

DEWEY E PIAGET NO BRASIL DOS ANOS TRINTA*

Marcus Vinicius da Cunha

Professor-assistente-doutor da FCL/UNESP/Araraquara

RESUMO

O objetivo deste artigo é situar o pensamento de John Dewey e de Jean Piaget no interior das discussões a respeito das finalidades da educação no Brasil nos anos trinta. Para isso, são analisados dois artigos de autoria desses pensadores publicados em um periódico educacional do Estado de São Paulo, em 1932 e 1936, respectivamente.

JOHN DEWEY — JEAN PIAGET — ESCOLA NOVA — EDUCAÇÃO BRASILEIRA — PSICOLOGIA EDUCACIONAL

ABSTRACT

DEWEY AND PIAGET IN BRAZIL IN THE COURSE OF THIRTIES. The purpose of this article is to situate John Dewey's and Jean Piaget's ideas inside the discussions about the aims of education in Brazil in the course of thirties. It analyses two articles of these authors published in behalf of a State of São Paulo's review of education, in 1932 and 1936, respectively.

* As idéias centrais expressas no presente artigo, inclusive as análises dos artigos de Dewey e de Piaget, aqui desenvolvidas, são oriundas de nossa tese de doutoramento (Cunha, 1992), que recentemente procuramos condensar no livro *A Educação dos educadores* (Cunha, 1995).

O DEBATE SOBRE A ESCOLA NOVA NO BRASIL

É grande a dificuldade que os historiadores encontram para caracterizar o movimento de idéias e realizações educacionais que se convencionou denominar Escola Nova no Brasil. Em busca dessa caracterização, pode-se recorrer a alguns dos autores que contribuíram, eles mesmos, para o desenvolvimento do escolanovismo, em particular Fernando de Azevedo e Lourenço Filho; ambos inscrevem-se entre os que buscaram historiar o conjunto de eventos e de idéias em que se encontravam envolvidos e que eles próprios ajudaram a construir.

De acordo com Fernando de Azevedo (1958. p.179), "escola nova" era uma expressão "vaga e imprecisa", pois "podia abranger todas as formas de educação que levassem em conta as correntes pedagógicas modernas e as necessidades das crianças". Podia significar, por exemplo, novas técnicas, "como os métodos ativos, a substituição de provas tradicionais pelos testes, a adaptação do ensino às fases de desenvolvimento e às variações individuais", enfim, tudo o que trouxesse "o selo da novidade". Lourenço Filho (1974. p.17) utilizou noção semelhante a essa, ao considerar que "escola nova" não dizia respeito "a um só tipo de escola, ou sistema didático determinado, mas a todo um conjunto de princípios tendentes a rever as formas tradicionais de ensino".

Desse modo, pode-se caracterizar a educação nova como um movimento de idéias, influenciado por pensadores norte-americanos e europeus, que tinha como traço definidor o fato de se opor às práticas pedagógicas e ao espírito educacional tradicionalistas. Se pretendermos uma definição menos restrita do que essa, seremos obrigados a arrolar um extenso conjunto de técnicas e princípios que são, muitas vezes, incongruentes entre si. Podemos, também, não nos conformar com as análises que os protagonistas elaboravam para explicar o movimento que eles mesmos dirigiam¹; devemos suspeitar que os construtores da Escola Nova deixavam-se contaminar por motivações de natureza ideológica e política no momento em que se viam encarregados de elaborar representações sobre si mesmos.

Com o intuito de nos afastarmos de definições ainda mais vagas e imprecisas, recentemente elaboradas, restará nos determos metodicamente sobre os escolanovistas como fontes primárias e não como historiadores. Ao estudarmos os escritos que eram por eles produzidos e publicados para serem lidos pelo pessoal docente e administrativo, bem como pelos aspirantes à carreira do magistério, podemos encontrar preciosas revelações que dizem respeito aos fins que se pretendia imprimir à educação. Devemos ter em vista que os periódicos educacionais eram instrumentos colocados a serviço da difusão de idéias e de norteamentos práticos a serem implantados no cotidiano da escola pública; eles expressavam, portanto, de modo inequívoco, as concepções do momento, antes que estas passassem por elucubrações muitas vezes

encobridoras das reais necessidades vistas pelos dirigentes do ensino.

É isso o que vimos buscando fazer em trabalhos anteriormente publicados (Cunha, 1992, 1993, 1994a). Ao analisarmos os anos posteriores a 1930 verificamos que, nos primeiros tempos desse período, a elite dos educadores ocupava-se em desenvolver reflexões destinadas a refinar as teses do ideário renovador. Discutia-se a respeito das finalidades sociais da escola renovada, um debate que, revisitado, pode contribuir para esclarecer quanto à natureza do escolanovismo que se instalava entre nós. Autores estrangeiros eram publicados nos periódicos que se destinavam ao professorado, como que sendo chamados a auxiliar, com suas idéias, na afirmação das bases que sustentavam a nova escola que os brasileiros queriam ver instalada.

Em um pequeno artigo de 1930, Lourenço Filho (1930. p.82) centralizava a polêmica em torno dos programas de ensino; segundo ele, certos renovadores viam a formação da personalidade e do caráter do educando como "coisas superiores às matérias de ensino e à quantidade de lições"; a educação, porém, advertia, "não pode ser feita, senão como adaptação social, respeitada embora a personalidade da criança e a do mestre". De acordo com Lourenço Filho, a "função capital da escola pública" era "servir de núcleo de homogeneização das novas gerações" e, para isto, dever-se-ia adotar um "programa mínimo", "o programa da humanização e do abasileiramento da criança" (p.83).

A finalidade maior da Escola Nova encontrava-se na educação da criança para a sociedade e, assim sendo, os conteúdos das matérias escolares não podiam ser relegados a um plano secundário. Todo o problema estava em encontrar uma maneira de se transmitir os ensinamentos, sem recair nos moldes do programa preestabelecido e rígido do ensino tradicional.

Em obra de 1934, Anísio Teixeira (1971. p.53) abordava esse mesmo tema. Dizia que, quando se estabeleceu que a criança seria o centro da escola — "a criança, com as suas tendências, os seus impulsos, as suas atividades e os seus projetos" —, certos "elementos mais radicais" tomaram o respeito à personalidade infantil como sendo o núcleo de toda a atividade escolar. Anísio Teixeira criticava essas escolas que "perderam todas as preocupações conscientes de preparar para o futuro", que viviam "a vida imediata dos desejos e dos impulsos", que se orientavam por "uma confiança ilimitada no espírito infantil" e por "um respeito religioso pela personalidade da criança". As atenções de Anísio Teixeira estavam voltadas para o risco de a educação renovada dedicar-se com exclusividade ao desenvolvimento psicológico da criança — "o respeito pela individualidade infantil" (p.55) — e, com isto, abandonar a meta de vincular esse desen-

1 Ver, a esse respeito, o artigo de Marta Carvalho (1989) sobre *A Cultura brasileira de F. de Azevedo*.

volvimento ao ideal de "ajustar o homem às condições do seu meio" (p.59).

Essa discussão quanto aos legítimos fins da Escola Nova ocupou grande parte do cenário educacional durante os primeiros anos da década de trinta no Brasil. Os defensores da educação nova, a exemplo de Lourenço Filho e de Anísio Teixeira, em que pesassem as diferenças entre eles, tendiam a sustentar que a educação renovada, no afã de diferenciar-se do ensino tradicional, não deveria enveredar em extremos no ideal de respeito pela individualidade infantil.

Foi nesse contexto que a Diretoria Geral do Ensino do Estado de São Paulo publicou, por meio do periódico que mantinha, um artigo de John Dewey intitulado "A criança e os programas de ensino" e um texto de Jean Piaget, "O trabalho por *équipes* na escola", em 1932 e 1936, respectivamente². Embora tratando de assuntos diferentes, como se nota pelos títulos dos trabalhos, ambos os autores situavam-se no campo das reflexões sobre o ensino renovado e coincidiam no tratamento dado às finalidades da Escola Nova.

Enquanto Dewey buscava superar o impasse entre ensino tradicional e escola ativa no âmbito da pedagogia, Piaget se ocupava em formular bases teóricas, no terreno da psicologia, para sustentar a prática pedagógica renovadora. Nosso objetivo, no presente estudo, é recuperar as idéias expressas nesses dois textos, compará-las e situá-las na polêmica que se desenrolava nesse período no Brasil.

DEWEY: INSTRUIR É RECONSTRUIR

Dewey (1932. p.115) procura mostrar que o educador tem, diante de si, dois fatores: "de um lado, a criança, ser que evolui, e, de outro, certas idéias, certos objetivos, certos valores adquiridos pela experiência amadurecida dos adultos". A educação deve contemplar esses dois componentes ao mesmo tempo, em vez de adotar um deles como "chave de todo o problema educativo". Enganam-se aqueles que opõem "a criança aos programas de estudos, o ser individual à experiência da sociedade".

Dewey utiliza dois grupos de conceitos aparentemente antagônicos: num extremo, a criança, o *ser* individual, e, no outro, os valores adultos, a experiência da sociedade, os programas de ensino. Com base nessa polarização, Dewey caracteriza duas linhas pedagógicas; a primeira, que podemos identificar como sendo o ensino tradicional, enfatiza "a verdade objetiva, a lei, a ordem"; busca introduzir a criança num mundo assentado na "verdade eterna e geral, onde tudo é medido e definido", "real, estável e metódico". De acordo com essa linha de pensamento, são os estudos e as lições "que fornecem essas realidades duradouras e ordenadas". Sob essa orientação, tenta-se afastar os "caprichos momentâneos" e circunstanciais da criança; as "particularidades individuais da sua natureza, as suas fantasias e as suas experiências pes-

soais" são ignoradas e diminuídas; as "expressões superficiais e fortuitas" do espírito infantil são descartadas. Nessa escola, subdivide-se "cada assunto em ramos de estudo, cada ramo em lições, cada lição em fatos específicos e em fórmulas". Quem conduz o processo é o assunto a estudar, todo ele organizado em "subdivisões lógicas" e encadeadas, sob a forma de textos (p.117).

A segunda linha pedagógica, situada em extremo oposto, é vista por Dewey como voltada para a criança, para "o seu desenvolvimento e o seu crescimento", para a "personalidade e o caráter", com o intuito de valorizar as aptidões dos educandos. O único "guia" do processo educacional é o "espírito que evolui e assimila"; é ele quem "determina tanto a qualidade como a quantidade das matérias que o educador deve apresentar-lhe". Essa corrente de trabalho coloca "a vida e a experiência da criança" em oposição ao "jugo do programa"; delimita, de um lado, o desenvolvimento, e, de outro, o "acúmulo de conhecimentos".

À guisa de sintetizar a proposição de conceitos antagônicos que definem cada posição pedagógica, Dewey estabelece:

Disciplina é a divisa dos que proclamam a excelência dos programas; Interesse, a dos seus opositores. Os primeiros são antes de tudo lógicos; os segundos, psicológicos. Os primeiros insistem sobre a necessidade de mestres instruídos na disciplina científica e a ela afeitos; os segundos exigem deles simpatia pela criança e conhecimentos dos seus instintos naturais. (p.118)

O objetivo de John Dewey, no texto em questão, é afastar a idéia da existência de incompatibilidade "entre a experiência da criança e os diversos assuntos que ela terá de encontrar no curso dos seus estudos" (p.119). Assim, ele pretende mostrar que os conceitos antagônicos já mencionados são inconciliáveis apenas na aparência: o desenvolvimento da criança, como *ser* individual, e os valores sociais adultos; as experiências fortuitas da infância e a verdade ordenada e objetiva; o desenvolvimento psicológico e a ordenação lógica dos saberes contidos nos programas de ensino.

Toda a argumentação elaborada por Dewey está fundamentada no seguinte postulado: os elementos que compõem o mundo adulto estão contidos no *ser* infantil; os valores sociais, o raciocínio objetivo e ordenado, os saberes científica e logicamente organizados, enfim, a razão, encontram-se potencialmente presentes nas experiências da criança como *ser* individual, nos traços do desenvolvimento psicológico infantil. O *ser* individual nada mais é que a semente do

2 O texto de Dewey foi publicado originalmente nos EUA em 1902 sob o título "The Child and the Curriculum", e veio a integrar, no Brasil, uma das partes de *Vida e educação* (Dewey, 1971); o artigo de Piaget, "Remarques Psychologiques sur le Travail par Équipes", foi editado em 1935 pelo Bureau International de l'Éducation.

ser social; por isso não há oposição entre a liberdade da criança e os ensinamentos contidos nos programas de ensino.

“É preciso fazer ver que a experiência da criança já engloba em si mesma elementos — fatos e verdades — da mesma natureza que os contidos nos estudos elaborados pela razão dos adultos” (p.119). Nessa afirmação deweyana encontra-se uma concepção de desenvolvimento. O pensamento responsável pela elaboração do conhecimento científico é da mesma natureza que os dados da experiência infantil e, mais ainda, é resultado dessa experiência. Esses dois elementos que compartilham a mesma natureza encontram-se distribuídos em uma linha contínua que tem, numa extremidade, a criança, e na outra, o adulto. O “nível mental atual de uma criança” e “os fatos e as verdades contidos nas *ciências*” são como dois pontos que determinam uma reta; a instrução é uma “reconstrução contínua, que vai da experiência sempre variável da criança às verdades organizadas, que formam o que chamamos os estudos” (p.119).

Essa formulação permite que Dewey visualize uma linha de continuidade entre os componentes da experiência infantil e os saberes social e culturalmente adquiridos. Os “estudos” nos quais se baseiam os conteúdos das matérias escolares, vale dizer, os conhecimentos científicos lógica e racionalmente organizados, encarnam “os esforços acumulados, as lutas e os sucessos da humanidade”. Opô-los à infância seria o mesmo que separar o “termo inicial” do “termo final”, isolar “a natureza” infantil, de um lado, e o “destino da criança”, de outro (p.119).

Dewey entende que o resultado do desenvolvimento da criança é o *ser social*. A infância e a sociedade; o *ser individual* e o *ser social*; a espontaneidade natural infantil, o “psicológico”, e o saber racionalmente sistematizado, o “lógico”: esses termos delimitam, respectivamente, pontos de partida e pontos de chegada, num processo de desenvolvimento que poderia ser denominado sociabilidade, a evolução do instinto à razão. Enfim, sistematiza Dewey:

A lógica não é uma adversária da psicologia. Os resultados colhidos pela primeira marcam um ponto crítico, um momento decisivo no processo evolutivo do espírito. (...) Na sua acepção mais larga, o próprio ponto de vista lógico já é um ponto de vista psicológico; ele indica um estágio do desenvolvimento de uma experiência, e, justificando-se, encaminha a seguinte. (p.125)

O programa de matérias oferece os conhecimentos, que são resultados da experiência humana. O educador deve responder pela escolha dos meios adequados para conduzir a atividade do aluno em direção ao saber. Compete ao mestre conhecer os aspectos psicológicos do desenvolvimento humano e, ao mesmo tempo, dominar o conteúdo “das experiências por que passou a humanidade, experiências de que os programas de ensino são as sinopses” (p.131). So-

mente assim o processo educativo torna-se a síntese entre o tradicional e o renovado, entre a ordem lógica dos conteúdos e o desenvolvimento psicológico, enfim, entre a sociedade e a criança.

A tarefa do educador, portanto, congrega componentes que dizem respeito ao domínio do conhecimento científico, mais especificamente à esfera da matéria a ser ensinada, e ao domínio da psicologia. Dewey acredita que não cabe ao professor desvendar o que já se encontra estabelecido no primeiro terreno; os “materiais científicos” devem ser tomados pelo mestre “como representando uma fase determinada do desenvolvimento da experiência humana”. A essência da tarefa de educar encontra-se em tornar tais conteúdos compreensíveis para a “consciência da criança”, em dar-lhes a forma de “experiência viva e pessoal” (p.126).

Compreendemos “o papel da psicologia na educação” quando nos ocupamos em estabelecer as relações entre as matérias de ensino e o “processo de crescimento integral” do indivíduo. Para que se realize a educação, é preciso entender que o “saber humano, tal como o cientista o encara, não tem relação alguma direta com a experiência atual da criança. Ele está fora do seu horizonte” (p.126). É preciso colocar os conteúdos das matérias escolares, oriundos da elaboração científica, no horizonte cognitivo da criança, vale dizer, no campo de sua capacidade atual de conhecimento.

Observe-se que essas concepções em nenhum momento se identificam com o que se poderia denominar “respeito absoluto pela atividade da criança”. Muito menos com qualquer tipo de solipsismo que submeta os saberes formalizados ao livre pensar da criança. “Tudo o que sai do espírito não é, só por este fato, um desenvolvimento”, diz Dewey. “Um verdadeiro desenvolvimento amplia a experiência e lhe faculta compartilhar a de outrem” (p.123). A escola ativa, para oferecer de fato contribuições positivas ao educando, deve proceder a uma criteriosa seleção de atividades que sejam potencialmente capazes de ampliar a experiência do aluno. O conceito de experiência, fundamental no interior das idéias deweyanas, não se refere a um processo solitário de aprendizagem mas sim à ampliação da possibilidade de o aprendiz aproximar-se de seus semelhantes.

Percebe-se que Dewey aponta uma solução para a pedagogia e deixa em aberto um problema para a psicologia. Instruir, segundo o autor, é reconstruir, no espírito do educando, respeitada a sua peculiaridade, a experiência histórica do saber humano contida nas ciências. O processo de ensino deve ser capaz de tomar os conteúdos elaborados no nível lógico que caracteriza o pensamento do adulto e adequá-los à capacidade cognitiva das crianças de diferentes idades. Essa tarefa requer uma teoria capaz de explicar como o pensamento se desenvolve, uma teoria que não incompatibilize os termos inicial e final deste desenvol-

vimento, quais sejam, a criança e a sociedade, a personalidade e os estudos.

PIAGET: EDUCAR É SOCIALIZAR

O escrito de Piaget (1936)³ destina-se a desfazer a idéia de que exista oposição entre a criança e a sociedade. Ele critica o “equivoco corrente” que consiste em abordar dois conceitos colocados, não raramente, como incompatíveis; de um lado, o desenvolvimento da personalidade do indivíduo e, de outro, a realidade social. Segundo a concepção piagetiana, esses dois elementos não são opostos; pelo contrário, a personalidade constitui “o produto por excelência da co- operação”. Diz Piaget:

Para apreender o individual no que ele apresenta de anterior ou de estranho ao social, é no eu anárquico e egocêntrico que se faz necessário procurá-lo. A personalidade é o ápice da socialização, é o eu disciplinado e que participa da elaboração peculiar à sociedade que se constitui, enquanto o eu pré-social não é outra coisa mais que a consciência anômica da criança que a educação procura disciplinar. (p.7)

Note-se que Piaget raciocina utilizando dois conceitos aparentemente opostos, o “eu egocêntrico” e o “eu disciplinado”. O primeiro representa os traços individuais pré-sociais característicos da infância; o segundo é socializado, participante do agrupamento social, educado, adulto. Piaget procura mostrar que ambos os conceitos encontram-se em uma mesma linha de continuidade. Desenvolver o primeiro na direção do segundo é o desafio e a tarefa da educação, particularmente dos novos movimentos pedagógicos; afinal, como o próprio Piaget esclarece, esses movimentos conhecem os dados da psicologia infantil e das exigências sociológicas do meio adulto, os dois extremos do *continuum* do desenvolvimento.

No início de suas reflexões, o autor diz que “um movimento pedagógico novo” é sempre “o produto combinado dos fatores sociológicos característicos do meio adulto no qual ele se origina e dos fatores psicológicos que caracterizam as crianças e os adolescentes que crescem em tal meio”. Ao defender o procedimento denominado “trabalho por equipes”, tema central do artigo, Piaget sustenta que esse método “nasceu de duas espécies de preocupações”, sendo uma de natureza política e outra fundamentada em teorias psicológicas. “De um lado a importância crescente atribuída ao fator coletivo pelas diversas ideologias políticas levou os educadores a desenvolverem a vida social em classe”; de outro, norteados pelo “respeito à atividade espontânea da criança” e pelos “dados da psicologia infantil”, os educadores concluíram que “a criança, chegada a um certo grau de desenvolvimento, tende de si mesma à vida coletiva e ao trabalho em comum” (p.4).

Piaget explicita, então, a teoria de que o desenvolvimento da criança, embora no início pareça ser a revelação do mais puro individualismo, nada mais é

do que o princípio de um processo que conduz à sociabilidade. No processo educativo, “o indivíduo, a princípio encerrado no egocentrismo inconsciente que caracteriza sua perspectiva inicial”, irá descobrir a si próprio “na medida em que aprende a conhecer os outros”. Isso significa que o trabalho da educação, ao mesmo tempo que destrói o egocentrismo infantil ao socializar a criança, constrói o verdadeiro *eu*, o *eu* que se reconhece no outro: “Coisa chocante, com efeito, a consciência de si próprio não é um dado da psicologia individual, mas constitui uma conquista da conduta social” (p.8).

Em oposição ao egocentrismo pré-social da criança, Piaget coloca a necessidade de se conduzir o indivíduo à objetividade. Enquanto permanece “escravo de sua perspectiva particular”, o pensamento infantil busca tão-somente a “satisfação imediata dos interesses”, traço que caracteriza a “inteligência sensório-motriz primitiva” (p.8). A cooperação é condição para que o pensamento se volte para a “realidade comum”, que é compartilhada por outros; a cooperação “é essencialmente fonte de regras para o pensamento”. Na infância, têm-se “o funcionamento individual da inteligência”, que não é, então, normativo, que não constitui “uma obrigação de verdade” para o pensamento. Na evolução desse estado para o “pensamento racional”, desenvolve-se o sentido da coerência, um valor normativo capaz de disciplinar o *eu*. Essa passagem explica-se pela “socialização do pensamento”, processo em que a criança encontra o ponto de vista de outras crianças e se depara com a inviabilidade da prática individual como referência de verdade (p.9).

Quando analisa as relações psicológicas presentes no trabalho por equipes, Piaget contrapõe os postulados da “escola ativa” às práticas do ensino tradicional. Um dos princípios da abordagem inovadora é a concepção de que a criança “não é um ser passivo do qual se trate de recheiar o cérebro, mas um ser ativo, cuja tendência à pesquisa espontânea tem necessidade de alimentos”. Essa descoberta da psicologia experimental explica e soluciona um dos principais problemas da antiga pedagogia, qual seja, “a dificuldade de o mestre fazer-se compreender pelos alunos” (p.5).

A nova pedagogia “não suprime de modo nenhum a lição, mas a reduz a uma função mais modesta de resposta às questões que o aluno a si próprio propõe e a subordina assim ao trabalho individual”. Desse modo, incentivando a atividade de pesquisa, a “escola ativa” se desenvolve por meio da colaboração e do intercâmbio entre os educandos, do trabalho em comum e da formação de grupos, pois “só a recepção passiva supõe o isolamento intelectual dos alunos”. Piaget esclarece que a evolução do pensamento racional “não consiste em mecanismos inatos que se imponham segundo um determinismo inelutável” (p.5).

3 Mário Sérgio Vasconcelos (1995) estudou este artigo, o primeiro trabalho piagetiano traduzido no país, na mesma perspectiva aqui adotada, situando-o no movimento de expansão das idéias de Piaget no Brasil.

A razão se desenvolve pouco a pouco, na criança, e a vida do grupo é o "meio natural" em que se dá a evolução do intelecto, sendo a "cooperação o instrumento necessário à formação do pensamento racional" (p.6).

Os resultados obtidos quando da utilização do método de trabalho por equipes são explicáveis por meio dos "dados da psicologia do pensamento" (p.10). Entre esses resultados encontra-se a questão de saber em que idades essa metodologia se mostra mais adequada. Antes de 7-8 anos, é difícil formar grupos organizados, o que se explica pelo fato de que, nesse "primeiro período, o egocentrismo intelectual da criança predomina ainda sobre a socialização do pensamento". De 8 a 10 anos, consegue-se observar a necessidade de agrupamento, embora não seja possível a obtenção de equipes duráveis. Apenas após os 10-11 anos é que se nota o respeito às regras e uma cooperação completa (p.11).

Piaget diz que nessa idade a consciência da regra deixa de ser "uma realidade exterior para adquirir o valor de uma obrigação interior e autônoma". E acrescenta que esta "é a idade em que a vida coletiva se mostra ao mesmo tempo possível e fecunda, e em que seus progressos, determinando os da razão, são, em compensação, determinados por estes" (p.11). Alcança-se, assim, um patamar favorável para o completo desenvolvimento cognitivo do indivíduo, que conquire o pensamento racional compartilhado; este resultado favorece também a coletividade, cujos processos são regidos pelos mesmos princípios de racionalidade. Dá-se, portanto, o encontro do indivíduo com a sociedade. As regras que compõem a vida social são as mesmas que constituem o pensamento individual; a individualidade expressa por este nada mais é do que uma conquista da sociabilidade.

ALGUMAS RELAÇÕES ENTRE DEWEY E PIAGET

A semelhança mais evidente entre o pensamento de Dewey e as concepções de Piaget encontra-se no fato de ambos adotarem a mesma postura diante do significado da infância para o desenvolvimento humano. Ambos admitem que a infância, entendida como estágio inicial de um processo, contém, potencialmente, os elementos que mais tarde exibirão forma acabada no adulto. Isso significa que o respeito à individualidade da criança possui um limite, pois o destino do *eu* egocêntrico é o *ser* social.

Dewey elege discutir o valor do programa de ensino para expressar essa concepção; procura mostrar que o trabalho do educador implica desenvolver, no espírito da criança, o conhecimento científico acumulado pela humanidade, tarefa que envolve necessariamente os conteúdos das matérias escolares, uma vez que neles encontra-se o saber humano formalizado. Como, porém, efetivar a meta de desenvolver o *ser* social por meio do currículo escolar sem recair nas amarras do ensino tradicional? Segundo Dewey, a solução está em transmitir os conhecimentos de um

ponto de vista que não seja o do adulto, mas sim de uma perspectiva que esteja ao alcance da criança.

Piaget completa o pensamento do educador norte-americano, ao amparar-se numa teoria do desenvolvimento cognitivo que enfatiza o papel da sociabilidade na educação. Piaget indica o caminho para que os conteúdos escolares sejam apreendidos pelos alunos, sem que haja desrespeito pelo desenvolvimento infantil e sem que se corra o risco de inviabilizar as imposições da socialização. O trabalho em comum resolve o velho problema de o professor não ser compreendido pelos alunos, isto é, supera a distância entre o saber adulto e a capacidade cognitiva da criança.

Logo que se ultrapassa o egocentrismo próprio do período sensório-motor, já é possível visualizar as primeiras iniciativas de formação de equipes. É por meio desses agrupamentos que se deve promover na criança a capacidade de iniciativa, de pesquisa e de busca do conhecimento. A descoberta dos saberes, que, do ponto de vista do adulto, já se encontram formalizados, é cada vez mais produtiva à medida que o educando abandona sua individualidade egocêntrica e se dirige para a prática do pensamento compartilhado. O mesmo processo de trabalho coletivo seria descrito, em palavras de John Dewey, como uma atividade que amplia a experiência da criança e permite que ela compartilhe a experiência de outrem.

Tanto em Dewey quanto em Piaget, encontra-se uma definição do *ser* individual. No primeiro, essa definição está implícita no conceito de experiência, um processo que não representa relações entre um indivíduo isolado e os objetos que o cercam, mas que traduz um conjunto de interações do sujeito com o ambiente físico e social e que supõe a cooperação (Cunha, 1994b). Em Piaget, cujas palavras no texto são bem mais explícitas a esse respeito, o sujeito cognoscente só atinge o pensamento racional na relação que estabelece com o meio, o que inclui a troca cooperativa com outros sujeitos, processo que é favorecido pelo trabalho em grupos na escola.

Vemos em Dewey uma sugestão que diz respeito à viabilização do programa de ensino no horizonte atual da criança, um recurso que servirá para integrar o educando ao mundo adulto. Observamos em Piaget uma orientação para que se efetive um procedimento pedagógico que valorize o processo que conduz a criança ao encontro da coletividade. Em ambos, concebe-se o indivíduo no que ele menos possui de individual, a sociabilidade; nesta, temos o encontro do indivíduo consigo mesmo e com os outros.

Tais postulados reservam ao trabalho do educador uma tarefa bem definida diante da liberdade do *ser* infantil: trata-se de conduzi-lo na direção da sociedade, promover a plena socialização do educando e inseri-lo no conjunto de bens culturais de sua comunidade. A adoção desses princípios requer um tipo especial de educador, uma vez que não basta que este conheça apenas os dados da psicologia da criança; deverá ter os olhos voltados para os requisitos da ordem social em que exerce sua profissão e no inte-

rior da qual serão colocados os educandos. A psicologia não pode ser vista como ciência exclusiva para a formação do professorado; as ciências da sociedade merecem espaço privilegiado.

Há outra semelhança, menos explícita nos textos analisados, entre os dois autores. Tanto Dewey quanto Piaget, como acabamos de assinalar, têm os olhos voltados para a organização social, e ambos falam da mesma organização social. Trata-se de uma sociedade democrática cujo funcionamento requer a aceitação coletiva de regras⁴. Tal aceitação deve ter suas raízes solidamente firmadas no psiquismo de cada indivíduo, isto é, cada um deve acatar as regras do jogo mediante o reconhecimento consciente de sua validade, o que implica abandonar um ponto de vista exclusivamente pessoal em prol da racionalidade alcançada pelo grupo. A concepção do desenvolvimento humano aqui analisada é, no fundo, a concepção da trajetória percorrida pela criança que se encaminha para uma vida social em que prevaleça a razão coletivamente construída.

DEWEY E PIAGET NO ESCOLANOVISMO BRASILEIRO

O debate entre os escolanovistas brasileiros, conforme já dissemos no início deste artigo, colocava sob crítica a pretensão de se educar a criança com base exclusivamente no respeito à individualidade e à liberdade do educando. Percebia-se que o ideal da Escola Nova implicava a responsabilidade de promover o desenvolvimento do indivíduo na direção das finalidades sociais. Essa meta diferenciava-se das práticas do ensino tradicional, primeiramente, por prever uma sociedade em constante mudança, em progresso contínuo; o ideário da educação nova tinha em seus horizontes uma sociedade democrática em moldes liberais. Além disso, o projeto renovador fundamentava-se nos conhecimentos pertinentes à criança, revelados pela psicologia; a socialização do indivíduo não seria conduzida por intermédio de um ajuntamento fragmentado e rígido de matérias, mas por um programa que correspondesse aos traços psicológicos próprios de cada faixa etária.

Os textos de John Dewey e de Jean Piaget foram trazidos à luz nesse momento, quando o escolanovismo brasileiro buscava uma orientação que colocasse em equilíbrio o indivíduo e a sociedade, pólos aparentemente antagônicos. A síntese entre esses dois pólos representava a essência do pensamento renovador no Brasil. Incliná-lo na direção do primeiro seria um desvio na direção do individualismo extremado, um atalho para a perda das finalidades sociais da educação, cuja prática era representada pelo abandono puro e simples dos conteúdos das matérias. A falta de uma adequada compreensão do desenvolvimento cognitivo da criança significaria, por sua vez, um retorno ao ensino tradicional, a volta da superestimação dos programas de matérias, sua transformação em

instrumento de uma tecnologia estruturada para incutir valores sociais sem respeito pela individualidade do educando.

O esforço dos pensadores da Escola Nova no Brasil durante os primeiros anos da década de 1930 foi em prol da manutenção desse equilíbrio entre indivíduo e sociedade e, com este intuito, os educadores podiam apoiar-se em autores como Dewey e Piaget. O primeiro obteve grande difusão no país por intermédio de Anísio Teixeira, seu aluno nos Estados Unidos. O segundo foi descoberto pelos educadores brasileiros no final da década de 1920, no contexto do movimento escolanovista; foi lido e divulgado, aqui, principalmente pelo interesse que despertavam suas conclusões no terreno da epistemologia enquanto possíveis orientações para a prática pedagógica (Vasconcelos, 1995).

Quanto a esse interesse dos brasileiros da época em enxergar o Piaget educador por trás do Piaget epistemólogo, poderíamos dizer que a escolha do artigo "O trabalho por *équipes* na escola" foi deveras acertada. Trata-se de um dos poucos escritos do autor a centrar-se em questões notadamente pedagógicas, terreno em que pouco adentrou em toda sua obra (Coll, 1987. p.172); as idéias ali esboçadas resultam dos estudos desenvolvidos entre 1921 e 1935, especialmente em *O Juízo moral na criança*, de 1932 (Piaget, 1994), e foram incluídas, posteriormente, em *Psicologia da inteligência*, de 1947 (Piaget, 1983). Suas reflexões sobre o processo de superação do egocentrismo em benefício da objetivação, processo que conduz à construção do real e, ao mesmo tempo, ao nascimento da consciência individual, compõem a linha mestra de todo o trabalho de Piaget⁵, e possuem evidente aplicabilidade à educação escolar.

A busca do equilíbrio entre necessidades do indivíduo e exigências sociais talvez seja um critério adequado para se definir o pensamento educacional renovador no Brasil. No que diz respeito ao tipo de organização social implicitamente aceita no conjunto dessas idéias, pode-se dizer que, nos anos iniciais da década de 30, um dos projetos políticos em discussão era o de uma sociedade democrática; sabe-se que, entre os educadores, esta discussão tinha forte conotação autoritária⁶, o que não impedia, no plano ideológico, a afirmação de ideais norteados pela manutenção do mencionado equilíbrio. Mais tarde, o país veio a conhecer outros caminhos para a educação, tema que não cabe nos limitados objetivos do presente estudo.

4 É bastante conhecida a filiação de Dewey aos ideais democráticos (Cunha, 1994b); sobre as implicações políticas do pensamento de Piaget, ver La Taille (1992).

5 Ver, a esse respeito, o brilhante prefácio à edição brasileira de *O Juízo moral na criança* (Piaget, 1994), de autoria de Yves de La Taille.

6 Marta Carvalho (1986) mostrou a existência dessa característica no ideário formador da Associação Brasileira de Educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AZEVEDO, F. de. *A Cultura brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil*. São Paulo: Melhoramentos, 1958. Tomo 3.
- CARVALHO, M. M. C. *Molde nacional e forma cívica: higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931)*. São Paulo, 1986. Tese (dout.) FEUSP
- _____. O Novo, o velho, o perigoso: relendo "A cultura brasileira". *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.71, p.29-35, nov. 1989.
- COLL, C. As Contribuições da psicologia para a educação escolar: teoria genética e aprendizagem escolar. In: LEITE, L. B. (org.). *Piaget e a escola de Genebra*. São Paulo: Cortez, 1987.
- CUNHA, M. V. A Antinomia do pensamento pedagógico: o delicado equilíbrio entre indivíduo e sociedade. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v.19, n.2, p.189-204, jul./dez. 1993.
- _____. A Dupla natureza da Escola Nova: psicologia e ciências sociais. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.88, p.64-71, fev. 1994a.
- _____. *A Educação dos educadores: da Escola Nova à escola de hoje*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- _____. *Indivíduo e sociedade no ideário escolanovista (Brasil: 1930-1960)*. São Paulo, 1992. Tese (dout.) FEUSP
- CUNHA, M. V. *John Dewey: uma filosofia para educadores em sala de aula*. Petrópolis: Vozes, 1994b.
- DEWEY, J. A Criança e os programas de ensino. *Educação*, São Paulo, v.7, n.4/5, p.115-31, abr./maio 1932.
- _____. *Vida e educação*. 7ª ed. São Paulo: Melhoramentos, 1971.
- LA TAILLE, Y. O Lugar da interação social na concepção de Jean Piaget. In: LA TAILLE, Y. et al. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992.
- LOURENÇO FILHO, M. B. *Introdução ao estudo da Escola Nova: bases, sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea*. 11ª ed. São Paulo: Melhoramentos, 1974.
- _____. A Questão dos programas. *Escola Nova*, São Paulo, v. 1, n.2/3, p.86-95, nov./dez. 1930.
- PIAGET, J. *O Juízo moral na criança*. São Paulo: Summus, 1994.
- _____. *Psicologia da inteligência*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.
- _____. O Trabalho por equipes na escola: notas psicológicas. *Revista de Educação*, São Paulo, v.15/16, n.15/16, p.3-16, set./dez. 1936.
- TEIXEIRA, A. *Pequena introdução à filosofia da educação: a escola progressiva ou a transformação da escola*. 6ª ed. São Paulo: Nacional, 1971.
- VASCONCELOS, M. S. *A Difusão das idéias de Piaget no Brasil*. São Paulo, 1995. Tese (dout.) IPUSP
-