freqüentes com o preceptor, com o jardineiro, com os camponeses. Tem pequenos camaradas. O de que cumprir preservá-la (e isso é a tarefa própria do preceptor, personagem real mas também,

freqüentemente, simbólica, “guarda de fronteira, chefe de cordão sanitário”, como diz FAGUET com graça) é a sociedade, essa sociedade que corrompe os homens, a sociedade das cidades, fundada na propriedade e na desigualdade, a sociedade dos vícios velados pela hipocrisia, a sociedade da civilização, a sociedade das letras e das artes.

E nessa natureza preservada da sociedade, cumprirá tanto espiritual como materialmente, manter a criança o maior tempo possível. Não importa que aos 10, aos 12 anos não saiba ler, sempre será tempo de que alcance essa atividade artificial e leia livros, de que os há tão perniciosos. Será exercitada, terá adquirido experiência, seus “primeiros anos não serão sacrificados aos porvindouros”, chegará tranqüilamente, lentamente e seguramente à “maturidade da infância”.

CAPÍTULO III
AS ORIGENS. A CORRENTE MÍSTICA.
TOLSTOI.

I

Posição assim ousada, assim inusitada como a de ROUSSEAU, não poderia ser adotada, particularmente num país como a França, onde encontraria, a um tempo, a oposição da Igreja (por motivos bem conhecidos e que me dispense de lembrar) e a dos filósofos, sempre dominados pelo intelectualismo cartesiano. E sabe-se que, de ROUSSEAU, é apenas o teórico político e, em certa medida, o moralista, que foram seguidos entre nós até o fim do século. Mas encontrar-se-ão, mesmo entre nós, em escritos teóricos, traços da mística pedagógica de ROUSSEAU, que, no final das contas, influenciou em todos os pedagogistas que o sucederam, quer hajam resistido, quer se tenham submetido a essa influência.

É, todavia, sobretudo na Suíça e na Alemanha, em pedagogistas como BASEDOW, SALZMANN, de ROCHOW, PESTALOZZI, que essa influência foi mais sensível. Foi sensível, de comêço, no que concerne ao amor da infância, ao mesmo tempo, se se pode dizer, sob forma real, amor pelas crianças, e particularmente, quanto a PESTALOZZI por exemplo, a compaixão pelas crianças pobres, infelizes, deserdadas; e também, à moda mística, rousseauista, o amor às crianças unicamente porque crianças, e porque ainda não homens. PESTALOZZI que, a tôda hora, recorre a ROUSSEAU, quer impor às mães de família os mesmos deveres e vê na educação materna (*O livro das mães*) a primeira e a mais necessária das educações.

Esse sentimento se acompanha de um amor à natureza, de uma fé na ação benéfica da natureza, que vêm diretamente de ROUSSEAU (7). BASEDOW dá lugar importante ao trabalho manual e à jardinagem. PESTALOZZI é agricultor antes de ser pedagogo e tenta em Neuhoof associar estreitamente atividade agrícola e educação. As criancinhas de FROEBEL tratam de viver no seio da natureza, "essa fonte pura, límpida, inesgotável, de verdade, sabedoria e alegria". No campo, quer SALZMANN que as crianças, empregando sobretudo a intuição ("fundamento absoluto de qualquer conhecimento", diz PESTALOZZI), ajudadas pela observação direta das coisas, pelo trabalho manual, pela jardinagem, trabalhem em inteira liberdade, sem livros nem ensino próprio dito. Mas até em SALZMANN, o discípulo "extremista" de ROUSSEAU, e cuja escola mal é uma escola, vemos aparecerem novos elementos, os quais vão trazer problema que ROUSSEAU havia deliberadamente ignorado, ou escamoteado. O grande teórico da pedagogia que foi ROUSSEAU, não foi, como se sabe, educador (ou foi pouco). Pôde, pois, construir em paz seu edifício pedagógico, sem ser incomodado materialmente, nem preocupado espiritualmente, por tôdas as dificuldades, tôdas as considerações práticas que, necessariamente, determinam, condicionam em grande parte o pensamento pedagógico do educador profissional. O preceptor de ROUSSEAU, além do papel genérico que desempenha de protetor da infância contra os possíveis golpes da sociedade, não é mais que uma espécie de mola que, ocasionalmente, quando preciso, intervém na vida da criança para torcer-lhe ligeiramente o curso. Concebo que não seja unicamente um "maqui-

(7) Fortificados, de resto, pela corrente literária "rural", determinada e entretida por THOMPSON, BERNARDIN DE SAINT-PIERRE, SAINT-LAMBERT, GESSNER, etc.

nista", como já se disse com algum exagêro; mas, em todo caso, não está em primeiro plano nas preocupações educacionais de ROUSSEAU. Sem dúvida que ROUSSEAU exige dêle qualidades; não insiste nisso, porém, não pode, com efeito, segundo sua mística, ver no preceptor mais que um guia, um colaborador discreto, simpático, e algumas vêzes avisado dessa vida natural que cumpre deixar a criança viver. A ação que exerce é limitada por essa mesma vida natural. Se é canhestro, bastará que respeite a natureza para que suas inabilidades não causem, à criança, graves danos. Cumpre, enfim, repetir, pôsto seja banal dizê-lo, que Emílio não é uma criança real. Mas os sucessores e discípulos de ROUSSEAU são todos educadores. Crianças de verdade, por vêzes numerosas, estão diante dêles, ao redor dêles, fechadas em estabelecimentos chamados escolas, nos quais o mestre é obrigado a sentir que tem uma responsabilidade perante elas. Tal responsabilidade, aceitou-a, sem dúvida, como o preceptor de Emílio aceitou a sua; não tem, porém, a tranqüilidade de pensar que a natureza pode reparar-lhe os erros, pois a própria constituição da escola impede que as crianças levem a vida natural de Emílio, e o número delas não permite que o mestre tenha a mesma ação educativa que o preceptor de Emílio. Daí o fato, novo, de os discípulos de ROUSSEAU acentuarem, mais que êle, as qualidades pessoais do educador, e de que até um SALZMANN afirmará que, quase por si só, o bom educador (isto é, o próprio SALZMANN) faz a boa educação. Há, nisso, confusão do papel do educador nos dois tipos de educação, confusão devida ainda a que os sucessores de ROUSSEAU foram, êles mesmos, educadores (e bons educadores), tentados, conseqüentemente (e sem que sempre tivessem suficiente consciência disso) a exagerar o valor da própria ação.

Outro problema pedagógico vem diretamente de ROUSSEAU; mas a solução oferece dificuldades que, para êle, eram fàcilmente

solúveis. É o da *liberdade*. Não se apresenta para Emílio, livre por definição, pois que assim é concebido. Vive e age livremente (salvante intervenções ocasionais do preceptor) em meio de existência campestre que lhe impõe sensivelmente as mesmas leis impostas aos circunstantes. Mas a própria existência da escola, cujas portas se abrem e se fecham, com número de crianças que obriga a mobiliário uniforme, a certa ordem, a certo regulamento, a certa organização, tudo isso limita necessariamente a liberdade ou, para dizer mais exatamente, traz o problema da liberdade. Essa liberdade natural, liberdade individual de movimentos que o local não permite, liberdade individual de ocupações que durante tanto tempo não pareceu possível, e desde que foi tirada da criança, cumpre restituir-lha. Cumpre, a bem dizer, dar um sentido a essa palavra *liberdade*. O educador e a criança deixaram de ser livres, e não se toma consciência da liberdade senão quando perdida. Sabe-se que isso é um problema de primeira plana para a nova pedagogia e quando, de há cinqüenta anos para cá, em tôrno dêle se defrontam partidários e adversários da educação nova. Teremos que voltar a êle. Assim, da mística rousseuista nasceram indiretamente êsses dois problemas, o das qualidades necessárias ao educador e, por conseqüência, o de sua formação e preparação, e o da liberdade da criança na organização escolar.

II

Cumpre-nos, agora, estudar a pedagogia daquele que foi o mais fervoroso discípulo de ROUSSEAU, o verdadeiro continuador de sua mística, TOLSTOI, que tem tantos pontos de contacto com ROUSSEAU, "representantes os dois duma civilização ultra-refinada, os dois apóstolos intransigentes da volta à natureza" (R. ROLLAND), êsse TOLSTOI que escrevia: "Em

todos os séculos e em todos os povos, a criança é representada como o emblema da inocência, da pureza, do bem, da verdade e da beleza. O homem nasce perfeito. É o grande pensamento de ROUSSEAU, que continuará verdadeiro e firme como rocha. Ao aparecer no mundo, o homem representa a harmonia da verdade, da beleza e do bem”.

Sabe-se que em 1858 TOLSTOI abriu, em sua propriedade de Iasnaia-Poliana, uma pequena escola, que deveria, segundo pensava, tornar-se uma espécie de escola-modélo e que, durante o ano de 1862, publicou, com o mesmo nome, uma revista mensal, em que expunha suas idéias pedagógicas. Essas idéias são manifestamente inspiradas em ROUSSEAU, mas o eslavo empresta, à exposição, ardor, obstinação, espírito de absoluto, misticismo ultra-rousseauísta.

Se a criança é um ser perfeito, desenvolve-se e forma-se; mas ninguém tem o direito de impor-lhe uma educação. “A educação como formação dos homens segundo dado modélo é infecunda, ilegal e impossível... Não existe o direito de dar educação. Não o reconheço e tôda a jovem geração que se educa e que, por tôda parte e sempre, se revolta contra a educação forçada, não o reconhece e nunca o reconhecerá”. E, de resto, tem razão. E não se vê que a educação preste, para os que a recebem, senão para dar-lhes os vícios que são os frutos da vida em sociedade, da civilização, do pretensso progresso das letras e das artes. A observação mostra “que os homens de todo ineducados, isto é, os que não sofreram senão a influência da livre educação, os homens do povo, são mais viçosos, mais fortes, mais vigorosos, mais independentes, mais justos, mais humanos e, principalmente, mais úteis que os homens educados não importa por que sistema”. Mas êsses homens do povo que vivem junto da natureza e de uma vida natural, êsses camponeses que são os mais aproximados do ser perfeito que é a criança, “são

estragados pela escola, na qual os conhecimentos recebidos são inaplicáveis à vida”, escola onde os pretensos hábitos morais são “sobretudo a ociosidade e a preguiça”. São estragados pela civilização que não lhes permite “voltar mais à simplicidade e à modéstia primitiva”.

Para preservar essa simplicidade e essa modéstia, cumpre, pois, permitir à criança conservá-las durante o maior tempo possível, levar o maior tempo possível vida natural, permanecer criança o maior tempo possível, protegida o maior tempo possível contra a sociedade e a civilização. E no curso dêsse período prudentemente prolongado, cumpre deixar a criança livre de formar-se por si mesma. Cada indivíduo tem direito a seu livre desenvolvimento. O educador deve “deixar ao aluno inteira liberdade de aceitar o estudo que estiver de acôrdo com suas exigências, de aceitar enquanto lhe fôr necessário e enquanto o quiser, e de livrar-se dêle desde que lhe não seja mais necessário e o não queira mais”. Os pedagogistas hamburguêses não irão mais longe! (*)

É graças a essa liberdade que a criança se cultivará; e a escola não tem que se intrometer na cultura, que se faz fora dela. De resto, nada se perderá com isso. A criança não adquirirá conhecimentos tão inúteis como, por exemplo, história ou geografia, mas desenvolverá o engenho natural. Desenvolvê-lo-á por tôda sorte de trabalhos pessoais e, em particular, pela expressão literária livre, em que ROUSSEAU, no fundo, não havia fiado, mas da qual TOLSTOI é o verdadeiro pai. Deixadas a si mesmas as crianças são capazes de apreciar a verdadeira poesia

(*) O Autor se refere às experiências de algumas escolas de Hamburgo, há alguns decênios. V., a êsse respeito: J.-R. SCHMID, *Le maître-camarade et la pédagogie libertaire*, “Collection d’Actualités Pédagogiques”, Delachaux et Niestlé, Neuchatel e Paris, 1936; e Paul FOULQUIÉ, *As escolas novas*, trad. port. de Luiz Damasco Penna, vol. 55 destas “Atualidades Pedagógicas”, São Paulo, 1952, pp. 68-70. (Nota dos trads.)

e a música verdadeira, que são, unicamente, a poesia e a música populares. São capazes de escrever obras sem igual em tôda a literatura russa, inclusive as escritas pelo próprio TOLSTOI. Cumpre, pois, concluir que "não se pode ensinar a educar uma criança e isso não tem sentido, pela simples razão de que a criança está mais próxima do que eu, do que qualquer adulto, dêsse ideal da harmonia do verdadeiro, do belo e do bem, para o qual, em meu orgulho, pretendo levá-la. A consciência dêsse ideal é mais forte nela que em mim. De mim só precisa de material para se suprir harmônicamente. Assim que lhe dei liberdade inteira e deixei de instruí-la, escreveu obra poética sem igual na literatura russa. Por isso estou convicto de que não se pode ensinar a escrever e a compor, sobretudo a compor obras poéticas às crianças em geral e particularmente às do campo". Reencontraremos a expressão literária livre na história da educação nova. Reencontraremos, também, a idéia importante do papel do educador na criação do meio favorável ao desenvolvimento da criança, com dar-lhe elementos para trabalho pessoal.

TOLSTOI é o elo mais forte da cadeia que nos liga a ROUSSEAU. E sua mensagem é tanto mais significativa quanto quis aplicar sua mística, e essa mística é, pelo menos na aparência (porque, de fato, lhe é inerente), fundada numa prática e numa experiência. Não quis, como ROUSSEAU, escrever uma espécie de poema pedagógico. Fundou e dirigiu uma escola. Por pouco que se assemelhasse a uma escola comum, era, aparentemente, uma escola: uma casa na qual se reuniam crianças, que encontravam mestres prontos a ensinar-lhes aquilo de que mostrassem desejo. Por isso é que ajuntou à mística de ROUSSEAU um rudimento de pedagogia prática, na qual se misturam idéias e processos (para o ensino do desenho, por exemplo) que se casam bem mal com essa mística. Mas a mística continua, com a ne-

gação do pretenso progresso trazido pelas letras e pelas artes e pela civilização inteira, progresso a que TOLSTOI é tão ferozmente hostil como ROUSSEAU, com sua idealização do estado de natureza, representado, duma parte, pela vida dos camponeses no campo, doutra pelo amor e respeito da infância, estado natural e perfeito da humanidade.

III

Com TOLSTOI está, daí por diante, sólidamente constituído o que chamo a mística da educação nova. Tem por primeiro princípio o respeito da infância, considerada como portadora de valor em si e da possibilidade de desenvolver-se até o acabamento, após o que a criança passará a outra fase da existência, a qual terá, como a primeira, comêço e fim. Esse desenvolvimento não se pode efetuar senão no seio da natureza, que é o único meio conveniente à criança. Cumpre, enfim, que esse desenvolvimento seja livre, sem o que não poderá efetuar-se, já porque a vida natural é livre, já porque a mentalidade infantil é por demais diferente da do adulto para que êste nela possa exercer ação eficaz. Assim, a criança estará protegida o mais demoradamente e o mais possivelmente do contacto com a sociedade dos adultos, e preservada de seus vícios.

O amor e o respeito à criança são universais na história inteira da educação nova desde há meio século e vê-lo-emos reaparecer, em alto grau, em educadores como, por exemplo, DECROLY e Mme MONTESSORI.

O valor da vida no campo com seu complemento de exercícios físicos (tão pouco sistematizados quanto possível), de trabalhos manuais e de jardinagem, reapareceu, de 1889 a 1896, no movimento das escolas novas inglêsas e alemãs (Cecil

REDDIE, BADLEY, LIETZ), movimento do qual DEMOLINS deveria expor parcialmente os princípios em duas obras famosas, *A quoi tient la supériorité des Anglo-Saxons?* (1897) com o que a obra contém de mística um pouco ingênua do esporte e do trabalho manual, e *L'éducation nouvelle* (1898), na qual essa expressão aparece sem dúvida pela primeira vez. FERRIÈRE dá, da escola nova, definição que terá quase força de lei. Uma escola nova, diz, é "um internato familiar estabelecido no campo, em que a experiência da criança serve de base à educação intelectual, pelo emprêgo adequado de trabalhos manuais, e à educação moral, pela prática dum sistema de autonomia relativa dos escolares". Reencontramos nessa definição a necessidade, para a criança, da vida natural, longe das cidades, no meio dos campos e dos bosques, num ar mais puro e mais são, a importância do trabalho manual, utilizado pelo valor próprio e pelo apoio que pode trazer à educação intelectual. Vemos também aparecer a noção de autonomia moral, à qual FERRIÈRE é particularmente apegado, e da qual poderíamos encontrar o ponto de partida em muitas das fórmulas de ROUSSEAU. O preceptor, como protetor simbólico da criança contra a sociedade, é substituído pelo internato. É o internato que constitui a barreira protetora, que isola a criança e a preserva dos contactos de fora. Esse problema do internato, proposto muitas vezes no curso da história da educação nova, ainda hoje em dia o é, e a um tempo, pelos pedagogistas e pelos reeducadores. Eis um novo exemplo de prática que tradicionalistas e neo-educadores podem utilizar para fins exatamente opostos.

Voltemos, doutra parte, ao problema da liberdade, que mostramos proposto sob forma nova, pelo fato de que a criança já não vive só, ou relativamente só, mas com companheiros. Sob nova forma, mas sem novidade profunda. Para ROUSSEAU

o problema da liberdade é resolvido pelo fato de Emílio tomar consciência da maneira pela qual sua atividade é condicionada pelo meio em que vive. "Cumpre que dependa, não que obedeça". A escola enriquece esse meio, o qual compreende não apenas a natureza com suas limitações e suas exigências, e o contacto eventual com outros seres humanos, mas a vida permanente no meio de iguais. Dessa comunidade, a criança depende. Cumpre, pois, que aprenda a adaptar-se a ela, a reconhecer-lhe e respeitar-lhe as exigências, a viver como indivíduo livre no meio de outros indivíduos, igualmente livres. É claro que essa adaptação só pode ser realizada por uma *experiência* e não por intervenção qualquer do educador, o qual fará a criança obedecer, mas não poderá levá-la a sentir a própria dependência. Tal dependência cumpre que ela prove pessoalmente por experiências repetidas. Essas experiências, aliás, ela as faz, e sente a dependência, sem esperar (e, muitas vezes, sem entender) a intervenção do educador e se estabelece, como se sabe, no seio das sociedades de crianças, uma sorte de moral, que é, durante muito tempo, a única que as crianças conhecem e praticam.

A instauração da experiência moral livre que conduz a criança à autonomia e ao sentimento de responsabilidade tem sido feita por tôdas as espécies de processos diversos, que vão dum ultra-rousseauismo a tentativas de sistematização variadas, nas quais o educador, com aparência de alheamento, tem ainda, de fato, lugar preponderante. As experiências extremistas, as que levaram às últimas conseqüências a mística libertária de TOLSTOI, foram as das escolas de Hamburgo e de certas outras nas quais foi aplicada a idéia do *mestre-camarada* (*). Aqui a comunidade escolar era uma sociedade de

(*) V., a tal respeito, a nota bibliográfica que opusemos à pág. 35. (Nota dos trads.)

iguais, composta (até, por vêzes, sem distinção de idade) de tôdas as crianças da escola, e na qual se compreendia o mestre, sem qualquer prerrogativa. Acolá até o educador desaparecia completamente, e competia unicamente à comunidade infantil o cuidado de organizar sua existência laboriosa e moral. O malôgro dessas tentativas dispensa críticas. Mostrou, o que não é negado hoje por nenhum partidário da educação nova, que a presença do adulto é indispensável e, desejada pelas próprias crianças, constitui uma de suas necessidades afetivas. Mostrou, ainda, que com o pedir ao educador descesse ao nível das crianças, cometeu-se, em sentido inverso, o mesmo erro que como recomendar-lhe que as elevasse a seu nível dêle. Assim como a maior parte das crianças continuava criança e não chegava a atingir aquêle nível, a maior parte dos educadores continuava adulta e, por mais que quisesse, ou bem desempenhavam papel que os não impunha às crianças e no qual elas sentiam o artifício, ou bem, por súbitas reações involuntárias, retomavam a autoridade da qual se haviam despido. ROUSSEAU, deixando ao preceptor sua autoridade moral, não caíra nesse erro. E pode-se afirmar que o próprio TOLSTOI voltaria atrás se houvesse prolongado mais sua experiência.

Na outra extremidade o educador foi conservado em seu papel e com sua autoridade, mas sua atividade foi dissociada: foi-lhe reservado o ensino e foi transferida para a comunidade infantil a organização disciplinar. Daí nasceram as experiências de tribunais de crianças, os diversos tipos do *self-government*, até essas repúblicas de crianças que compreendiam organizações administrativas, judiciais, comerciais, bancárias, etc., com assembleias gerais, eleições de comitês, responsabilidade dos eleitos. A história dêsses ensaios extremamente variados não foi ainda pormenorizadamente escrita. Parece que impunham às crianças tarefa superior a suas fôrças e que realmente não vin-

garam senão graças ao valor e habilidade do educador que as empreendia e dirigia.

Parece, também, que se cometeram dois erros que não permitem inscrever as repúblicas de crianças no quadro da educação nova (8). Confiar às crianças a disciplina moral da qual se desobrigava o mestre, era separar a educação da instrução, a formação do caráter da formação do espirito, isto é, dissociar aquilo que é um todo. Por outro lado, os que organizavam êsses tribunais, essas repúblicas, tinham, ao cabo, um fim estranho à educação nova. Havia no fundo de suas experiências, sem que freqüentemente o percebessem, certa desconfiança da criança. O que pretendiam, em verdade, era sempre *preparar* a criança para seu futuro papel de homem, fazê-la exercer em ponto pequeno (mas em proporção que se experimentava tornar tanto quanto possível conforme a atividade real) funções que teria que desempenhar mais tarde, quando se tornasse homem. Ora, as crianças exerciam essas funções como brinquedo, negligenciavam freqüentemente a ponto de tornar-se necessária a intervenção do adulto e, então, estava perdido o fruto que delas se esperava. Tratava-se das primeiras modalidades, muita vez cândidas, dessa *education for citizenship* à qual os Americanos ligam (por motivos muitas vêzes tanto políticos e sociais como pedagógicos) cada vez maior importância, e que pode ser legítima quando se trata de adolescentes, mas, quando se trata de crianças, se afasta inteiramente da mística pedagógica de ROUSSEAU.

Em compensação, de ROUSSEAU e de TOLSTOI vêm dois traços importantes, que se referem à educação intelectual da criança e veremos dominar tôda a educação nova, a ponto de constituírem, sob a forma escolar, seu traços essenciais, tanto mais

(8) Cumpre reconhecer, todavia, que muitos erros dêsse gênero têm sido evitados nas recentes comunidades de crianças (Trojen, Florença, etc.).

quanto, como veremos, foram revigorados pela corrente filosófica e pela corrente científica.

O primeiro é a afirmação de que o elemento primordial da educação intelectual da criança é constituído por sua atividade pessoal. A criança não deve aprender a ciência, deve inventá-la. Cumpre deixá-la "tocar em tudo, manejar tudo", usar incessantemente essa experiência que "se antecipa às lições", deixá-la pensar em lugar de pensar por ela. "Como está incessantemente em movimento, é forçada a observar muitas coisas, a conhecer muitos efeitos, adquire cedo grande experiência, toma suas lições com a natureza e não com os homens, instrui-se tanto melhor quanto não vê em coisa alguma a intenção de instruí-la". É já quase a famosa fórmula de DEWEY: *learning by doing*. A aprendizagem não é nem imitação mais ou menos servil, nem repetição, nem mesmo exercício de imitação (como os temas do mesmo nome); é uma atividade que não precisa ser provocada nem mantida pelo educador, porque se exerce e se desenvolve naturalmente sempre que a criança julgue interessantes e úteis por si mesmos os objetos em que se exercita. A criança "julga, prevê, raciocina em tudo que se refere imediatamente a ela". Age, explora, investiga, descobre, inventa. Aí está a verdadeira educação, que não tem necessidade de lições de mestres ou de livros. Basta colocar a criança num meio suficientemente rico, suficientemente nutritivo do ponto de vista intelectual, para que espontaneamente ela se mova e empregue atividade que lhe permite conhecê-lo sem qualquer intervenção do educador. Observa, experimenta e, a um tempo, adquire, assim, conhecimentos científicos e forma em si mesma (o que é muito mais precioso) um espírito científico. Aprende a conhecer o mundo que a cerca imediatamente, e não segundo programa estabelecido pelo mestre, que decide que tal ou qual objeto, tal ou qual fenômeno devem ser observados, mas de

acôrdo com seu interêsse. Interêsse, observação científica, estudo de meio, tudo isso se encontra na pedagogia de ROUSSEAU.

O outro traço, que não está senão em germe em ROUSSEAU, vem particularmente de TOLSTOI e alcançou importância continuamente maior sobretudo graças a CIZEK (desenho), à Sra. COLEMAN, à Sta. M. JAMES (música) e ainda a outros. Trata-se da liberdade a outorgar à atividade da criança, tal como no domínio moral e no intelectual, no domínio artístico. Dissemos do valor que TOLSTOI atribuía às composições literárias livres de seus pequenos alunos, das quais, como se sabe, publicava as julgadas melhores. Foi preciso esperar os primeiros anos deste século para que seu exemplo fôsse seguido. Durante a primeira guerra mundial apareceu uma revistinha intitulada *As crianças às crianças*, redigida em russo e composta unicamente de histórias inventadas, redigidas e ilustradas por crianças. A revista desapareceu ao cabo de tempo assaz breve (se minha memória não me trai) e por isso os números devem ser hoje raríssimos, mas um exemplo precioso estava assim dado. Aproveitei-o alguns anos mais tarde criando um jornal mensal, *L'oiseau bleu*, igualmente redigido e ilustrado por crianças e que apareceu durante oito anos, de 1922 a 1929. Outros seguiram o mesmo caminho, periódicos do gênero apareceram em diferentes países, na Catalunha, por exemplo, na Itália, no México. Recolheram-se até poemas compostos por crianças e editaram-se êsses poemas (a primeira obra do gênero apareceu na Inglaterra, se não me engano). Publicaram-se obras ao mesmo tempo escritas e ilustradas por crianças (*Le Roi des animaux*, *Le cirque Brocardi*) ou simplesmente ilustradas por elas (*Pulcinar*, *Malficeli*, *Proprette et Cochonnet*), que trabalhavam sós ou em grupos. A idéa não deixou de espalhar-se. Publicaram-se em tôda parte "poemas de crianças", editaram-se jornais escolares, ajudados pela "imprensa na escola" de

FREINET (*). Todos quantos trabalhavam nesse sentido retomavam a afirmação de TOLSTOI de que é vão pretender ensinar crianças a compor obras literárias, tanto porque é pedagógica-mente impossível, como porque a expressão livre nas crianças é superior a todos os resultados que qualquer ensino possa obter. Sempre a predominância da natureza.

Esse interesse pela expressão literária livre estendeu-se à expressão artística, com maior entusiasmo ainda. Quanto ao desenho, ROUSSEAU opunha-se naturalmente ao ensino dessa disciplina, e queria que a criança não tivesse "outro mestre além da natureza, nem outro modelo além dos objetos". Não foi quase seguido; e nada em França, onde o ensino de desenho ainda estava reduzido, no começo deste século, a cópias de formas geométricas e de modelos de gesso e onde o colorido era severamente proscrito. Verdadeira cruzada, conduzida por um professor de desenho, tornado depois inspetor geral, HOURTIQ, introduziu nas escolas francesas o desenho do natural e a aquarela. Mas anteriormente, em 1897, o célebre educador tcheco FRANZ CIZEK, falecido há dois anos, criou em Viena sua *Escola de arte infantil*, da qual dizia modestamente: "Não fui eu, foram as crianças que fundaram a escola", querendo mostrar, com isso, que valor pedagógico atribuía à liberdade da expressão artística, à expressão e à criação espontâneas. "Minha obra criadora consiste em fazer progredir o poder de expressão criadora pela forma e impedir a imitação e a cópia... A

(*) O Autor se refere a um dos renovadores do ensino público francês nos últimos decênios, Celestin FREINET, que se destacou, principalmente, por haver introduzido a imprensa na escola. V., a esse respeito, Paul FOULQUIÉ, *As escolas novas*, trad. port. de Luiz Damasco Penna, vol. 55 destas "Atualidades Pedagógicas", pp. 53-60; Hermínio ALMENDROS, *La imprenta en la escuela; la técnica Freinet*, Revista de Pedagogía, vol. XXVIII da col. "La nueva educación", Madrid, 1932; J. PALMÉRO, *Histoire des institutions et des doctrines pédagogiques par les textes*, Sudel, Paris, 1955, pp. 425-31. (Nota dos trads.).

menor produção dum experiência íntima vale mais que a mais inteligente das cópias". É de CIZEK sobretudo que datam o reconhecimento do valor artístico das obras desenhadas e pintadas espontaneamente pela criança, da necessidade pedagógica dessa liberdade e dessa espontaneidade, de sua importância pedagógica também para o desenvolvimento artístico da criança, da necessidade de permitir-lhe criar, exprimir-se, para liberar-se. Desde então os psicólogos e os educadores não deixaram de interessar-se pelo desenho infantil; e se a opinião pública tem sido menos informada da produção literária das crianças, e sempre um pouco desconfiada e cética nesse domínio, em compensação vem-se apaixonando cada vez mais pela expressão pictórica e escultural; e as exposições de crianças, que se multiplicam, desde a primeira (9), que data, em França, de 1922 (exposição internacional) têm tantos visitantes como os salões dos artistas internacionais. E nesse terreno, como no da expressão literária, manifestaram-se o mesmo respeito da criança, o mesmo pedido da volta à natureza. No sentido de ROUSSEAU e com a reforma de HOURTIQ, a criança deixou de ser submetida ao ensino e ao modelo, para não ser senão ao objeto; depois, considerou-se o próprio objeto demasiado constrangedor e autorizou-se e até se encorajou a criança (a um tempo no sentido da mística natural e para o maior proveito de psiquiatras e psicanalistas) a exprimir o que sentisse, sem qualquer preocupação de imitar ou de reproduzir, até a arte abstrata, que apareceu já há uma quinzena de anos, mais ou menos simultaneamente em Iena e em Zurique.

Em 1924 a Sra. S. COLEMAN publicava sua *Creative music for children*, na qual relatava as experiências que fizera para

(9) KERSCHENSTEINER, de quem se conhece o papel na pedagogia da arte e do trabalho manual, e o lugar na história da educação nova, havia organizado uma dessas exposições em 1902.

liberar, como nas atividades literárias e pictóricas da criança, sua atividade musical, fornecendo-lhe o material e a aparelhagem necessários para que a própria criança possa fabricar instrumentos de música simples (alguns derivados dos instrumentos dos povos primitivos ou das tribos selvagens), encorajando-a à improvisação e até à composição de obras musicais. Seguindo o mesmo caminho, uma inglesa, Miss M. JAMES, depois das primeiras experiências numa pequena escola rural (em Edgeworth, no Gloucestershire) fundava a *Piper's Guild*, que tem hoje filiais em França e em muitos outros países. O princípio é o mesmo da Sra. COLEMAN: a criança constrói seu próprio instrumento de música, associando, assim, a atividade manual à atividade musical. Dá-se à criança um pedaço de bambu ôco, de dado tamanho, no qual ela faz um orifício em parte obturado por uma rôlha de cortiça, e no qual ela fura sucessivamente os sete buracos correspondentes às sete notas da escala. A fabricação do instrumento é, pois, progressiva e vai a par com a iniciação musical. A criança, tendo feito um primeiro furo, produz um som, depois a seguir dois sons com a perfuração do segundo e desde esse momento pode entregar-se a uma improvisação simples. A improvisação se enriquece à medida que faz novos orifícios; e quando os sete estão feitos pode tanto continuar a improvisar como repetir as árias que deseje. Pode, além disso, tocar com companheiros e assim, a um tempo, satisfazer a necessidade de socialização, tão forte nas crianças, e achar na música um meio suplementar de obter essa satisfação. "Fabricar um instrumento para si e tocá-lo, diz Miss JAMES, um instrumento de tal qualidade que se pode oferecer à vida musical de sua terra e de seu tempo, tal o objeto da *Piper's Guild*". Assim, esse método permite à criança exercer sua atividade musical natural, adquirir a justeza dos sons, cooperar com os semelhantes, e também exercitar e desen-

volver a atividade manual. Permite-lhe, ainda, exercitar outra atividade artística, pois quando acaba a flauta, é convidada a decorá-la a seu gosto. Enfim, a doce sonoridade da flauta, que exige certo domínio do sôpro, exerce em tôdas as crianças, particularmente nas instáveis e agitadas, influência calmante.

Seria ocioso relembrar ainda o lugar que tem na educação nova, sempre na senda de ROUSSEAU, o canto, particularmente o canto popular. E convém mencionar também, na ordem dessas atividades artísticas, a representação dramática, objeto, nos últimos anos, de tantas pesquisas, tantos trabalhos, tantas tentativas diversas. Verificou-se que os primeiros brinquedos de ficção das crianças (quando brincam "de negociante", "de professôra", "de polícia e gatuno"), comportam um elemento de dramatização, que era susceptível de desenvolver-se naturalmente (10). Tem-se, pois, na própria escola, permitido às crianças improvisar e até compor obras dramáticas, que elas mesmas interpretam ou fazem interpretar por bonecos de sua fabricação.

Escusa, enfim, insistir no lugar que ocupam, na educação nova, sempre na esteira de ROUSSEAU, a jardinagem, o trato de animais (combinadas, essas duas ocupações, com o trabalho de observação científica) e o trabalho manual, no duplo aspecto de satisfação da necessidade de fabricar e de auxílio a outros trabalhos.

IV

Vê-se quanto essas posições pedagógicas, herdadas de ROUSSEAU, têm de comum. Tôdas são a aceitação da infância. Nenhuma tem por objeto uma preparação. Consistem tôdas em possibilidades oferecidas à criança de explorar, valorizar, utilizar e aplicar suas virtualidades e suas tendências. A criança

(10) O que, de resto, é duvidoso.

tem uma atividade, uma força natural, que têm necessidade de exercer-se, procuram naturalmente sobre que exercer-se. Quando uma criança está ociosa, ou "faz tolices", é, ou porque sua atividade foi incomodada pelo adulto, ou porque, esgotados os recursos do meio, sua atividade está sem objetivo. Toca, pois, ao educador, "guarnecer" êsse meio de elementos novos. Mas êsses elementos não podem, em caso algum, ser didáticos, preparatórios, devem ser unicamente *objetos* presentes.

A criança sonda o meio natural, não para aprender, com vistas a uma utilização ulterior, a história, a geografia ou a ciência, mas para satisfazer, e unicamente para satisfazer, sua necessidade presente de instruir-se. Escreve, não a fim de preparar-se para ser escritor, ou até apenas para escrever bem, mas quando tem necessidade presente de exprimir-se. Pinta, esculpe, canta, não para preparar-se, não para aprender a pintar, a modelar e a compor música, mas para satisfazer uma necessidade presente de pintar, modelar ou tirar sons de sua flauta (11). E é gabada quando a atividade artística continua só sua, quando nada deve à arte do adulto, quando estamos verdadeiramente em presença de produções da arte infantil. Tôdas essas atividades são naturais da criança, diga-se uma vez mais, e não precisam senão de objetos sobre que se exerçam; não carecem de promessas de recompensa ou esperanças de perfeição. "A recompensa dessas atividades, diz TRIGANT BURROW, o psicanalista inglês que acaba de falecer, decorre naturalmente delas e consiste numa satisfação comum das necessidades cotidianas, no correr de ocupações cotidianas comuns. A criança, se se lhe dão os meios, aprende a construir coisas úteis e belas; e sua única recompensa é a recompensa natural dada pelo valor intrínseco, social e estético das obras *produzidas*".

(11) Não importa que, após haverem sido satisfeitas durante certo tempo, essas necessidades desapareçam.

CAPÍTULO IV

AS ORIGENS. A CORRENTE FILOSÓFICA E A CORRENTE CIENTÍFICA.

I

Assim, com ROUSSEAU e TOLSTOI, está constituído o essencial da educação nova. A essa mística, como indicarei brevemente, a ciência, sob a dupla forma da filosofia e da psicologia, vai fornecer contribuição importante.

A filosofia é representada sobretudo por STANLEY HALL e DEWEY. Nem um nem outro se apadrinha com ROUSSEAU. Mas, se não estão dispostos a exaltar a infância e a ver, na infância, a idade de ouro da humanidade, reconhecem-lhe e proclamam-lhe o valor eminente como período cuja importância é indicada pela própria duração na espécie humana. Se, diferentemente dos animais, o ser humano é, durante tanto tempo, um ser fraco, dependente do adulto e, a seguir, um indivíduo "sui-generis", diferente do adulto (o que HALL ficou sabendo pelas múltiplas pesquisas, empreendidas por êle próprio e por seus discípulos), é, evidentemente, porque, a infância é necessária e porque abreviá-la seria comprometer o desenvolvimento do indivíduo e da espécie. Ora, a infância é útil, diz o biólogo HALL ("nemo psychologus nisi biologus") porque permite ao indivíduo humano recapitular, em seu desenvolvimento, o da espécie humana. Chegada à idade do equilíbrio perfeito (9 a 12 anos), a criança reproduz o período da evolução no correr do qual, "num clima quente, os

jovens indivíduos da espécie saíam-se bem sem auxílio dos pais". Os traços da vida primitiva, até da vida pré-humana, ainda são visíveis na alma da criança, com seus desejos, suas aversões, seus terrores, seu amor à água, seu desejo de trepar nas árvores. "A alma é um produto da hereditariedade. É ainda esboço e está cheia de contradições. Por disciplinada e polida que seja exteriormente, tem ainda, no íntimo, veios onde se podem sentir impulsos bárbaros e animais". Cumpre, pois, que as crianças vivam, o mais possível e durante o maior tempo possível, no campo e aí possam satisfazer sua necessidade de brincar, de caça, de pesca, de aventuras, de vida em grupo. Na escola não adquirirão, de comêço, senão os conhecimentos *instrumentais* (leitura, escrita, cálculo); êsses instrumentos do conhecimento cujo manejo a criança aprende com vagar e que tem, de algum modo, de reserva, para usar cada vez que dêles precisar.

DEWEY não é discípulo de ROUSSEAU, mas ROUSSEAU teria subscrito plenamente as famosas fórmulas deweyanas: "learning by doing", e "a escola não é preparação para a vida e, sim, vida" (*). Para que a escola seja vida, cumpre que a criança seja, na escola, colocada nas condições da vida, isto é, nas condições naturais em que a atividade é determinada pelo *interêsse*. É essa noção de *interêsse* a dominante na pedagogia inteira de DEWEY; e é, no fundo, bem próxima da noção de *necessidade* em ROUSSEAU. Se o trabalho escolar é tão pouco frutuoso, se os resultados médios (não apenas os fornecidos pelos "bons alunos") são tão desproporcionados ao trabalho e aos esforços dos mestres, é porque os conhecimentos oferecidos às crianças não corres-

(*) Para DEWEY, ROUSSEAU havia sido, aliás, o "profeta da educação nova". Cf. JOHN DEWEY e EVELYN DEWEY, *Les écoles de demain*, trad. francesa de R. Duthil, col. "Éducation", Flammarion, Paris, 1931, p. 14, ao cabo do prefácio que DEWEY escreveu para essa tradução. (Nota dos trads.).

pondem a seu interêsse, nem pelo teor, nem pela ocasião do oferecimento, e também porque não põem em jôgo, salvo imperfeita ou indiretamente, a atividade das crianças, não constituem essa *educação funcional* que CLAPARÈDE deveria, mais tarde, analisar tão brilhantemente (*). DEWEY experimentou preencher essas duas condições em sua escola de Chicago, com o propor às crianças ocupações naturais (no que se aproxima de HALL) que lembram as dos homens primitivos: olaria, tecelagem, culinária, etc. Cada atividade constitui, como deveria dizer mais tarde DECROLY, um *centro* de interêsse em tórno ao qual gravitam tôdas as pesquisas, investigações, todos os trabalhos que pede para seu natural desenvolvimento. Os conhecimentos instrumentais são, igualmente, adquiridos pelas crianças à medida que êsses diferentes trabalhos reclamam a leitura, a escrita, o cálculo.

Há, certamente, na pedagogia de DEWEY, sistematização bem estranha à vida livre de Emílio. É que DEWEY julga necessário precisar essa noção de *interêsse*, tão ambígua e suscetível de levar a graves confusões pedagógicas. A criança tem, com efeito, interêsses profundos e interêsses superficiais (12). Interêsses não são mais que tendências, que o educador deve saber interpretar e utilizar. "Cumpre nem se dobrar aos interêsses, nem reprimi-los. Reprimir o interêsse é pôr o adulto em lugar da criança e enfraquecer, assim, a curiosidade e a vivacidade, é suprimir a iniciativa e matar o interêsse. Dobrar-se ao interêsse é substituir o permanente pelo transitório. O

(*) Em seu livro *L'éducation fonctionnelle*, da qual há, como já foi lembrado, tradução portuguesa: *A educação funcional*, trad. e notas de J. B. Damasco Penna, vol. 4 destas "Atualidades Pedagógicas", São Paulo, 5.^a ed., 1958. (Nota dos trads.)

(12) É assim que ROUSSEAU distingue "necessidades verdadeiras, naturais" e "necessidades de fantasia".

Interesse em Dewey e necessidade em Rousseau

interêsse é sempre sinal de alguma capacidade subjacente; o importante é descobri-la. Dobrar-se ao interêsse é malograr nessa descoberta; e o resultado certo é substituir o interêsse autêntico pelo capricho" (*Meu credo pedagógico*). E ainda: "Diz-se, muita vez, que a doutrina que funda a educação no interêsse substitui a experiência vivida e amadurecida do adulto pelo capricho, pela experiência grosseira e desordenada da criança. O que dissemos a êsse respeito tende a repor as coisas nos devidos lugares... A significação do interêsse reside tôda naquilo para que êle tende, nas novas experiências que torna possíveis, nas capacidades novas que cria. Os impulsos e os hábitos da criança devem, pois, ser interpretados. O verdadeiro pedagogo é precisamente aquêle que, graças a sua ciência e a sua experiência, é capaz de ver nesses interêsses não apenas o ponto de partida para a educação, mas funções que encerrem possibilidades e levem a um fim ideal. [Assim] não é apenas conhecer a psicologia da criança, é também, e do mesmo passo, reconhecer o alto valor da sabedoria adulta, com seus conhecimentos históricos, sua ciência e os recursos da arte" (*L'intérêt et l'effort*, trad. franc.)(*). Vê-se o papel que DEWEY deixa ao educador, ao menos na organização da vida escolar. E a noção de interêsse conservou lugar de primeira plana na história ulterior da educação nova, graças, particularmente, a FERRIÈRE, que em várias ocasiões a esclareceu, precisou, analisou-lhe o valor biológico e pedagógico e organizou uma lista dos interêsses em sua sucessão cronológica no decurso da vida infantil.

(*) Dêsse trabalho clássico há também tradução para o português: "Interêsse e esforço", no livro de DEWEY, *Vida e educação*, traduzido por Anísio Teixeira, vol. XII da "Biblioteca de Educação", Melhoramentos, São Paulo, s/d, pp. 75-141. (Nota dos trads.)

Naturalmente, como a vida escolar da criança deve ser uma vida verdadeira, preparando-a para sua vida de adulto por essa única razão, a escola deve ser uma comunidade e nela as crianças devem poder trabalhar não isoladamente, mas com os colegas. Conhece-se o êxito que deveria ter o trabalho por grupos até PETERSEN e ao autor destas linhas (*).

II

A essa corrente mística e a essa corrente filosófica faltava-lhes a contribuição da ciência, que viria a intervir desde os últimos anos do século XIX, sob dois aspectos: a pedagogia experimental e a psicologia da criança. São duas novas contribuições no histórico que traçamos brevemente. Nem ROUSSEAU, nem seus discípulos alemães e suíços eram psicólogos. O gênio permitiu a ROUSSEAU pressentir alguns traços mais profundos da idiosincrasia infantil e êsse mesmo pressentimento foi permitido a um SALZMANN ou a um PESTALOZZI, pelo profundo amor à criança. Mas nenhum dêles se preocupou jamais com empreender estudo sistemático da psicologia da criança. Se a criança, a seus olhos, apresentava caracteres particulares, êsses caracteres não eram, sobretudo, de ordem intelectual. E nessa matéria os pedagogos se contentavam com retomar e utilizar a velha idéia da ante-

(*) V., a respeito do plano Jena (de PETERSEN): LORENZO LUZURIAGA, *Pedagogia*, trad. port. de Lólio Lourenço de Oliveira e J. B. Damasco Penna, vol. 56 destas "Atualidades Pedagógicas", 2.^a ed., 1957, pp. 266-7; e, a propósito do método criado pelo Autor dêste livro: ROGER COUSINET, *Une méthode de travail libre par groupes*, col. "Les sciences et l'art de l'éducation", Les Éditions du Cerf, Paris, 2.^a ed., 1949; CONCEPCIÓN S.-AMOR, *El método Cousinet*, vol. XII da col. "La nueva educación", Revista de Pedagogía, Madrid, 1929. (Nota dos trads.)

rioridade dos sentidos com referência à razão, conducente à necessidade dum ensino de comêço concreto e intuitivo, afirmação que uns aos outros vieram transmitindo até nossos dias, mas de maneira inteiramente independente da educação nova. As obras de TIEDEMANN, DARWIN, PREYER, PEREZ, ciência pura, não tinham permitido contacto entre pedagogos e psicólogos da infância. E malgrado seu trabalho de 1891, de título, entretanto, significativo (*Contents of children's minds when entering school*), e o enorme trabalho realizado por seus alunos com auxílio de questionários, HALL construiu suas teorias educacionais sobretudo com suas concepções filosóficas e biológicas.

A pedagogia experimental não poderia nascer, por outro lado, como já dissemos, enquanto a pedagogia estava nas mãos dos educadores. Um educador não pode ou, pelo menos, não podia ser a um tempo agente e observador da própria ação. Sem dúvida que sempre os mestres quiseram apreciar e verificar os "resultados" de seu ensino; não tinham, porém, em mãos os instrumentos necessários para *medir* com exatidão êsses resultados. Era-lhes ainda menos possível medir, ou até apreciar com relativa exatidão a parte, nesses resultados, do trabalho dos alunos, a dos processos pedagógicos de que se serviam e a de sua influência pessoal, parte que, de resto tinham sempre, como já disse, tendência a exagerar. E o exagêro era legítimo, quer se tratasse dum PESTALOZZI em quem tôda a pedagogia dependia de sua personalidade (do que um dia manifestou o pesar), quer se tratasse dum obscuro mestre de aldeia, zeloso, devotado, aferrado à tarefa e por ela sacrificado, mas persuadido de que os alunos não fariam trabalho algum aproveitável sem sua direção, sem indagar se talvez não seria assim porque êle nada lhes deixava fazer sem essa direção.

Foram considerações dessa ordem que levaram BINET, o fundador da pedagogia experimental, a endereçar, à prática e à

1898 - Manifesto de Binet
1900 - Sociedade para o estudo psíquico
lógica da *Filosofia e ciência hoje* 5, 55 Binet
1905 - 1911. Escala Métrica da Int.

teoria educativas de seu tempo, esta declaração de guerra chamada (e a data merece, com efeito, ser guardada) o manifesto de 1898 (*). Dizia: "A pedagogia antiga, malgrado boas porções de pormenor, deve ser completamente suprimida, porque está comprometida por vício radical, é convencional, é o resultado de idéias preconcebidas; procede por afirmações gratuitas, confunde demonstrações rigorosas com citações literárias; resolve os mais graves problemas invocando o pensamento de autoridades como QUINTILIANO e BOSSUET, substitui os fatos por exortações e sermões". Dessas críticas concluía que "a pedagogia deve fundar-se na observação e na experiência; deve ser, antes de tudo, experimental. Não nos queremos referir àquela experiência vaga das pessoas que muito viram; um estudo experimental, na accepção científica da palavra, é o que contém documentos recolhidos metódicamente e redigidos de maneira suficientemente pormenorizada e precisa para que o trabalho do autor possa ser retomado com o auxílio dêsses mesmos documentos, controlado e chegar a conclusões nas quais êle não havia pensado". E, para constituir essa pedagogia experimental, BINET fundava em 1900 a *Société pour l'étude psychologique de l'enfant*, hoje *Société Binet*, dirigida por seu antigo colaborador; o Dr. SIMON, sociedade que, no correr dêste meio século, empreendeu e levou a bom têrmo numerosas investigações pedagógicas. Sabe-se, enfim, que, de 1905 a 1911, BINET organizava e retocava sua famosa escala métrica da inteligência.

(*) Esse manifesto de 1898, de que o Autor transcreve os trechos mais característicos, é o prefácio da obra clássica de BINET e HENRI, *La fatigue intellectuelle*, primeiro volume da "Bibliothèque de Pédagogie et de Psychologie", Librairie Reinwald, Paris, 1898, pp. 1-6. V., a respeito dessa crítica à pedagogia antiga, as judiciosas ponderações de R. BUYSE, em seu trabalho "Étude critique sur les origines de la pédagogie moderne", in J. de la VAISSIÈRE e outros, *Questions actuelles de pédagogie*, vol. 1 da col. "Les sciences et l'art de l'éducation", Les Éditions du Cerf, Juvisy, 1931, pp. 151-87. (Nota dos trads.)

Educador agente e objeto da própria ação

Pela primeira vez a ciência e a medida (considerada a esse tempo como condição indispensável da ciência) entravam na pedagogia. Podiam gabar-se de medir os níveis sucessivos do desenvolvimento intelectual da criança e, também, de medir o valor dos métodos escolares com auxílio dos quais esse desenvolvimento se efetuava. Assim BINET entendia, de uma parte, que o pedagogo não pode agir sobre a mentalidade infantil senão sob a condição de conhecer essa mentalidade, que poderia ser, mas não se podia prejulgar que fôsse, idêntica à do adulto, coisa que só a observação e a experiência permitiriam decidir. Doutra parte, achava que essa própria ação deve ser mensurada para que se lhe aconteça exatamente o valor e a eficácia. Ora, essa ação se traduz em certo número de métodos ou processos pedagógicos, cujo valor se pode apreciar pela medida de seus resultados. Esses resultados podem ser, por sua vez, controlados, seja pela aplicação dum mesmo teste aos mesmos alunos antes e depois do emprêgo de certo método durante dado tempo, seja pela comparação entre um grupo de alunos submetidos a esse método e um outro grupo-testemunho, de nível sensivelmente igual, a trabalhar em condições diferentes.

Vê-se que a partir da obra de BINET desenvolveram-se duas ordens de pesquisas, de maneira cada vez mais intensa: a *psicologia da criança* e a *pedagogia experimental*.

Os psicólogos da infância, de BINET a PIAGET, WALLON, GESELL, além de número considerável de cientistas cujos nomes são bem conhecidos, usaram o questionário, a observação (ajudada pelo cinema), a experiência, o método clínico. Trabalharam também com auxílio de testes, cujo número cresce sem cessar: o *Third Mental measurement Yearbook*, publicado por O. K. BUROS, analisa 663 deles, isso em 1949, mas, no mesmo ano, WOODRUFF e PRITCHARD enumeram 1 080, dos quais 228 refe-

7 parte desses trabalhos consistem em pesquisas de psicologia genética - pede as condições origens do pensamento conceptual.

rentes à inteligência e às aptidões, 716 a resultados diversos e 90 à medida da personalidade e da inadaptação social.

A maior parte desses trabalhos consiste, sem dúvida, sobretudo em pesquisas de psicologia genética e se destina a pedir a criança, "o pai do homem", os segredos da origem do pensamento adulto e até, algumas vezes, do pensamento filosófico e por conseqüência estudaram sobretudo, na trilha de BINET e de Terman, a inteligência infantil. Mas, sob a influência, em grande parte, dos psiquiatras e dos psicanalistas, dá-se cada vez maior atenção ao caráter, às necessidades afetivas das crianças, o que permite um conhecimento real e total da criança em si. Estudou-se o papel da hereditariedade, com observação prolongada de gêmeos (CATELL, CAULLERY, GESELL, PIÉRON, ZAZZO), a validade dos prognósticos para as crianças bem dotadas (TERMAN), as relações entre "nature" e "nurture", etc. Enfim, o desenvolvimento bem recente da caracterologia justifica o estudo das individualidades.

A pedagogia experimental, à qual R. BUYSE empreende dar novo impulso (*), usa também, abundantemente, dos testes. Diz com a psicologia ao estudar problemas psicopedagógicos como o da aprendizagem (*learning*) ou da memória. Estuda, por outro lado, problemas puramente pedagógicos.

(*) Cremos que o Autor estará fazendo referência à importante obra de Raymond BUYSE, *L'expérimentation en pédagogie*, Lamertin, Bruxelas, 1935, na qual esse eminente pedagogista reuniu as lições que, desde 1926, vinha ministrando nos cursos de doutorado em ciências pedagógicas da Escola de Pedagogia da Universidade de Lovaina. Na mesma ordem de preocupações, deve-se a BUYSE (de colaboração com DECROLY) singela e bem feita *Introduction à la pédagogie quantitative (Éléments de statistique appliqués aux problèmes pédagogiques)*, vinda a lume na série "Documents pédotechniques", também editada por Lamertin, Bruxelas, 1929. E é ainda dessa ordem de idéias o estudo de BUYSE que já tivemos ocasião de citar, em nossa nota da página 55. (Nota dos trads.).

Técnicas usadas:
questionário, observação, a experiência
o método clínico

De todos esses trabalhos decorre uma opinião geralmente adotada, que se liga a ROUSSEAU e se tornou também um dos princípios da educação nova, a de que a criança não é um homúnculo, um homem em miniatura, mas é um ser "sui-generis", distinto do adulto, com maneiras próprias de pensar e de sentir e tais que não podemos legitimamente caracterizá-la por meio de deduções tomadas à psicologia geral. Ainda mesmo as críticas endereçadas a PIAGET por CHASTAING, pela Sra. ISAACS, por GUILLAUME, não abalaram, nesse ponto, a convicção dos neo-educadores. Que seja egocêntrica porque tal é seu pensamento, ou que seu egocentrismo "seja estritamente matéria de sentimento e de imaginação" (S. ISAACS), o funcionamento duma atividade espiritual simplesmente anterior, e, não, oposta ao pensamento conceptual, pode-se afirmar que, por sua afetividade e sua inteligência ainda indissolúvelmente misturadas e a reagir uma sobre a outra, a criança tem, em face dos problemas que encontra, em face da vida, de modo geral, uma atitude, um comportamento próprio, que não são os do adulto.

Entendo, de resto, que se pode ir mais longe. Os educadores dão um ensino que, como mostramos, é destinado a preparar a criança e a conduzi-la ao fim que fixaram. Por causa dessa convicção de que tal é seu dever, a observação tendenciosa de seus escolares fortaleceu essa convicção, assegurando-lhes que de fato a criança, pelo desenvolvimento natural, avança para esse fim e a cada idade está mais próxima dele; e eles, educadores, não fazem mais que guiar, dirigir esse desenvolvimento, apressá-lo, sem o contrariar, absolutamente. Essa é, aliás, a opinião corrente: os pais estão convencidos, e o repetem naturalmente aos filhos, de que quanto mais uma criança avança em idade, mais ajuizada é, e que, assim, uma criança de dez anos se parece mais com um adulto do que quando tinha três ou quatro. É por isso que se julgam justificados quando, nessa idade,

falam aos filhos "a linguagem da razão"; e igualmente os mestres, quando dão um ensino didático logicamente construído e apresentado.

Poderia parecer, à primeira vista, que a psicologia genética apoiasse essa opinião. Ocupada quase unicamente em procurar no espírito da criança as origens do pensamento conceptual (PIAGET, WALLON), mostrou como esse pensamento, do estágio de ilogismo e de sincretismo, elevava-se, por fases sucessivas, até uma forma de pensamento semelhante à nossa. Dêsse ponto de vista, não há dúvida de que haja prestado à psicologia inapreciáveis serviços, criando uma psicogênese apta a projetar nova luz no funcionamento do espírito. Mas também não há dúvida de que, muito legitimamente preocupada em limitar seu objeto, tenha-se cingido à gênese do pensamento, isto é, ao desenvolvimento intelectual da criança. E é, por conseqüência, natural que tenha detido a pesquisa na idade em que a criança aborda os problemas sensivelmente com os mesmos processos do adulto. Seu esforço e os resultados obtidos puderam ser, em certos casos, úteis à pedagogia, pois permitiram, ao mesmo tempo, mostrar a necessidade de retardar a aquisição de certas noções (sobretudo no domínio matemático e científico) ensinadas prematuramente, e fazê-las adquirir por processos diferentes dos tradicionais e mais conformes com a marcha do pensamento infantil. Mas é igualmente natural que os geneticistas hajam abandonado esse pensamento, dêle se hajam desinteressado quando chegou a seu termo, a uma analogia com o nosso, isto é, muito freqüentemente no comêço da idade escolar. De sorte que os educadores puderam acreditar que, se podiam interessar-se nos trabalhos dos geneticistas, estariam autorizados a continuar a ensinar como sempre o fizeram, pois esses geneticistas lhes provaram que, se as crianças tinham passado por caminhos singulares, que eles não haviam suspei-

De sorte q. os educadores puderam acreditar que estariam autorizados a ensinar como sempre o fizeram

tado, já aos seis, sete, oito anos, estavam em condições de *compreender* seu ensino sob a forma costumeira. A psicologia genética pareceria, pois, dizer aos educadores que a criança, tal como era proclamado pela mística rousseauísta, não é um homem em miniatura, e sim um indivíduo com modo de pensar "sui-generis"; mas isso só é verdade durante os primeiros anos e, precisamente, com algumas exceções, não o é mais quando a criança atinge a idade escolar.

Mas a psicologia genética na realidade traz à pedagogia ajuda preciosa em dois pontos. Primeiro, mostra que, ainda quando o escolar chegue à compreensão de certas noções na idade em que lhas ensinam, haveria evidentemente interesse em ensiná-las segundo a ordem genética, seja de forma metódica, seja tôdas as vezes que o educador encontrasse, em exploração suficientemente profunda, em tal ou qual noção aparentemente adquirida, traços, que a perturbem ainda, dos estádios que prepararam essa aquisição. Tal aluno que parecia haver compreendido, não compreendeu realmente; tal outro que parecia compreender ontem, já hoje não compreende.

Em segundo lugar, cumpre não pedir à psicologia genética coisa diversa do que ela pretende dar. Afirmou e, pode-se dizer, demonstrou, que no desenvolvimento do pensamento, a criança não passava do menos para o mais, como sempre se havia pensado, mas de certa forma para outra, inteiramente diversa, e que havia, entre seu pensamento e o nosso, diferença não de grau, mas de natureza. E essas conclusões, válidas para os primeiros anos da criança, têm importância pedagógica, pois "a educação do homem começa em seu nascimento" (ROUSSEAU), e durante os seis ou sete primeiros anos a educação, à falta desses conhecimentos genéticos, pode cometer e de fato comete graves erros. Quanto ao mais a psicologia genética não tomou qualquer compromisso nem fez qualquer promessa. É certo que

PIAGET apresentou muitas vezes suas idéias sobre educação, idéias que permitem considerá-lo defensor da educação nova; mas, salvo em certos casos particulares, quando, por exemplo, diz que "qualquer pedagogia ciosa das leis do desenvolvimento mental poderá inspirar-se um dia na psicogênese das noções métricas", não procurou, até hoje, edificar sistematicamente uma pedagogia psicológica.

Enfim, pelas razões que expusemos, a psicologia da criança ligou-se durante muito tempo quase que só ao estudo de seu pensamento, da medida de sua inteligência, etc., e pareceu, assim, trazer, dizíamos, uma confirmação da opinião corrente do *progresso* desse pensamento e dessa inteligência. No decorrer de contactos freqüentes e prolongados com as crianças, sempre me pareceu que, por legítima que fôsse essa posição dos psicólogos, não dava mais que visão parcial da criança ou, antes, talvez a tivesse dado se não houvesse declarado, implícita ou explicitamente, que se preocupava unicamente com essa parte da criança. Sempre acreditei que se a criança era distinta do adulto, era, sem dúvida, pelo curso particular de seu pensamento conceptual, mas também e tanto quanto, ao menos, pela natureza de sua afetividade, pelo lugar (muito mais considerável que no adulto) que essa afetividade ocupa em sua vida, pelos laços que lhe unem inextricavelmente a afetividade e inteligência, de modo a poder-se dizer que seu pensamento não é, jamais, inteiramente desprendido de sua sensibilidade. Sempre me pareceu que em suas análises da noção de interesse, DEWEY cedera demasiado à tentação de buscar-lhes e ressaltar-lhes somente os aspectos intelectuais. Perdia-se de vista, assim, a idéia trivial de que uma das condições para que um objeto ou uma atividade interessem à criança, é que deles colha *prazer*. Quando dizemos, ou demonstramos pela atitude, que tal "informação" não nos interessa, é freqüentemente por que ela não

se prende a qualquer de nossas formas ou qualquer de nossas atividades mentais. Quando uma lição não interessa uma criança, é que a aborrece, não lhe causa prazer, e pode chegar, até, a causar-lhe mortificação. Ora, essa necessidade de prazer (13) (que faz "brilhar" o olhar dos pequenos escolares, ainda na classe mais tradicionalista, quando o professor dá uma aula interessante) está muito longe de diminuir com a idade; vejo-a, ao contrário, embeber cada vez mais a vida inteira da criança, até aos anos que precedem imediatamente à puberdade, e nos quais vejo sua verdadeira *idade do equilíbrio perfeito*. É a idade em que, mesmo a despeito dos aborrecimentos do adulto e da educação, o prazer não é mais uma tensão, mas um estado, um equilíbrio enfim atingido, que, algumas vezes subitamente, algumas vezes por suaves e insensíveis transições, a adolescência destruirá, para dêle fazer outro. É, pois, precisamente nessa idade, quando ela se tornou "criança feita", que se distinguirá mais do adulto, distinção naturalmente pouco sensível ao educador, pois, nessa idade êle e o discípulo falam a mesma linguagem da razão, mas que é precisamente mascarada pelas relações exclusivamente escolares e intelectuais. O educador esquece tudo quanto na criança não é o escolar; ora, por definição, o escolar está cada vez mais próximo do mestre, eis que a tarefa do mestre é comunicar-lhe cada dia um pouco de sua substância. Mas o lugar, cada vez maior, em qualidade e quantidade, ocupado na vida e no espírito da criança pela atividade lúdica e, mais particularmente, pelo jôgo social, como de modo geral, a socialização que culmina entre doze e treze anos, permitem, em minha opinião, acreditar que é por êsse comportamento no qual o prazer é elemento essencial, por essa atitude tão particular ante

(13) Não a procura do divertimento, da distração, coisa inteiramente outra.

a vida que a criança se distingue radicalmente do adulto. A maior parte dos malogros da educação seria devida ao desconhecimento desta verdade.

A psicologia da criança, por trabalhos bem recentes sobre a afetividade, e sobre a exploração da personalidade inteira (14), vai enveredando por êsse caminho, onde não duvido que a psiquiatria e a psicanálise confirmem um dia, plenamente, as opiniões que acabo de esboçar.

Mas, independentemente dessas opiniões, a psicologia da criança traz, à educação nova, um apoio, um como princípio, que de comêço assim não parecia. Os trabalhos dos geneticistas, com efeito, na maior parte, detinham-se, aproximadamente, ao nível da idade escolar, como se não tivessem objeto ulterior, mas durante o período que estudavam, mostravam, na criança, desenvolvimento regular (passagem regular de um a outro dos três estádios da teoria de PIAGET), independentemente de qualquer educação. Do autismo, do egocentrismo, do sincretismo primitivo, a criança ascendia sòzinha ao limiar do pensamento lógico, espontâneamente, por efeito do desenvolvimento natural, sem que precisasse receber qualquer ensino. Nada mais adequado, sem que os geneticistas o procurassem, para confirmar a tese de ROUSSEAU, pelo menos para os seis ou sete primeiros anos da infância (ou os nove ou dez, quando se tratasse de noções mais complexas). E, se assim era para aquêle período, não se tinha o direito de afirmar que não continuasse a ser para os anos seguintes. Assim, os educadores estavam autorizados, na senda de ROUSSEAU, a experimentá-lo e a ver se (o que é um dos princípios da educação nova) a criança, aos oito, dez,

(14) "Uma observação inspirada no princípio da unidade do organismo e orientada para a totalidade das reações do ser humano, concreto e completo, às voltas com uma situação" (LAGACHE.)

doze anos, não continuaria a desenvolver-se regularmente, e a adquirir por si, livremente, desde que lhe fôsem fornecidos os meios, as noções que quiséssemos forçá-las a adquirir, e isso por atividade mental própria e que jamais é, ou pode não ser jamais, inteiramente, a do adulto. E é êsse o sentido da maior parte das tentativas, das experiências da educação nova. Os neo-educadores podem, com efeito, fazer raciocínio que ajunte a mística rousseauísta com a psicologia genética: entendemos que é conveniente não perturbar, com intervenções desastradas, a condição de infância, à qual atribuímos certa virtude. Mas a psicologia da criança nos mostra que essas intervenções não apenas seriam desastradas, como ainda inúteis, porque êsse estado da infância não é, absolutamente, um estágio no qual as forças internas estejam estagnadas, e sim um desenvolvimento ininterrupto, em cujo curso a criança, embora continuando criança, isto é, ser distinto do adulto pela natureza do comportamento, caminha em passo regular para a "maturidade da infância". Temos, pois, o direito de não intervir no curso dêsse desenvolvimento enquanto vimos que continua, enquanto não o vimos parar, estagnar-se. E quando vimos aparecer essa parada, será tempo, então, de indagar se não será devida à falta de estímulos (e então nos compete fornecê-los) ou se a "criança feita", como havia presumido ROUSSEAU, tem, desde então, necessidade de nosso auxílio e de nossa direção.

E aí está também a conclusão que parece legítimo tirar da psicologia *observacionista*, tal como a praticada por GESELL que, registrando, com o auxílio do cinema, as fases sucessivas do comportamento infantil, não cessa de repetir aos pais e aos educadores: "Não vos apresseis, nem apresseis a criança. Sêde pacientes. E com tanto maior confiança quanto nossas observações vos asseguram que a criança, com a idade, chega sempre

por si mesma ao estágio a que desejaríeis vê-la chegada". E se é verdade que só, sem receber qualquer ensino, a criancinha, depois de haver experimentado pegar um dado pondo-lhe somente a mão em cima, chega a tomá-lo entre o polegar e o indicador, não se terá o direito de pensar que também chegará sozinho, e sem qualquer ensino, a resolver uma equação algébrica, a realizar uma experiência física simples, a exprimir o pensamento por forma inteligível e correta, com a condição de que se lhe permitam e se lhe tornem possíveis os ensaios sucessivos que a conduzam nesse caminho? Será sempre tempo de que o educador intervenha quando o aluno se encontrar detido em certo ponto e não mais avançar; mas até lá não se vê necessidade alguma de sua intervenção, como não se vê no aprender a andar, que já se não ensina ou que se cuida não mais ensinar hoje aos bebês, que se encaminham sós para onde desejam e aprendem a ter-se em pé, a andar, a subir num passeio, por processos próprios, que seria vão substituir pelos nossos.

III

A pedagogia experimental tem sido muita vez confundida com a psicologia da criança e nem sempre chegou a delimitar seu objeto. A maneira de ver de BINET, tão partidário da ciência precisa, da observação dos pequenos fatos, da medida, era clara. Empregam-se, dizia êle, para o ensino em geral e para o ensino das diversas disciplinas, diversos métodos, cujo resultado deve ser bem fácil de medir, para saber qual o melhor. Uma vez medidos e comparados êsses resultados, poder-se-á assegurar que um método vale mais que outros, sob a condição de que tôdas as precauções tenham sido tomadas para que a

comparação seja legítima. Constituamos, por exemplo, dois grupos de crianças que tenham recebido o mesmo ensino prévio e tenham sensivelmente o mesmo nível mental: para um desses grupos o professor dita um trecho, que é primeiramente apresentado aos alunos no quadro negro e silenciosamente lido por eles; para outro, o ditado é feito nas mesmas condições, mas, além disso, o trecho é lido em voz alta pelos alunos. Se o segundo comete menos faltas que o primeiro, e se a experiência várias vezes repetida com os mesmos alunos e com outros dá o mesmo resultado, pode-se afirmar que o segundo método dá lugar a menos erros. Mas é tudo quanto se pode afirmar; o resultado está encerrado na verificação, e dela não se pode tirar mais que isso. É pouco. É trabalho assaz longo (porque serão, evidentemente, necessárias numerosas experiências) para chegar a determinar o melhor modo de apresentar um ditado, o qual não passa de pormenor pedagógico. Mas será mesmo exato que se haja assim determinado o melhor modo? O resultado estatístico não informa senão sobre a quantidade de erros, nada diz de sua qualidade. O grupo *B* não faz mais que três erros, o grupo *A* faz cinco. Mas que significa isso, se os erros do grupo *B* são mais graves que os do grupo *A*; e que se chama de erro grave e como se saberá se um erro é, ou não, grave? Por consequência, não se deveria investigar por que razão de origem psicológica tal aluno cometeu tal falta, isto é, ir largamente além da estatística e renunciar à medida, à qual BINET dava tamanha importância? Dir-se-á que a pedagogia experimental não promete senão o que pode dar e que se lhe não deve pedir mais. Mas, então, repitamos, o que nos dá é bem pouco; e não vale, talvez, todo o trabalho que acarreta. O modo de apresentar um ditado não é, em verdade, mais que pequenino pormenor pedagógico. Sobretudo se descobrirmos, como a educação nova pretende, após experiências bastante numerosas, que

o ditado é um exercício inútil, de nenhum préstimo para aprendizagem da ortografia, a qual pode, muito bem, ser adquirida sem o ditado. Todo o trabalho que tiver sido feito na busca do melhor modo de apresentação dum ditado e também no da melhor escolha deles, da progressão dessa escolha, do melhor modo de correção, tudo terá sido tempo perdido. E assim será com as experiências que poderão ser feitas com tôdas as espécies de processos pedagógicos, os quais, em grande número, tinham, felizmente, desaparecido por si mesmos antes do aparecimento da pedagogia experimental, sem o que também eles teriam sido objeto de pesquisas igualmente inúteis. E aí está um escolho que ameaça sempre a pedagogia experimental, se ela quer conservar a noção de medida e de estatística.

Há um segundo escolho. Ao estudar o resultado de tal ou qual processo pedagógico, de tal ou qual método, a pedagogia experimental postula que os resultados obtidos dependem desse método, *se tôdas as demais circunstâncias forem iguais*. Mas esse próprio postulado é que é contestável. Porque de duas, uma: ou bem se mede o resultado obtido tal dia, a tal hora e, ainda uma vez, semelhante resultado tem pouco valor; ou se mede a mais longo prazo e, então, intervêm nele muitos e muitos elementos (a começar pela maturação) que não mais permitem atribuí-lo unicamente ao método em questão. E que vale esse resultado? Cometer mais ou menos erros num trecho ditado é uma coisa, e *saber ortografia* é outra. Para tirar consequências que ultrapassem a mera verificação do fato, cumpriria renovar, freqüentemente, a experiência, idade por idade, analisar os erros, etc. Cumpriria, sobretudo, poder isolar o *fato ortográfico*, o que é impossível, a um tempo porque é impossível definir esse fato (cujas causas se ignoram) e isolá-lo de tôdas as influências além da que lhe é imediatamente ligada. Uma criança comete cada vez menos erros (quando é

isso que ocorre) porque aprende lições de gramática, faz numerosos exercícios de gramática, numerosos ditados, mas também porque lê, e porque empresta a êsses exercícios escolares, a essas leituras livres e comentadas, interêsse maior que o dos colegas, porque tem percepção mais justa, memória mais visual, mais exata e, sobretudo, porque se desenvolve. Qual a parte do desenvolvimento interior duma criança, da *nature*, qual a da influência do meio e da ação do educador, da *nurture*, é presentemente impossível (e jamais será, provàvelmente, possível) determinar, por tôdas as espécies de razões suficientemente claras, cuja principal, sem dúvida, é que é impossível não apenas medir com exatidão, as influências que se exercem sôbre a criança no decurso de seu desenvolvimento, como até conhecê-las.

Ajuntemos que não é menos difícil medir, apreciar até o valor dêste ou daquele resultado particular. Ainda admitindo que experiências, tão bem conduzidas como se possa imaginar, de pedagogia experimental, permitam descobrir, por exemplo, o melhor método para as crianças adquirirem tal noção ou tal técnica, cumpriria, ainda, avaliar o valor dessa noção ou dessa técnica. Bem antes do próprio nascimento da pedagogia experimental, o empirismo havia permitido organizar excelentes processos mnemotécnicos para aprender, e reter, listas de reis de França, de prefeituras dos departamentos franceses, ou regras de sintaxe. Mas êsses processos se desvalorizaram, ao mesmo tempo que se desvalorizaram as noções a que conduziram. Ora, como se pode apreciar o *valor* dum resultado escolar e que significa mesmo êsse têrmo *valor*? O sentido que se lhe atribuir muda todo o problema. Pode tratar-se de um valor bruto (a simples posse duma noção ou duma técnica), de um valor de utilização para a solução de problemas ulteriores, de um valor educativo para o indivíduo, dum valor

social. Um resultado pode ter um dêsse valores sem ter nenhum dos outros e, além disso, a atividade empregada pelas crianças para atingir tal ou qual dêsse valores pode haver-lhes absorvido tôdas as fôrças, a ponto de serem obrigadas a negligenciar outros, que talvez valham mais. Certo tipo de exercício absorverá o indivíduo e não deixará lugar possível para outros. Isso já é sensível desde as primeiras idades; quando se ensinava às crianças a andar por meio de andadeiras e de exercícios metódicos, obtinha-se o resultado pretendido (se não dava na deformação das pernas); havia ganho, mas havia também perda, perda do exercício natural, da descoberta e da conquista progressiva do equilíbrio, da afoiteza, da confiança em si. E o que assim se perdia estava longe, sem dúvida, de ser compensado pelo ganho. Como dizíamos atrás, o problema é cada vez mais grave à medida que a criança se desenvolve. A extensão e a diversidade do desenvolvimento são tais que qualquer ganho obtido corre o risco de ser contrabalanceado por uma ou várias perdas, que podem valer mais ou menos que o ganho.

Ora, a educação, seja qual fôr, aliás, a posição em que nos coloquemos, não pode consistir senão no desenvolvimento da personalidade inteira; e se escolhermos certos traços dessa personalidade será por decisão arbitrária, cujo valor poderá ser sempre contestado. E, sem dúvida, quem escolhe pode entender que escolheu os traços mais importantes e que a perda, a que acabamos de nos referir, é desprezível; mas, além de que, como dissemos, lhe é impossível provar, não é impossível provar, ao contrário, que, sendo todos os traços da personalidade infantil inextricavelmente associados, o lucro obtido pelo desenvolvimento dos que foram escolhidos não apenas deixa de ser compensado, mas ainda é prejudicado pelo não desenvolvimento dos traços esquecidos. E tanto é assim que

nada se pode concluir sobre o resultado efetivamente considerado e ainda menos sobre o desenvolvimento da personalidade inteira.

Em face de todas essas dificuldades, a pedagogia experimental se satisfaz, freqüentemente, pelo emprêgo de numerosos testes, aplicados com diferentes intervalos, com medir o desenvolvimento geral de cada criança, comparada consigo mesma, empenhando-se que os testes fôsem suficientemente numerosos e variados para medir êsse desenvolvimento em sua totalidade. Mas, se se pode chegar, assim, a traçar perfis psicológicos sucessivos, daí não se pode tirar qualquer conclusão pedagógica, pois não se pode descobrir, nesse desenvolvimento, a parte que cabe à maturação, ao ensino, ao interêsse, à afetividade, à personalidade do educador.

A pedagogia experimental não mede senão resultados a *curto prazo*; e os verdadeiros resultados de uma educação se mostram a *longo prazo*. Uma experiência tem, geralmente, uma duração medida e seus resultados são medidos ao cabo de tempo relativamente curto, sem poder, conseqüentemente, assegurar quais seriam se a experiência houvesse sido prolongada. Na experiência de certo método utilizado, durante certo tempo, com um grupo de alunos, pode êsse grupo reagir de maneira superior à de um grupo testemunho, dirigido por outro método, mas êste último, com o tempo, no mesmo terreno, alcança e ultrapassa o primeiro. Lembremo-nos das experiências de GESELL com gêmeos.

É para evitar todas essas dificuldades que vêm sendo empreendidos, desde há alguns anos apenas, contrôles pedagógicos experimentais sobre o desenvolvimento inteiro da criança, e efetuados após duração suficientemente longa. Dessa ordem é a experiência realizada durante um ano na Inglaterra, por

Miss D. E. M. GARDNER, com base em comparações entre os resultados obtidos em escolas com programas e ensino magistral, e escolas experimentais, onde estavam em prática os princípios da educação nova. Houve superioridade muito clara dos alunos das últimas quanto a desenho, expressão livre, linguagem correta e precisa, comportamento simpático e acolhedor em presença dum adulto desconhecido, comportamento social (com camaradas), concentração no trabalho escolhido. Houve igualdade quanto à leitura, cálculo e ortografia. Da mesma ordem, mas ainda mais importante é a experiência americana de *eight-years study* empreendida sob os auspícios da *New Education Fellowship* e da *Progressive Education Association*. A experiência tinha por objeto pesquisar se o nível de estudos exigido pelas universidades americanas estaria ameaçado no caso de os estabelecimentos secundários não se ajustarem mais aos programas que preparavam para o exame de admissão. Foi organizada, segundo acôrdo com certo número de universidades, em trinta escolas, as quais foram, pouco a pouco, transformadas em comunidades escolares; e durou oito anos. Esforçaram-se por permitir aos alunos a aquisição de bons métodos de pensar, bons hábitos de trabalho, bons hábitos sociais, senso estético. Organizou-se vida comunitária, que dava grande lugar aos trabalhos em grupo, envolvia estreitamente os professores na vida dos alunos, e multiplicava os contactos entre professores, para que cada um pusesse sua especialidade a serviço da educação integral. Quanto às disciplinas universitárias, os resultados, comparados com os dos alunos provindos de outros liceus, foram favoráveis aos que haviam sido submetidos à experiência; e foram claramente superiores no que concerne à formação do caráter e à adaptação à vida social.

Poderá a pedagogia experimental enveredar resolutamente nesse caminho? Serão os resultados mensuráveis e seu valor

não continuará sempre subjetivamente apreciado? Não nos arriscaremos a ficar em presença, ao cabo, de dois tipos de crianças: de um lado as que são desde a infância superiormente dotadas (o que não parece dizer outra coisa senão que sua *nature* é, em seu desenvolvimento, pouco dependente da *nurture*) e, assim, continuam, como TERMAN mostrou, a vida inteira e, doutro lado, as fracamente dotadas, isto é, as dependentes das múltiplas e inumeráveis influências exteriores, de tal sorte que é quase impossível descobrir a parte de cada uma dessas influências? (15).

(15) Essas reservas não impedem de reconhecer que, com o introduzir a idéia de medida na pedagogia, BINET proporcionou, aos educadores, uma primeira possibilidade de ser, a um tempo, agente e observador.

CAPÍTULO V

A PEDAGOGIA NOVA

Nenhuma das três correntes cujo curso acabamos de seguir rapidamente é estranha aos dois grandes métodos pedagógicos, o do Dr. DECROLY e o da Sra. MONTESSORI, que, nos primeiros anos do século, inauguraram, com o brilho conhecido, a série dos métodos modernos da educação nova. Não importa que MONTESSORI não queira apadrinhar-se com ROUSSEAU e tenha tido ponto de partida inteiramente outro. Não importa que DECROLY tenha sido, de comêço, um estudioso da infância anormal. Não se encontram menos, num e noutro, o amor às crianças, o respeito da infância como período de valor positivo, o respeito à natureza (DECROLY chamou primeiro seu método de leitura de método *natural*), e a busca de estreita conexão entre a pedagogia e a psicologia da criança, constantemente modificada aquela pelas descobertas desta.

Mas as três correntes confluíram e se mostraram sobretudo ao depois da primeira guerra mundial. Como foi quando da guerra franco-alemã, mas ainda mais fortemente, porque o cataclismo havia sido mais grave, a humanidade pedia a salvação à escola. Depois de medonha subversão que desencorajara os homens e lhes roubara qualquer confiança em si, grande esperança renascia de que uma educação mais bem compreendida formasse indivíduos capazes de pôr fim às guerras e organizar, em mútua compreensão, um mundo melhor. O Congresso de Calais de 1920 foi um congresso pedagógico, mas também um

Congresso da Paz (em que a moral e certa religiosidade couberam, aliás, tanto quanto a pedagogia). Era organizado por uma associação internacional fundada por Mrs. B. ENSOR sob o nome de *New Education Fellowship*. No mesmo ano Mme. T. J. GUÉRITTE e eu fundávamos em França uma associação nacional, a *Nouvelle Éducation*. As duas sociedades se propunham, no fundo, o mesmo objetivo. Apoiando-se a um tempo na filosofia pedagógica dum DEWEY e dum CLAPARÈDE, valendo-se, à medida que apareciam, de tôdas as descobertas da psicologia da criança, eram legítimas herdeiras de ROUSSEAU e de TOLSTOI pelo respeito à personalidade da criança, à sua atividade, pela afirmação de que o educador não tem que preparar, nem mesmo que formar a criança ("o que quer dizer, muita vez, deformá-la"), mas fornecer-lhe meios para que se desenvolva só. Procurava-se, como ROUSSEAU e até mesmo considerando todos os problemas da pedagogia prática que a êle se não tinham apresentado, preservar a infância, pelo maior tempo possível, da canhestrice de educadores bem intencionados, mas "que não a conheciam", e permitir-lhe atingir o pleno desenvolvimento, a "maturidade" própria. Os trabalhos dessas duas sociedades, a que se ajuntaram atividades de outros grupos, o dos *Compagnons* por exemplo, a preconizar com ardor reformas pedagógicas no sentido da educação nova, tiveram repercussão bastante a interessar tôdas as espécies de pessoas, além dos pais e dos educadores, e criar verdadeiro movimento de opinião.

Esse entusiasmo decresceu, sem dúvida, no período entre as duas guerras, quando a opinião foi tomada por problemas políticos e sociais que se lhe afiguraram mais importantes que os problemas pedagógicos. Passado o perigo, pouco estamos ligando para a educação. Mas a educação nova foi entretida graças ao trabalho da *Progressive Education Association* nos

Estados Unidos, da *New Education Fellowship*, ainda existente, com filiais em muitos países, da *Nouvelle Éducation*, que durou até 1939. Foi, também, durante esse período que se criaram e se espalharam os métodos novos de educação bem conhecidos: o método americano de *projetos*, o plano Dalton, o método de C. WASHBURNE, o método PETERSEN, o método COUSINET, o método de trabalho individualizado de DOTRENS, etc.

Após a última guerra produziu-se o mesmo movimento de opinião. De novo a humanidade, subvertida, alanceada, desencorajada, decepcionada, volta-se para a infância, a quem pede, um pouco às cegas, aliás, a salvação. Evoca-se novamente a mensagem de ROUSSEAU. A *New Education Fellowship* continuou seu trabalho, a *École nouvelle française*, fundada em 1945 por M. CHATELAIN e por mim, recolheu a herança da *Nouvelle Éducation*. Em França, a criação no ensino do segundo grau, das *classes nouvelles*, o projeto de reforma do ensino proposto pela Comissão Langevin e recentemente retomado pelo Ministério da Educação Nacional, o trabalho pedagógico empreendido pela UNESCO, o acréscimo de interesse dispensado às obras de proteção e de reeducação da infância, a organização de congressos pedagógicos freqüentes, o aparecimento de numerosas revistas pedagógicas — tudo é testemunho de intensa atividade educacional que se filia, com maior ou menor justeza, à educação nova, e parece dever ser mais durável que as anteriores.

Mas se parece ser mais firme e, pois, correr menos o risco do enfraquecimento trazido pelo tempo, corre riscos decorrentes da própria intensidade. Após a penúltima guerra, a educação nova encontrou, nos diferentes países em que apareceu, seja incompreensão, seja hostilidade. Se me propusesse a lembrar aqui a história pormenorizada, mostraria como, aqui ou ali, os poderes públicos condenaram, não sem certa dureza, por

vêzes, processos pedagógicos hoje recomendados oficialmente. Mas uma idéia, uma prática nova, se têm algum valor, não sofrem com o combate. Muito ao contrário: a necessidade de defender-se obriga os autores a procurar e fortalecer os pontos fracos. E a experiência mostra que em matéria espiritual o ataque cansa mais depressa que a defesa: sabe a defesa o que defende; e lança-se o ataque, geralmente, às cegas. Uma idéia nova periga bem mais pelos amigos que pelos inimigos. Em terreno inteiramente diferente já dizia o cardeal de Retz que, quando se pertence a um partido, é bem mais difícil viver com os amigos que com os adversários.

A educação nova tem muito menos adversários que outrora, tem muito mais amigos e, por isso, está, sem dúvida, em muito maior perigo. Primeiro, seus adversários variam de tática: tendo durante muito tempo afirmado que a educação nova estava em erro, afirmam hoje que ela nada tem de novo. Às vêzes, proferem até duas afirmações ao mesmo tempo. Mas, muito mais perigoso são os "falsos amigos" que, tendo conservado intacto o espírito da educação de dantes, apoderam-se de certo número de processos novos que pilharam cá e lá e dêles se servem para manter aquêle espírito e para ajudá-los na tarefa, na qual, de resto, não mudam em nada. Assim é que tal mestre reparte os alunos em vários "grupos" e dá a cada um dêles um exercício de gramática ou de história e afirma (e disso se persuade por vêzes) que introduziu, na classe, o trabalho por grupos. Tal outro entremeia a exposição de perguntas incessantes e cuida utilizar método ativo. Este insere em seu horário, em dia e hora prescritos, um exercício de expressão "livre". Aquêle organiza excursão escolar com um programa de observações que fixou por antecipação estreitamente, e dá a êsse exercício impôsto o nome, mais pomposo e mais "estilo educação nova", de estudo do meio. E por aí

fora. Se se tomasse o trabalho de organizá-la, seria muito longa a lista dos erros cometidos em nome da educação nova.

Defenderam-se alguns educadores (e nem sempre dos menos notáveis) com a seguinte argumentação. Lembraram que os neo-educadores haviam retomado as críticas bastas vêzes endereçadas à educação magistral e, particularmente, a de que o erro principal dessa educação é o encerrar-se numa tradição, em programas, em métodos quase invariáveis, em tóda uma organização, em suma, que a anquilosava, lhe retirava tóda a vida e a mumificava. Ao contrário, felicitava-se de boa mente o mestre que experimentava fugir a êsse tradicionalismo, romper o invólucro que a continha, restituir a vida a essa educação embalsamada, renovando-lhe os métodos, varando-os, experimentando adaptá-los melhor aos alunos. Para atingir êsse resultado, não estará autorizado também a tomar emprestados, à oficina da educação nova, os novos instrumentos de trabalho que lhe pareçam úteis e, ao fazê-lo, não merecerá, igualmente, ser encorajado e felicitado?

Não. Porque, como dizia no começo desta obra, a educação nova não comporta sistema, organização, conjunto de regras, de processos, de métodos. É essencialmente um espírito para o educador, um gênero de vida para as crianças. Nesse espírito, não há integrar-se parcialmente: ou dêle nos impregnamos inteiramente, ou a êle permaneceremos alheios. Nenhum "método ativo" o contém por inteiro, e tanto que nos enganariamos redondamente se experimentássemos definir a educação nova pelo rol de métodos que a ela se filiam. A todos ela os contém, mas certamente contém também outros que ainda não existem e serão, algum dia, imaginados. Serão educação nova se se conformarem com seu espírito e, não, absolutamente, se forem ou parecerem ser mais engenhosos, mais cômodos, mais apropriados para fazer obter, a curto prazo, nesta ou naquela

disciplina, melhores resultados. Se a leitura global tem vantagens, não é, de modo algum, porque as crianças, com esse método, aprendem a ler mais depressa que com outro: é por isso, concedo, mas também por duas outras razões, bem mais importantes, as quais fazem que haja boa e má leitura global. É assim que há bom (isto é, conforme o espírito da educação nova) e mau ensino da escrita. É assim que o ensino individualizado, ou o trabalho em grupos, podem ser a melhor e a pior das coisas.

Em que consiste, pois, esse espírito da educação nova? Deixamo-lo já entrever no precedente exame histórico; e retornaremos à matéria, mais de espaço, nos capítulos seguintes. Por ora, diremos somente o em que não consiste.

Quando, sem estar compenetrado dela, um mestre toma emprestado e usa um dos métodos, uma das técnicas pertencentes à educação nova, fá-lo para tirar disso proveito pessoal. Trata-se de melhorar e, no mais das vezes, facilitar a tarefa e, assim, obter, em tal disciplina, resultados a um tempo superiores e menos trabalhosos. Mas o mestre continua no primeiro plano da atividade educativa, é o motor dela, a educação é sua tarefa. A classe não muda, absolutamente, de fisionomia; consiste sempre em um mestre que ensina, forma e prepara e, ante ele, alunos que são ensinados, formados, preparados. Como diríamos no primeiro capítulo, essa concepção da educação é o oposto da educação nova, na forma cujo princípio acreditamos encontrar em ROUSSEAU. Na escola da educação nova (e na família) a educação não é a tarefa do mestre, não é uma atividade magistral (nem parental): é, propriamente, uma atividade infantil, é tarefa, obra, realização da criança. Todas as vezes que se procura melhorar o ensino, permitir ao educador dar melhores lições, excitar a curiosidade dos alunos, suscitar-lhes e prender-lhes a atenção, guiá-los, dirigi-los, impor-lhes ou

fazer-lhes aceitar uma disciplina, sejam quais forem os meios propostos para que o educador chegue a seus fins, está-se fora da educação nova. Ainda uma vez: não se trata por ora, nem de justificar, nem de persuadir, mas de definir. A educação é obra da criança; ela não tem que ser educada, nem mesmo que educar-se, não tem outra coisa que fazer senão viver. Esse o sentido da mensagem de ROUSSEAU. Enquanto que para muitos adultos, a vida passa sem que dela nada hajam compreendido, nem nada hajam aprendido, e os deixa no limiar da morte tais quais eram ao chegar à idade de homem, a vida é para a criança, simplesmente porque criança, compreensão e aprendizagem. Para aprender e compreender, não precisa senão viver. Para ela, a vida, por si só, é educação. Mas, para isso, são necessárias condições, desconhecidas até ROUSSEAU, e que só a educação nova se aplica em determinar. Cumpre deixar a criança viver, ao invés de impedi-la de viver e de fazer viver, em seu lugar, um futuro adulto; cumpre se lhe dêem meios de viver. Veremos, no capítulo seguinte, como é possível fazê-lo.

CAPÍTULO VI

O RESPEITO DA INFÂNCIA

A nova pedagogia é, pois, constituída das três correntes que acabamos de analisar brevemente, cada uma enriquecida com a contribuição das duas outras. A criança tem valor positivo, o adulto não deve, pois, perturbá-la; a criança tem uma forma singular; sobre essa forma o adulto não pode, pois, agir. A análise precedente, se admitida, tolhe o educador. Tolhe-o negativa e positivamente. Não pode mais penetrar, à viva força, na infância e conduzi-la a seu talante. A mística e a filosofia dizem-lhe que não tem o direito de o fazer e, a psicologia, que não tem como fazê-lo. A pedagogia nova o adstringe à expectativa e à abstenção. Que êle coloque a criança em seu meio natural e olhe o que se vai passar.

Mas ao empregar essa expressão de meio natural, precatemo-nos de simplificar o problema com dizer que basta fazer a criança viver na natureza, o que nada nos ensinará, pois a infância é a própria natureza. Admitimos que a criança se desenvolvia; para desenvolver-se, deve satisfazer as necessidades sucessivas que êsse desenvolvimento faz nascer. Compete, pois, preliminarmente, ao educador, conhecer essas necessidades, para ver de que deve ser composto o meio destinado a satisfazê-las; tanto mais se êsse meio é uma escola, como acontece hoje, sem dúvida necessariamente. Ora, a dificuldade vem de que essas necessidades são extremamente numerosas e, como veremos,

por vêzes se conjugam, por vêzes se opõem umas às outras. Se não fôsse senão sucessivas, a tarefa do educador seria facilitada; são simultâneas, porém, e foi a puericultura que mostrou primeiro a complexidade do problema.

As necessidades dos lactentes foram longamente ignoradas. Empirismo cego e caótico decidia, segundo os países, de que modo deveriam ser nutridos, vestidos, adormecidos, distraídos, ocupados. Sabe-se a parte que ROUSSEAU tomou na satisfação da primeira dessas necessidades, por sua campanha enérgica em favor da alimentação materna, e com que perspicácia e presciência mostrou que a satisfação natural, para a criança, dessa primeira necessidade, trazia uma primeira solução a um problema cujos dados ultrapassavam de muito a simples nutrição. Mas foram precisos os esforços repetidos da medicina dos séculos XIX e XX para que durante essas primeiras idades, *tôdas* as necessidades da criança fôsse conhecidas e satisfeitas. De um empirismo incerto e, muita vez, cego, era natural, com efeito, que se fôsse ao extremo, isto é, a uma confiança absoluta na ciência, e se acreditasse, e afirmasse que, pelo menos durante o primeiro ano de vida, se a criança fôsse colocada nas condições que a ciência (uma ciência experimental, evidentemente) decidia serem boas para ela, satisfeitas *tôdas* as suas necessidades essenciais, levaria em sua plenitude, sem que nem de longe se pensasse em prepará-la para uma idade ulterior, sua vida de lactente. Recentes experiências, por exemplo as do Dr. SPITZ, as contribuições dos psiquiatras e dos psicanalistas, mostraram que o problema era muito mais complexo, e que, se a ciência dos puericultores não poderia ser acusada de apriorismo, não tinha encarado, entretanto, senão uma parte do problema. Sabemos hoje que ao lado dessas necessidades físicas que a ciência deve, e pode, efetivamente, satisfazer da forma mais segura, para evitar a mortalidade e as moléstias, o lactente tem necessidades

afetivas extremamente imperiosas, e tais que se arrisca a depercer ou desenvolver-se insuficientemente se, protegido embora pela ciência mais segura, é privado da presença, da afeição e dos cuidados de sua mãe.

Bastariam considerações dessa ordem para fazer refletir nessa questão das necessidades da infância. Pôde-se crer, com efeito, durante muito tempo, por causa da fragilidade aparente do bebê durante o primeiro ano de vida, por causa da *simplicidade* aparente dessa vida, cujo essencial era consagrado às funções elementares da alimentação e do sono, que essa vida era pobre e uma boa organização material seria suficiente para satisfazer-lhe as exigências. Eis, porém, que esse bebê tem, ademais de necessidades fisiológicas, importante necessidade afetiva, que cumpre satisfazer, sob pena de impedir a maturidade de lactente, como poderia dizer ROUSSEAU e comprometer-lhe pois, a possibilidade de chegar ao estágio seguinte. E não se pode escolher: as necessidades, cumpre sejam tôdas satisfeitas. A criança "a quem a mãe não sorriu, não é digna da companhia dos deuses", embora criada na creche mais aperfeiçoada do mundo; a criança mais amada por sua mãe corre grandes riscos se se lhe não dá um mínimo do que há nesse infantário. Num ser tão simples na aparência, as necessidades são já tão estreitamente ligadas, que uma paga pelo que a outra sofre, de sorte a comprometer o desenvolvimento inteiro do indivíduo. E não é tudo: e aí estão, com os puericultores, os psicólogos da infância (um PIAGET, por exemplo) a rivalizar no zelo. Não apenas de arejamento, iluminação, alimentação, sono, particularmente estudados, e da presença e dos cuidados de mãe amorosa tem o bebê necessidade durante até mesmo o primeiro ano de vida. Tem outras necessidades ainda, sensoriais, motoras e até intelectuais. Tem necessidade de ver, tocar, experimentar, exercitar os sentidos e o aparelho motor, e

cumprir, pois, que o adulto lhe forneça os meios de satisfazer essas necessidades, lhe ponha nas mãos ou ao alcance objetos convenientes, e lhe dê, em tempo útil, espaço conveniente para os primeiros passos. E esses objetos devem ser escolhidos, porque podem ser inúteis e até nocivos, e esse espaço deve ser determinado, porque pode ser muito extenso ou muito acanhado. E ainda não é tudo. Não apenas há um modo de satisfazer essas necessidades, mas deve haver certa relação entre essas satisfações. A criança tem necessidade dos cuidados maternos, que, todavia, a incomodam quando excessivos. Tem necessidade, em certa medida, da presença do adulto, mas só em certa medida. A mãe pode distraí-la, não demais, porém; pode deixá-la desenvolver-se a seu gosto, mas sem elidir-se completamente, pôsto não deva intervir demasiado. E assim por diante. No próprio decurso de seu primeiro ano, a criança é um feixe de necessidades, que repercutem umas nas outras e trazem, à mãe (e ao pai), problemas tanto mais difíceis de resolver quanto uns pedem resposta positiva, outros, negativa. Nunca seria demais repetir, com ROUSSEAU, que "a educação do homem começa no nascimento".

Com essa primeira educação (pois é bem de educação que se trata, embora não se assemelhe em nada àquilo que ordinariamente leva esse nome), a pedagogia está agora resignada. Aceita que esse primeiro ano da vida da criança não seja um ano de preparação, tenha características próprias, seja muita vez, a seus olhos, um ano perdido para seus fins essenciais, e que a verdadeira *propedêutica* seja recuada de um ano e até, com todo o rigor, de dois, até o aparecimento da linguagem. A linguagem, com efeito, permite aos pais (pelo menos os pais acreditam nisso) fazer-se entender pelos filhos, isto é, fazer-se obedecer, e a linguagem foi sempre o veículo da educação. É

por meio da palavra que o educador formula as ordens e as proibições, transmite ao aluno os conhecimentos que possui e de que julga o aluno necessitado. A linguagem sempre ocupou, assim, o primeiro lugar nas preocupações do educador, e um lugar de eleição na vida humana. E é só seu aparecimento que parece constituir algo de comum entre pais e filhos. Além disso, até a invenção da imprensa, a linguagem foi o único meio de o mestre transmitir ao aluno as noções que êle próprio havia adquirido pela mesma forma. Essa invenção não pôde, aliás, interromper tão forte tradição; e os mestres continuam a querer instruir os alunos pela linguagem, como se os livros não existissem. Uma classe é sempre um lugar onde um mestre fala a alunos, ou diante dêles. O que não satisfaz, de resto, nenhuma das necessidades dêstes, pois pelo menos as crianças não têm necessidades de escutar, nem de ouvir discursos. Pelo menos há nesse regime uma necessidade satisfeita, que é a do mestre.

A pedagogia se conforma, pois, com essa perda dum primeiro e até mesmo dum segundo ano. Mas retoma, a seguir, seus direitos; afirma que, passada essa idade, a criança não tem mais necessidades particulares, distintas das do adulto, e, conseqüentemente, o educador está autorizado a prepará-la para satisfazer as necessidades da sociedade e para preencher aquilo que se acredita serem as obrigações do homem. Feito, assim, o grande sacrifício e desembaraçada dum período que a importunava, a pedagogia clássica reafirma sua posição. Por um lado, a sociedade precisa de trabalhadores que exerçam certo número de profissões e as exerçam o melhor possível, no interesse geral: cada criança será, pois, preparada para uma dessas profissões. Por outro lado, o homem deve ser consciencioso no labor profissional, desempenhar-se dêle inteligentemente, ser cidadão ativo e útil numa democracia e, pois, ter alguns conhecimentos determinados, ser honesto nas relações com os semelhantes, etc.

e, pois, o educador pode e deve preparar a criança para tornar-se honesta, conscienciosa, inteligente e instruída. E essa preparação será fácil e legítima, se as necessidades da criança forem respeitadas, conforme o desejo de ROUSSEAU, até a idade na qual parece que essas necessidades cessam.

Sabe-se, porém, que ROUSSEAU é muito mais exigente e prolonga o respeito à infância até idade muito mais avançada. Sabe-se também que a psicologia, a última surgida das três correntes que nos interessam, traz à educação nova, com suas últimas conquistas, apoio cada vez mais forte. O que ela nos ensina, a confirmar tanto a mística de ROUSSEAU como a filosofia de DEWEY, é que a criança continua, bem além do segundo ano, a ter necessidades particulares, que essas necessidades são numerosas e ligadas umas às outras e se não forem satisfeitas produz-se uma *frustração*, cujos inconvenientes podem ser muito graves, e que constituiu, muito recentemente, objeto de estudos numerosos por parte de psicólogos, psiquiatras e psicanalistas. Respeitar a infância, digamos uma vez mais, em sua duração, em seu conteúdo, em seu valor positivo, é conhecer-lhe e respeitá-lhe as necessidades. E, a esta altura, a psicologia da criança não é mais, como tivemos que admitir quanto à psicologia genética, uma simples ciência de verificação que deixa a pedagogia livre; por sua só existência obriga a pedagogia, pois esta mesma já se vê comprometida, pela própria definição. Se, com efeito, a pedagogia clássica admite a primazia das necessidades da criança quando se trata dos dois primeiros anos da vida, e se vê forçada a admitir que a vida da criança depende da satisfação dessas necessidades, embora pareçam ligadas ao estado presente, sem qualquer relação com o futuro de sua existência, deverá, igualmente, admitir que as necessidades experimentadas pela criança durante os anos seguintes devem ser satisfeitas, se se lhes mostram a existência e a natureza característica dessas

necessidades. É, pois, à análise dessas necessidades que se deve consagrar agora nosso estudo (16).

Mas resta, primeiramente, um ponto a precisar. Os educadores, e sobretudo os pais, sempre se mostraram, tanto depois como antes de se haverem convencido do valor das necessidades do lactente, hostis à satisfação das necessidades da criança. A tradição, oral e escrita, está cheia de afirmações de que a criança tem uma quantidade de desejos cuja satisfação não lhe pode ser senão nociva, que dêles os proveitosos são minoria e compete, pois, ao educador, fazer a indispensável distinção entre os que o próprio ROUSSEAU, como lembramos, chamava de "necessidades de fantasia", e os que chamava de "necessidades verdadeiras, naturais", e satisfazer somente as últimas. Há nisso, desde logo, uma posição que, para a educação nova, é inadmissível: em primeiro lugar porque os educadores e, em geral, os pais, como não têm critério algum que lhes permita distinguir as verdadeiras das falsas necessidades, distinguirão por forma arbitrária e serão, naturalmente, tentados a considerar como verdadeiras as necessidades que se lhes afigurem como de preparação e, muita vez, até a forjá-las inteiramente. Em segundo lugar, lembremos, como seremos frequentemente obrigados a fazê-lo, a posição da educação nova. Quaisquer que sejam as necessidades da criança, não cabe ao educador, que as constata, mas à criança, que as experimenta, o

(16) E conhecer a infância é conhecer-lhe as necessidades. Remeto, nesta matéria, ainda a CLAPARÈDE (*).

(*) De CLAPARÈDE podem consultar-se: *Psicologia da criança e pedagogia experimental*, trad. de Aires da Mata Machado Filho e Turiano Pereira, Editora do Brasil, São Paulo, 3.^a ed., 1956; *A escola e a psicologia experimental*, trad. port. e notas de Lourenço Filho, vol. II da "Biblioteca de Educação", Melhoramentos, São Paulo, 2.^a ed. s/d; e *A educação funcional*, trad. port. e notas de J. B. Damasco Penna, vol. 4 destas "Atualidades Pedagógicas", São Paulo, 5.^a ed., 1958. (Nota dos trads.)

satisfazê-las. Aí estaria, de parte do educador, uma das intromissões no mundo da infância que ROUSSEAU reprovava. Quem sofre uma ruptura de equilíbrio é o único que pode restabelecê-lo, procurando no meio os elementos necessários. Veremos que compete ao educador velar por que êsses elementos estejam realmente presentes no meio no momento azado e introduzi-los, se ausente; isso, porém, não é satisfazer a necessidade e, sim, exercer ação indireta, que permita essa satisfação a quem sinta essa necessidade.

Enfim, a hostilidade que os pais sempre manifestaram às necessidades da criança, vem duma confusão produzida por observação inexata. Se, efetivamente, admitirmos, com ROUSSEAU, que há na criança *necessidade naturais e necessidades de fantasia*, se admitirmos até, com a maioria dos pais, que as últimas são as mais numerosas, cumpre procurar donde vêm essas necessidades de fantasia. E a dialética de ROUSSEAU nos fornece a resposta. Se essas necessidades não são naturais, não estão entre os elementos componentes da idade da simplicidade e da inocência, é porque foram introduzidas na infância pela sociedade e pela civilização, como essa sociedade e essa civilização introduziram, na vida do homem, com o luxo e com o desenvolvimento das letras e das artes, essas falsas necessidades que ROUSSEAU e TOLSTOI, um depois do outro, condenaram. Donde, "a priori", e por definição, se uma criança manifesta uma necessidade que não seja natural, é que essa necessidade foi introduzida, de fora, pela sociedade, pois a natureza e a sociedade são as duas únicas forças que agem sobre o ser humano para formá-lo. E já que, ao menos durante os primeiros anos da infância, a sociedade só é representada pelos pais, os pais devem reconhecer que essas *necessidades de fantasia*, que se queixam de encontrar na infância, só existem porque êles mesmos as levaram para a infância. E, dizendo-o, não nos fechamos

numa tautologia: não é natural toda necessidade que não é necessidade natural. Se, com efeito, definimos, sumariamente, a satisfação da necessidade como o restabelecimento do equilíbrio interno rompido por excitação nova vinda do interior (maturação) ou do exterior (meio), é claro que só criarão necessidades naturais as excitações provenientes desses dois meios, interior e exterior, à medida que, reagindo um sobre o outro, esses meios se enriquecem, e isso sem nenhuma intervenção do adulto, para ajuntar sua própria excitação a essas excitações naturais. E poderíamos, pois, concluir: não é necessidade natural qualquer necessidade produzida na criança pela intervenção direta do adulto. E colhemos, assim, conclusão bem no sentido da mística rousseauísta e de grande importância, como veremos, para a definição da educação nova. Ora, essa intervenção pode ser dupla, a um tempo negativa e positiva. O adulto pode intervir como não deve, e não intervir como deve. Pode intervir experimentando exercer, sobre a criança, ação direta e, por consequência, perturbadora da maturação; pode intervir não velando por que o meio contenha os excitantes necessários e suficientes, e deixando de introduzi-los.

Alguns exemplos esclarecerão esses princípios. Há crianças que gostam demais de doces, gosto que vai, no comportamento, até o ponto de que possam procurar consegui-los por meio ilícitos e, no resultado, até comprometer a saúde. Os pais, quando verificam esses inconvenientes, acham que a despeito da educação nova, aí está uma necessidade que não deve ser satisfeita. Mas exatamente não se trata, de modo algum, de necessidade natural. Se os pequeninos chegam ao ponto de desejar vivamente chupar bombons a toda hora, é, dum lado, porque sua mãe (ou o pai, ou parentes, ou amigos) lhes deram muitas vezes, entre as refeições, pensando agradá-los ou para desviá-los duma atividade que os incomodava e criaram, assim,

inteiramente, a pretensa necessidade de que se queixam. E, doutro lado, porque as refeições da criança não foram compostas de modo a comportar proporção suficiente de alimentos açucarados (frutas, compotas) (17). E é bem verdade que entre as crianças que jamais foram vítimas dessa dupla intervenção positiva e negativa, não aparece a pretensa necessidade de doces. Não há, pois, cuidar de não satisfazê-la, há cuidar de não criá-la.

Pais há que acreditam, também, freqüentemente, encontrar nos filhos uma necessidade de falar muito aos adultos, e muita vez para fazer-se valer, e acham que, longe de satisfazer essa necessidade, a educação deve tentar fazê-la desaparecer. Mas se forem suficientemente filósofos para procurar a origem dessa pretensa necessidade, e observadores bastante perspicazes para descobri-la, verão que aí também está uma necessidade que criaram. Quantas mães de família, quantos pais, amigos, falam demais à criança, a qualquer propósito e fora de propósito, porque acreditam que é preciso falar à criança (para desenvolver-lhe o vocabulário), porque acreditam que isso lhe dá prazer, porque têm vontade e isso a eles lhes dá prazer, porque ficam sentidos e um pouco melindrados de que a criança não lhes dê atenção. Mas aí também contamos com crianças-testemunho, que não manifestam jamais essa pretensa necessidade, quando não sujeitas a intervenções intempestivas.

Poderíamos multiplicar os exemplos. O das crianças que manifestam o desejo de pegar em tudo, necessidade evidentemente incômoda para elas mesmas e para os circunstantes, e que é criada simplesmente pelo fato de não terem certo número de

(17) Ou outras necessidades (regularidade rigorosa na hora das refeições, calma em volta da criança enquanto come, abstenção do adulto se a criança não quer certos pratos ou não come deles a quantidade julgada suficiente, etc.) não foram satisfeitas.

objetos muito simples, nos quais sua atividade possa exercer-se, que possam palpar, explorar, manejar, demoradamente, a seu gosto. O das que manifestam a necessidade de mudar de ocupação sem parar, necessidade manifestamente artificial, criada por pais que incomodam a todo instante o filho absorvido numa ocupação.

Os exemplos são inumeráveis e poderiam encher um tratado inteiro de educação prática. A conclusão é a que indicamos no comêço desta explanação: qualquer ação direta do adulto sobre a criança cria necessidades artificiais. Tôda necessidade que aparece sem essa ação, é necessidade natural que deve ser satisfeita.

Mas o educador não deve intervir na satisfação de uma necessidade natural, tal como não o deve fazer na criação de uma necessidade fictícia. Quando dizemos que as necessidades naturais devem ser satisfeitas, não entendemos, absolutamente, que o devam ser pelo educador, e sim que o educador deve permitir que a própria criança as satisfaça, isto é, não deve perturbar, em nada, a atividade que tenda a essa satisfação, deixá-la crescer, desenvolver-se, viver e continuar a agir, durante tôda a infância, como agiu uma boa mãe, ou ama experimentada, durante seus dois primeiros anos, arranjando o meio necessário a essa vida, de maneira que contenha, material e espiritualmente, tôda a nutrição necessária.

E, dizendo-o, devemos deixar à palavra *necessidade* seu pleno sentido, o sentido pelo qual, carregada hoje de elementos biológicos e afetivos, excede largamente a noção de *interesse*. Ainda uma vez: uma necessidade deve encontrar satisfação, isto é, exercer-se, e exercer-se não à toa, mas produzir certo resultado. A necessidade procura, por tôdas as maneiras, satisfazer-se; se não é satisfeita dá em frustração, que pode causar

distúrbios neuropáticos. Pois essa frustração, a criança não a aceita (ainda quando crê resignar-se), e ela caminha no inconsciente. A necessidade de procurar (e de encontrar) uma satisfação em direção inesperada, é causa, assim, sem ir até os distúrbios psicopatológicos, de anomalias que chocam os pais e que eles não conseguem tratar, por lhes não conhecer a origem.

CAPÍTULO VII

AS NECESSIDADES DA CRIANÇA

I

Assim, o primeiro e principal dever do educador é estar igualmente atento a não introduzir na infância, por intervenções inoportunas, necessidades fictícias, e permitir à criança satisfazer suas necessidades reais, deixando inteira liberdade à maturação e assegurando-lhe o meio conveniente.

Aqui está, evidentemente, o ponto importante. Não está, é certo, resolvido o problema das relações entre a maturação e o meio e não se pode dizer hoje, com certeza, "qual o lugar que se pode atribuir ao equipamento hereditário, à estrutura inata cujo desenvolvimento deve efetuar-se, de certo modo, automaticamente, e qual o devido às influências do meio, a exercer-se obrigatoriamente no próprio decurso do desenvolvimento e durante a vida inteira. É o problema de "nature" e "nurture" dos ingleses, entendendo-se por *nutrição* (nurture) "tanto os alimentos propriamente ditos como os alimentos intelectuais fornecidos pela educação" (PIÉRON). Mas a solução exata (supondo-se que seja possível) desse problema, dependente da psicologia, e particularmente da psicologia diferencial, não é indispensável à educação nova. Basta-nos saber que o ser vivo (e a criança, que aqui nos interessa) não se pode desenvolver senão em meio que lhe forneça a nutrição (nurture) necessária e que, por outro lado, a ação do meio não se pode exercer senão sobre as forças internas (nature) da criança.

Essas considerações nos permitem precisar ainda mais o alcance da revolução rousseauísta. Até então o educador nunca se preocupara senão com o agir sobre as forças internas da criança; e é ainda o que ocorre com a maioria dos educadores de hoje. Mas a ação desses educadores não é de pura coação sobre essas forças internas; declaram-se bem longe da fórmula da "cêra mole" e não cessam de protestar contra a crítica de que essa ação deixa o aluno *passivo*. Afirmam, ao contrário, que todo o seu esforço é para *fazê-lo agir*. Preparam uma lista das noções que devem ser adquiridas (pela memória e pela inteligência), dos exercícios que devem ser feitos (por uma espécie de treino da imitação e da invenção), e apresentam essa lista aos alunos: como contém um mui grande número de alimentos (noções ou exercícios) que não os interessam e os deixam inertes, passivos, o educador se esforça por tirá-los dessa passividade e *fazê-los agir*, pelo emprêgo de toda sorte de meios: pela habilidade, pelo atrativo, pela doçura insinuante de seu ensino, experimentando, como dissemos atrás, *suscitar a curiosidade e despertar o interesse*, ou pelo rigor da disciplina. Apenas lhe será bem difícil dizer o que significa essa expressão *fazer agir*, e até mesmo se ela tem algum sentido. Os educadores autoritários, que se propunham afeiçoar o espírito da criança, escapavam de uma contradição: agiam sobre o aluno, "que constitui a matéria a trabalhar" (PLANCHARD), e lhe davam a forma que conservaria a vida inteira. Mas como pode o educador agir sobre dada matéria, desejando que essa matéria seja indócil a essa ação, e reaja com maior ou menor independência? Que quer dizer *suscitar uma curiosidade*? Que quer dizer *despertar um interesse*? Não serão simples palavras com que se satisfazem os que as empregam? Pode-se obrigar o aluno a recitar, a escrever; será isso, verdadeiramente, *agir*, ou apenas parecer agir? Pode-se seduzir o aluno com arte, mas não será isso

o mesmo que (malgrado as afirmações contrárias) "favorecer a sujeição mental" (DEWEY)? O "fazer agir" é a grande ilusão pedagógica, que muitos educadores ainda tomam pela realidade. Cumpre, entretanto, rebater ainda uma objeção. Se o educador, por suas intervenções desajeitadas, chega a fazer nascer na criança "necessidades de fantasia" que lhe são nocivas, não poderia também introduzir no espírito do escolar necessidades que, embora não sendo naturais, pudessem, todavia, ser úteis (o que, entre parênteses, é contraditório para a pedagogia nova)? Ora, foi precisamente isso que a pedagogia clássica sempre tentou fazer: criar necessidades das quais a criança procure satisfação; necessidade de ter boa nota, de obter boa colocação na composição, de ganhar o favor do mestre, de repetir trechos sem se enganar, de fazer exercícios semelhantes, de resolver problemas, de escutar um professor que fala (18). Mas o que o educador cria não são necessidades, são hábitos, exatamente semelhantes aos da criança habituada a chupar balas e a fazer-se valer pela tagarelice. Nestes casos ainda há um prazer ligado ao hábito, o que não ocorre com os hábitos escolares, que o educador deve, bem por isso, entreter sem cessar por meio de sanções de toda natureza, pelos exames e por todos êsses engodos que prometem sem cessar aos alunos, na falta de um prazer presente, prazeres futuros.

A verdade é que uma necessidade não se cria. Se nasce, com efeito, na criança (e em qualquer indivíduo) da ruptura dum equilíbrio que tende a restabelecer-se e se satisfaz pela reação a certa excitação, a um estímulo que age por si só, segue-se que ou bem o estímulo (19) é tal que provoca a reação,

(18) Essa necessidade é, está claro, natural para certos alunos, em certa idade; mas, então, o mestre não tem que criá-la nem mantê-la, êles a manifestam.

(19) O estímulo, pode, aliás, ser interno (maturação).

ou bem o elemento do meio não é um estímulo e deixa, pois, o indivíduo inerte. É assim que o universo no qual está mergulhada a criança durante a idade pré-escolar contém uma porção de elementos que são, para ela, como se não existissem. Não são excitações; e é baldado tentar transformá-los em excitações, tentar *chamar a atenção* das crianças para êles. Atenção não se chama. Durante um passeio, no fim dum belo dia, um pai interrompe os dois filhos ocupados em qualquer brinquedo que satisfaz uma de suas necessidades, para mostrar-lhes e *fazê-los* admirar um sol redondo e vermelho que vai descendo lentamente no horizonte. As crianças, dóceis, dão uma olhadela e voltam à ocupação. Se estivessem na escola, e não em férias, teriam tido de "descrever um pôr de sol numa bela tarde de verão" e, como me pareciam bons meninos, te-lo-iam descrito e teriam regressado a seus interesses profundos e a suas necessidades reais. E farei, aqui, a mesma observação feita atrás: em certa idade e para certos alunos, um pôr de sol constitui um estímulo que corresponde a uma necessidade e acarreta a reação literária da descrição dum poente em prosa e verso. Como um ocaso não é acontecimento raro, e constitui elemento permanente do meio, não há senão esperar que se transforme em estímulo, e deixar à criança, ou ao adolescente, a liberdade bastante para que, nesse momento preciso, nada o impeça de reagir de maneira que sua necessidade seja satisfeita.

Sabe-se como, ao contrário, procede a pedagogia tradicionalista. O educador introduz no meio elementos que decide, por forma freqüentemente arbitraria e poder soberano, que devem constituir excitações: regras gramaticais, noções de Geometria, acontecimentos históricos. E como um elemento não se torna em estímulo pelo simples fato de que assim se decidiu, o educador, não podendo agir sobre a excitação, tenta agir sobre a reação. Pretende obrigar (pela disciplina, pelas

sanções, pela emulação) a criança a reagir ao que, para ela, não é estímulo. Tenta resolver o problema nature-nurture agindo exclusivamente sobre o primeiro termo. A pedagogia nova toma atitude exatamente oposta: não se preocupa senão com agir sobre o segundo. O tradicionalista constrói artificialmente o meio (o programa), e se esforça por adaptar a criança a êle. A educação nova toma as necessidades da criança como dados e organiza o meio de maneira que essas necessidades nele possam ser satisfeitas, adapta o meio à criança.

II

Quais são essas necessidades? É evidente que o educador — e aqui está sua primeira tarefa — deve conhecê-las, de modo a poder encontrar e reunir as excitações convenientes. Mas essas excitações são constituídas não apenas por objetos, mas também, e sobretudo, por possibilidades. Cumpre que o meio seja tal que a criança possa logo satisfazer suas necessidades mais gerais.

A primeira é a necessidade de desenvolver-se, de crescer, essa necessidade “que nos abre larga janela sobre a intimidade da vida” da criança, e nos convida “a descobrir a unidade que preside às múltiplas transformações e que é sua própria pessoa” (GODIN)(*). Essa necessidade de crescer é, com efeito, própria da criança e de certo modo a define: uma criança é um ser que cresce. E essa necessidade se tornou de tal modo estranha ao *adultus* (o qual, por definição também, não cresce mais) que

(*) Paul GODIN, autor de um livro clássico sobre *La croissance pendant l'âge scolaire*, publicado na “Collection d'Actualités Pédagogiques”, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, 1913. Esse livro apresenta a matéria de um dos cursos ministrados nos começos do Instituto J.-J. Rousseau, de Genebra. (Nota dos trads.)

cumprir, e particularmente ao educador, repetir sem cessar afirmação assim trivial (*). Mas por trivial que seja, cumpre ainda ser precisada. Quando se diz que a criança tem necessidade de crescer, quer-se dizer que o crescimento lhe é necessário, pois um atraso ou uma lentidão do crescimento podem constituir sintoma grave; mas quer-se dizer também, o que é, talvez, menos trivial, que a criança experimenta a necessidade de crescer, e assim como ficará fisicamente frustrada (isto é, doente) se sua necessidade biológica de crescimento não fôr satisfeita, ficará moralmente frustrada se não fôr satisfeita a necessidade, que sente, de crescer. Pois, o crescimento é a um tempo ação e necessidade de agir. Não é, absolutamente, como acreditou muito tempo a sabedoria popular, uma sucessão de estados a que o indivíduo assistiria, por assim dizer, sem nela tomar parte. O lactente apertadamente enfaixado cresce penosa e lentamente: desenvolvem-se como tem de ser seus órgãos internos, pois não estão mais que parcialmente sujeitados. Mas seu crescimento total é mais lento, a ponto de poder ser gravemente comprometido, porque êle não pode ajudá-lo, não pode realizá-lo por sua ação. Crescer é agir, é fazer alguma coisa, e a necessidade de agir, de fazer alguma coisa, é tão imperiosa e tão manifesta na criança, que se pergunta como os pais, que com isso se incomodam e disso se queixam tão freqüentemente na idade pré-escolar, já não se admiram de vê-la desaparecer aparentemente, e tanto, na idade escolar, a ponto de o educador crer-se obrigado a fazer agir na escola aquela criança que, antes da escola, não parava de agir.

O crescimento é uma atividade que põe em jôgo, como diz GODIN, o indivíduo inteiro. Não pode ser satisfeita senão pelo

(*) O adulto, que “não cresce mais...” O Autor se refere ao sentido fundamental e à etimologia do termo *adulto*, do latim *adultum*, participio passado irregular de *adolescere* (*crescer*): adulto é o que acabou de crescer. (Nota dos trads.)

exercício, por meio da ação sobre certos elementos, pela invenção, pela descoberta. O espírito, como o corpo, cresce alimentando-se (de alimentos que lhe agradem) submetendo a sua ação elementos que a um tempo cedem a essa ação e a entretêm, explorando o meio para encontrá-los. Não pode, pois, realmente crescer se sua atividade inteira não se pode exercer livremente. Digo *livremente*, porque o crescimento comporta outros elementos além dos biológicos e, em particular, uma parte de afetividade, que a pedagogia clássica sempre desprezou. O crescimento é, de fato, favorecido pelo interesse vinculado aos meios que utiliza.

Lembremos, primeiro, a respeito dessas necessidades, que uma necessidade, uma verdadeira necessidade, nada tem de comum com um desses desejos vagos que muita gente conserva a vida inteira, sem que jamais o realize: o desejo confuso de ser bonito (ou bonita), de ser rico, ou de ter "êxito". Uma verdadeira necessidade nunca se conserva, insaciada, alojada nalgum canto do espírito, imóvel, inerte, como projétil encastado num tecido e que se não pôde extrair. Uma verdadeira necessidade se satisfaz sempre (isso é até mesmo sua definição), direta, ou indiretamente, por substituição (a menos que o indivíduo seja pôsto absolutamente fora das condições de fazê-lo, ainda que por meio de compensação, caso em que, então, morre). Obrigai, em classe, à imobilidade completa, crianças que têm necessidade de mover-se, e impedi, pois, assim, a satisfação dessa necessidade, e as crianças a satisfarão, fora da classe, durante o recreio, por agitação desordenada e por êsses brinquedos muitas vêzes *brutais*, como se diz, de cuja brutalidade o mestre é inteiramente responsável, e durante a aula por agitação, tiques, distrações. A ausência de *calma*, do que tantos mestres se queixam, não vem senão de que êles impõem a calma e não concedem satisfação à necessidade de movimento. Eis um fato

contra o qual não pode prevalecer qualquer consideração pedagógica: o mestre que, pelo exercício da autoridade, pela imposição de disciplina rígida, pela regularidade das sanções, chega a dirigir seu discurso a alunos absolutamente imóveis, não deve rejubilar-se de haver feito desaparecer-lhes a necessidade de "mexer-se". Ainda uma vez: uma necessidade não desaparece (de outra forma não é necessidade), é mascarada, procura uma saída, e a encontra por diferentes caminhos, mas particularmente por essas *distrações*, de que tantos mestres se queixam e de que, neste caso também, são responsáveis. Uma criança que age, satisfazendo as necessidades duma atividade total, jamais está desatenta (MONTESSORI); uma criança está desatenta às lições porque não tem necessidade de escutar, e porque o educador não lhe satisfaz a necessidade de agir. A luta do educador contra as necessidades reais é, pois, uma luta vã. Mas pode, além disso, ser uma luta danosa e conduzir a graves irregularidades de conduta. Não insisto na *compensação*, tão conhecida dos psiquiatras. Lembremo-nos apenas, para não citar senão um exemplo, o menino que se tornou culpado duma fuga e de furtos simplesmente porque sua mãe, rígida e maníaca, o obrigava a descalçar-se assim que passava a porta do apartamento e a não sair do lugar antes de calçar pedaços de feltro. "A delinqüência juvenil, diz BURT, não é, em muitos casos, senão um meio de afirmar-se", isto é, satisfazer uma das necessidades mais importantes da criança e do adolescente. E se êsses casos extremos são raros, embora menos raros do que se imagina, as compensações mais benignas são extremamente freqüentes e causam, sempre, distúrbios do desenvolvimento.

Em segundo lugar, como já vimos a propósito dos lactentes e como relembramos no começo deste capítulo, as necessidades da criança são numerosas, e ligadas umas às outras de tal maneira que se tais ou quais ficam insatisfeitas, a insatis-

fação de umas não é compensada pela satisfação das outras. Dissemo-lo quanto aos lactentes criados cientificamente, mas privados da afeição e dos cuidados maternos. E assim é na vida inteira da criança. A criança tem necessidades físicas, espirituais, afetivas, em número muito grande. Essas necessidades, ou a educação as conhece e satisfaz, ou se descuida de algumas, que se satisfazem indiretamente, prejudicando o desenvolvimento normal, ou desprezando tão importantes que a criança deperce física, intelectual ou afetivamente. Conhecer tôdas essas necessidades, para dar à infância os meios de satisfazê-las, é, sem dúvida, tarefa difícil para a educação nova; mas essa é que é a tarefa da educação nova.

III

Vê-se que a educação nova prolonga, pelo menos durante tôda a infância, e segundo o rousseuismo, a atitude puericultora. Assim como a puericultura abandonou qualquer apriorismo para preocupar-se somente com o conhecer tôdas as necessidades do bebê e permitir-lhe satisfazê-las, agindo, pois, sobre o meio e, não, sobre o indivíduo, a educação nova se preocupa com conhecer tôdas as necessidades da criança, depois do escolar, e permitir-lhes satisfazê-las. E dizemos expressamente que, malgrado as aparências contrárias, a mãe (ou a ama) permite à criança satisfazer suas necessidades; não as satisfaz, porém, ela mesma. Põe os objetos à disposição das crianças, mas é esta quem os manuseia a seu modo, ao modo que convém ao grau de seu desenvolvimento. Dá-lhe sua presença afetiva, mas é a criança quem, com essa presença, satisfaz a necessidade de afeição à sua maneira, segundo convém a seu grau de desenvolvimento. E se é mãe avisada, age sobre o meio

e, não, sobre a criança. Não lhe faz dar um passo, nem pegar um objeto, dá-lhe objetos e lugar onde levar seus passos. Não a faz testemunhar afeição, dedica-se a ela. Assim age, ao longo da vida da criança, a educação nova. Nunca age sobre a criança, mas dá-lhe quanto permita satisfazer suas necessidades.

Essa necessidade de crescer é, pois, primeiro e antes de mais, uma atividade, uma necessidade de agir; e a satisfação dessa necessidade de agir é condicionada por outra, que só recentemente chamou a atenção dos educadores. É a geralmente designada sob o nome de *necessidade de segurança*. Não é senão a confiança na possibilidade de crescimento, a necessidade de sentir que êsse crescimento não será incomodado nem entravado. A segurança não está nas coisas que, tal como a criança o supõe e de boa mente o deseja, apresentam à sua pesquisa e à sua experiência um certo risco, mas nela mesma e em sua atividade. A criança tem necessidade de que essa atividade seja possível e livre, não seja obrigada, nem positiva, nem negativamente. A segurança de que precisa uma criança que sente, ao mesmo tempo, a necessidade motora de franquear dum pulo um córrego não é que o educador, agindo sobre ela como fazia a educação clássica, a demova da tentativa assegurando ser perigosa, ou a anime, ao contrário, persuadindo-a de que é capaz da ação desejada, que deve fazer o esforço, que, de resto, o córrego é raso, etc. Sua necessidade de segurança não será satisfeita senão quando, precisamente, o educador não intervier quer num, quer noutra sentido, e deixá-la *fazer sua experiência*. Pois tôda ação, para a criança, é uma experiência. Os adultos fazem cada vez menos experiências, porque, dum lado, vivem num mundo de hábitos, e, doutro (mas ao mesmo tempo), não crescem mais, e nêles as excitações costumeiras já não provocam novas reações. Para a criança, porém, o meio é novo porque o descobre pouco a pouco, e porque a cada descoberta sucessiva é diferente do que

era na precedente; também o crescimento lhe apresenta sob nova forma o mesmo objeto. Experimenta, pois, sem cessar, pois muda sem cessar, mas a experimentação coexistente com a mudança não é possível, salvo se a segurança da experimentação fôr assegurada por certa *constância*. Como essa constância não está nem mesmo nos objetos da experimentação, nem na experimentação, nem na criança, não pode existir senão na certeza, na qual será mantida a criança, de poder, em cada fase, fazer suas experiências, o que é a primeira e a mais importante de suas necessidades.

Ora, no mundo da infância, essa constância, condição da segurança, condição por sua vez do crescimento, não pode ser perturbada senão pelo educador e deve ser assegurada por ele. É ele o dono do destino das crianças, no sentido de que pode, ou não, permitir que se cumpra esse destino (ou esse desenvolvimento, se quisermos denominação menos finalista). E, como na família ou na escola, é personagem perpétuamente presente no mundo da criança, é aquele em quem a educação nova vê, de algum modo, a personificação dessa constância, garantia da segurança. Primeiro, ele próprio é *constante*. Pai ou mestre, é, aos olhos da criança, a mesma personagem; a criança sabe o que pode esperar d'ele, sabe que vai encontrá-lo hoje exatamente como a mesma personagem que conheceu ontem. E essa personagem não está a representar um papel, é uma personagem natural, não é homem ou mulher a exercer a profissão de educador, é um homem ou uma mulher, diferente dela simplesmente porque são adultos, e revestidos dessa autoridade natural decorrente do fato de já haverem feito suas experiências, e estarem agora em presença de quem está juntamente a fazê-las. É uma personagem natural, continua, em quem a criança não se arrisca a descobrir, de repente, falhas e ser assim, ameaçada em sua segurança. A criança sofre, sem

dúvida, em viver com mãe "severa", mas se ela o é naturalmente, vale mais que o seja continuamente e tenha, com as outras pessoas, a mesma rigidez, a mesma ausência de abandono, a mesma dureza de julgamento. Assim também na escola com o professor. Mas ela sofre bem mais com as mudanças imprevistas de atitude, com as respostadas inesperadas, com as fraquezas que uma aparente firmeza não deixava prever. Sofre outro tanto (quer tenha consciência dessa frustração, quer ela perturbe o curso regular de seu desenvolvimento) em perceber, de repente, que o educador representa em sua presença, e que é outro quando não lida com ela. O mestre da educação nova é o homem da natureza a viver com a criança filha da natureza; é, dentro da escola, o que é fora da escola. E outra atitude seria marca dessa hipocrisia que ROUSSEAU ataca tão vivamente. É a mesma pessoa e age sempre do mesmo modo. Não permite hoje o que proibia ontem e não proibirá amanhã o que hoje permitiu. Comporta-se de tal modo que a criança sabe que pode contar com ele, inspira *confiança*, e mantém essa confiança. A confiança, na qual PESTALOZZI via o laço mais necessário entre o educador e o aluno, não é senão essa certeza da criança de que o educador (pai ou mestre) não muda, não vira, inopinadamente, outro, que o bastão no qual se apóia, se necessário, não se transformará de repente em caniço. É essa confiança, condicionada pela constância do educador, que garante a satisfação da necessidade de segurança, indispensável ao desenvolvimento da criança (20).

Deve-se, todavia, notar que essa constância só pode inspirar confiança com o tempo, quando a criança se apercebeu dela ou, sobretudo, quando seu desenvolvimento não foi perturbado por

(20) E aí está uma das razões pelas quais experiências como as do "mestre camarada" deram em malogro.

uma inconstância. Isso pode produzir-se facilmente na família, pois o contato com os pais começa com o próprio nascimento. Ao chegar à escola a criança se encontra em lugar desconhecido, ante personagem desconhecida, o educador. A novidade do lugar e da personagem abala a segurança que, até então, repousara na constância; o diferente introduz-se na unidade e cria a inquietude, que chega, algumas vezes, ao medo. Para que essa inquietude desapareça rapidamente, são necessárias duas condições. Cumpre que o meio novo, a escola, seja tal que possibilite à criança continuar as experiências (como foi, até então, no meio familiar e natural), e que o educador permita essas experiências.

Isso supõe, pois, de comêço, que o educador tenha atitude acolhedora e demonstre aquêle respeito pela infância que ROUSSEAU dêle reclamava. À chegada dos novatos, mostra a satisfação de vê-los; fica contente com vê-los, sem o que não será bom educador. Gosta da infância, gosta, pois, das crianças que conhece, com as quais vive, gosta também das que vê pela primeira vez. Tem prazer em vê-las, em vê-las satisfazer suas necessidades pela ação e pelas experiências. Assim como os pais puseram à disposição da criança o meio familiar, de que são os organizadores, o mestre faz outro tanto com o meio escolar, que organizou.

Põe êsse meio à disposição das crianças, quer dizer, deixa-lhes *liberdade* para utilizá-lo. Tem-se discutido muito o sentido da liberdade na educação: a palavra nada tem de misterioso. Não significa senão isto, naturalmente decorrente dos princípios da educação nova anteriormente expostos: que o indivíduo pode reagir às excitações que nêle correspondem a uma necessidade, e sòmente a elas, qualquer que seja o valor arbitrariamente atribuído a outras excitações que, não correspondentes

a qualquer necessidade da criança, não lhe provoquem reação alguma, salvo se aparente e criada artificialmente pelo educador. O educador deixa a criança livre e a deixa constantemente livre, o que tem por efeito satisfazer bem rapidamente a segurança e estabelecer a confiança. Mas a outorga dessa liberdade não constitui, primeiro, da parte do educador, nem demissão nem abstenção. A confiança que a criança deseja é determinada por atitude negativa do educador, mas também por atitude positiva. A confiança não se exerce no vácuo; tem-se confiança em alguém. Na escola da educação nova, a criança confia em que o educador, mantendo-se em atitude constante, não lhe perturbará a necessidade de atividade; mas confia também em que êle estará sempre presente, efetiva e moralmente, e que pode contar com seu auxílio tôdas as vezes que isso fôr necessário. Essa dupla necessidade de independência e de apôio nada poderia ilustrá-la melhor que o fato por mim testemunhado enquanto estava a trabalhar nesta obra. Um pequenito de seus três anos vai numa rua de Paris, ao lado da mãe que o acompanha, mas o deixa andar livremente. Encontra mureta de pedra alta de alguns centímetros ao longo de uma loja, experimenta subir nela, não consegue e, sem mesmo olhar a mãe ou voltar-se para ela, estende-lhe a mão, como numa confiança cega de que encontrará a mão materna, encontra-a de fato, nela se apôia e dela se ajuda, sobe, e larga a mão de que não mais precisa. Tal o sentido da liberdade dada à criança na educação nova. Após haver escolhido sua experiência e medido as forças, emprende-a, com a confiança em que se, no correr dela, se apresentar obstáculo que não possa transpor, estará certa de achar, bem próximo, o auxílio do educador, de que carece. Assim, sua necessidade de liberdade e sua necessidade de segurança, longe de interferir uma na outra, são condi-

cionadas uma pela outra; a criança sente-se livre porque segura e segura porque livre.

Mas a essa liberdade, para que tenha pleno sentido, falta, ainda, outra condição. Ela é, como dissemos, liberdade de reagir às excitações do meio, de fazer experiências. Acabamos de dizer também que essa liberdade devia, a um tempo, não ser incomodada nem diminuída pelo educador, e ser dêle ajudada quando necessário. Há mais, porém: se essa liberdade é possibilidade de fazer experiências, de reagir às excitações do meio, cumpre que sejam verdadeiramente experiências, que o meio comporte excitações. Se o meio é vazio ou não compreende senão objetos sem interesse, a maturação apenas produz na criança essa agitação sem finalidade, que a conduz, frequentemente, a malfeitorias e não é devida senão à carência do educador. A criança se agita quando não age; e não age quando o meio não lhe dá sentido nem possibilidade à ação. O problema não se apresentaria se a criança pudesse passar a infância inteira no seio da natureza, como queria ROUSSEAU; mas como hoje isso não é mais inteiramente possível, resta permitir à criança viver *vida natural*, quer dizer, satisfazer suas necessidades, no meio escolar do qual lembramos que o mestre era o organizador. O meio que é a escola deve, pois, conter número suficiente de excitações, e bem variadas, para que cada criança possa escolher (o que não quer, absolutamente, dizer que a escolha seja voluntária), e excitações renovadas pelos cuidados do educador, para corresponder aos diferentes estádios do desenvolvimento da criança. ROUSSEAU simplificou o problema fazendo a criança viver na natureza, que lhe permite satisfazer suas necessidades de ação corporal, de ação construtiva, de ação de pesquisa, de descoberta, de invenção e suas necessidades afetivas. A escola deve substituir a natureza (não inteiramente,

pois a natureza é sempre acessível e a educação nova entende que tôdas as escolas deveriam ser construídas no campo), e dar satisfação às mesmas necessidades, velando por que se associem, ao invés de interferir uma nas outras (21).

IV

A satisfação da necessidade de segurança, da necessidade de confiança no educador, da necessidade de liberdade na ação, torna a criança *feliz*. Repitamos, com ROUSSEAU, que a infância é a idade da inocência, a idade de ouro do desenvolvimento humano, que, não turbada por nenhum cuidado, por nenhuma preocupação do futuro, é, pois, a idade da felicidade. A escola, pois que deve substituir a natureza, é o meio no qual a criança é feliz. Mas o educador não é o juiz dessa felicidade; a criança a constrói com os elementos que lhe são necessários. Fornecemos-lhe êsses elementos, pedindo-lhe a opinião, ou descobrindo-a quando ela não nos pode dar. Como sua necessidade primordial é agir e, não, contemplar, não nos parece que caiba dar importância excessiva, ao menos durante os primeiros anos, ao que se convencionou chamar decoração escolar. A criança, durante a infância, não olha quase os afrescos e as gravuras; e é gizar uma hipótese agradável sem dúvida e tentadora, mas gratuita, supor que se tornará artista no contacto, embora prolongado, de obras de arte. Lembremo-nos de GUYAU:

"No fim de contas, a beleza não está senão nos olhos que vêem".

A criança é mais sensível à beleza natural, aos jogos de luz, ao espaço, à claridade. É por isso que se satisfaz melhor, na criança, além das necessidades biológicas cuja satisfação é,

(21) Cumpre, pois, que a escola permita, entre outras, a *vida física*.

evidentemente, sempre necessária, uma necessidade afetiva, fazendo-a viver em escola arejada, aquecida, iluminada, como cumpre que seja (22). Mas ainda, neste ponto, os arquitetos escolares deparam muitas vezes problemas que não encontram senão porque assim o querem. Distanciam-se, cada vez mais, da natureza e constroem escolas, cada vez mais, artificiais, as quais se esforçam, a seguir, por tornar conformes à natureza, e nas quais querem reintroduzir a natureza que expulsaram. É um erro geral na educação, ao qual voltaremos. Ou então procuram, ajudados pelos educadores, conciliar os contraditórios. É o caso, por exemplo, das "classes ao ar livre", que consistem em deixar os alunos colocados e alinhados no mesmo mobiliário e entregues às mesmas ocupações que numa escola comum, transportada, porém, a mobília para o pátio do recreio ou para um jardim, ou provida a classe, com grandes despesas, de grandes vãos largamente abertos para o exterior, um exterior que é proibido olhar enquanto o professor dá sua aula de gramática ou de história. A expressão é contraditória: não há "classes ao ar livre"; há vida ao ar livre, sem classe, ou classe sem ar livre. As mesmas observações caberiam, aliás, em matéria de mobiliário escolar, a respeito do qual, de tempos a tempos, em diferentes países, organismos oficiais, com o concurso de médicos, arquitetos, administradores, de metro em punho, decretam disposições cujo único inconveniente é o de que as necessidades das crianças não foram consultadas. Ora, essas necessidades são múltiplas, interferem umas nas outras e, muita vez, de tal maneira que a satisfação dada a uma impede a satisfação de outra, mais importante. Ora, é claro que, se cumpre escolher, é da necessidade mais importante que cumpre tratar primeiro. Talvez as necessidades biológicas da criança peçam que a mesa

(22) E deixando que ela própria a decore como entender.

tenha certa altura, que a "distância" entre o assento e a mesa "vá de 0 (?), para a altura mínima, a + 4 cm para a altura máxima", que o assento seja "suficientemente contorneado", com uma "parte atrás amputada dum segmento cuja flecha terá 2 cm no máximo" e que, "para os alunos abaixo de 14 anos, o assento seja ligado à mesa". Mas o que sabemos é que as necessidades afetivas da criança exigem que as mesas sejam sempre móveis, que essas necessidades, que comportam, em certa idade, a de trabalhar em grupos, não podem acomodar-se a que "nenhuma mesa tenha mais de dois lugares, sob qualquer pretexto", que essas necessidades exigem seja esse assento sempre uma cadeira e nunca esteja ligado à mesa. E sabemos também que a criança sofre muito mais com a frustração dessas necessidades afetivas que com a frustração de suas necessidades biológicas (23), como se vê, dum lado, pela agitação incessante dos alunos em classe, e, doutro, pela raridade desses casos de escoliose ou outras doenças com que nos ameaçam.

(23) E ainda, essas próprias necessidades fisiológicas são por demais numerosas para que nem mesmo um decreto ministerial possa ter todas em conta. Como conciliar a fixidez do mobiliário escolar com uma boa iluminação permanente para todos os alunos, enquanto o problema dessa iluminação, estudado neste momento pelos arquitetos ingleses, não estiver completamente resolvido?

CAPÍTULO VIII
O MEIO ESCOLAR

I

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 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 nêle 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 comêço, 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 espontâneamente o que pegou no lugar exato em que o encontrou. Se lhe acontece perder essa ordem, a ordem da natureza, dizia ROUSSEAU, é em conseqüência 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 cêsto) 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 quão 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 estágio 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 *tôdas* 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) (*), e por isso tam-

(*) O Autor se refere a André REY, autor de trabalhos clássicos no terreno da *inteligência prática* da criança, reunidos em seu livro *L'intelligence pratique chez l'enfant (Observations et expériences)*, vol. VII da

bém 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 tôdas 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 perplexidade, certa inquietude a ameaçar-lhe a necessidade de segurança, porque até aquêlo momento vivera em meio relativamente restrito, no qual os elementos novos só se introduziam lentamente e, ao mesmo tempo,

"Bibliothèque de psychologie de l'enfant et de pédagogie", Alcan, Paris, 1935. Esses trabalhos estão, aliás, excelentemente resumidos no livrinho de Gaston VIAUD, *L'intelligence, son évolution et ses formes*, vol. 210 da col. "Que sais-je?", Presses Universitaires de France, Paris, 1946, pp. 44-51 (Nota dos trads.)

em número muito pequeno. Ou bem, sensível a êsse inconveniente, ou sem tempo ou disposição para constituir êsse meio rico, o educador escolhe, a seu gosto, e por motivos estranhos às necessidades da criança, os elementos que julga apropriados para organizá-lo, 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 êle, educador, e dedicar a isso o tempo que êle 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 bôca e mastigar, os objetos que tinha necessidade de manusear, o tamanho exato dos cubos correspondente aos estádios sucessivos de seu desenvolvimento, etc. Descobriu até, com a célebre experiência da Doutôra 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. A 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 dêle. 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 tôdas as espécies de possibilidades em si mesmas e no meio, organizar

esse meio de modo que mais ou menos tôdas 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 (24)".

As dificuldades dessa maneira de ver, repitamo-lo, 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, pôsto 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 estádios, nos quais tôdas as excitações do meio desencadeiam, sòmente 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

(24) C. WASHBURNE, *A living philosophy of education*.

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 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. Análogamente, 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 necessidade (25) 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

(25) A necessidade musical, a necessidade de tocar um instrumento, é uma delas, particularmente significativa.

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 exteriormente a ação quando a apreensão não era possível (automóvel, locomotiva, avião).^X 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 BINET (*), 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*.

^X 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

(*) 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. Cf. Alfred BINET e Th. SIMON, *Testes para a medida do desenvolvimento da inteligência*, trad. port. e notas de Lourenço Filho, vol. X da "Biblioteca de Educação", Melhoramentos, São Paulo, s/d, pp. 59-60. (Nota dos trads.)

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 nêles 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 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 emprêgo do bisturi. Voltaremos, aliás, a êsse 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 exploração do mundo), com auxílio de camaradas, e lhe é preciso experimentar a atividade em contacto com outros, seja fazendo-a aceitar tal qual emana dela, como reação individual às exci-

tações 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 fôr 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, enfiaando 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 dêle 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 estádios 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 talento, 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 fôr 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 estádios anteriores, quanto às necessidades do indivíduo (26). Cumpre, pois, que o grupo esteja certo de que sua segurança não seja ameaçada e, pois, como dissemos, possa constituir-se e viver livremente. Cumpre que tenha, no educador, a mesma confiança que o indivíduo tem. Cumpre que saiba que encontrará sempre no educador, no momento requerido, o auxílio de que precisa. Cumpre que possa encontrar, no meio, as novas excitações de que precisa um pensamento socializado. O que caracteriza êsse 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 fôsse, por essa simples razão, de algum modo aritmética, pode haver mais no grupo que em cada um dos indivíduos

(26) O educador deve, de resto, continuar a permitir a satisfação das necessidades individuais. Se uma criança (anormal, super-normal, associada, 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.

que o compõem; é também uma *perseverança*, uma necessidade de levar a obra a cabo, maior ainda que no indivíduo. No indivíduo em estádios 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 estádios pré-sociais, a criança se satisfaz com sua atividade apenas; no estádio do brinquedo social, a atividade do grupo é ordenada e deve chegar a um fim. Eis porque todo jôgo social comporta uma regra, todo jôgo social é uma regra. Só a regra torna o jôgo possível, permite o acôrdo entre os participantes e a colaboração com vistas a um fim. As crianças encontram a regra já feita quando ensaiam pela primeira vez um brinquedo tradicional; mas, se se entregam a um 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 do educador uma das regras tradicionais do trabalho (correção ortográfica, classificação de documentos, etc.).

Essa necessidade de regulamentação não faz senão crescer com o desenvolvimento da criança, depois do adolescente, pois não se vêem entre um e outro, a êsse 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 tôdas 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, enca-

amentos 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 nova (27).

Apresentam-se outros ainda. Acabamos de ver que no decurso de seu desenvolvimento, a criança passava sucessivamente pelos estádios 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 tôdas as máquinas, da barata ao dinamo), 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.

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 lingüistas, 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 lingüista, do historiador, do geógrafo, do físico, do filósofo, aquilo que os professores ensinam é sempre

(27) 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*.

sensivelmente a mesma coisa. E o que ensinam foi construído por processo sensivelmente igual para tôdas 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 conseqüências, 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, lingüísticas, 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 aquêles 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 gra-

mática 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 fôr a maneira pela qual lhe é apresentado ou, por outras palavras, quando, seja por que forma fôr, o latim jamais constitui para êle um estímulo. E assim é com muitas outras disciplinas, como foi demonstrado por tôda 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 nêle, gradualmente, as excitações suscetíveis de provocar reações; mas o que trata de apresentar é material sôbre 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 sôbre o que a atividade das crianças não se pode exercer.

De que natureza deve ser êsse material, como deve ser escolhido? Só as pesquisas e as experiências permitem estabelecer-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 "nur-

sery". Sabe-se aproximadamente o que é preciso pôr nas mãos das crianças da primeira idade, qual a forma, o volume, o pêso 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 estádios 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 dêsses 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 êsse 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 estádios 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 estádio é o estádio 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 estádio 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 idéia de proposições gerais, e de leis (28). 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 éle próprio se comportam acarreta uma

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

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 reflexão (29). A esse trabalho tão novo (novo sob forma contínua, porque a reflexão já apareceu em estádio 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 discrição 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 programa (30). Isso será, sem dúvida, muito diverso, conforme os indivíduos. Pode ser que com uns acabe logo; que outros experimentem a necessidade de entender a atividade até empreender observações sistemáticas sobre si mesmos ou sobre outrem; que, em outros, a

(29) 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.

(30) 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.

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 d'ele pelo traço essencial de que não será 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, relembrar 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 d'ele 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 complexo (31).

Inversamente, os pedagogistas do trabalho individualizado (DOTTRENS), deixando cada criança só em face dos problemas que tem a resolver no decurso de seu desenvolvimento, esforçaram-se, em cada fase desse desenvolvimento, por apresentar-

(31) Cf. meu livro *Une méthode de travail libre par groupes*, 2.^a ed., 1949.

lhes os problemas convenientes. Também não insisto n'esse método tão conhecido e do qual o próprio autor precisou as modalidades (*).

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 freqüentemente, 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, êsse 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

(*) O Autor se refere aos trabalhos de Robert DOTTRENS, apresentados no livro desse pedagogo: *L'enseignement individualisé*, "Collection d'Actualités Pédagogiques", Delachaux et Niestlé, Neuchatel e Paris, 1936. (Nota dos trads.)

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 êsses 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, tôdas 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.

CAPÍTULO IX

CONCLUSÃO

Parece-nos possível dar, agora, nossa definição da educação, tal como decorre da análise precedente, e dizer que consiste em encontrar os meios nos quais a criança possa satisfazer livremente tôdas as suas necessidades à medida que se desenvolve. Ora, essa definição nada tem de novo; e se surpreende alguns dos nossos leitores, é porque não é à palavra *educação* que se aplica, de ordinário. Mas se abrirmos o Larousse na palavra *higiene*, leremos isto: "Parte da medicina que trata dos meios em que o homem é chamado a viver, e da maneira de modificá-los no sentido mais favorável a seu desenvolvimento". Se admitirmos, com ROUSSEAU, que o sentido mais favorável ao desenvolvimento do indivíduo é a satisfação de suas necessidades reais, se verificarmos que o higienista procura agir não sobre o indivíduo, mas sobre o meio, veremos que as duas definições concordam, e poderemos simplificar a nossa, dizendo que a educação nova é unicamente uma *higiene*.

A higiene não foi, durante muito tempo, aplicada senão de modo geral às necessidades físicas do indivíduo e, sobretudo, às necessidades do indivíduo como representante da espécie. Seus preceitos eram, aliás, determinados por empirismo sem grande valor.

Mas a higiene felizmente sistematizou-se e "cientificizou-se", de um lado quando se trata da higiene mental, a mais recente das pesquisas psicológicas e sociológicas, doutro, como indicamos, no domínio da puericultura. A higiene, que se limitava,

de comêço, a simples preocupações técnicas (esterilização da mamadeira, temperatura do leite), enriqueceu-se de modo a satisfazer, ao lado de necessidades biológicas, que são as da espécie humana, as sensório-motoras, mentais, afetivas do indivíduo. E, como também mostramos, essa higiene das primeiras idades que é a puericultura, não tem nenhuma preocupação preparatória. Não ignora, certamente, que o bebê está destinado a tornar-se criança, adolescente, adulto, mas, por um lado, não pretende, absolutamente, prepará-lo para isso, isto é, nunca tenta, o que o educador faz, por princípio, na vida escolar, introduzir em um certo estágio excitações que só corresponderão a um dos estádios seguintes (ou jamais corresponderão); por outro lado, sabe que o bebê chegará tanto mais seguramente à infância, quanto mais plenamente houver vivido sua vida de bebê, e tôdas as suas necessidades de bebê tiverem sido satisfeitas e que não chegará a ser uma "criança feita", se não tiver sido "um bebê feito".

A educação nova também não visa a ser senão uma higiene sistematizada e alargada, a ser uma *puericultura* que não mais se limitará à primeira infância, mas se estenderá a tôda a infância, à adolescência, à juventude. E essa puericultura extensa sabe mesmo que tem menos necessidade do que se havia primeiramente pensado, de discriminar as necessidades da espécie e as do indivíduo. Experiências, como as da Doutora DAVIS, são suficientemente significativas no que concerne às primeiras idades; e a psicologia da criança me parece demonstrar cada vez mais a asserção de ROUSSEAU, de que as "necessidades verdadeiras" da criança são necessidades naturais, cuja satisfação é, ao mesmo tempo, agradável ao indivíduo e útil à espécie.

Dessas necessidades, a análise muito sumária (sumária por força, pois teria sido preciso consagrar-lhe uma obra inteira) que fizemos, mostra a riqueza, a variedade e a complexidade. A

psicologia da criança não as conhece ainda a tôdas, em sua quantidade e em sua natureza profunda.

Mas essa última restrição, no espírito da educação nova, não tem importância, pois, como dissemos, não é o educador que deve satisfazer as necessidades da criança: a criança se encarrega disso e se encarregará de maneira perfeita se o meio contiver os excitantes necessários. E o educador tem, pois, muito menos que pôr em prática uma teoria, que conhecê-la.

E já que deve deixar a criança (na família ou na escola) reagir de inteiro bom grado às excitações do meio, segue-se (e isso decorre suficientemente, segundo penso, de quanto dissemos até aqui) que nunca tem que *apresentar essas excitações à criança*. Ou, mais exatamente (porque essa expressão não tem sentido), excitações não são apresentadas, o educador nunca deve apresentar, propor às crianças (a não ser pondo-os à sua disposição, ante seus olhos) os objetos que desejasse ter como excitantes, procurando provocar as reações das crianças. Ora, o mais importante dêesses objetos, aquêle que, sobretudo aos olhos do jovem escolar, ocupa lugar eminente, é o próprio educador. E o educador tem sido sempre tentado, como dissemos no comêço desta obra, a ser uma excitação que provoque as reações dos alunos, constituir até a excitação mais poderosa (32). É ao que visa seu ensino e o emprêgo de sua autoridade. A educação nova lhe pede, ao contrário, aguarde que sua pessoa seja verdadeiramente um estímulo que provoque reações naturais, as quais satisfaçam uma necessidade, e não se apresente aos alunos, como todos os outros elementos do meio, senão a pedido dêles. Não deve impor-se, nem mesmo propor-se à criança;

(32) Assim como a mãe, em sua ternura apaixonada e cega, desejaria que a criança lhe devesse tudo, também o educador, na escola, em seu amor próprio, gostaria de que o escolar lhe devesse tudo quanto viesse a ser.

deve estar presente, de presença não apenas material, mas real e total, como dissemos ao falar da confiança e da ajuda.

Deve ser, igualmente, discreto em tôdas as manifestações dessa presença, por exemplo, na linguagem. Não fala (pai ou mestre) à criança senão quando ela tem necessidade de sua palavra; isto é, não toma a iniciativa, espera que a criança lhe fale e só então lhe responde. A criança tem, com efeito, necessidade, não de que lhe falem, mas apenas de que a deixem falar e lhe respondam. E que lhe respondam apenas quando sua palavra comporte uma pergunta claramente dirigida ao adulto; em caso contrário, é deixar a criança falar, podendo ser a palavra, nesse caso, segundo a idade, pura necessidade glóssica, um exercício, uma repetição, um monólogo que acompanha a ação, uma fala a um camarada imaginário, etc. Se cito êsse exemplo da linguagem, é que aí está, sem dúvida, uma das intrusões do educador no meio infantil que mais fazem sofrer a criança e das quais a educação nova procura, muito particularmente, livrá-la, por ser, essa intrusão, uma das mais anti-higiênicas.

Não nos restam senão algumas palavras para concluir. Precisemos, preliminarmente, alguns pontos.

Como bom higienista, o educador, ajudado do que lhe ensina a psicologia, prepara, para cada idade, o meio conveniente. Tem tôdas as razões para acreditar que, em cada um desses meios, cada criança encontrará estímulos e satisfará suas necessidades reais. Ora, praticamente pode acontecer isto: esta criança reage a tal excitante e, não, a tal outro; não resta ao educador senão tomar nota, sem mais: há necessidades que essa criança não sente, que talvez jamais venha a sentir. Ela é assim. Passará a infância e a adolescência sem ter necessidade gramatical, algébrica ou filosófica; se, como indicamos, a gramática, a álgebra, a filosofia tiverem sido introduzidas no meio

sob formas assaz variadas, e nenhuma dessas formas tiver provocado reação da parte da criança, ainda uma vez o educador-higienista terá feito o que podia. Pode ser que a criança permaneça no estágio da descoberta, ou até da observação, ou até da fabricação; a higiene pedagógica terá feito por ela tudo quanto podia, se ela é um bom descobridor, um bom observador, um bom construtor. Encontrou no meio o que era favorável a seu desenvolvimento, de maneira, ao mesmo tempo, necessária e suficiente. Ou aquela outra criança continua apática em presença de todos os elementos do meio, nenhum lhe provoca reações, é manifesto que não tem até a necessidade primordial, que é a de crescer; pode acontecer igualmente que não manifeste, a respeito de certos elementos do meio, que são realmente estímulos para ela, senão reações difusas, que se não ajustem, jamais, de maneira exata e jamais cheguem senão a uma atividade desordenada. Nesses casos, a higiene pedagógica, como tôda higiene, remete a criança às mãos da medicina (somática ou psíquica) que pesquisa os motivos desses distúrbios e trata deles com auxílio de meios que não nos compete examinar aqui. Lembremos somente, no que concerne aos tratamentos psiquiátricos, que vários deles, tais como a *group therapy* ou a *play therapy*, não consistem, no mais das vezes, senão em recolocar o doente no meio higiênico de que havia sido privado por educação inepta.

A constituição desse meio é, pois, a tarefa própria do educador ou, como preferiríamos chamá-lo, do higienista. Não oferece dificuldades insuperáveis. A psicologia da criança e a experimentação pedagógica já trouxeram, para o problema, soluções válidas: as necessidades da criança são conhecidas, no que têm de essencial, foram propostos e vingaram meios de satisfazê-las: no estágio da "nursery" (objetos a manusear), no da primeira infância (objetos utilizáveis para construções), no seguinte (vida tão próxima quão possível da natureza, tra-

balho manual, plantas e animais a criar, a observar, a descrever), no seguinte a êsse (transformação no tempo e história, variedade no espaço e geografia, primeira experimentação científica). O educador que se decide a transformar-se em higienista, não está, pois, desarmado, pode organizar um *meio provável*, sem correr, de início, riscos sérios de malôgro. Modificará êsse meio, melhorá-lo-á, enriquecê-lo-á, graças aos descobrimentos sucessivos da psicologia da criança e graças às próprias observações e experiências. E encontrará outro auxílio nas próprias crianças, cumprindo não esquecer que, nesse meio higiênico, serão elas os artífices do próprio desenvolvimento. E todos os educadores que fizeram ensaios, ainda que modestos, de educação nova, sabem quanto êsse auxílio é importante, e como as próprias crianças contribuem para enriquecer o meio. Quem já se não admirou do que o pequenino pode descobrir para alimentar sua atividade, onde o adulto só vê objetos insignificantes? Assim é também durante tôda a idade escolar; e se essa capacidade de descobrimento se nos afigura rara hoje em dia entre os escolares, é porque foi abafada por um ensino que não permite, às verdadeiras necessidades, o satisfazer-se, nem mesmo o manifestar-se, por fôlhas mortas, como diz BERGSON, que impedem o brotar dos rebentos.

Vê-se qual é, doravante, a atitude do educador-higienista. Está compenetrado, antes de tudo, da idéia de que a educação é negócio da criança e, não, seu, que a tarefa é agora dupla, que a sua, como dissemos, consiste em organizar o meio, e a da criança em desenvolver-se com auxílio do conteúdo dêsse meio. Nessa tarefa da criança, nessa atividade, ao higienista não lhe cabe intervir; não passa de testemunha. Por conseqüência, é evidente que deve abster-se de qualquer apriorismo. Sabendo que a criança é o único juiz da satisfação de suas necessidades, não gaba as virtudes *gerais* de tal ou qual modo de apresentação

dos elementos do meio. Cada criança, em cada estágio, nutrir-se-á dos elementos que lhe convenham e da maneira que lhe permita assimilá-los. Assim o higienista, como não tem mais ensino a dar, é, ao longo da duração inteira do desenvolvimento da criança, um *observador* atento, a notar minuciosamente tôdas as reações das crianças, e sempre pronto a "modificar o meio no sentido mais favorável a seu desenvolvimento". Sua atitude, que já não é de preparação nem de formação (pois não deve agir sobre o indivíduo), é de *aceitação*. Não critica, não julga, não deseja, olha; e enquanto a criança reage às excitações do meio e, por conseqüência, cresce, deixa-a entregue a si mesma e respeita-lhe a atividade.

Se tal é, de hoje em diante, a atitude do educador-higienista, vê-se qual pode ser sua preparação. Aquilo a que se chama ordinariamente "os estudos" não tem, nessa preparação, importância primordial. Não há dividir-lhe a existência em duas partes, a primeira das quais consagrada à aquisição de certo número de conhecimentos, a segunda à transmissão dêsses conhecimentos aos alunos. Ainda que se não haja desenvolvido no sentido da educação nova (o que é, evidentemente, desejável, de futuro), cumpre que ame as crianças, que seja exercitado em observá-las, que conheça tudo que a contemporânea psicologia da criança lhe possa ensinar. Mas, assim que sua tarefa é começada, êle continua a viver paralelamente ao desenvolvimento dos alunos. Como já não está ocupado em transmitir conhecimentos, como já não tem, absolutamente, êsse cuidado, continua a adquiri-los, é, de certo modo, semelhante a suas crianças, conserva o privilégio de não ser jamais acabadamente um *adultus*, de nunca parar de crescer. Ao lado dos alunos, também se desenvolve (33), continua a aproveitar-se de tôdas

(33) E é somente assim que pode ser, como tanto se lhe tem pedido, um *exemplo* para as crianças. Só podemos ser exemplares para quem faz a mesma coisa que nós.

as descobertas da psicologia da criança, torna-se cada dia melhor observador, dá às crianças auxílio sempre mais inteligente e mais útil. E mais ama as crianças ao viver com elas sem nenhuma preocupação de desempenhar um papel e de demonstrar superioridade; é como é, constante; e satisfaz sempre melhor as necessidades afetivas das crianças. É verdadeiramente companheiro delas. Não conserva conhecimentos invariáveis que se dessoram pouco a pouco, adquire conhecimentos recentes, renovados pela ciência e, assim, mais ajustados às necessidades de seus alunos. Seu auxílio é baseado nessas necessidades precisas e, não, em princípios gerais.

Vê-se o que é, de ora em diante, a escola: para a criança, exatamente uma vida, como desejava DEWEY. A educação tradicionalista interrompe a vida da criança no momento de sua entrada na escola (mais cedo, onde há educação familiar) e a substitui por sistema artificial sólidamente organizado. Substitui a *vida física*, feita de folguedos ao ar livre, pela *educação física*; a *vida intelectual*, feita de invenções e descobertas, pela *educação intelectual*; a *vida moral*, feita de experiências no seio da comunidade, pela *educação moral*. E esforça-se, a poder de engenho, no sentido de reintroduzir a natureza nesses artificios, como, após haver cometido o erro da cidade, o homem toma tanto trabalho para nela repor a natureza que dela enxotara. A educação nova, fiel a ROUSSEAU, não se preocupa senão com permitir à criança viver no próprio sentido em que os biólogos tomam a palavra, isto é, crescer à custa do meio onde está mergulhada.

A educação nova deve igualmente, noutro ponto que, muitas vezes e bem recentemente ainda, tem criado dificuldades, tomar posição claramente determinada pelos próprios princípios a que se liga. O problema vem de uma ambigüidade que prova quanto as palavras são perigosas e que uma ciência nova

pediria linguagem nova ou, quando menos, cada dia mais precisa. Porque se desejou, na esteira de DEWEY e de DECROLY, que a escola fôsse uma *vida*, daí se concluiu que deveria *abrir-se à vida*, como se as duas palavras, aqui e ali, tivessem a mesma significação. Pois, essa vida da escola era a correspondente às necessidades das crianças, e aquela à qual a escola deveria abrir-se era a nossa vida de adultos, a atividade que exercemos, o mundo de necessidades reais e fictícias no qual vivemos. E como êsse mundo compreende o rádio, o cinema, a informação e as atualidades, tomou-se por conclusão legítima que o rádio, o cinema, as atualidades e a imprensa deveriam penetrar na escola e adquirir direitos de cidadania pedagógica. Mas, nenhum desses elementos corresponde a necessidades verdadeiras da criança: a criança não tem, absolutamente, necessidade do rádio, nem do cinema (34), nem dessas informações sucessivas e descosidas que a imprensa fornece. Vimos que não tem necessidade de ouvir senão resposta à pergunta que fêz, e não dispensa menos o discurso dos oradores de rádio que a lição magistral; que não tem necessidade de ver senão o que pode observar e manusear no correr da observação e não precisa de imagens fugidias e longínquas; que não tem necessidade de saber senão o que se lhe ajusta ao interesse e, não, noções quaisquer. É, pois, evidente que somos obrigados "a priori", em nome dos princípios da educação nova, a recusar o acesso à escola, o acesso à criança, a êsses produtos da sociedade, como a todos os outros. A infância deve estar fechada para êles. Se já não o pode ser pelo preceptor de Emílio, que o seja pelo internato (o qual, bem compreendido, pode desempenhar o mesmo papel de barreira pro-

(34) Aqui está, por ora pelo menos, tudo quanto sabemos. As pesquisas que se fazem, e mal começam, só em futuro muito distanciado é que nos farão saber se o cinema poderá ser introduzido no mundo infantil e sob que forma higiênica.

tetora), que o seja pelo educador em nome da higiene pedagógica. Mas então não vai êle agora agir sobre a criança, fazer outra vez obra de coerção? Absolutamente! Continua, no espírito da educação nova, a agir sobre o meio, no qual não deixa entrar senão o que corresponda às necessidades da criança. Ora, o rádio, o cinema, a informação, são exatamente do tipo das necessidades de fantasia que as crianças devem aos pais e que, por essa razão, tal como os doces, não são necessidades, mas hábitos. Desde a mais tenra idade, mal nascido, o bebê ouve o rádio da família, que o envolve de barulho (quando a necessidade de calma é das mais imperiosas da criança), é habituado a um barulho que o inebria, que para êle é desprovido de significação, e continua a inebriá-lo à margem de qualquer significação. Vai ao cinema nos braços da mãe e o cinema torna-se hábito, muitíssimo antes de que suspeite sentido (se se pode dizer) no que desfila na tela. Ouviu os pais, na conversa cinematográfica, fazer perpassarem ante seus ouvidos mais ou menos atentos os acontecimentos da atualidade e tomou o hábito de ouvi-los muitíssimo antes que dêsse acontecimentos soubesse tirar alguma coisa de útil e o hábito, como no caso do rádio, de *ouvir* palavras que não lhe são especialmente endereçadas, e das quais *escuta* retalhos e pois, assim, o hábito da atenção entrecortada (pois a atenção na criança só é entrecortada pela atividade). Daí nascem, para o mestre na escola, tantas dificuldades pedagógicas das quais a própria educação tradicionalista não deixou de queixar-se e contra as quais tanto tem que lutar. E cabe dizer, uma vez mais, que a educação nova deve começar com a vida familiar, e que os erros dos pais que substituem as necessidades por hábitos, são cheios de conseqüências. É indubitável também que o rádio, o cinema e a informação não passam de manifestações presentes de mal mais geral e mais antigo e que consiste, ao invés de organizar o

meio da criança, em colocar a criança, à fôrça, no ambiente do adulto.

E precisamente êsses exemplos são de molde a mostrar como um hábito pode impedir a satisfação de uma necessidade real e, com o tempo, abafá-la. Em face dum aparelho de rádio, a criança experimenta, de fato, uma necessidade, que não é, porém, a de ouvi-lo; é a de desmontá-lo para ver como funciona e, num segundo estágio, a de construir um que funcione (como a experiência mostrou muitas vêzes). Em face do cinema, sente a necessidade, não de ver o que se passa na tela, mas o que se passa no aparelho, depois, como se faz a filmagem, depois, enfim, utilizar ela própria um aparelho, se se lhe puder arranjar algum. Em face dum jornal, sente a necessidade, não de saber o que traz escrito, mas como é feito. E essas três necessidades verdadeiras é que pedem satisfação, se, como acabei de dizer, não forem abafadas por hábitos artificiais.

Se a higiene pedagógica quiser continuar fiel a seu princípio, não deve, pois, abrir a escola, abrir as portas da infância à vida, à nossa vida, que lhe não convém. Em tórno da criança deve ser mantida a barreira que a protege e o vigilante preceptor de Emílio mantinha fechada.

— Mas viverá a criança assim, durante tóda a sua existência de criança, numa redoma? E não estará incapacitada para vivê-la, quando chegar (porque isso acontecerá algum dia) à vida que a deixaram propositadamente ignorar?

A objeção é puramente de forma, pois não é assim, de modo algum, que as coisas se passam nem hão de passar-se. O bebê que nunca fêz senão manusear será inapto para fazer suas primeiras construções com cubos? O que nunca bebeu senão leite, para tomar a primeira refeição sólida? A criança que pela primeira vez entre em relações com os camaradas, para a vida social?

A verdade é, primeiro, que, com essa higiene pedagógica, a qual não é uma preparação, a criança adquire, em cada estádio, qualidades que lhe facilitam o acesso ao estádio seguinte. É precisamente não preparando êsse estádio, que a criança acaba mais bem preparada para êle.

A educação havia edificado sua preparação sôbre duas práticas e repousava em duas hipóteses. A primeira consistia em dar à criança, durante certo estádio, o ensino (lições e exercícios) conveniente ao estádio seguinte, de tal arte que, ainda quando êsse ensino fôsse, de comêço, algo acima de seu nível, chegasse a criança, mais fãcilmente, a êle, por já haver tomado, com êle, um primeiro contacto. A segunda consistia na hipótese da *acumulação*: no decurso de cada estádio (curso elementar, curso médio, curso superior, sexta classe, quinta classe, etc.) a criança adquire certo número de conhecimentos, literários, científicos, históricos, geográficos, que se ajuntam aos adquiridos nos estádios precedentes, ao ponto de que, no fim da escolaridade (sob a condição de que o educador, por meio de freqüentes revisões, se assegure de que seus alunos nada perderam pelo caminho), o aluno totalize (como na caixa econômica, mas sem os juros) todos os conhecimentos que *deve* possuir.

A higiene pedagógica procede exatamente em sentido inverso. Como o educador não impõe, nem mesmo propõe coisa alguma às crianças, cada criança, em cada estádio, exerce as atividades que lhe convêm ao grau de desenvolvimento. Por outro lado, cada estádio é um fim em si e pode nada reter do estádio precedente.

— Mas o desenvolvimento da criança não será, então, mais que uma sucessão de esquecimentos?

— Mas se a higiene pedagógica renuncia à acumulação, abandona, do mesmo passo (e quanto dissemos até aqui poderia

dispensar-nos de repeti-lo) a posse dos conhecimentos. Entende mesmo que é duvidoso possa essa expressão ter sentido. Considera a infância como uma idade, não de aquisição, mas de exercício. Ora, o exercício tem valor por si. A higiene pedagógica não se preocupa jamais com o que a criança *sabe*, assim como a higiene física não se preocupa com o que o indivíduo *pode*. A criança não está, sem cessar, ocupada em medir suas forças, obrigada a mostrá-las, forçada a compará-las. Exerce-as sem cessar, não se detém, na ação, para fazer a conta do que adquiriu. Beneficia-se de modo natural de tudo quanto lhe acrescente a capacidade de exercer-se.

Pois, o resultado de tôda higiene pedagógica é que a criança a ela submetida *passa bem*. É o *χαλὸς κάγαθός* dos gregos, mas infinitamente mais rico e mais flexível, porque não foi formado por uma disciplina e, sim, formou-se a si mesmo (*). Em cada estádio de seu desenvolvimento não reage senão a dadas excitações; mas torna-se cada vez mais hábil em distinguir (conseqüentemente, com menos hesitações que perturbem a segurança e comprometam o desenvolvimento) as excitações às quais está apta para reagir, porque sempre foi deixada livre para as escolher e porque nunca foi constrangida a manifestar reações artificiais a elementos que, para ela, não eram estímulos. Sabe “sair do apuro”, avaliar as dificuldades e resolvê-las, porque nunca foi posta ante dificuldades insuperáveis. Sabe trabalhar, isto é, levar uma tarefa a cabo, porque sempre teve tempo suficiente para concluir a tarefa e nunca foi

(*) Êsses dois têrmos gregos exprimem um ideal da educação ateniense: *καλός* (*kalos*, belo) e *ἀγαθός* (*agathos*, bom), combinados na *καλοκάγαθία*, o fato de ser um homem belo e bom. V., a êsse respeito, o excelente livro de H. I. MARROU, *Histoire de l'éducation dans l'antiquité*, “Collections Esprit”, Aux Éditions du Seuil, Paris, 1948, pp. 77-80. (Nota dos trads.)

interrompida antes de concluí-la. Sabe colaborar com os camaradas, porque fêz livremente a aprendizagem da vida social. Sabe respeitar o educador, porque sempre foi por êle respeitada. Como aquêle que sempre teve boa higiene física, está sempre na posse de suas forças físicas, ainda quando latentes, a criança (ou adolescente) higiênicamente educada, sente-se sempre disposta, sente a totalidade de seu ser, de um ser em perfeito estado de equilíbrio, sempre à sua disposição, se se encontra em presença de um problema novo, seja intelectual, afetivo, moral ou social.

E tal é, na higiene pedagógica, o novo sentido da palavra *cultura*. Aluno cultivado não é, absolutamente, indivíduo que possua tais ou quais conhecimentos, que haja recebido êste ou aquêle ensino, que haja hospedado, durante tempo maior ou menor, êsse um pouco de tudo chamado *cultura geral*, expressão que, para a educação nova, não pode ter sentido diverso do que acabamos de indicar. É cultivado quem, em todos os estádios do desenvolvimento, pôde responder livremente a tôdas as excitações do meio onde vivia e satisfazer-lhe tôdas as necessidades.

E que se não acuse a educação nova de fazer reviver, assim, não sei que imagem de "condottiere". Digo pensadamente tôdas as excitações, tôdas as necessidades, o que supõe, evidentemente, que em cada estádio o indivíduo soube hierarquizar essas necessidades, submetê-las umas às outras, e distinguir quais as que convinha submeter. Mas exatamente aí reside o equilíbrio criado pela higiene pedagógica, e tanto mais fãcilmente criado quanto ajudado pelas necessidades biológicas. Já o lactente sabe equilibrar a necessidade afetiva de que a mãe lhe demonstre ternura e a necessidade de desenvolvimnto de que o deixe sossegado quando entregue às primeiras experiências. Em cada estádio a criança reorganiza, assim, suas necessidades e reequi-

libra seu ser. Na idade da socialização sabe também ajustar a necessidade de dominar à de colaborar, harmonizadas pela de *ter êxito* na vida.

Mas tal concepção da higiene pedagógica implica que abranja domínio pelo menos tão extenso como o da educação antiga. Limitamo-nos a estudar as necessidades da criança e a indicar o que poderia ser a higiene da infância. Mas os princípios da educação nova se aplicam (como indicamos simplesmente com o exemplo da atividade filosófica) igualmente bem aos estádios seguintes, à adolescência, à juventude. Os trabalhos dos psicólogos, de HALL a DEBESSE, as observações de muitos "monitores" fazem-nos conhecer, cada vez mais, as necessidades da adolescência. As da juventude, com a condição, é claro, de que cumpre, cada vez mais, fazer intervir a caracterologia, logo serão conhecidas.

Assim é a educação nova. Desde o nascimento, começa a criança a agir. Sua atividade se exerce em meios sucessivos, nos quais o higienista, ou o conselheiro de higiene, como se queira chamar, esclarecido pelos trabalhos dos psicólogos e por suas observações contínuas, e ajudado pelas próprias crianças, introduz os elementos excitadores. No correr da passagem pelos diversos meios, o indivíduo cresce e se desenvolve, por uma série de reações cada vez mais precisas e eficazes. Ao têrmo . . . mas, para a educação nova, não há têrmo.

ÍNDICE ONOMÁSTICO

- | | |
|--|----------------------------------|
| ALMENDROS, Hermínio, 44 | ELIOT, 24 |
| BACON, Francis, 6 | ENSOR, B., 74 |
| BADLEY, 38 | FAGUET, 29 |
| BALMORI, Hernando, 6 | FEDDER, R., 128 |
| BASEDOW, 30, 31 | FELTRE, Vittorino da, 25 |
| BERGSON, 138 | FÉNELON, 17 |
| BERNARDIN DE SAINT-PIERRE, 31 | FERRIÈRE, XIII, XIV, 38, 52, 117 |
| BINET, 54, 55, 56, 57, 65, 66, 72, 119 | FLANDRIN, L., 23 |
| BOSSUET, 55 | FOULQUIÉ, Paul, 35, 44 |
| BOVET, Piette, XIV | FREINET, Celestin, 44 |
| BUROS, O. K., 56 | FROEBEL, 31 |
| BURROW, Trigant, 48 | FRONDIZI, Risieri, 6 |
| BURT, 99 | GARDNER, D.E.M., 71 |
| BUYSE, R., 55, 57 | GESELL, 56, 57, 64, 70 |
| CATTELL, 57 | GESSNER, 31 |
| CAULLERY, 57 | GODIN, Paul, XIV, 96, 97 |
| CHASTAING, 58 | GUÉRITTE, T. J., 74 |
| CHATELAIN, M., 75 | GUILLAUME, 58 |
| CIZEK, Franz, 43, 44, 45 | GUYAU, 107 |
| CLAPARÈDE, Ed., XIV, 15, 51, 74, 86 | HALL, Stanley, 49, 51, 54, 147 |
| COLEMAN, 43, 45, 46 | HAMAÏDE, XIV |
| COMENIUS, 8, 17 | HENRI, 55 |
| COUSINET, Roger, XIV, 17, 23, 53,
75 | HOURLICQ, 44, 45 |
| DARWIN, Charles, 54 | ISAACS, 58 |
| DAVIS, Clara M., 115, 134 | JAMES, Miss M., 43, 46 |
| DEBESSE, 147 | JOUVENCY, Padre, 2, 4 |
| DECROLY, 37, 51, 57, 73, 141 | KERSCHENSTEINER, 45 |
| DEMOLINS, 38 | LAGACHE, 63 |
| DEWEY, John, XIII, XIV, 42, 49,
50, 51, 52, 74, 85, 94, 117, 140, 141 | LIETZ, 38 |
| DEWEY, Evelyn, 50, 61, 74 | LOCKE, 3 |
| DOTTRENS, Robert, 75, 130, 131 | LUZURIAGA, Lorenzo, 53 |

MARROU, H. L., 145
 MONTAIGNE, XII, 8, 17
 MONTESSORI, 37, 73, 99, 116

 PALMÉRO, J., 44
 PEREZ, 54
 PESTALOZZI, 12, 30, 31, 53, 54, 103
 PETERSEN, 53, 75
 PIAGET, XIV, 56, 58, 59, 61, 63, 82
 PIÉRON, 57, 92
 PLANCHARD, 93
 PREYER, 54
 PRITCHARD, 56

 QUINTILIANO, 55

 RABELAIS, XII, 17
 RAMBALDONI, Vittorino (v. Feltre,
 Vittorino da)
 REDDIE, Cecil, 38
 REY, André, 113
 ROCHOW, 30
 ROLLAND, R., 33
 ROUMA, 132
 ROUSSEAU, J.J., XIII, 15, 16, 18,
 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 28,
 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37,
 38, 41, 43, 44, 45, 47, 49, 50, 51,

53, 58, 60, 63, 64, 73, 74, 75,
 78, 79, 81, 82, 83, 85, 86, 87,
 103, 104, 106, 111, 120, 123, 133,
 134, 140

 SAINT-LAMBERT, 31
 SALZMANN, 30, 31, 32, 53
 SCHMIDT, J.-R., 35
 SIMON, Th., 55, 119
 SPITZ, 81

 TERMAN, 57, 72
 THOMPSON, 31
 TIEDEMANN, 54
 TOLSTOI, 33, 34, 35, 36, 37, 39, 40,
 41, 43, 44, 49, 74, 87

 VAISSIÈRE, J. de la, 55
 VARENDONCK, 132
 VIAUD, Gaston, 114
 VIVES, 17

 WALLON, 56, 59
 WASHBURNE, C., 75, 115, 116, 117,
 124
 WOODRUFF, 56

 LAZZO, 57

ATUALIDADES PEDAGÓGICAS

ATUALIDADES PEDAGÓGICAS

Direção

de

J. B. DAMASCO PENNA

Há mais de um quarto de século, em 1931, a Companhia Editora Nacional começou a publicação desta série.

Mais de setenta livros foram publicados até hoje. O professor, o normalista, o acadêmico dos cursos de Pedagogia e Didática, os responsáveis, a qualquer título, pela educação, os estudiosos, em geral, de matéria pedagógica, todos poderão encontrar, nessa livraria, recursos para reflexão sobre o problema fundamental proposto pela atividade educativa, em todas as suas formas.

Obras nacionais vizinham com obras estrangeiras, trazidas ao vernáculo. Algumas são de importância capital, e de valor perene, obras clássicas, portanto: o título *Atualidades Pedagógicas* de modo nenhum pretende fazer crer seja o *novo*, sempre e sempre, só porque novo, sinônimo de *melhor*. A *atualidade* estará, pois, mais na vitalidade, na força inspiradora e propulsora das idéias, que na exclusiva contemporaneidade. *Atualidade* pretende ser, assim, também, e principalmente, *efetividade*.

•
• •

Damos, a seguir, a relação completa dos trabalhos editados em *Atualidades Pedagógicas*. Permita o leitor que lhe chamemos a atenção para dois pontos, um e outro úteis, talvez, como contribuição ao planejamento de leituras.

1. São assinalados com um asterisco, na relação de livros, os nomes daqueles que mais de perto entendem com a matéria desta obra (ROGER COUSINET, *A educação nova*).
2. Em seguida à lista de obras publicadas, ensaiamos uma *classificação* dessas obras, distribuindo-as, indicadas por seus números respectivos, por divisões, ou partes, dos estudos pedagógicos. *Pedagogia* é um mundo, porque *educação* é um mundo. Assim, é ocioso assinalar que essa classificação nada tem de rígido. Além da complexidade imensa da Pedagogia, principalmente da Pedagogia de nossos dias, ainda caberia lembrar a série considerável de contribuições históricas do mais variado feitio e, para aumentar a dificuldade, o desconcerto da terminologia. Tudo são razões para tornar difícil, quiçá impossível, em muitos casos, qualquer propósito de delimitação rigorosa.

I. RELAÇÃO COMPLETA DAS OBRAS

PUBLICADAS EM

"ATUALIDADES PEDAGÓGICAS"

(O asterisco indica as que mais de perto se relacionam com a matéria deste livro).

- | | |
|--|---|
| ★ 1 — Fernando de Azevedo, <i>Novos caminhos e novos fins</i> , 2. ^a ed. 1934. | 11 — Henri Piéron, <i>Psicologia do comportamento</i> , trad. e notas de J. B. Damasco Penna, 3. ^a ed., revista, 1957. |
| ★ 2 — John Dewey, <i>Como pensamos. Como formar e educar o pensamento</i> , tradução de Godofredo Rangel, 2. ^a ed., 1953. | 12 — Henri Wallon, <i>Princípios de Psychologia applicada</i> , trad. de Caldeira Filho, 1935. |
| ★ 3 — Anísio Teixeira, <i>Educação progressiva</i> , 4. ^a ed., 1954. | 13 — Djacir Menezes, <i>Dicionário psico-pedagógico</i> , 1935. |
| ★ 4 — Ed. Claparède, <i>A educação funcional</i> , tradução nova e notas de J. B. Damasco Penna, 5. ^a ed., 1958. | 14 — Sylvio Rabello, <i>Psicologia do desenho infantil</i> , 1935. |
| 5 — Afrânio Peixoto, <i>Noções de história da educação</i> , 3. ^a ed., 1942. | ★ 15 — A. M. Aguayo, <i>Didática da escola nova</i> , trad. de J. B. Damasco Penna e Antônio D'Ávila, 10. ^a ed., 1956. |
| 6 — Delgado de Carvalho, <i>Sociologia educacional</i> , 2. ^a ed., 1940. | 16 — A. Carneiro Leão, <i>O ensino das línguas vivas — seu valor e sua orientação científica</i> , 1935. |
| 7 — Artur Ramos, <i>Educação e Psychanalyse</i> , 1934. | 17 — Delgado de Carvalho, <i>Sociologia applicada</i> , 1935. |
| 8 — Adalbert Czerny, <i>O médico e a educação da criança</i> , trad. de Martinho da Rocha e José M. da Rocha, 1934. | ★ 18 — A. M. Aguayo, <i>Pedagogia científica. Psicologia e direção da aprendizagem</i> , trad. e notas de J. B. Damasco Penna, 8. ^a ed., 1958. |
| 9 — A. Almeida Júnior, <i>A escola pitoresca e outros trabalhos</i> , 2. ^a edição aumentada, 1951. | 19 — Aristides Ricardo, <i>Biologia applicada à educação</i> , 1936. |
| 10 — Celso Kelly, <i>Educação social</i> , 1934. | |

- 20 - Aristides Ricardo, *Noções de higiene escolar*, 1936.
- ★21 - John Dewey, *Democracia e educação*, trad. de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira, 2.^a ed., 1952.
- 22 - Fernando de Azevedo, *A educação e seus problemas*, 2.^a ed., 1946.
- ★23 - Sylvio Rabello, *Psychologia da infância*, 2.^a ed., 1943.
- 24 - J. Melo Teixeira, M. Mendes Campos e outros, *Aspectos fundamentais da educação*, 1937.
- 25 - Euclides Roxo, *A Matemática na educação secundária*, 1937.
- 26 - Sylvio Rabello, *A representação do tempo na criança*, 1938.
- ★27 - Afrânio Peixoto, *Ensinar a ensinar*, 1937.
- 28 - Ariosto Espinheira, *Arte popular e educação*, 1938.
- 29 - Onofre de Arruda Penteado Jr., *Fundamentos do método*, 1938.
- 30 - Noemy da Silveira Rudolfer, *Introdução à Psychologia educacional*, 1938.
- 31 - Milton C. da Silva Rodrigues, *Educação comparada*, 1938.
- 32 - Guerino Casassanta, *Jornais escolares*, 1938.
- 33 - A. Carneiro Leão, *Introdução à administração escolar*, 3.^a ed., 1953.
- 34 - Paul Monroe, *História da educação*, nova trad. de Idel Becker e Therezinha G. Garcia, 6.^a ed., 1958.
- 35 - A. Almeida Júnior, *Biologia educacional*, 11.^a ed., 1958.
- 36 - Paul Guillaume, *A formação dos hábitos*, trad. de Ramiro de Almeida, 1939.
- 37 - Arthur Ramos, *A criança problema*, 1939.
- 38 - Francisco Venâncio Filho, *A educação e seu aparelhamento moderno*, 1941.
- 39 - Arthur J. Jones, *A educação dos líderes*, trad. de Paschoal Lemme, Thomaz Newlands Neto e Maria de Lourdes Sá Pereira, 1942.
- 40 - Fernando de Azevedo, *Velha e nova política*, 1943.
- 41 - J. Roberto Moreira, *Os sistemas ideais de educação*, 1945.
- 42 - Theobaldo Miranda Santos, *Noções de Psicologia educacional*, 3.^a ed., 1949.
- 43 - Theobaldo Miranda Santos, *Noções de história da educação*, 2.^a ed., 1948.
- 44 - René Nihard, *O método dos testes*, trad. de M. de Campos Lobato, 1946.
- 45 - Ary Lex, *Biologia educacional*, 8.^a ed., 1958.
- 46 - Fernando de Azevedo, *Seguindo meu caminho*, 1946.
- 47 - Theobaldo Miranda Santos, *Noções de filosofia da educação*, 3.^a ed., 1949.
- 48 - José de Almeida, *Noções de Psicologia aplicada à educação*, 1947.
- 49 - I. L. Kandel, *Educação comparada*, trad. de Nair Abu-Merhy, 2 vols. 1947.
- 50 - Theobaldo Miranda Santos, *Noções de Sociologia educacional*, 1947.
- 51 - Fernando de Azevedo, *As universidades no mundo de amanhã*, 1948.
- 52 - A. Carneiro Leão, *Adolescência e sua educação*, 1950.
- ★53 - Lorenzo Luzuriaga, *A Pedagogia contemporânea*, trad. e notas de Idel Becker, 1951.
- ★54 - M.-A. Bloch, *Filosofia da educação nova*, tradução de Luiz Damasco Penna, 1951.
- ★55 - Paul Foulquié, *As escolas novas*, trad. de Luiz Damasco Penna, 1952.
- ★56 - Lorenzo Luzuriaga, *Pedagogia*, trad. e notas de Lólio Lourenço de Oliveira e J. B. Damasco Penna, 2.^a ed., revista e acrescentada, 1957.
- 57 - Anísio S. Teixeira, *Educação para a democracia*, 2.^a ed., 1953.
- ★58 - Camille Mélinand, *Noções de Psicologia aplicada à educação*, trad. de Nathalia Voinoff, prefácio e notas de J. B. Damasco Penna, 1954.
- 59 - Lorenzo Luzuriaga, *História da educação e da Pedagogia*, tradução de Luiz Damasco Penna, 1955.
- ★60 - Paul Guillaume, *Manual de Psicologia*, trad. de Lólio Lourenço de Oliveira, 1956.
- 61 - C. M. Fleming, *Psicologia social da educação*, trad. de Lavinia Costa Raymond, 1955.
- ★62 - Roger Cousinet, *A formação do educador*, trad. de Luiz Damasco Penna, 1955.
- 63 - André Fouché, *A pedagogia das Matemáticas*, trad. de Luís Magalhães de Araújo e Antônio Sales Campos, 1957.
- 64 - Anísio S. Teixeira, *A educação e a crise brasileira*, 1956.
- 65 - A. Almeida Júnior, *Problemas do ensino superior*, 1956.
- ★66 - René Hubert, *História da Pedagogia*, trad. e notas de Luiz Damasco Penna e J. B. Damasco Penna, 1957.
- ★67 - Robert S. Woodworth e Donald G. Marquis, *Psicologia*, trad. de Lavinia Costa Raymond, 1958.
- 68 - R. Valnir C. Chagas, *Didática especial de línguas modernas*, 1957.
- 69 - Roger Cousinet, *A educação nova*, trad. e notas de Luiz Damasco Penna e J. B. Damasco Penna, 1959.
- 70 - Henry E. Garrett, *Grandes experimentos da Psicologia*, trad. de Maria da Penha Pompeu de Toledo (no prelo).
- 71 - Lorenzo Luzuriaga, *História da educação pública*, trad. e notas de Luiz Damasco Penna e J. B. Damasco Penna, 1959.
- 72 - A. Almeida Júnior, *E a escola primária?*, 1959.

2. CLASSIFICAÇÃO IDEOLÓGICA DAS OBRAS DESTA COLEÇÃO

(Os números em caracteres arábicos correspondem aos títulos da relação anterior).

- I - Administração escolar: 9, 33, 62, 64, 65, 72.
- II - A língua pedagógica: 13.
- III - Educação e Biologia; Higiene Escolar; Higiene mental: 8, 9, 19, 20, 35, 37, 45, 67.
- IV - Educação funcional e renovação da escola: 1, 2, 3, 4, 9, 15, 18, 21, 32, 38, 53, 54, 55, 56, 57, 59, 61, 62, 64, 66, 68, 69.
- V - Educação e Sociologia: 6, 9, 10, 17, 21, 22, 50, 53, 54, 55, 56, 57, 59, 61, 62, 64, 65, 66, 72.
- VI - História da educação e Educação comparada: 5, 31, 34, 43, 49, 53, 54, 55, 59, 62, 64, 65, 66, 68, 69, 71.
- VII - Metodologia didática: 4, 9, 15, 16, 18, 25, 27, 32, 55, 56, 62, 63, 68, 69.
- VIII - Pedagogia geral e Filosofia da educação: 1, 2, 3, 4, 9, 13, 18, 21, 22, 24, 27, 28, 29, 33, 39, 40, 41, 46, 47, 51, 53, 54, 55, 56, 57, 59, 61, 62, 64, 65, 66, 68, 69, 71, 72.
- IX - Psicanálise: 7, 37, 67, 70.
- X - Psicologia da infância e da adolescência: 4, 7, 8, 14, 18, 23, 24, 26, 32, 52, 54, 55, 56, 58, 60, 61, 66, 67, 69, 70.
- XI - Psicologia educacional: 2, 4, 18, 24, 30, 36, 42, 48, 54, 55, 56, 58, 60, 61, 67, 69, 70.
- XII - Psicologia geral, pura e aplicada: 2, 4, 11, 12, 13, 36, 44, 58, 60, 61, 67, 70.
- XIII - Testes e medidas: 18, 44, 67, 70.

★

COMPANHIA EDITORA NACIONAL
Rua dos Gusmões, 639 - São Paulo.

Fernanda de Campos Silva

L.P.	Mat.	Est. S.	C. S.	Ed. M.	Média
------	------	---------	-------	--------	-------

100	87,5	97,5	100	100	97
-----	------	------	-----	-----	----