

A ESCOLA E A EXPERIÊNCIA INFANTIL: SIGNIFICADOS E APROPRIAÇÕES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA¹

Vera Teresa Valdemarin²

RESUMO

A proposição que a escola deve estar próxima da vida e dos interesses da criança é central na educação moderna e contemporânea, sendo expressa ora como objetivo almejado, ora como princípio organizativo, ora como valor social. No entanto, os modos para realizar essa aproximação variaram ao longo do tempo, variando também os conceitos que definem a vida, a criança e seus interesses. A análise aqui desenvolvida está delimitada ao ideário da Educação Progressiva e sintetiza a adoção da experiência cotidiana como modelo para as práticas pedagógicas conforme elaboração de John Dewey na experiência realizada na Laboratory School vinculada à Universidade de Chicago (1896-1904); acompanha o desenvolvimento dessas proposições e a influência exercida na educação brasileira tomando como fontes documentais manuais didáticos produzidos para uso nos cursos de formação de professores (1930 – 1960).

Palavras-chave: Experiência; Métodos de Ensino; Manuais Didáticos

Introdução

A proposição que a escola deva estar próxima da vida e dos interesses da criança é central na educação moderna e contemporânea, sendo expressa ora como objetivo almejado, ora como princípio organizativo, ora como valor social. No entanto, os modos para realizar essa aproximação variaram ao longo do tempo, variando também os conceitos que definem a vida, a criança e seus interesses. Pode-se afirmar, portanto, que a permanência dos propósitos inclui variações sobre o modo de realizá-los. O projeto desenvolvido no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Cultura e Instituições Educativas indaga sobre a longevidade dessa proposição num contexto de mudanças aceleradas e procura compreender as diferentes interpretações construídas em torno de uma mesma

¹ Este artigo foi apresentado originalmente no IV Colóquio Franco-Brasileiro de Filosofia da Educação, promovido pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ, de 20 a 22 de agosto de 2008, estando disponível também no CD-Rom do evento.

² Professora Adjunta do Departamento de Ciências da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara/UNESP. E-mail: vera@fclar.unesp.br

idéia central. A análise está balizada nas possibilidades e nos percursos para transformar valores, princípios e objetivos em prática pedagógica, isto é, deixar o âmbito das idéias e do dever ser e transformar-se em procedimento com lastro na prática.

1. A experiência infantil e a escola no século XIX

A partir de pesquisa anteriormente realizada sobre o Método de Ensino Intuitivo (VALDEMARIN, 2004) pode-se afirmar que a grande revolução conceitual desencadeada pelo empirismo e que encontrou fértil terreno de aplicação na educação, foi a constituição das coisas do mundo, exteriores ao sujeito, como objeto de conhecimento e a elaboração de um método de ensino composto por um conjunto de procedimentos didáticos afiançadores de bons resultados para provocar a aprendizagem dos mais jovens. A partir da teorização sobre o entendimento humano consubstanciada no empirismo, a instrução pode adequar método, conteúdos, tempos e procedimentos didáticos, ampliando sua função social e substituindo os condicionantes transcendentais.

No processo de transformação de princípios epistemológicos em diretrizes para a prática de ensino, realizado a partir da escolarização da educação e sua disseminação no século XIX, o Método de Ensino Intuitivo constituiu uma tendência pedagógica bastante vigorosa e seus defensores propuseram, por meio de inúmeros manuais didáticos, um caminho metódico para a educação dos sentidos e para a educação pelas coisas e pela experiência.

Tomando os manuais didáticos como fontes de análise pode-se evidenciar a importância e a complexidade do processo de transposição didática para a tradução de objetivos, finalidades e ideais em exercícios e atividades que garantam a aprendizagem. Esse processo, atribuído especificamente à escola, é parte essencial da cultura escolar da qual não devem ser minimizados os elementos filosóficos. A grande inovação no ensino provocada com o Método de Ensino Intuitivo, no final do século XIX, consiste na afirmação que a escola deve ensinar coisas vinculadas à vida, usar objetos presentes no cotidiano dos estudantes transformando-os em objetos didáticos, elemento pedagógico para a formação das idéias: eles representam para o ensino aquilo que os fenômenos e as leis naturais representam para a teoria empirista, isto é, o símbolo material do domínio e da transformação da natureza. Assim sendo, o método para ensinar traz para as escolas e para a educação o progresso acumulado, dando-lhe continuidade: desvendar os objetos significa compreendê-los e conhecer como foram construídos e a reprodução do

caminho já trilhado possibilita dar prosseguimento ao processo. A teoria pedagógica seleciona objetos que possam ser transformados em elementos evidenciadores das leis naturais utilizando-os para gerar mais conhecimento. O longo período de construção teórica do empirismo encontra na escola e no método de ensino elementos para sua disseminação e simplificação.

A renovação do método de ensino torna-se aliada indissociável do processo econômico e fomenta um tipo de formação humana que evidencia tanto a renovação educacional quanto a determinação social que lhe é intrínseca. O século XIX denominado por inúmeros autores como "o tempo das certezas" materializa a confiança no progresso e no conhecimento científico por meio da introdução de objetos no cotidiano das pessoas. O projeto modernizador gestado durante os séculos anteriores atinge novas proporções no século XIX por meio de objetos símbolos da "civilização" postos ao alcance e uso comum: a locomotiva elétrica, o telégrafo, o navio, a fotografia, a bicicleta, o clorofórmio, o elevador, a refrigeração, a dinamite, a pilha seca, a tabela periódica dos elementos, o telefone, o princípio da vacina, o linotipo, o automóvel movido a gasolina, o pneu de borracha, a ferrovia, entre outros, com o devido destaque para a luz elétrica (COSTA & SCHWARCZ, 2000).

Fixados os sentidos humanos como fonte e origem das idéias e o método como instrumento garantidor de bons resultados, cabe aos pedagogos traduzi-los em prática, transformá-los em atividades, aplicar-lhes conteúdo concretizando a experiência. A função do método é formativa uma vez que aplicado a todos os conteúdos e a todos os alunos pode garantir a transformação de procedimentos em hábito a partir de sua repetição.

As coisas e os objetos são apresentados aos sentidos das crianças - os sujeitos do conhecimento - e essa relação constitui a experiência educativa. A experiência é justamente esse espaço de confrontação e aquisição do saber, que é expressa por meio das palavras. A experiência implica o uso dos sentidos, a compreensão de um fenômeno com o nome que o designa e é também o momento de passagem da aprendizagem concreta para a aprendizagem abstrata - das coisas para os conceitos. Dado que o ponto de partida para essa aprendizagem é o saber que as crianças já possuem, os professores fazem uso de materiais ligados à vida cotidiana e aos fenômenos da natureza, discriminando-lhes as qualidades: cor, forma, uso, matéria e procedência.

A escola elabora experiências para que a percepção dos objetos particulares gere idéias que vão, posteriormente, se generalizando e universalizando, garantindo assim

uma concepção de mundo coesa e articulada. O ensino escolar volta-se para a formação gradual das idéias complexas por meio da apresentação das formas geométricas, das cores, das sílabas e dos objetos do mundo físico em procedimentos sistematizados que ascendem, contínua e gradualmente para a aquisição das palavras, expressão e símbolo das idéias complexas. A escola é considerada o local de formação destas idéias, cujo rigor e exatidão na sua aquisição demandam um impulso externo e dirigido, que seleciona as experiências mais adequadas a sua obtenção opondo-se assim ao espontaneísmo.

A questão básica à qual o Método de Ensino Intuitivo responde pode ser assim resumida: para o homem constituir-se em sujeito do conhecimento é preciso que as coisas existentes no mundo sensível sejam transformadas em objetos do conhecimento, isto é, em conceitos ou idéias significativas para quem as concebe. Ora, é justamente nesta transformação que se torna imprescindível a elaboração do método escolar para conhecer, instrumento intelectual que fornece garantias para a correta representação das coisas sensíveis. O método de ensino possibilita ainda o controle e a ordenação dos passos adotados na construção da representação, bem como o aumento e o progresso do conhecimento obtido.

Apresentando em primeiro lugar as premissas filosóficas, os autores de manuais didáticos conseguem estabelecer modelos de lições, exercícios e atividades que não contradizem estas premissas e vão, inclusive, lhes dando materialidade, característica essencial da prática educativa. Formulações genéricas sobre o conhecimento humano em geral são reconhecidas em atividades simples, elementares e progressivas propostas nos manuais didáticos. O reconhecimento dos princípios nas atividades cria também a certeza e/ou a esperança que os resultados serão os mesmos tanto na teoria mais ampla, quanto na prática mais restrita das salas de aula, criando uma disposição geral para gerar esquemas de pensamento.

2. A experiência infantil e a escola no século XX

Essa mesma problemática foi investigada também a partir das concepções de John Dewey caracterizadoras da Escola Nova ou Educação Progressiva, a fim de acompanhar uma nova configuração sobre a teoria do conhecimento e sua relação com os procedimentos para o ensino, desenvolvida ao longo do século XX. Embora mantida a problemática, a investigação evidenciou configuração diferenciada do processo de

articulação entre esses dois âmbitos da pedagogia: a ruptura em termos epistemológicos e a permanência de procedimentos didáticos consolidados numa tradição de ensino.

Criticando as "lições de coisas" e o Método de Ensino Intuitivo e, principalmente, a concepção filosófica a ele subjacente, as proposições sobre a Educação Progressiva constituem-se na grande referência pedagógica produzida no século XX, inspirando idéias e ações educacionais em larga escala, tanto geográfica quanto temporalmente. A afirmação que o ensino deve partir da experiência da criança e que a escola deve estar ligada à vida é reposta, mas, ganha configuração nova no século XX. Permanece como objetivo geral a ser buscado pela escola e pela escolarização, porém, sua justificação ampara-se numa teoria sobre o conhecimento humano diferente da anterior e sobre novos valores sociais. Com isso, o mesmo propósito adquire um significado mais radical pretendendo alterar as bases organizacionais e metodológicas da escola.

Diferentemente do Método de Ensino Intuitivo, elaborado por pedagogos, que sintetizava proposições gerais sobre o conhecimento, já constituídas no campo filosófico, a fim de derivar delas método para ensinar, o que se configurou como Educação Progressiva consistiu na elaboração de uma teoria da educação derivada de experiências educacionais. John Dewey dirige uma experiência pedagógica, de 1896 a 1903, na Laboratory School vinculada à Universidade de Chicago, que serve de base prática para a teorização filosófico-educacional que desenvolve posteriormente e com a qual granjearia reconhecimento.

Tomando para análise os textos iniciais de John Dewey (palestras proferidas para pais, professores e demais pessoas vinculadas à Laboratory School) e os relatórios da experiência ali desenvolvida (produzidos pelas próprias professoras que participaram do empreendimento), foi possível elaborar a interpretação de que não se trata de uma teoria sobre o conhecimento aplicada à educação, mas, da produção dela a partir das experiências educacionais e da reflexão sobre os procedimentos de ensino nela empregados. Esses dados possibilitam descrever a inflexão produzida na relação entre teoria do conhecimento e procedimentos didáticos ocorrida no século XX.

Nessas reflexões iniciais, a finalidade da escola e da escolarização é definida por John Dewey a partir de sua inserção numa sociedade em mudança, cuja característica é o desenvolvimento industrial. Originária das invenções que submeteram as forças naturais às necessidades humanas, a industrialização rápida e extensa mudou limites físicos e políticos, reuniu pessoas em cidades, alterou crenças, hábitos e modos de vida

demonstrando que a aplicação das forças naturais com inventividade não só é possível, como é também comercialmente necessária. As transformações sociais e econômicas, vistas pelo autor como inexoráveis e, portanto, inquestionáveis, afetaram também a vida familiar impondo a necessidade do trabalho cooperativo entre todos os seus membros, fazendo com que as personalidades se desenvolvessem na ação cotidiana da vida comunitária. Integrada à família, a criança aprende hábitos de ordem, de responsabilidade e de colaboração e em todas essas atividades há treino de observação, imaginação construtiva, pensamento lógico e senso de realidade, isto é, forças educativas. A participação nas atividades coletivas produz um método no qual não há distinção entre viver e aprender.

Nessa perspectiva, todas as atividades comuns têm significado social, pois são eficazes para a satisfação das necessidades primárias da vida e meios dos quais a sociedade se vale para manter-se e renovar-se. Esse mecanismo, positivamente comprovado na vida social segundo o autor, é a base sobre a qual deve ser estruturada a educação e a escola, evitando-se o antagonismo entre as aspirações individuais e sociais. Tratava-se assim, de tentar conectar as mudanças educacionais às transformações sociais que ocorriam em larga escala.

Na elaboração do conhecimento, assumem importância as aquisições de primeira mão provenientes da manipulação de coisas e materiais reais gerado pelas necessidades sociais. Dado que o progresso do conhecimento resultou de um empreendimento colaborativo, adota-se como currículo escolar as ocupações que podem gerar cooperação e divisão do trabalho, constante troca intelectual e implementação da comunicação, objetivando construir uma sociedade em escala menor.

Quando as ocupações ativas são transformadas em centros de articulação da vida escolar criam-se novos motivos, novo espírito e nova atmosfera, de modo a possibilitar que a criança aprenda vivendo numa comunidade em miniatura, numa sociedade democrática embrionária. Desse elemento fundamental – as ocupações sociais - decorre o fluxo da instrução, tornando os resultados da aprendizagem seguros e reais, libertando as ocupações da utilidade estreita e fazendo com que as atividades práticas na escola sejam aliadas da arte, da ciência e da história.

Nesse ambiente, a criança aprende diretamente em situações similares às situações sociais e, nessa sociedade simplificada, divide tarefas tendo em vista os resultados que quer obter uma vez que a problematização deve provir das questões inerentes à mudança social.

Embora receba posteriormente uma feição mais teórica, a compreensão de que as mudanças sociais são a base para a renovação do princípio organizativo da escola e, portanto, que ela deve ser concebida como uma miniatura da sociedade (que se tornaria uma das palavras de ordem do movimento de educação renovada) possibilita a introdução de uma relação ativa com o conhecimento e a adoção do modo de apreendê-lo como método. Afirma-se assim, no empreendimento desenvolvido na Laboratory School que a escola deve tomar como modelo de aquisição de conhecimento aquele proveniente da vida e não desenvolver um modo escolar de fazê-lo.

Analisada na perspectiva das crianças que a freqüentam, a sociedade deve ser focalizada a partir das transformações que provocou na vida familiar e nos modos de pensar dos indivíduos que, por sua vez, deve se constituir no conteúdo escolar. Afirmando a possibilidade de unificar esse processo, Dewey busca na experiência infantil elementos que também podem estar presentes no programa escolar, concebendo a criança e o currículo como dois limites de um mesmo processo.

Nessa concepção, procura-se fazer com que o interesse infantil (conjunto de possibilidades e impulsos flexíveis) dirija o desenvolvimento e a ascensão no conhecimento que se dá pela acumulação sucessiva de experiências. Nesse processo, a memória é facilitada porque os fatos estão agrupados de acordo com a descoberta original; a observação é desenvolvida porque se sabe onde procurar e o que procurar; a razão é dirigida, embora as associações possam ser livremente estabelecidas. Trata-se, portanto, de recuperar a experiência dos fatos dos quais as regras foram abstraídas o que significa para Dewey, psicologizar as matérias de estudo, traduzi-las em experiência, relacionar, enfim, a matéria de estudo com o desenvolvimento da experiência do aluno.

O tom conciliatório desses textos produzidos simultaneamente ao desenvolvimento do trabalho na Laboratory School obscurece a radicalidade do que nele é proposto: a substituição da organização curricular em matérias por uma organização baseada nas ocupações sociais, conforme percebidas pelas crianças, e a adoção, na escola, do método para conhecer que vigora na experiência cotidiana. Propõe-se, portanto, um rompimento com a forma escolar secularmente construída (VINCENT; LAHIRE e THIN, 2001), de modo a organizá-la como alargamento da vida cotidiana.

Para que a criança possa desenvolver a mesma atitude e a mesma valorização que encontra nas atividades diárias, a escolarização deve transcorrer num ambiente

físico semelhante ao lar (uma casa grande com a divisão espacial convencional) e com as ocupações nele desenvolvidas: cozinha, compras, costura, tecelagem, música, passeios, jardinagem, conversas, atividades criativas e estórias. No processo cumulativo de experiências contínuas as atividades próprias da cozinha vão sendo relacionadas às ciências e/ou à matemática e aos modos de expressão; a tematização de realizações sociais como agricultura, mineração e serraria possibilitam compreender a complexidade e a variedade de ocupações das quais a vida depende; as ocupações primitivas articuladas às técnicas de produção de objetos possibilitam desenvolver leitura e escrita além do uso de materiais e metais, iniciando o estudo científico. Um ano escolar é dedicado ao desenvolvimento histórico da indústria e da invenção, começando com o homem selvagem, as fases típicas do progresso seguindo até a idade do ferro quando tem início a civilização. Essa é a base para compreender o mundo como um todo e introduzir a história da América, que tem seu ponto de partida com os povos que se estabeleceram em Chicago, passando para a constituição nacional e depois as nações distantes como Grécia e Roma e finalmente, a ordem cronológica adotada pela civilização.

Suprimindo da organização curricular elementar as matérias de estudo como leitura, escrita, cálculo, história, geografia e ciências, a vida em comunidade se torna o programa de estudos e as ocupações sociais são trabalhadas como partes das necessidades presentes e futuras. As técnicas de ler, escrever, contar e desenhar, eram consideradas formas de expressão e meios para realizar atividades e assim, por exemplo, o interesse para anotar os itens coletados em excursões ou a proporção ideal entre água e cereal descoberta na cozinha pode ser a motivação para a leitura e a escrita. O estudo da natureza, da geografia e da história é concebido como possibilidade de extensão das atividades da criança no tempo e no espaço. A necessidade de alimentação permite tematizar os diferentes processos de produção de alimentos, clima, transporte, comércio, comunicação, bem como o uso de pesos e medidas e elaboração de relatórios.

Essa experiência desenvolvida em Chicago forneceu as bases para as formulações que consagraram John Dewey e a Educação Progressiva, expressas posteriormente, em *Como pensamos* e *Democracia e Educação*, entre outras obras. O que se propõe na presente interpretação é que, quando relacionadas ao trabalho desenvolvido na Laboratory School, as formulações teóricas de John Dewey ganham compreensibilidade e significação diferenciada, não detectável na forma abstrata,

própria da composição doutrinária. Por outro lado, a forma teórica permite diferentes possibilidades interpretativas e a não adoção da experiência prática como modelo.

Ao definir a origem do pensamento, ao autor afirma que seguindo, “o fio das idéias e iremos encontrar alguma situação diretamente experimentada, alguma coisa vivida, feita, apreciada ou sofrida e não apenas pensada. A reflexão é ocasionada pelo caráter dessa situação primária” (DEWEY, 1979a, p. 104).

Denomina então de experiência reflexiva, o método de ensino necessário para colocar em prática essa nova concepção educacional. Essa experiência consiste numa combinação muito específica de elementos ativos e passivos capazes de gerar conhecimento, isto é, significado para o sujeito que as pratica.

Ligada a esse conceito de experiência está a teorização sobre o conhecimento contida na afirmação que “toda percepção e toda idéia nada mais é do que senso do alcance, do uso e da causa de alguma coisa” (DEWEY, 1979, p.156) e, para o autor, a única e exclusiva fonte de percepção da relação entre as coisas é a experiência que implica em tentar e sofrer conseqüências. A proposição metodológica decorre, portanto, de uma nova teorização sobre o conhecimento vinculando-o à aplicabilidade e ao contexto de aquisição.

Comparando o valor da teoria e da experiência, o autor afirma que a teoria não tem significado senão quando crivada pela experiência que, por sua vez, é capaz de mobilizar conhecimento intelectual para produzir saber. A teoria sem experiência, além de inútil, pode ser também prejudicial quando obscurece o intelecto e impede novas percepções e dificuldades. O pensamento é posto em marcha a partir de alguma dificuldade, de algum problema. O problema desencadeia a investigação para a resposta e o sujeito participa tanto da resposta encontrada quando das conseqüências daí decorrentes.

Definido o conceito de experiência reflexiva como o método mais adequado para desencadear o processo de conhecimento do aluno, Dewey apresenta os passos que garantiriam que o ato de pensar possa tornar-se experiência, uma vez que “o único caminho direto para o aperfeiçoamento duradouro dos métodos de ensinar e aprender consiste em centralizá-los nas condições que estimulam, promovem e põem em prova a reflexão e o pensamento” (DEWEY, 1979b, p. 167).

Dentre essas condições, o ponto de partida é a experiência, isto é, “tentarmos fazer alguma coisa, e essa coisa fazer-nos perceptivelmente outra em retorno” (DEWEY, 1979a, p. 168). A experiência qualitativamente superior, para o autor, é

aquela não acadêmica, que possibilita estabelecer ligação com situações vividas fora da escola; trata-se de recriar na escola o despertar do interesse tendo como modelo as situações cotidianas que acionam esse mecanismo no dia a dia, provocando a reflexão. Assim sendo, Dewey reitera que o modelo de aprendizagem a ser adotado em todas as situações onde se procura gerar conhecimento provém da experiência vivida. Da mesma forma, o autor estabelece que o problema gerador da reflexão e do conhecimento também deve apresentar-se naturalmente a partir da experiência pessoal do aluno, ser problema para o próprio aluno e não para o professor ou proposto pelo livro, o que só pode ser obtido com o auxílio de mais instrumentos, mais material e mais oportunidades disponibilizadas pela escola. O problema, ponto de partida do conhecimento, é derivado das ocupações sociais conforme percebidas pelos alunos. As dificuldades humanas enfrentadas para a moradia, alimentação, comércio, descobertas e invenções constituem o programa escolar (e não o arranjo acadêmico dos resultados do processo) e a determinação de qual delas é mais interessante para cada faixa etária resultou do estudo sobre o desenvolvimento infantil efetuado na Laboratory School.

Estabelecido o problema a ser investigado a partir de uma necessidade real da experiência humana, chega-se ao segundo passo do método de ensino que consiste na coleta de dados "para suprir as considerações indispensáveis à análise e percepção da dificuldade específica que se apresentou por si mesma naquela situação de experiência." (DEWEY, 1979b, p. 172) Aqui, novamente, toma-se como modelo a experiência cotidiana, reproduções de situações nas quais os alunos já tenham empregado atividades semelhantes àquelas exigidas pelo novo problema a ser investigado. Para o autor, "Grande parte da arte da educação reside em tornar a dificuldade dos novos problemas suficientemente grande para dar trabalho ao espírito mas suficientemente pequenas para que, ao lado da confusão naturalmente originada pelos seus elementos novos, existam pontos claros e familiares, de que possam brotar sugestões utilizáveis" (DEWEY, 1979b, p. 172) fazendo com que a experiência anterior seja um ponto ao qual se possa recorrer para buscar caminhos e material de reflexão. A experiência alheia, contida nos livros ou de propriedade do professor, também é importante fonte de dados, mas, não deve ser utilizada com privilegiamento. Se o problema tematizado é a necessidade de alimentação, por exemplo, trata-se de buscar dados sobre esse processo com visitas, excursões, dramatização de situações específicas, atividades culinárias, de armazenamento, transporte, plantio, etc. A reprodução do processo no tanque de areia

escolar demanda a investigação sobre as condições climáticas e geográficas, o processo de trabalho na agricultura, os animais envolvidos, entre outros aspectos.

A busca de dados é destinada à produção de idéias despertando sugestões e não, ainda, respostas ao problema colocado. "Mas as sugestões, por outro lado, se projetam para além dos dados da experiência. Elas prevêem resultados possíveis, coisas a *fazer* e, não fatos (coisas já feitas). A inferência é sempre uma invasão no desconhecido, um salto dado daquilo que é conhecido para o desconhecido." (DEWEY, 1979b, p. 174). Essas sugestões, produzidas a partir dos dados são os elementos de ligação entre o já conhecido e o desconhecido. Sendo o problema originário da experiência do aluno, a busca de elementos novos deve servir para inseri-los no problema formulado e para estabelecer relações novas ou nas palavras do próprio Dewey "dar às coisas ordinárias usos que ainda não haviam ocorrido a outras pessoas. É nova a operação, mas não são novos os materiais com que ela é feita." (DEWEY, 1979, p.75). Nas novas relações estabelecidas encontra-se a originalidade do pensamento e é a partir delas que Dewey critica a escola convencional na qual o professor transmite conhecimentos aos alunos. Ao se dedicar às ocupações sociais, a criança pode refazer o processo já desenvolvido por outras pessoas e chegar a resultados iguais ou diferentes, mas é capaz de justificar e discutir as possibilidades por ela criadas.

Nas proposições metodológicas apresentadas por Dewey, chega-se à etapa do processo de aquisição de conhecimento no qual as idéias obtidas a partir da busca e coleta de dados devem ser aplicadas para que não permaneçam como idéias ou sugestões. A aplicação é que vai garantir-lhes pleno significado, investindo também aí contra a artificialidade dos conhecimentos tradicionalmente adquiridos na escolarização. Dependendo da faixa etária, essa etapa pode configurar-se como o preparo de alimentos, a construção de uma casa ou de uma fazenda em miniatura, o planejamento de viagens já empreendidas por diferentes povos.

Para o autor, um dos principais erros a serem evitados no ensino é a negação das situações ocorridas na vida prática pois daí decorre a separação entre método e matéria - produto tipicamente escolar - e o desligamento da aquisição de conhecimento de finalidades reais.

Com as proposições de Dewey estamos, portanto, diante de uma nova concepção sobre educação e sobre escola. A articulação entre teoria e método para ensinar se dá a partir de bases experimentais, de influência mútua, que aliam de modo original a teoria

sobre o conhecimento, o conteúdo a ser ensinado e os procedimentos didáticos necessários a sua concretização.

Decorrem daí conseqüências significativas. O problema, considerado o ponto de partida das idéias vincula o conteúdo escolar ao contexto social configurado nas ocupações e nas experiências individuais e coletivas. Os problemas apresentados aos alunos dizem respeito às necessidades humanas de alimentação, abrigo, sobrevivência, capacidade de encontrar soluções frente à adversidade da natureza, criar instrumentos e símbolos, etc. Esses problemas já foram enfrentados pelo homem no desenvolvimento da civilização mas são repostos a cada indivíduo na vida social. Por isso, Dewey recomenda que se dê alguma coisa para o aluno fazer: a aprendizagem adquirida a partir do problema será o ganho sobre a atividade de fazer.

A ligação com a vida cotidiana assume nessa concepção a conotação de definição do conteúdo escolar e, portanto, o método de ensino adotado é o mesmo presente nos processos cotidianos de aquisição de conhecimentos e de soluções, testados socialmente no desenvolvimento da humanidade e na evolução do processo civilizatório.

Desse quadro geral de referências sobre a Educação Progressiva foi priorizado no Brasil o contexto no qual se desenvolve a escolarização, valorizando as experiências do aluno, a sociedade na qual se insere, o desenvolvimento da autonomia para a realização de trabalhos e atividades e a diversificação de ambientes educacionais e, foi enfatizada, primeiramente, a reflexão sobre a função social da educação, seus elementos e determinantes já que sua aplicação encontrava-se na dependência do ambiente e das condições dos alunos variando, portanto, as possibilidades de execução de acordo com o contexto.

Ao enfatizar a instrumentação e as finalidades educacionais sociais geradoras de novas práticas, a teoria do conhecimento, também elemento essencial da Educação Progressiva, não é abordada. Portanto, a definição do que seria a experiência reflexiva (VALDEMARIN, 2004), ponto de partida do pensamento e da ação e a partir da qual são propostas inovações nos programas e nos métodos escolares não recebe o mesmo destaque que a função social da educação. A estratégia inicial de divulgação das concepções da escola nova priorizou o estabelecimento das novas bases teóricas, descrevendo algumas iniciativas metodológicas delas decorrentes, sem prescrever modelos de como ensinar mas asseverando a diversidade de possibilidades já implementadas dado que a inovação foi concebida primeiramente como mudança de

mentalidade e posteriormente como visível em novas práticas. Sendo a mudança de mentalidades um processo longo, a apropriação das novas concepções se deu, a princípio, pela incorporação discursiva de elementos próprios da nova concepção que conviveu com a permanência de antigas práticas justificadas de modo novo, conforme se pretende exemplificar com o estudo dos manuais didáticos.

3. A incorporação da Educação Progressiva em Manuais Didáticos

O processo de desenvolvimento da mudança nas concepções pedagógicas é aqui analisado a partir das seguintes obras: *Escola brasileira* (Imprensa Metodista, 1925), *Didáctica (nas escolas primárias)* (Livraria Liberdade, 1930) e *Planos de Lição. Noções Comuns* (Livraria Liberdade, 1934), de autoria de João Toledo, que exemplificam a incorporação “de primeira hora” das novas concepções e permitem detectar a apropriação discursiva dos principais conceitos e autores da Escola Nova e a permanência de antigas práticas docentes prescritas a partir de nova justificação; os três volumes do manual *Práticas Escolares*, de autoria de Antonio D’Ávila, publicados de 1940 a 1966 (Editora Saraiva) nos quais é possível acompanhar o processo de sedimentação das novas concepções pedagógicas e ensaios de inovação na prescrição prática, dando-lhes nova significação.

No livro *Escola Brasileira*, João Toledo (1925) dedica-se à exposição dos novos conceitos e explicita uma concepção de educação entrelaçada pelos fatores biológicos e sociais, afirmando que educar não é simplesmente transmitir conhecimentos mas desenvolver o corpo e a mente, aí incluídos os cuidados e informações sobre hábitos alimentares e higiênicos. Esses objetivos educacionais devem ser concretizados por meio de métodos ativos, cujas proposições foram estabelecidas por John Dewey e, ao mesmo tempo, o autor afirma a importância dos sentidos e do conhecimento concreto para a aprendizagem, explicitando que a marcha da aprendizagem deve progredir do concreto para o abstrato, do próximo para o remoto, do conhecido para o desconhecido, do particular para o geral, dos fatos para as leis, contrariando assim todas as críticas deweyanas sobre o uso dos sentidos. Adotando o conceito de experiência como fundamental para a prática pedagógica ele é entendido como experiência proveniente dos sentidos. Nessa perspectiva, o programa escolar deve incluir o ensino de noções comuns (mais abrangentes que as lições de coisas e menos específicas que o estudo da natureza) que abordam o domínio das coisas que ocorrem na sociedade à qual o educando pertence.

O livro *Didáctica (nas escolas primárias)* (TOLEDO, 1930), também de feição normativa mas abordando métodos de ensino, explicita claramente a mudança de mentalidade pretendida na educação: não se trata de discutir *como ensinar*, mas sim, *como educar*. Nessa nova orientação devem perder a primazia dois elementos tradicionais da escola paulista: o programa rigidamente estabelecido e a transmissão do conhecimento como responsabilidade do professor. A escola educativa, segundo o autor, propõe dois novos conceitos fundamentais “a criança é o centro das preocupações educativas” e “o próprio aluno realiza seu aprendizado” (TOLEDO, 1930, p.11), a partir dos quais o programa é considerado um instrumento a serviço do desenvolvimento do aluno que elabora os conhecimentos por meio de observações, comparações e análises cujo objeto são as coisas da escola, seus arredores e situações propícias à observação, amparado e auxiliado pelo mestre.

A efetivação dessa concepção deve ser dar por meio de centros de interesse e da globalização das noções a serem aprendidas com prioridade para a nutrição, a vestimenta e a habitação que, por serem necessidades humanas, oferecem coisas e fatos como base para o conhecimento. Depois desses centros vêm aqueles ligados aos fenômenos naturais e aos animais e sua relação com a vida humana, seguidos dos valores e relações com os outros e, por fim, as grandes ocupações humanas e os benefícios do trabalho. Os centros de interesse resumem uma idéia central em torno da qual são apresentados conhecimentos seriados reunidos em *noções comuns* (TOLEDO, 1934), mas, não invalidam disciplinas específicas e instrumentais como leitura, escrita, cálculo, desenho e trabalhos manuais, que mantêm programa e horário próprios.

Trata-se, portanto, de uma globalização parcial (se a expressão for possível) presidida pela ordem psicológica e com círculos de atividades que atendem as exigências da vida prática, isto é, a globalização do ensino focaliza problemas reais da existência por meio de noções afins e convergentes que possibilitam ao aluno propor soluções; a inovação no método de ensino é proposta como um acréscimo ao já existente e não como mudança significativa.

O livro *Planos de Lição. Noções comuns* (TOLEDO, 1934) é composto por roteiros completos e detalhados do desenvolvimento dos círculos de interesse descritos no trabalho anterior. Conforme indicação no próprio título, o manual apresenta o desenvolvimento do programa de noções comuns a ser desenvolvido na escola elementar adotando a forma de lições unitárias e completas, embora interligadas,

prontas para o uso de professores. O interesse das crianças pelo assunto é presumido e a possibilidade de aprenderem pela observação é remota.

Assim, os textos de João Toledo explicitam uma forma de apropriação do conceitual próprio da Escola Nova. Fazendo menção a autores emblemáticos como John Dewey e mencionando os conceitos chave dessa proposição – experiência, ensino centrado no aluno, centros de interesse, globalização do ensino, valorização do contexto do educando, ensino ativo – o autor organiza apenas discursivamente as novas idéias. Todas as abordagens e exemplificações apresentadas das atividades práticas evidenciam que trata-se de uma justificação conceitual nova para práticas já existentes. Ao exemplificar atividades que se amparam na aquisição de experiência, verifica-se que se trata de uma experiência que tem os sentidos como suporte cognitivo e não a atividade; as lições de coisas organizadas numa seqüência diferente são o conteúdo básico para a composição dos centros de interesse que são também nomeados de noções comuns. Os centros de interesse são atividade escolar secundária e não método geral de trabalho uma vez que as disciplinas denominadas instrumentais e já consolidadas como conteúdo da escola primária têm horários e programas específicos. A forma do discurso sobre as novas concepções é o elemento mais revelador do tipo de apropriação feita e da preponderância de antigas práticas e concepções: o discurso dos livros é todo organizado na forma de lições a serem aprendidas pelas alunas do Curso Normal e os planos de lição (conforme expresso no título) não incorporam os conceitos que se pretendia por em prática. O significado das novas concepções, portanto, é determinado por práticas já consolidadas e mantém-se o arranjo curricular existente.

Uma apropriação diferente do mesmo ideário é apresentada no primeiro volume do manual *Práticas Escolares* de autoria de Antonio D'Ávila (1951). O texto volta-se, principalmente, para a formação do professor da escola primária abordando métodos e processos de ensino, a marcha das lições, a descrição do conteúdo a ser ensinado e a forma de fazê-lo, centrando-se no ensino da leitura, da linguagem oral e escrita, da aritmética, da história e da geografia.

Os preceitos sobre a Escola Nova estão presentes no manual na sugestão de leituras, na escolha dos autores citados e na incorporação de orientações. Todos os capítulos apresentam a mesma estrutura: têm início com uma citação introduzindo o tema que desdobra-se em texto explicativo; segue-se uma seção denominada “Problemas para estudo”, outra denominada “Trabalhos práticos” (que podem repetir-se em diferentes partes do mesmo capítulo) e, ao final, apresenta-se bibliografia

complementar sobre o tema abordado. A seção “Problemas para Estudo” é composta de um número variável de questões que, para serem respondidas, incitam a re-leitura e a fixação do texto. Amparado num recurso didático considerado tradicional (o questionário) apresenta-se ao aluno do curso normal conceitos próprios das novas concepções, como autonomia/disciplina do aluno.

A seção “Trabalhos práticos” é composta de uma lista variável de atividades a serem feitas pelo leitor/aluno do curso normal com o objetivo de aplicar os conceitos anteriormente memorizados. Repetindo esse dispositivo em todos os capítulos pode-se considerar que o texto concebe a formação de professores como etapa privilegiada para o exercício da reflexão e do estudo sobre o contexto escolar. Trata-se de, de posse dos conceitos, observar, transformar os dados em gráficos, estudar casos específicos relacionando, por exemplo, frequência e disciplina. Pode-se inferir que a prescrição para a formação de professores alia recursos didáticos – memorização, aprender fazendo e desenvolvimento da autonomia do aluno – próprias de duas concepções doutrinárias, possibilitando que o futuro professor ensaie novos processos, supervisionado por professores e pelos próprios colegas.

No capítulo dedicado à “A Lição”, o autor apresenta uma citação de Anísio Teixeira que vincula a organização do conteúdo em lições à escola tradicional e, a seguir, resume as proposições de alguns pedagogos que idealizaram processos didáticos aplicáveis aos diferentes conteúdos. Esclarecendo o desenvolvimento prático de uma lição, D’Ávila afirma que o ensino deve ter início com a preparação mental do aluno por meio de recapitulação de noções fundamentais e motivação, apoiando-se em citações de Claparede e Dewey; esse ponto de partida pode ser uma exposição do professor, a formulação de um problema, uma indagação do aluno, a leitura de uma lição do livro, gráficos, objetos ou animais, etc., incorporando assim elementos divulgados pela Escola Nova àqueles tradicionalmente assentados no cotidiano escolar, isto é, estruturando em lições as novas formas de motivação. Cabe ao mestre o preparo da lição, a ordenação de atividades, a formulação dos exercícios de recapitulação, o preparo de material e o governo da classe; aos alunos cabe a realização das atividades com liberdade, sendo-lhes permitida a pergunta, a pesquisa e a consulta seguindo o princípio “learning by doing”, sem, no entanto, avaliar se essas junções são teoricamente coerentes.

Os capítulos finais do manual são dedicados à exposição de elementos preponderantes na concepção de escola ativa. Ao descrever o que é a globalização do ensino ou método de projetos, D’Ávila ampara-se numa citação de Aguayo a respeito da

divisão em matérias ser contrária à natureza infantil e em outra de Anísio Teixeira defendendo um programa escolar constituído pelas experiências da criança na escola. Admitindo que essa proposta tem ganho terreno na escola brasileira, propõe ao aluno/leitor questões sobre as vantagens e desvantagens da globalização do ensino e as possibilidades de sua prática na escola pública brasileira. Aponta a influência do estado na elaboração do programa escolar como elemento impeditivo para a adoção do método de projetos e alerta para as possíveis deformações que tal conceito pode sofrer.

Assim, elementos centrais da Escola Nova ocupam pouco espaço nos capítulos sobre métodos e processos de ensino. Surgem no final do manual, apresentados nas sucessivas edições como inovações que demandam mudanças legais e o crivo de experiências bem sucedidas. Ou seja, após dez anos de discussão e propaganda (quando da publicação da 1ª. edição do manual), além de inúmeras realizações, as concepções escolanovistas permaneciam como objeto de discussão e sua influência sobre as práticas restringia-se às atividades complementares.

Esses exemplos extraídos dos manuais em análise permitem afirmar que a influência da pedagogia renovada se dá principalmente no plano discursivo, pela incorporação do vocabulário, pela citação de autores e recomendação de obras para leitura. No que se refere às práticas há a incorporação de algumas inovações em termos de atividades mas mantém-se a estrutura formal das aulas divididas em lições e a aprendizagem pela reconstrução da experiência – elemento central da educação progressiva – não é sequer mencionada.

O manual de Antonio D'Ávila incorpora parte dos conceitos trabalhados às atividades práticas para serem realizadas pelas alunas do Curso Normal, adotando uma forma expositiva que enfatiza a autonomia e a pesquisa na formação docente. Se os programas escolares são sempre lembrados como impedimento para a inovação pedagógica (conforme também apontado por SOUZA, 2006), deve-se considerar também que, ao explicitarem a pretensão de operar uma mudança de mentalidade no professorado brasileiro, os divulgadores da Escola Nova no Brasil explicitaram um projeto de longa duração, característica dos processos da esfera cultural. E embora tenham colocado em segundo plano a conformação das práticas são elas as responsáveis por dar significação aos elementos conceituais. Ao ensaiar e crivar as inovações pela experiência está em construção um processo seletivo da teoria que conforma as apropriações. Os manuais, atingindo um grande público durante um longo período de tempo com sucessivas edições, têm papel determinante nesse projeto cultural.

Então, não se trata apenas de afirmar que os manuais incorporam uma tradição escolar pouco permeável às inovações, mas sim de compreender como se constitui essa tradição. Adotando aqui a proposição de Raymond Williams que a tradição é uma força modeladora ativa na incorporação de significados, a interpretação conceitual da Educação Progressiva e a permanência de práticas estabelecidas, permite considerar os manuais didáticos como impressos que oferecem um sentido de continuidade predisposta, conectando o passado com o presente e ratificando o presente.

Referências

- D'ÁVILA, Antonio. *Práticas Escolares*. 1º. Volume. 5ª. ed.; São Paulo: Saraiva, 1951.
- DEWEY, John. *The Child and the curriculum the school and Society*. Chicago: The University of Chicago Press, s/d.
- DEWEY, John. *Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo, uma reexposição*. São Paulo: Nacional, 1979a.
- DEWEY, John. *Democracia e Educação. Introdução à Filosofia da Educação*. São Paulo: Ed. Nacional, 1979b.
- SOUZA, Rosa Fátima de. *Alicerces da Pátria: Escola primária e Cultura Escolar no Estado de São Paulo (1890 – 1976)*. Araraquara: Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara/UNESP, 2006. Tese (Livre docência).
- TOLEDO, João. *Escola Brasileira. Desenvolvimento do Programma de Pedagogia em vigor nas Escolas Normaes*. São Paulo: Imprensa Metodista, 1925.
- TOLEDO, João. *Didáctica (nas escolas primárias)*. São Paulo: Livraria Liberdade, 1930.
- TOLEDO, João. *Planos de Lição. Noções comuns*. São Paulo: Livraria Liberdade, 1934.
- VALDEMARIN, Vera Teresa. *Estudando as Lições de Coisas. Estudo sobre os fundamentos do Método de Ensino Intuitivo*. Campinas: Autores Associados, 2004.
- VINCENT, G.; LAHIRE, B. e THIN, D. Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação em Revista, Belo Horizonte*, n.º 33, jun 2001, p. 7-47.
- WILLIAMS, Raymond. *Marxism and literature*. Ney York: Oxford University Press, 1997.