

CAPÍTULO I

INTRODUÇÃO

FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO

É a educação, talvez, a única ocupação em que todos nos empenhamos de modo constante, pois encerra todas as atividades que influenciarão, satisfatoriamente ou não, nossa conduta futura. Todos nós, portanto, estamos a ela ligados, ininterruptamente, porque as coisas que fazemos irão incidir sobre alguém, quer favorável, quer desfavoravelmente. Na maioria das vezes, influenciando a outrem, mas, pelo menos a nós próprios. A educação não se limita, pois, a escola. Processa-se quase em toda parte, porque, de modo geral, qualquer ação nessa influenciará alguém. A educação, como processo, consiste, portanto, em atividade, e, como produto, nos efeitos dessa atividade. Do ponto de vista da filosofia do experimentalismo, a filosofia da educação consiste nas diferentes atitudes, segundo as quais, consciente ou inconscientemente assumimos posição sobre para que sejam desejáveis as atividades educacionais. Qualquer pessoa que, ao lidar consigo mesma ou com outrem, demonstre consistência de pensamento e de conduta, revela, com isso, uma certa filosofia da educação. E ao tentar justificar, intelectualmente, esta atitude, já estará comprometido com a filosofia da educação. Mas, assim como a educação não se resume à escola, de igual modo a filosofia da educação não é apenas um estudo da educação escolar. Nem é uma parte da educação profissional. A filosofia da educação é do interesse de todos aqueles que se preocupam, onde quer que estejam, com as influências que afetam o comportamento ou a conduta, própria ou alheia, em sentido positivo ou negativo. Assim como a educação é uma preocupação universal, de igual modo a filosofia da educação deverá ser um estudo universal. É um fator indispensável à educação geral, bem como à educação profissional.

NECESSIDADE DE INTEGRAÇÃO

Embora seja a educação muito mais inclusiva que a instrução - de fato, ela é tão vasta quanto a própria experiência humana - as ilustrações e exemplos das diferentes atitudes,

teorias ou filosofias da educação, são, talvez, os elementos de mais fácil verificação nas discussões escolares. Os estudiosos da educação encontrarão pouca dificuldade em distinguir dois sistemas extremos que podem ser, com propriedade, considerados filosófias da educação e que são aplicáveis não apenas a atividades escolares, mas, igualmente, a ~~atividades~~ humanas em qualquer parte.

O primeiro sistema chama-se freqüentemente de tradicionalismo, conservadorismo ou essencialismo - termos que acentuam a importância da autoridade, ordem e controle, através de padrões fixos. O segundo sistema é usualmente designado como educação progressiva. Para muitos, é o oposto dos princípios e práticas que constituem o primeiro. Mas, até mesmo alguns tradicionalistas reconhecem, felizmente, certo mérito na educação progressiva, a qual, no conjunto, condenam. Nos últimos anos, alguns de seus líderes mais liberais chegaram à conclusão de que o sistema tradicionalista, bem como a educação progressiva, que rejeitam, apresentam importantes elementos a serem enfatizados, mas não uma completa filosofia da educação. Em outras palavras, o conflito entre a educação conservadora, ou qualquer outro nome que se lhe possa dar, & a considerada educação progressiva, nunca poderá ser resolvido por argumentos nem mesmo pela experimentação, visto conterem ambas valiosos elementos.

É necessário que conservadores e progressistas, juntos, ponham-se em campo para o desenvolvimento de uma nova orientação que harmonize todos os seus elementos válidos. Esta necessidade foi tão claramente expressa pelo falecido Prof. W.C. Bagley, um dos reconhecidos líderes daquela espécie de conservadorismo educacional, por ele chamado de essencialismo, que podemos citá-lo, para registrar a atitude presente de todos os conservadores, liberais e esclarecidos, do mundo inteiro. Diz ele - "Agora, que a guerra terminou, é possível que surja uma oportunidade e um estímulo para desenvolver-se uma teoria educacional que realizará a verdadeira integração dos elementos tanto do Essencialismo como do Progressivismo, pois, ambos merecem sobre-viver". Por outras palavras, o Dr. Bagley admite a existência,

no Progressivismo, de algo acima e além daquilo que os conservadores condenam, e, de modo idêntico, admite existam certos elementos no Conservadorismo que devem ser eliminados. Ele sente a necessidade de se desenvolver uma filosofia da educação diferente, que não seja um nero compromisso. Alguma coisa nos dois extremos deverá ser suprimida, em favor de uma posição nova, aceitável por ambos seus proponentes.

Há alguns anos, o Prof. Dewey fez uma declaração se melhante, ainda que não usasse os termos Essencialismo e Progressivismo. Por meio de uma figura literária, descreve ele ambas as posições extremas para com a educação. Aparentemente, evita expressões como Essencialismo e Progressivismo, porque reconhece, como o Prof. Bagley, que há muita coisa boa tanto na teoria como na prática dos referidos sistemas. Descreve os dois extremos, ou coisa que o valha, e, com as seguintes palavras, demonstra a necessidade de sua integração: "A história de escolas, não apenas na arte mas em todo e qualquer setor, mostra uma oscilação do pêndulo entre os extremos, ainda que devamos admitir não ser justa tal comparação, pois a maioria das escolas permanece, na maior parte do tempo, próxima de um extremo, ao invés de oscilar, periódica e regularmente, entre os dois. De qualquer modo, os dois extremos representam a imposição e orientação exteriores, e a "livre expressão". A revolta contra os resultados dispendiosos, enervantes e deficientes do controle mecânico exterior, cria um entusiasmo pela espantaneidade e "desenvolvimento interior", conforme se designa comumente. É observado que as crianças, inicialmente, demonstram maior alegria em seus deveres, mas, com o tempo, tendem a tornar-se desatentas e, por fim, aborrecidas, enquanto não surgem um desenvolvimento cumulativo e progressivo de capacidade e compensações positivas nos resultados. É aí, então, que o pêndulo vai regular-se pelas ideias, normas e orientações de alguém, que, sendo mais bem informado, amadurecido e experimentado, pressupõe saber o que se deve fazer e como o fazer. A metáfora do pendulo é imperfeita em outro aspecto. Parece sugerir que a solução pode ser encontrada em um ponto intermediário entre os dois extremos, o qual permaneceria em equilíbrio. Contudo, o que é necessário é uma mudança na direção do movimento."

Aparentemente, o Prof. Dewey e o Prof. Bagley, quaisquer que sejam as expressões usadas, pensam sobre os mesmos extremos. Ambos, sem dúvida, pleiteiam o desenvolvimento de outra orientação. Ambos, evidentemente, desejam que se integrem os dois extremos para que o pêndulo possa mover-se em uma nova direção. É por isto que se esforçaram e ainda se esforçam os experimentalistas. O objetivo deste livro é elaborar as duas teorias que Dewey e Bagley condenam, como representantes do que alguns chamam de Progressivismo e Conservadorismo, respectivamente, e também indicar e estabelecer a nova posição que ambos antecipam. Para tal, é necessário dar um nome a cada uma dessas filosofias da educação. Nomeá-las Essencialismo e Progressivismo, seria afastar-se das recomendações do Prof. Bagley. Ele não se interessa na manutenção do Essencialismo, mas antes na dos seus elementos válidos. Nem tampouco em eliminá-lo, mas en depurá-lo dos elementos inúteis. Condena aspectos quer do Progressivismo, quer do Essencialismo. O mesmo se poderá dizer do Prof. Dewey. Ele não condena todo o sistema, toda a ordem e fundamentos que os essencialistas concebem, co no também não aprova tudo que os chamados progressistas idealizam. Necessitamos de novos nomes, portanto, considerando aspectos condenados por conservadores e progressistas. Ademais, cumpre-nos encontrar, também, um nome para uma nova filosofia que Dewey e Bagley advegam. O extremo da orientação e imposição externas, podemos designar como AUTORITARISMO EDUCACIONAL, e o outro extremo da "LIVRE EXPRESÃO", como LAISSEZ FAIRE EDUCACIONAL. Desde que a idéia de integrar estas duas filosofias, ou de levar o pêndulo a uma nova direção, aproxime-se do ponto-de-vista da filosofia geral do experimentalismo, parece bem apropriado chamar esta filosofia da educação de experimentalismo educacional. De fato, é a filosofia do experimentalismo nos seus aspectos educacionais.

AUTORITARISMO EDUCACIONAL

O autoritarismo educacional significa a atitude assumida por todos aqueles que pensam e agem como se a educação fosse determinada, em todos os aspectos importante, por influências externas ao indivíduo, bem como por aqueles que, deliberadamente, defendem e sustentam teorias que justificam esse controle e dire-

ção externas. Muitas pessoas que nunca seguiram cursos ou compraram livros de filosofia da educação, são autoritários educacionais. Incluem-se não apenas os que exercem controle direto sobre as escolas, mas também pessoas de todas as categorias, não importando suas ocupações. Compreende alunos e professores, filhos e pais, jovens e velhos. O autoritarismo educacional é adotado, talvez, pela maioria das pessoas, na maior parte do tempo, e talvez por todos, em alguma oportunidade, relativamente a uma situação particular. Todavia, o autoritarismo educacional não é apenas uma atitude inconsciente que pessoas desinformadas assumem, segundo o seu modo de pensar, sentir e agir, no que toca às influências que afetam o seu comportamento e conduta. É uma atitude que tem base intelectual em muitas filosofias históricas e teorias da educação - atitude que categorizados ^{estudos} ~~estão~~ da filosofia e da educação procuraram deliberadamente justificar. Em nosso esforço para explicar a significação e o sentido do autoritarismo educacional, dispensaremos, assim, atenção das mais simples às mais ponderadas e reflexivas teorias dos intelectuais sofisticados. O autoritarismo educacional é um conjunto de atitudes, práticas e doutrinas educacionais derivadas das mais diversas fontes; mas, não obstante, tão similares, que podem ser consideradas como constitutivas de um ponto-de-vista educacional geral, ou de uma filosofia da educação.

Os leitores versados em muitas filosofias da educação podem interrogar-se sobre quais delas são aqui consideradas como autoritárias. Como já foi esclarecido, esta filosofia da educação inclui elementos que não se originam de nenhuma teoria histórica particular da educação. Centém teorias referentes ao modo de pensar, sentir, agir e falar do povo, em situações diversas. Essas teorias pertinentes ao pensar, sentir, agir e falar são influenciadas por fatores oriundos de muitas procedências. Algumas das mais importantes delas, consistem em categorizadas filosofias da educação e na aplicação à educação, de filosofias gerais. Outras, originam-se da teoria da disciplina formal, e chamado movimento científico na educação, bem como das aplicações educacionais do idealismo objetivo, neo-humanismo, neo-escolasticismo, materialismo mecânico, neo-realismo e "behaviorismo". Todas influenciaram o desenvolvimento do autoritarismo educacio-

nal, tal qual existe hoje no espírito, coração e conduta do povo de qualquer lugar.

LAISSEZ FAIRE EDUCACIONAL

O "laissez faire" educacional significa a atitude assumida por todos aqueles que pensam, sentem e agem como se a educação fosse determinada, em todos os seus aspectos importantes, por fatores inerentes aos próprios indivíduos, bem como pela atitude assumida por aqueles que, conscientemente, defendem e sustentam teorias que justificam a manifestação, desenvolvimento e realização diretas das tendências individuais. Como ocorre com os autoritários educacionais, nem todos os expoentes do "laissez faire" educacional chegaram às suas posições através de estudos e investigações deliberadas. Incluem-se pessoas de todas as condições sociais, professores e alunos, pais e filhos, gente de todos da parte que, de modo firme ou ocasional, pensa, sente e age como se a vida boa consistisse na elaboração, desenvolvimento, regulação ou expressão da vida interior.

Talvez não haja filosofias da educação definitivamente formuladas que emprestem apoio lógico ao "laissez faire" educacional, como acontece com o autoritarismo educacional. Todavia, encontram-se na história do pensamento humano muitos lemas, princípios e teorias intelectuais que têm sido usados para justificar a prática do "laissez faire". Assim como há, talvez, poucas pessoas que adotem uma atitude firme do "laissez faire", em relação a si e aos outros, igualmente, poucas serão as autoridades reconhecidas como mantenedoras de uma posição firme de "laissez faire" no desenvolvimento de teorias e princípios. Apesar disso, muitos princípios foram desenvolvidos e sustentados por reconhecidos estudiosos da educação e da filosofia, os quais serviram para justificar programas e práticas do "laissez faire". Ademais, os princípios do "laissez faire" têm sido constantemente usados como padrões, por autoridades que criticam desfavoravelmente os princípios e práticas autoritárias. O "laissez faire" educacional consiste, como o autoritarismo educacional, em um conjunto de atitudes, práticas e doutrinas educacionais, derivadas das mais variadas fontes, as quais, apesar disso, mostram-se tão se-

melhantes em significação e sentido, que podem ser consideradas como representantes de um ponto-de-vista geral, ou de uma filosofia da educação - filosofia da educação que, em muitos sentidos, é o próprio oposto do autoritarismo educacional, e contra o qual podemos considerá-la como uma reação e um protesto.

Esta filosofia da educação não pode ser identificada com quaisquer teorias históricas que possam ser familiares a leitores bem informados. Inclui aplicações educacionais da tradição de Rousseau, como certos aspectos da filosofia de Bergson, do Idealismo Romântico e da psicanálise. Ademais, contém outros elementos que não podem ser definitivamente atribuídos a qualquer teoria histórica.

EXPERIMENTALISMO EDUCACIONAL

O experimentalismo educacional, como as outras duas filosofias da educação - cuja importância proeminentes experimentalistas reconhecem, significa a atitude que muitas pessoas frequentemente assumem, por seus pensamentos, sentimentos e ações, em relação a assuntos educacionais, bem como aos princípios e teorias que lhe emprestam apoio intelectual. Muitos experimentalistas educacionais nunca estudaram a filosofia do experimentalismo nem seus princípios e práticas educacionais. Há mostras de experimentalismo nos costumes e princípios do senso comum de toda parte, como há mostras de princípios e hábitos autoritários e de "laissez faire". Há experimentalistas educacionais entre o povo comum, assim como representantes do autoritarismo e "laissez faire" educacionais. Como existem experimentalistas entre alunos, professores, administradores escolares e pais, de modo idêntico há experimentalistas entre empregadores e empregados, compradores e vendedores, e gente de qualquer categoria de vida. Há, possivelmente, indícios de experimentalismo educacional, juntamente com sinais de "laissez faire" e de autoritarismo educacional, inextrinadamente entrelaçados e entremeados em muitos de nós mesmos.

Mas o experimentalismo educacional não é simplesmente uma filosofia inconsciente que assumimos de modo ocasional. Encerra, também, teorias, princípios e práticas que os represen-

tantes educacionais da filosofia do experimentalismo definiram, desenvolveram e elaboraram. Há muitos proponentes filosóficos do experimentalismo educacional, mas, como já foi sugerido, quando falamos dos aspectos mais intelectuais e racionais desta filosofia da educação, temos em mente, antes de tudo, os ensinamentos de Dewey, Bode, e Kilpatrick, e seus discípulos, embora re-conheçamos a contribuição de outros, como Charles Sanders Peirce, F.C.S. Schiller, William James e George H. Mead.

O experimentalismo educacional, quer concebido em termos de uma atitude inconsciente, quer em termos de teorias filosóficas intelectualmente determinadas, difere, em aspectos importantes, tanto do autoritarismo como do "laissez faire" educacionais. Repele a posição segundo a qual é a educação um tema unilateral. Consoante este ponto-de-vista, a educação não se orienta pelo meio com exclusão do indivíduo, nem pelo indivíduo excluindo o meio. Orienta-se por fatores que surgem de experiências nas quais tanto o indivíduo como o meio estão funcionalmente associados. Ademais, não se situa em posição intermediária. Não é apenas um compromisso entre o autoritarismo e o "laissez faire" educacionais; nem lhe compete manter uma posição a meio caminho entre os dois extremos. Visa a dar uma nova direção às atividades, programas e políticas educacionais.

O EXPERIMENTALISMO E A EDUCAÇÃO PROGRESSIVA

Uma maneira - talvez a melhor - de sugerir a significação geral do experimentalismo é considerá-lo em suas relações com um movimento escolar geralmente conhecido como educação progressiva. Durante uma geração, a educação progressiva foi diversamente compreendida e mal-compreendida, aprovada e condenada por educadores práticos, estudiosos da educação e pelo público em geral. Os estudiosos da educação que desenvolveram as implicações educacionais da filosofia do experimentalismo, quer designadas como pragmatismo, instrumentalismo ou humanismo, são usualmente considerados progressistas, porque contrastaram com os tradicionais, cujas teorias e práticas não hesitaram em criticar e condenar. A identidade dos ensinamentos educacionais dos experimentalistas com a educação progressiva é talvez inevitável. To-

davia, há uma ponderável diferença entre a educação progressiva tal como foi exposada pela Associação de Educação Progressiva, que se modificou, recentemente, para Associação de Educação Americana, e o experimentalismo educacional, que pode ser considerado o equivalente educacional da filosofia do experimentalismo.

Rigoresamente falando, a filosofia do experimentalismo educacional não pode, por conseguinte, ser identificada lógicamente, com nenhum movimento escolar, tal como a educação progressiva. Tais movimentos, qualquer que seja sua designação, representam uma reação contra os princípios e práticas correntes, e tentam fomentar melhores escolas em moldes diferentes das escolas tradicionais, contra as quais protestam. Os líderes de tais movimentos procuram naturalmente, apoio teórico em qualquer filosofia da educação que assuma o papel crítico das escolas tradicionais e de sua subjacente filosofia. Os experimentalistas - particularmente Dewey, Kilpatrick e Bode, e seus discípulos, não hesitaram, como Rousseau e outros naturalistas e românticos, em submeter a filosofia e a prática da escola tradicional à severa crítica. Além disso, esses experimentalistas valeram-se do movimento progressivo e da Associação de Educação Progressiva para desenvolver uma escola em que os princípios construtivos que advogam possam ser efetivamente aplicados. Segundo este ponto-de vista, a escola tradicional é de tal modo controlada pelo costume, tradição e hábito, que se tornou quase impossível levá-la a adotar novos métodos de progresso. Assim, os experimentalistas confiam cada vez mais no desenvolvimento de uma nova escola que não seja ligada ao passado.

Os experimentalistas nunca identificaram sua filosofia com os princípios em que se baseia a escola progressiva ou a Associação de Educação Progressiva, através de qualquer designação. Os experimentalistas consideram o criticismo como função precípua da filosofia. De acordo com esse ponto de vista, o objetivo de uma filosofia da educação é criticar as várias práticas e os seus princípios básicos, de modo a torná-los inteligíveis e consistentes na medida do possível. Os experimentalistas nunca consideraram ser a educação progressiva uma aplicação sistemática de sua filosofia. Procuraram, contudo, criticar as escolas

progressivas; no sentido de encaminhá-las a uma aplicação de sua filosofia, através de qualquer sistema que se pudesse desenvolver. As escolas progressivas necessitam, assim, dos experimentalistas, e estes, por sua vez, das escolas progressivas. Qualquer movimento progressivo na educação necessita de uma filosofia da educação. As instituições já estabelecidas não necessitam de uma filosofia. Quanto menos se fale em teoria, melhor para elas. Suas filosofias, como sistemas nitidamente definidos, podem ter sido de há muito esquicidas, ao incorporar-se em métodos, formas de organização, costumes e tradições populares. Mas, todos os que desejam modificar as maneiras habituais de agir, têm necessidade, para tal, de uma justificação teórica. Os expoentes da escola progressiva aproximam-se dos críticos da escola tradicional - os experimentalistas - a fim de provélos de tal justificação teórica.

Por outro lado, os experimentalistas procuraram, acima de tudo, influenciar as práticas correntes. Consideraram a escola como o meio através do qual, a significação e o sentido de sua filosofia pudessem ser expressos e testados, melhormente, em termos de experiência prática. Mas as escolas comuns, cujos princípios e práticas criticam, não adotam de pronto, sua filosofia da educação. Os experimentalistas procuraram, portanto, ajudar as escolas progressivas, de cujo apoio necessitavam e, de bom grado, aceitaram, tornando-se membros e dirigentes de associações e movimentos destinados ao desenvolvimento de uma nova escola. Verificaram que poderiam trabalhar, com melhores resultados, dentro de tais grupos que fora deles. A influência do movimento progressivo demonstrou que os experimentalistas estavam certos em sua decisão.

O resultado, todavia, não foi inteiramente satisfatório. Houve muitos progressistas que concordaram com os experimentalistas no tocante aos defeitos das escolas tradicionais, mas que se mostraram incapazes de adotar a filosofia educacional do experimentalismo. Alguns progressistas adotaram esta posição, enquanto outros seguiram o oposto de tudo que condengavam na escola tradicional. Uns foram influenciados pela filosofia de Rousseau e outros naturalistas e românticos, bem como pelos psicanalistas. Muitos progressistas não compreenderam a filosofia do experimentalismo, nem seus princípios educacionais, adotando inter-

interpretações desta filosofia formuladas por não experimentalistas, mas até por filósofos e estudiosos da educação que a elle se opõem. A escola progressiva não representa uma interpretação sistemática dos princípios da filosofia do experimentalismo. Contém muitos elementos que os experimentalistas condenam tão fortemente quanto os críticos autoritários da educação progressiva, os quais representam as filosofias que baseiam a escola tradicional.

São os experimentalistas, presentemente, segundo o entender do público, de muitos estudiosos da educação e de numerosos membros do magistério, responsáveis pelo movimento da escola progressiva, inclusive sua chamada "ala lunática". Muita gente condena os efeitos da escola progressiva, que identifica com os ensinamentos dos experimentalistas. Esses ataques à educação progressiva e à filosofia educacional dos experimentalistas, que, para a maioria, quer dizer a mesma coisa, são muito difundidos, e provêm de muitas fontes. Os neo-escolásticos e os chamados humanistas culturais, que se opõem, entre si, quanto às tradições que desejam promover, são agressivos nos ataques à educação progressiva. As aparentes deficiências educacionais da nossa juventude que freqüentou as escolas públicas, são atribuídas aos progressistas, ainda que a maior parte dessas escolas tenha recebido muito pouca influência do movimento da escola progressiva. O movimento geral para melhorar as escolas públicas, em nome da educação progressiva, devido a muitos princípios e práticas errôneas que foram advogados, contribuiu para uma maior condenação da educação progressiva. Consequentemente, quando a Associação de Educação Progressiva decidiu-se a mudar seu nome para Associação de Educação Americana, a providência foi recebida, em alguns meios, como uma indicação de que a luta da organização, no sentido de desenvolver e aplicar seus princípios, havia sido abandonada.

O ataque à educação progressiva parece a muitos, ser ao mesmo tempo um ataque à filosofia do experimentalismo. Mas, do ponto de vista do experimentalismo, muita coisa da chamada educação progressiva deve ser condenada. Todavia, os experimentalistas, quando estão trabalhando dentro e compreendendo a edu-

cação progressiva, não a condenam de modo indiscriminado. Vêem o movimento da escola progressiva como um esforço para melhorar os métodos educacionais correntes, e tentam auxiliá-lo no desenvolvimento de uma filosofia que encaminhe e dirija os seus esforços. Alguns de seus princípios e práticas são certos enquanto outros são errôneos. Ela ainda não desenvolveu uma sólida teoria educacional, representando, assim, um aglomerado de pontos de vista colidentes, que os experimentalistas gostariam de ver integrados num corpo de princípios e práticas compatível com sua própria filosofia da educação. No mínimo, vêem na condenação da educação progressiva a condenação de sua própria filosofia. Uma vez que conhecem a situação intimamente, não apenas se recusam a condenar o movimento progressivo em muitos de seus aspectos, como reprovam o combate total que lhe movem os seus opositores. Quanto a sua própria filosofia da educação, os experimentalistas alegram-se por vê-la exemplificada em escolas e sistemas escolares de toda parte. Para combater eficazmente o experimentalismo, é mister que se o faça em relação a sua própria teoria e aplicação, e não aos princípios e práticas que lhe são atribuídos, em nome de um movimento educacional, quer designado como progressivo, tradicional ou outro qualquer.

COMO DETERMINAR AS FILOSOFIAS DA EDUCAÇÃO

Para que uma filosofia da educação possa tornar-se o mais possível inteligível, é necessário determinar, sistematicamente, suas teorias ou princípios. Tais teorias ou princípios, para terem significado e expressão, devem ser expostos em ligação com certos temas aos mesmos pertinentes, que consideramos nos momentos de reflexão, e baseados nos quais tomamos uma posição mental ou prática. Assim, há três grupos de pessoas que, embora confundidos em alguns aspectos, demonstrarão interesse pela filosofia da educação.

O primeiro grupo consiste naqueles que, antes de tudo, interessam-se pela filosofia geral, isto é, a educação em seus aspectos mais gerais. Os temas que, de modo particular, gostam de considerar, são aqueles amplamente reconhecidos como fundamentais no campo geral da filosofia, tais como: a natureza do espírito, conhecimento, realidade e valor. Considerando que os experimen-

talistas interessados em educação já trataram destes assuntos um tanto sistemáticamente e que é necessário conservar este livro dentro de limites razoáveis, no presente estudo tais matérias são consideradas apenas em relação aos temas de especial interesse aos dois outros grupos.

O segundo grupo compreende os que se interessam pelos princípios e práticas educacionais gerais que influenciam pessoas de qualquer condição social. A maioria, quer tenha ou não interesse direto nas escolas e em filosofia, estão interessadas, contudo, em relação aos efeitos das políticas, programas e práticas sobre seu próprio comportamento e conduta, bem como no daqueles por quem assumem qualquer parcela de responsabilidade. A experiência é um assunto que nos leva, onde quer que estejamos, a tomar uma posição; a experiência e a educação estão ~~fora~~ intimamente ligadas, que a explanação de uma envolve a explanação da outra, e a teoria de uma é a teoria da outra. Além disso, qualquer esforço visando a uma reforma educacional, exige o desenvolvimento de uma teoria experimental em que as propostas apresentadas para o melhoramento das condições, tenham justificações intelectuais. Se os experimentistas estiverem, de fato, interessados em promover uma reforma educacional, ao invés da mutação da situação presente, devem receber de bom grado qualquer tentativa no sentido de estabelecer sua filosofia da educação em termos de experiência. Interessamo-nos, aqui, não apenas em fazê-lo, mas ainda em comparar a filosofia de educação dos experimentalistas com as outras duas filosofias da educação, que eles consideraram particularmente significativas. Em consequência, na 1^a parte deste estudo, fixaremos sistematicamente o autoritarismo, o "laissez faire" e o experimentalismo educacionais, como teorias comparáveis, de características importantes no campo da experiência.

As pessoas interessadas nas filosofias da educação - e que compõem o terceiro grupo - podem incluir-se no segundo, por terem um interesse profissional especializado que deve ser considerado. Referimo-nos, aqui, a professores, supervisores, administradores e outros mais que tenham responsabilidade direta na direção de escolas e colégios. Preocupam-se não sómente com os

princípios e práticas de interesse do povo em geral, mas também, e especialmente, nos sistemas, programas e atividades escolares. A prática escolar, é, portanto, o tema que lhes parece de mais imediata e direta significação. Consequentemente, na parte 2a deste estudo determinaremos, de modo sistemático, as três filosofias da educação que devem ser consideradas em termos de teorias comparáveis, com as mesmas importantes características na prática escolar.

O ESTUDO DA FILOSOFIA NA ESCOLA SECUNDÁRIA

Um estude das reformas educacionais de ensine secundárie Recha Vaz (decreto nº 16 782-A, de 13 de janeiro de ... 1925), Francisce Campes (decreto nº 19 890, de 18 de abril de ... 1931) e Gustave Capanema (decreto-lei nº 4 244 de 9 de abril de 1942) nos revela que desde 1925 ficou fixada a aceitação de ensine da filosofia no curse secundário, sendo seu conteúdo aumentado para abranger duas cadeiras. Assim temos:

A reforma Recha Vaz (1925) - Esta reforma ainda manteve o curse ginásial de 6 anos, mas criou as cadeiras de:

Filesefia - para o quinto ano ginásial

História da Filesefia - para o sexto ano (art.47).

A reforma Francisce Campes (1931) - Esta reforma dividiu o curse secundário em dois cursos: o fundamental de cinco anos e o complementar, de dois anos (art.2). O curse complementar, "obrigatório a candidatos à matrícula em determinadas institutes de ensine superior", exigia os cursos:

Psicologia e Lógica - na primeira série complementar

História da Filesefia - na segunda série complementar para os candidatos à matrícula no curse jurídico;

Para os candidatos aos cursos de medicina, odontologia, farmácia, engenharia e arquitetura, exigir-se-ia, no 1º ano complementar, o curse de Psicologia e Lógica (Arts. 4, 5).

A reforma Gustave Capanema (1942) - Esta reforma manteve o curse secundário de sete anos, dividido em dois ciclos: o primeiro compreendendo um só curse, o ginásial, de quatro anos; o segundo, dois cursos paralelos de três anos - o curse clássico e o científico (art. 2).

No curse clássico, se exigiria as cadeiras:

Filesefia - na segunda série

Filesefia - na terceira série.

De curso científico, exigir-se-ia a cadeira de Filesefia na terceira série, com a observação, no entanto, que o programa de Filesefia para o curso clássico seria mais amplo que o programa para o curso científico (arts. 14 e 15).

DO CONTEÚDO:

Um estudo de conteúdo dos programas de ensino para os cursos de filesefia nos apresenta os fatos que:

1. Os programas de filesefia compartilham seus conteúdos com os de outras matérias
2. Além disto, os programas incluem todos os temas da Filesefia
3. No curso secundário, a filesefia, como matéria, está em franca competição (para obter a atenção, interesse e tempo do aluno) com 7, 8 e até 9 cadeiras mais.

Esses fatos nos confrontam imediatamente com os problemas da inexequibilidade dos programas e de sua orientação acadêmica em todas as três reformas.

IMPOSSIBILIDADE DE EXECUÇÃO DOS PROGRAMAS

Após a análise dos três programas de ensino de filesefia das referidas reformas, vemos que o ensino da matéria Filesefia compartilha grande parte de seu conteúdo com a psicologia. Assim encontramos:

Reforma Recha Vaz -

- Ponto 2. Psicologia. Objetos. Evolução. Métodos
- Ponto 3. O fato psicológico. Condições
- Ponto 4. Sistema nervoso
- Ponto 5. Consciência. Graus
- Ponto 6. Memória
- Ponto 7. Associação de idéias
- Ponto 8. Atenção etc.

Estes, e 11 pontos mais em psicologia - sende a noção desta deturpada e limitada ao seu estudo histérico, apegada

ainda à filosofia e ainda envolvida com o conceito da "alma". (Programas de Ensino do Colégio Pedro II para o ano 1927. Tip. d'A Encadernadora. Rio. 1927: 96/97, 137 p.).

Reforma Francisco Campes -

Pelo próprio título, "Psicologia e Lógica" pelo menos um terço, de curso de filosofia oferecido na 1ª série de curso complementar em acréscimo com a reforma Francisco Campes era psicologia, esta ainda apagada histéricamente à filosofia e ao conceito, da "alma". (Programas de Ensino do Colégio Pedro II para o ano 1933. Ref. de ensino - decreto nº 19 890 - de 18 de abril de 1931. Indústria do Livro. Rio. 1933: 53-54. 72 p.).

Reforma Gustavo Capanema -

Encontramos psicologia como parte de conteúdo de filosofia para os dois cursos:

Segunda série de curso clássico -

B) Noções de Psicologia. Unidades II, III, IV, V, VI, VII, VIII.

Terceira série de curso científico -

B) Noções de Psicologia. Unidades II, III, IV, V, VI.
(Programas de Ensino Secundário. VII. Programas de filosofia de curso colegial. Ministério da Educação e Saúde. Serviço de Documentação. 1946: 5, 9. 16 p. (folheto nº 30)).

Os três programas também incluem teologia e a reforma Gustavo Capanema inclui unidades em Instrução Moral e Cívica e Ciências Sociais:

C) Noções de Lógica. Unidade XI

D) Noções de Moral. Unidades XII, XIII, XIV, XV.

E) Noções de Estética. Unidade XVI. (2 bid p. 10).

Além de compartilhar seu conteúdo com as matérias acima mencionadas os três programas procuram abranger todos os temas de campo da filosofia - estes tratados no ponto de vista formal e acadêmico de apresentações, definições e classificações, se

guindo mais os conceitos e metadelegias convencionais de que uma metadelegia pela qual os problemas mas da filosofia são os problemas de aluno e de pensamento e comportamento humano fica como analista a certeza de que o campo inteiro da filosofia, como preposto, não poderá ser dada nem dominada, nem poderá, tampouco, ser compreendida e assimilada em integração de personalidade pelo aluno - quando o tudo é feito em um ou dois cursos, quando a matéria com partilha seu conteúdo com outras matérias e quando o curso está em luta aberta contra 7,8 e mesmo 9 matérias mais - todas elas com programas identicamente volumosos - pela devoção e tempo de aluno.

Com conteúdo volumoso tratado em "pentes" a serem dadas pelo professor ao aluno, só restará a este um certo genhecialmente sobre os assuntos dadas e opiniões recebidas relativas a um número de problemas filosóficos e personagens da filosofia.

Resta, além de mencionado, uma dificuldade que de um lado acentua o valor acadêmico de estudo da filosofia no curso secundário, e de outro nega qualquer realização positiva na aprendizagem da filosofia.

Referime-nos ao fato que em verdade, apesar das diversas objetivas prepostas pelos referendadores, o curso secundário era, e é, um preparatório para os cursos superiores e este para todos os efeitos era, e é, o seu objetivo. A admissão aos cursos superiores, no entanto, com exceção dos cursos de Filosofia, Matemática e Pedagogia, não inclui a filosofia. Resultado: para os que a necessitam para passar os exames, seu valor é prepedêutico e acadêmico; para os que não a necessitam para os vestibulares, a matéria nova apresentada nos dois últimos anos, ou no último ano é um competidor irritante e inútil que com o seu volume tem o tempo das outras tantas matérias mais "úteis", peis incluídas nos vestibulares.

Em ambos os casos as condições forçam o valor da filosofia a se desligar da finalidade de formação integral de adeles cente - objetivo precípue do curso secundário de programas e fins mais esclarecidos.

Apresentado por,

NECESSIDADE IMPERIOSA DE RECONSTRUÇÃO DE UMA

FILOSOFIA DE EDUCACAO

por Theodore Brameld
(Universidade de Boston) (t)

Há pouco tempo, eu, e outras pessoas, recebemos um convite estranho. Estranho não apenas pelo conteúdo, como também pelas pessoas que o assinavam. A Décima Conferência de Aniversário da "New Lincoln School" pedia-me que comentasse ~~sobre~~ a seguinte pergunta: ~~aconteceria com~~ "Que transformação sofrerá a educação norte-americana nos próximos dez anos?" Assinavam, William H. Kilpatrick, Jerrold Zacharias, Arthur Bestor e Robert J. Hutchins. Qualquer um ficaria intrigado com tal convite. Seria possível que representantes de pontos de vista educacionais tão extremamente diferentes como Kilpatrick e Hutchins fossem, realmente, ouvir o que um tinha a dizer ao outro? Minha resposta serve como ~~estrutura~~ para este artigo.

Em carta endereçada ao Dr. Kilpatrick, escrevi o seguinte:

"Seu desejo de incluir as opiniões de pessoas de perspectivas educacionais tão diversas é digno de louvor e, sem dúvida, muito necessário nesta época de extraordinária preocupação... Conforme o senhor sabe, minha posição filosófica em educação é completamente heterodoxa e difere, em pontos decisivos, não apenas da sua, mas principalmente das do Dr. Bestor e do Dr. Hutchins, cujos nomes acompanham o seu.... Presumo que, tendo ^{me} escrito, é seu desejo conhecer meu ponto de vista assim como o dos outros.

"....O desafio do "sputnik" não apenas despertou o povo norte-americano de sua letargia educacional, como poucos acontecimentos o fizeram, mas demonstrou, desde então, a espantosa confusão reinante entre nós quanto às funções e aos propósitos da educação em nossa democracia. Mais espantoso ainda, se isso for possível, é o fato de existirem, nos Estados Unidos, vozes extremamente importantes - exemplificadas por "Life" e "Time" - que simplificam e julgam os acontecimentos. O editorial do número de 31 de março de 1958 da revista "Life", transscrito por "Time" e pelo "The New York Times" e por ou-

etros periódicos, falsificava de maneira tão revoltante os problemas que a Sociedade de Filosofia de Educação em sua reunião anual, em Indianapolis, a 2 de abril de 1958, registrou um voto de censura a esse tipo de jornalismo "irresponsável". A propósito, o Presidente da Sociedade era o Padre R. J. Henle, S.J., e muitos ^{dos seus} membros discordam da filosofia de John Dewey, que foi particularmente atacada pelo editorial.

Não obstante, a tese do editorial do "Life" representava, de um certo modo, a atitude de milhões de pessoas que se consideram "autoridades" em educação norte-americana. Essa tese é, naturalmente, que a educação, em última instância, terá de escolher entre dois pontos de vista - um deles representado pelo progressivismo de Dewey e seus discípulos, e o outro representado pela espécie de neo-conservadorismo que "Life" defende e que, representado pelos trabalhos de pessoas sérias como o Professor Bestor, tem o apôlice de todas aquelas fórcas da cultura que identificam educação com as formas tradicionais de aprendizagem e com as disciplinas clássicas.

"....Essa escolha de um ou de outro ponto de vista é tão falsa quanto a pseudo-síntese e as propostas disparatadas exemplificadas nos trabalhos igualmente sérios do Professor Paul Woodring. ~~Na~~ Estou certo de que existe uma abordagem radicalmente diferente para o problema, abordagem essa que teremos de levar em consideração, afim de não nos iludirmos indefinidamente com simplificações extremas e pensamentos deformados ou nostálgicos. Essa abordagem tem por base, pelo menos, duas premissas fundamentais.

"A primeira premissa é a de que vivemos hoje num dos maiores períodos de crise da história da humanidade. Considerando que toda a história consiste em crises recorrentes, a atual não encontra precedentes por vários motivos, o mais monstruoso deles sendo o fato do homem possuir, agora, a capacidade de destruir, da noite para o dia, a ^{sua} civilização. Os Estados Unidos, vivendo numa áurea de enganadora prosperidade e complacência, ven-se recusando a admitir esse fato com convicção. Em muitas outras partes do mundo, entretanto, as massas ^{populares} do ~~povo~~ estão profundamente preocupadas - tão profundamente que,

conforme pode verificar qualquer um que acompanhe os acontecimentos mundiais, nosso país é cada vez mais encarado com ceticismo, e cada vez menos como a grande vanguarda democrática que outrora foi.

ade
 "A segunda premissa é que, assim como as ciências físicas atra-
 vessaram, recentemente, uma revolução em parte responsável pela pró-
 pria crise, hoje em dia, as ciências *(behavioristas)*... entram, rápi-
 damente, em seu período de revolução. Essa revolução já desperta os
 que com ela estão familiarizados para a compreensão de que a humani-
 dade *se aproxima*, agora, da oportunidade de atingir *a* civilização
 mundial de abundância, saúde e capacidade humana tão positiva e pro-
 missora quanto negativa e terrível é a crise simbolizada por "sput-
 niks" e bombas de hidrogênio.

"A educação de que os Estados Unidos precisam deve, afirmo, ser
 reconstruída sobre essas duas premissas. Pode tornar-se uma educa-
 ção que inspire os jovens à aventura e à criação, situando-se, *do*
 mesmo *passo*, num polo diametralmente oposto ao de seu único verdadei-
 ro oponente - a educação totalitária da órbita comunista. Ao invés
 de se basear em concepções ultrapassadas de aprendizagem e discipli-
 na, que, no fundo, são apoiadas pelas forças neo-conservadoras, ela
 pode utilizar os maiores recursos das ciências *(behavioristas)* e uma
 teoria do homem unificado que êsses recursos elucidam. Os argumen-
 tos superficiais utilizados pelos grupos pro-ciência e pro-humanida-
 des em suas discussões, são tão exagerados quanto os utilizados nas
 contendidas entre os chamados educacionistas e acadêmicos.

"O treinamento de professores, por exemplo, seria, naturalmen-
 te, reorganizado caso tal conceito vingasse. No momento ele está
 repleto de trabalho rotineiro, de um excesso de ênfase sobre o méto-
 do, de toda sorte de absurdos. O programa de humanidades do ginásio
 e do colégio típicos precisa, também, ser reorganizado. Ele frequen-
 temente se caracteriza por um caos de cursos sem relação entre si,
 ensino deficiente e aprendizagem não motivada. Nem a formação de
 professores, nem o programa de humanidades, podem ser considerados sa-
 tisfatórios, porque nenhum é orientado por uma filosofia de educação
 e cultura apropriada a um mundo em crise. Nenhum dos dois é satis-

fatório porque não têm noção (quando muito têm uma vaga noção) de que já se encontra bem adiantada uma revolução nas ciências ~~beira-~~^{do compor} ~~farmanto,~~^{ciênciatas, destruindo as velhas classificações e abrindo novos horizontes de potencialidade humana.}

"Não posso indicar aqui, detalhadamente, o que significaria essa concepção para o currículo, para os níveis de escolaridade, para a administração escolar, ou para o professorado; posso, apenas, adiantar que tudo isso seria encarado de modo completamente novo. Podemos, entretanto, ~~de um~~ ~~modo~~ ~~anterior~~, dar indicações, aqui, sobre como passar de um alto nível de generalização para um nível concreto de prática. Existe premente necessidade de novas formas de experimentação educacional - novos projetos sob a forma de hipóteses a serem experimentadas.... Chegou a hora de darmos início a projetos-piloto audaciosos e cheios de imaginação, baseados na concepção que tentei indicar. Professores e alunos dâ-los participariam com um ~~entusiasmo~~ ~~extremamente~~ que talvez se tornasse contagiante, podendo vir a afetar a educação não apenas dos Estados Unidos, mas também ~~de~~ outros países sensíveis à crise de nosso tempo, e que nós esperam ver-nos, de novo, na liderança."

Os parágrafos seguintes esclarecem um pouco mais o significado da declaração acima.

A primeira premissa - de que vivemos numa época de crise - é sustentada por muitos outros fatores além do selecionado por mim. Considerando que a destruição por uma guerra nuclear é o que de mais pavoroso poderia acontecer em nossa época, um pouco menos pavoroso apenas são as desintegrações insídiosas causadas por partículas radioativas. Acrescente-se a isso duas sangrentas guerras intercontinentais em um quarto de século, e surgimento de um poderoso sistema totalitário que já ameaça a posição norte-americana de maior potência industrial, e, agora, a conquista do espaço com seus bons e maus presságios. Qualquer sistema educacional que não dê ~~prioridade~~ ^{consideração} a esses acontecimentos, que não proporcione todas as oportunidades possíveis para que se descubram suas causas e que não procure dar à nova geração meios de enfrentá-las enquanto ainda existe tempo, estará fugindo às suas responsabilidades mais urgentes.

Embora certos pontos de vista, além do meu, concordem com o fato de que existe uma crise importante, nenhum outro extrairia desses imperativos ~~repousam na segunda premissa - a revolução em curso nas ciências do comportamento.~~ Essa revolução exige que a educação faça uma revisão em toda sua estrutura convencional e estude novos meios de (1) ordenar as disciplinas, (2) ocupar-se dos processos pelos quais elas são ensinadas e aprendidas, e (3) formular os propósitos da escola e da sociedade.

Não teria sido possível conceber-se qualquer desses imperativos antes do aparecimento de ciências novas tais como a antropologia cultural e a psiquiatria, cuja inter-relação ~~existe~~ delas com ciências mais velhas como economia, sociologia e história. Nenhuma delas depende da metafísica ou de outras doutrinas especulativas das filosofias clássicas. Todas elas, embora passíveis de maiores e posteriores esclarecimentos e verificações, são, potencialmente, demonstráveis e defensáveis como toda ciência.

^{ci}
Tentar~~ia~~, agora, ilustrar os três imperativos em termos de educação:

1. Até o presente, a estrutura do currículo típico do ginásio e do colégio ~~existiu~~ é, em grande parte, composta de um emaranhado de disciplinas distintas que, para o aluno médio, pouca ou nenhuma relação têm entre si — línguas, matemática, ciência social, ciência natural, e outras — cada uma delas, muitas vezes, subdivididas em outras unidades distintas. As ciências ~~behavioristas~~ ^{do comportamento} estão demonstrando que, pelo menos no que se refere a todas as áreas relacionadas com a experiência bio-psicológica, essas divisões e subdivisões tornam-se cada vez menos defensáveis. Conceitos tais como organismo, indicando relações entre partes tanto quanto ~~as~~ partes relacionadas, estão substituindo os velhos conceitos atomísticos. A vida humana, individual e culturalmente, é cada vez mais encarada em termos de padrões e configurações.

Certos programas de educação geral ou integrada, os quais reconhecem que algo deve ser feito para dar uma unidade significativa à

estrutura do currículo, foram, algumas vezes, afetados tangencialmente por esse aspecto inter-disciplinar do comportamento humano. Infelizmente, entretanto, eles foram também atormentados pelas mesmas confusões em teoria e prática, doença crônica de outros programas educacionais. Alguns educationistas gerais, por exemplo, recebem sua deixa das ciências físicas; outros, do neo-escolafticismo e doutrinas congêneres. Poucos ainda consideram as tarefas e os objetivos dos seres humanos como a primeira e mais importante preocupação da educação para a vida numa época como a nossa, ou em qualquer época.

Isso não significa que as ciências físicas, assim como as humanidades, devam ser negligenciadas dentro da nova estrutura. Significa que elas estão circundadas por essa estrutura. Uma teoria de homem unificado, derivando contribuindo para o nesse conhecimento experimental do comportamento humano em suas múltiplas perspectivas, não deve apenas integrar todos os outros campos do conhecimento; deve proporcionar-lhes um novo e potente significado.

2. A necessária reconstrução dos processos de ensino e aprendizagem foi precedida por um grande número de recentes pesquisas behavioristas, das quais uma fração apenas começa a penetrar na prática educacional. Talvez o único ponto em que, até agora, se deu a penetração e produzindo resultados, seja a metodologia da "dinâmica de grupo". Entretanto, mesmo neste caso, conforme acontece tão comumente nos círculos educacionais, ela aparece ~~mais~~ frequentemente como um capricho superficial do que como um processo profundo, dependente de uma extensão cada vez mais ampla de descobertas sobre os "campos de forças", os quais constituem as interações dos seres humanos em seus múltiplos desempenhos.

Ainda mais promissora é a fronteira "cultura-e-personalidade". Aqui, os antropólogos e psicólogos trabalham juntos. Eles estão demonstrando, por exemplo, que a aprendizagem compreende dimensões polaristas de experiências interiores e exteriores, algumas delas completamente inconscientes, que foram quase totalmente negligenciadas pelas formulações ortodoxas que ainda sublinham as rotinas da sala de aula.

Esse modo de estabelecer ~~os~~ objetivos educacionais repousa, também, sobre um crescente inventário de dados de pesquisa. Os recursos humanos para uma vida feliz na terra são infinitamente maiores do que jamais sonhamos - recursos que mal começamos a explorar por estarmos, quase sempre, cegos pelo conflito, pela ignorância e pelo medo. Uma educação ~~que se ocupasse realmente de objetivos~~ poderia contribuir, mais do qualquer outra agência, para substituir essas forças destruidoras por esperanças, cientificamente experimentadas e provadas, para o futuro da humanidade.

Tem a teoria educacional se preocupado com o tipo de imperativos que indiquei? Infelizmente, sou obrigado a responder que a preocupação tem sido pouca. Os únicos livros recentes que, no meu entender, ~~vão~~ ajudam (cada um de modo diferente) são três: "O Ideal e a Comunidade - Uma Filosofia de Educação", por I. B. Berkson; (2) e "Filosofia de Educação para a nossa Época" por Frederick Mayer; e (3) e "Filosofia e Educação", editado por Israel Scheffler. (4)

É difícil, entretanto, sentirmos que o ânimo neo-conservador dominante esteja passando. O fato mais estimulante sobre as ciências ~~do comportamento~~ behavioristas em seu rápido desenvolvimento (Neste trabalho, naturalmente, revelei apenas alguns aspectos), é que elas oferecem pouco conforto ~~para~~ àquelas de ânimo tímido, senão derrotista, e muito apôio àquelas que continuam a crer profundamente na necessidade de uma filosofia e programa adequados à nossa época revolucionária.

(2) New York: Harper, 1958.

(3) New York: Odyssey, 1958.

(4) Boston: Allyn and Bacon, 1958.