

DIDÁTICA: PERSPECTIVAS DESTE SÉCULO

AMELIA DOMINGUES DE CASTRO

Neste último quartel do século vinte, duas tendências contraditórias são observadas. Uma delas conduz, em certos setores da vida humana, à necessidade de olhar para trás, numa visão nostálgica das décadas iniciais do século, verificada sobretudo no âmbito da arte e da moda. Em outros setores, e mais especialmente em ciência e tecnologia, é a perquirição do que está por vir que se propõe, entendendo-se que para o "choque com o futuro" deverá a humanidade preparar-se.

Examinar os problemas da Didática, neste prenúncio do final de século, exige a integração dessas duas visões, para que através delas se possa distinguir, no presente, a contribuição do passado e a perspectiva futura.

O exame dos progressos das últimas décadas leva-nos a indagar, por exemplo, que relação têm as inovações que surgiram com o movimento de idéias que, tomando contornos nítidos no início deste século, propôs-se a reformar a educação, em seus princípios e em suas práticas. Movimento que tomou diferentes denominações — Escola Nova, Escola Ativa, Educação Progressiva ou Funcional — recobriu ele inquietações diversificadas de educadores teóricos e práticos, todas elas, entretanto, convergindo para uma problemática comum que decorria de toda uma conjugação de fatores, sociais, políticos e culturais. Para enfrentar o futuro, dever-se-á, também, procurar se indícios existem do que poderá constituir, seja uma nova etapa do mesmo movimento, seja a implantação de um esquema prospectivo em educação.

1. DIDÁTICA E ESCOLA NOVA

A Didática, como disciplina e objeto de estudos, ou como orientação de práticas escolares, teve seu campo profundamente influenciado pelo movimento da Escola Nova. Os fins e os meios da atividade escolar foram atingidos pelas mudanças propostas, sistematiza-

das numa "filosofia das escolas novas" (1) ou disseminadas nas muitas proposições de caráter prático que constituíram sua feição, talvez mais aparente, os "métodos ativos" (2).

Rapidamente, esboçaremos um panorama dos traços dominantes do movimento. Será breve, pela desnecessidade de que sejam repetidas as linhas de um conjunto de doutrina e prática de tal modo divulgado.

Seja dito de início que esse movimento é sobretudo crítico. Condena o excesso de informações ensinadas às crianças, tanto quanto o modo pelo qual são transmitidas. Contesta a validade de um ensino dito "verbalista" e "livresco", "enciclopédico" e sem relação com a vida. A tanto se contrapõe uma escola que deverá ser "a própria vida e não a preparação para a vida" (3), que deverá recorrer à aprendizagem pela experiência, ao "learning by doing" (4) à "escola do trabalho" (5), ou outras tantas diretrizes que distinguem a inflexão funcionalista, pragmática ou instrumentalista de seus defensores.

(1) Usamos aqui a expressão que denominou o livro de M. A. Bloch ("Philosophie des écoles nouvelles", PUF, Paris, 1948), e que veio a ser de uso comum, alertando, entretanto, o leitor quanto às correntes diversificadas que contém. Entendemos que entre Dewey, Claparède, Kershensteiner, Ellen Key, Adolphe Ferrière, W. A. Lay, Roger Cousinet e tantos outros que propuseram fundamentos teóricos e orientaram as práticas do movimento da Escola Nova ou Ativa, há tanta diferença quanta existe entre aqueles que organizaram sistemas ou métodos e, para fazê-lo, colocaram alicerces teóricos (conhecidos sobretudo pelas realizações que elaboraram) como Montessori, Decroly, Parkhurst, Kilpatrick, Freinet, Washburne e outros. Observamos ainda a dificuldade de distinguir, em cada caso, qual a contribuição que se destaca, a teórica ou a prática.

(2) É uma constante, no impulso escola-novista, a distinção entre Escola Nova ou Ativa, como movimento renovador da totalidade da educação, e as práticas escolares geradas, estas com a denominação de "métodos ativos". Veja-se a esse propósito Ad. Ferrière, "L'École Active", Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, 1947 — 1º capítulo.

(3) Claparède diz ter encontrado essa expressão em autores americanos (Smith e Bobbitt) mas lembra que Dewey e Decroly haviam usado fórmulas semelhantes e remete sua origem a Rousseau. Veja-se o último capítulo de Claparède, "Educação Funcional", Cia. Ed. Nac., São Paulo, 1958.

(4) O "learning by doing" vai aqui sem tradução. A expressão de Dewey tem sido traduzida por "aprender fazendo", o que lhe atribui uma conotação material e manipuladora que não nos parece convir à filosofia do pedagogo americano. Veja-se tanto a síntese do pensamento de Dewey encontrada no "Democracia e Educação" (com várias traduções em português da Cia. Ed. Nac., São Paulo) quanto "Experience and Education" (New York, The MacMillian Co.), "Como Pensamos" (várias traduções da Cia. E. Nac. São Paulo) e outras obras do autor. Proporíamos traduzi-la por "aprender ativamente".

(5) A expressão é de George Kerschensteiner.

Centralizam-se as atenções no apelo de Rousseau, já velho de dois séculos, solicitando conheça o professor seu aluno. Torna-se lugar-comum que a criança é o centro do processo educacional. Ao fazê-lo, distingue-se o papel da atividade, fundamento dos métodos ativos, e o do interesse, fator que promove a atividade. Um ensino que não se relacione com os interesses infantis e não fomente atividade é considerado “tradicionalista” e inócuo.

A ênfase do processo é colocada sobre a aprendizagem, e prefere-se entender que a função do professor é dirigi-la. Não obstante Dewey afirme que a relação entre ensinar e aprender é tão indissolúvel como a que existe entre vender e comprar, para alguns cai em desuso a própria menção do ato de ensinar, substituída pela referência à direção da aprendizagem.

A tendência a considerar que, entre o processo e o produto da educação, a ênfase recai sobre o primeiro, aparece, tanto na doutrina como nas práticas. Ferrière, por exemplo, mais acentua o “poder” que o “saber”, ou seja, o desenvolvimento de aptidões e capacidades, no plano físico, moral ou intelectual (6). Mais interessam o desenvolvimento da espontaneidade e da criatividade e a multiplicação dos interesses, do que aquisições definidas, sobretudo quando enquadradas em programação rígida.

Ao professor é atribuído um novo papel, o de orientador, guia ou facilitador, quando muito o daquele que organiza as experiências de aprendizagem. Entra na condenação vocabular que abrange termos como “ensino” ou “instrução”, a palavra “transmissão”. Pois o que se propõe é que o aluno aprenda, adquira aptidões e conhecimentos, por si mesmo, de “dentro para fora”, num movimento pessoal e subjetivo que repele a idéia de transmissão.

É num clima de liberdade que a escola deve atuar. A educação, como “reconstrução da experiência”, deve permitir a livre realização de personalidades diferentes, entendendo-se, também, que muitos caminhos conduzem ao mesmo fim. Prescreve-se a abolição de vários dos constrangimentos escolares: horários e programas rígidos, métodos autoritários e coações disciplinares. A atividade deve provir da livre expressão das necessidades da criança, que trabalhará com alegria, unindo, como diz Dewey, o esforço ao interesse.

Na prática, a metodologia da Escola Ativa é influenciada por experiências didáticas que se multiplicam, seja com o caráter de uma reformulação total da escola (como o exigem, por exemplo, o Plano

(6) Ferrière, Ad. — “L'école sur mesure, à la mesure du maître” — pág. 47. citado por Bloch, *op. cit.* pág. 51.

Dalton de Helen Parkhurst, o trabalho livre por equipes de Cousinet ou a escola Montessoriana) seja como introdução de técnicas específicas que podem ser utilizadas para qualquer tipo de aprendizagem (problemas e projetos, por exemplo) ou para a aquisição de determinados conteúdos.

Em apoio às teses centrais ideológicas, e às práticas recomendadas, a educação renovada pretende dar à educação fundamentos científicos, e vai procurá-los, predominantemente, na Psicologia, que se faz experimental neste século. Quando se pensa na constituição de uma ciência da educação, é à Psicologia que se recorre. Não se poderá esquecer o papel que exerceu o funcionalismo, europeu e americano, no embasamento científico de proposições pedagógicas. A educação funcional de Claparède e a inflexão instrumentalista de Dewey constituem exemplos privilegiados dessa posição. Diríamos que há uma decisão de dar fundamento científico à educação, embora essa audaciosa posição não tenha sido levada às últimas consequências. A Escola Nova não repele a idéia da autonomia do proceder pedagógico. Claparède expressa essa decisão ao fundar em Genebra, no ano de 1912, instituto destinado ao estudo das Ciências da Educação, o Instituto Jean-Jacques Rousseau (7). O avanço da pesquisa pedagógica, entretanto, foi bem menor que o da psico-pedagógica (como "estudo do escolar", segundo Buyse) e o da própria Psicologia.

É certo que ao tentarmos esboçar, em traços rápidos, a caracterização do movimento, muito se perde de sua riqueza, e nenhum destaque se dá às diversas correntes doutrinárias que se entrecruzam, ou à individualização metodológica que dele emergiu.

Muitas têm sido as tentativas de distinguir e classificar idéias ou práticas. Neste último domínio, Piaget distingue dois grandes setores, o primeiro baseado nos "mecanismos individuais do pensamento" e o outro na "vida social da criança" (8). Luzuriaga declara a dificuldade que teve em ordenar a "diversidade e multiplicidade dos métodos e técnicas inovadores". Para tanto utiliza, basicamente, a mesma dicotomia de Piaget, com introdução de um domínio intermediário para reunir "métodos de trabalho individual-coletivo" (9).

(7) Veja-se o artigo de Claparède: "O porque das Ciências da Educação", em "A Escola sob medida" (Fundo de Cultura, Rio de Janeiro, 1959) e o seu "Psychologie de l'enfant et Pédagogie expérimentale" (Kündig, Genève, 1911).

(8) Piaget, Jean — "Examen des méthodes nouvelles", in: Encyclopédie Française, Tome XV, "Éducation et Instruction" Paris, Larousse, 1939.

(9) Luzuriaga, L. — "La educación nueva", Losada, Buenos Aires, 1961, Capítulo III.

Outros critérios têm sido adotados, pois a diversidade metodológica inclui muitas variáveis, relativas à estruturação ou sequência da matéria, à distribuição de atividades entre professores e alunos, à utilização de recursos e assim por diante. O mais comum, entretanto, é a renúncia à ordenação, procedendo-se à simples relação das práticas.

Mais difícil ainda é encontrarmos a distinção entre as diferentes inflexões básicas daqueles que traçaram a doutrina da Escola Nova. René Hubert destaca (10) que alguns prendem-se à Sociologia, outros à Psicologia, e outros ainda, como Dewey, vêem o problema sob seu duplo aspecto, psicológico e social. Poder-se-á destacar que certos autores acentuam aspectos filosóficos da Educação, quando outros evidenciam pontos de vista políticos, morais, culturais ou biológicos. Há certo consenso quanto ao papel dominante do pragmatismo no movimento, sob a forma do instrumentalismo ou experimentalismo de Dewey. Mas esse acordo não nos faz esquecer que muitos foram os conflitos provocados pelo embate dessa corrente com as demais, das quais destacamos a filosofia neo-tomista dos educadores católicos.

Não é nosso propósito senão indicar que a aparente unidade do movimento esconde diversidades que não poderíamos, nos limites deste trabalho, aprofundar. Observa-se, ainda, que a maior ou menor difusão da Escola Nova, a aceitação de determinados tipos de inovação, e as modalidades didáticas implantadas, assumiram feições diversas conforme as diferentes nações européias e americanas em que repercutiram.

O saldo aparece-nos, agora, à distância, marcado por dois aspectos, que cumpre sejam delimitados, a partir do conjunto do movimento.

Em primeiro lugar, destaca-se sua posição doutrinária, ideológica, centralizada na idéia da atenção à criança, à sua liberdade e atividade. A formulação dos objetivos do desenvolvimento infantil pode oscilar para os educadores da época, entre posições mais voltadas para uma realização pessoal quase imprevisível, e outras que atendem (como o faz Dewey) à reconstrução pessoal da experiência dentro de uma sociedade democrática, igualitária e liberal. A concepção otimista da infância tem repercussões românticas, quicá ingênuas, e conduziu a posições, algumas extremadas, outras mais ponderadas. O princípio, entretanto, permanece constante: o educando é o centro do processo educacional.

(10) Hubert, René — "Histoire de la pédagogie", PUF, Paris, 1949, pág. 311.

Em segundo lugar, há uma aspiração geral, relativa ao encontro de fundamentos científicos para o processo educacional. Ao contrário da primeira tendência que procura libertar a educação de coações procura esta normas ou regras, que dêem maior segurança à prática e façam avançar o conhecimento. Aparece nas obras dos defensores da Nova Escola mais como desejo e como proposta que como justificativa metodológica. Pois a metodologia, que pretende atender às finalidades amplas do movimento, diversifica-se em proposições que dão ênfase diferenciada a tipos de atividade, de conteúdo ou de material, enfim de componentes do processo didático, cuja seleção decorre mais da experiência empírica que de experimentação controlada. A Psicologia, apoio procurado para tornar científica a Educação, importa, sobretudo, para o melhor conhecimento da infância, e para a caracterização de suas peculiaridades.

A Didática, que recebeu do movimento uma formulação substantiva de fins e outra, adjetiva, de exemplos metodológicos, também dele herdou conflitos e incoerências. Pois, entre uns e outros, não se constituiu desde o início algum corpo intermediário de doutrina que pudesse compatibilizá-los, tornar os primeiros claros e atuantes e dar sentido aos segundos. Entre as inspirações que diziam da necessidade de novos fins e a prescrição dos meios para alcançá-los (a metodologia), um esquema teórico que cumprisse a função de promover e organizar a experimentação científica sobre a prática escolar, não foi constituído.

É certo que a Didática tomou a si a tarefa de delimitação de seu campo, que incidindo sobre os *métodos*, como seu aspecto predominante, já considerava também os *fins* e a *matéria* da instrução. O influxo da Escola Nova introduz nela o fator *aluno*, como central, e o fator *professor*, imbuído de novo papel.

Verifica-se, concomitantemente, que determinados problemas crescem em relevância, e são objeto de solução própria: é o caso da construção de currículos, da avaliação do rendimento escolar, dos recursos audiovisuais, do planejamento escolar, entre outros, que vão ser tratados como projetos de ação, como aplicação de princípios científicos ou conquistas tecnológicas. Essas contribuições são recebidas, na Didática, mas com diferentes graus de integração no seu campo, constituindo, em certos casos, especialidades paralelas (como é o caso da construção e desenvolvimento de currículos).

Aquela abordagem "elementarista" do campo didático, acrescenta-se outra, que já dissemos provir de análise da realidade escolar, e que propõe o conceito de "ciclo docente", constituído pelo planejamento, execução e controle do ensino e aprendizagem, pa-

ralelo exato das etapas do processo de administração. Este esquema avança sobre o anterior, no sentido da integração funcional de seus elementos. Preencherá o vazio entre a doutrina e a experimentação, entre os princípios e sua realização?

Para tanto, necessário se tornaria a pormenorização dos elementos, a conceituação clara referente aos fatos de que trata cada um deles, acompanhadas do esforço de classificação e hierarquização dos conceitos e da integração de todos num sistema dinâmico de relações. Fazê-lo exigiria a concomitante busca de fundamentação experimental, relevante, tanto para a clareza e discriminação dos fatos e de suas relações, quanto para a orientação normativa do processo. Pois a Didática desemboca na prática do ensino, na atividade do magistério. Queremos saber como se dá o processo didático num contexto educacional: este é o seu aspecto formal, acadêmico, que responde a uma curiosidade científica. Mas queremos também aumentar a capacidade de tomar decisões dos responsáveis pelo processo, e essas decisões são aplicadas a uma realidade.

Surge, pois, o problema crucial dos fundamentos científicos do processo didático, com uma dupla intenção: tanto conhecer quanto aplicar esse conhecimento. Para tanto, a Didática dispõe de "quadros" que determinam seu objeto de estudo e de ação, mas não de esquemas teóricos bem definidos.

No decurso das décadas que se seguem à primeira Guerra Mundial, estabelecida fica, cada vez mais, a necessidade do estudo científico da educação. No dizer de McDonald (11): "a psicologia se tornou científica, mas o preço pago foi a sua separação com respeito às mais amplas questões e problemas que a sociedade confrontava". Não seria justo dizermos que assim se manteve, diante das contribuições que se avolumam, de suas mais diferentes posições teóricas: Gagné, Bruner, Ausubel, Skinner ou Piaget, psicólogos, não permanecem à margem dos problemas da sociedade, nem de um entre os maiores de seus problemas atuais, a educação.

O desenvolvimento da psico-pedagogia é uma evolução no sentido de suprir essa falta, pela utilização dos esquemas teóricos da Psicologia na Pedagogia. A grande contribuição das correntes da Psicologia da aprendizagem, do desenvolvimento, da psicanálise, das pesquisas provenientes do neo-comportismo ou das correntes cognitivistas, à Educação, são evidentes. Mas a utilização de fundamentos

(11) Hilgard (ed) — "Theories of learning and instruction", University of Chicago Press, Chicago, 1964, Cap. I: Frederick MacDonald, "The influence of learning theories in education" pág. 15.

teóricos extra-educacionais, além de fazer da Educação um mero campo de aplicação de pesquisas voltadas para outros propósitos, traz para seu âmbito o reflexo dos conflitos entre as correntes da Psicologia.

Paralelamente, e com timidez, a procura de fazer da própria educação uma ciência toma novos rumos. Poderá não haver relação causal direta entre a instituição de cursos superiores de Educação e pesquisas pedagógicas, pois estas provêm tanto de universidades e outras instituições de ensino superior, quanto de Institutos especializados. Mas é fora de dúvida que enquanto o "status" das disciplinas pedagógicas era reduzido (12), dificilmente estas poderiam elaborar um acervo de investigações. Constitui-se, gradualmente, uma nova mentalidade para com os fatos da educação, imbuída de atitude científica. Esta vai se manifestar no início de um processo de investigação e experimentação. Considerada a natureza do processo didático num contexto educacional, escolas, no todo ou em parte, propuseram-se à experimentação de técnicas ou currículos. Este último setor, no qual um país como os Estados Unidos tem investido considerável soma de dólares, tem constituído campo privilegiado de projetos ou pesquisas em ação, com acompanhamento e avaliação controlados.

Voltando ao tema que nos preocupa, perguntamos: como se tem organizado esse corpo de conhecimentos, obtido por metodologia científica, quer venha de ciências afins, ou da própria investigação pedagógica? Foi elaborado algum suporte teórico que torne possível intercomparações, intercomunicações, validade de conclusões, descoberta de conflitos ou lacunas, algo que dê à matéria possibilidade de organizar a pesquisa e trazer contribuição à prática docente? Ou ambas, investigação e prática, continuarão improvisadas, apoiando-se aqui numa teoria, acolá noutra, experimentando sobre migalhas e sem coerência no conjunto? Não se dará a resposta, preferindo-se procurar, a seguir, indícios de uma nova evolução didática.

2. A DIDÁTICA DIANTE DO FINAL DO SÉCULO

Perguntamo-nos se semelhanças existem, em número suficiente, para que se possa julgar os atuais desenvolvimentos inseridos num processo de continuidade com o movimento da Escola Nova. E, por

(12) Marc Belth relata, no início da obra "La educación como disciplina científica" (El Ateneo, Buenos Aires, 1971) que em 1892 foi negada a admissão do "Teacher's College" na Universidade de Columbia, "porque a educação não era matéria de estudo". No Brasil, a educação ingressou, como "matéria de estudo", no ensino superior, com o advento das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, na década dos anos trinta.

outro lado, indagamos se as novas proposições, na prática e nas idéias, permitirão que se prenuncie uma ruptura, mais ou menos profunda, com aquele movimento, cuja permanência parecia indiscutível ainda há poucos anos.

A manutenção ou a evolução de procedimentos didáticos cuja origem se encontra na Escola Nova, vigentes até hoje ou rejuvenescidos por sua adaptação a contextos diversos, pode inclinar-nos à afirmação da continuidade. Escolas existem que se afirmam montessorianas, ortodoxas ou modificadas, e as técnicas de Freinet integram as mais recentes conquistas do ensino francês. Continua-se a discutir vantagens e desvantagens do ensino individualizado ou do "trabalho livre em equipes" que Cousinet propôs ou a contrapor ambos ao ensino que nem individualiza nem utiliza as possibilidades da vida social dos alunos. As listas de métodos — ou serão técnicas? — dos livros especializados não deixam de lado as referências a problemas e projetos, ao Plano Dalton ou a Decroly. A introdução em escolas de todos os níveis de técnicas divulgadas pela Escola Nova — embora modificadas ou adaptadas — pode ser constatada em maior ou menor porção.

Se permanecermos nesse terreno, o da propositura de métodos, mesmo se os chamarmos técnicas ou estratégias, encontraremos poucas novas propostas em Didática (13). Introduziram-se algumas novas técnicas, das quais a mais difundida é a Instrução Programada. Cresceram algumas polêmicas, como a que se concentra em torno dos defensores da diretividade ou da não diretividade no ensino e aprendizagem. Nesse terreno vemos de um lado o prolongamento das divergências doutrinárias da Escola Nova, de outro a possível abertura de novas posições.

Quanto aos antigos recursos audiovisuais, assistiu-se à sofisticação nos veículos que trazem à escola a representação da realidade, com novas modalidades de aparelhos de som e imagem. Figuras e cartazes podem ser transformados em imagens projetadas ou animadas. O som é concentrado em pequenas caixas.

Não será no desenvolvimento de novas técnicas ou recursos de ensino que se poderá encontrar modificações que sustentem uma ou

(13) Piaget ("Psicologia e Pedagogia", Forense, 1970) em análise que faz da educação de 1935 a 1965, considera surpreendente "a ignorância em que nos encontramos quanto aos resultados das técnicas educativas" (pág. 5). No mesmo estudo opina: "De modo algum se pode dizer que, desde 1935, uma onda de envergadura tenha renovado os processos pedagógicos no sentido dos métodos ativos" (pág. 68). O único exemplo que menciona é o de Freinet, cuja obra fundamental, entretanto, é de 1927 ("L'imprimerie à l'école").

outra tese: desenvolvimento ou ruptura com o movimento das Escolas Novas, renovação ou inovação.

Mais do que acrescentar informações, *trata-se de reformular a própria organização das informações, introduzindo alternativas diferentes no modo de focalizar a Didática com repercussões nos procedimentos de atuação didática*. Para alguns, vários dos elementos que descreveremos a seguir nada mais são que a introdução no seu campo do ponto de vista tecnológico, e promover-se-ia o enterro da Didática saudando o advento da Tecnologia da Educação. Para outros, o ponto de vista tecnológico é importante para promover a caracterização científica de uma disciplina voltada para a atuação prática, sem exigir a exclusividade. Pois a Didática permanece no âmbito das disciplinas pedagógicas, e como tal não se desprende da problemática filosófica dos valores, que se sobrepõem às aplicações tecnológicas. Considerando que os valores têm mais permanência que a evolução tecnológica, é razoável que neste último campo encontremos transformações mais nítidas. Mas não são redutíveis ao mero acréscimo de novos recursos ou procedimentos.

Tomaremos uns poucos exemplos do que nos parece constituir uma tendência mais profunda que a simples experimentação de recursos ou de modos de agir diferentes.

A — As taxionomias

As últimas décadas têm demonstrado um afã pedagógico sistematizador, um esforço ordenador no terreno didático, diversificado em vários sintomas. Veja-se, como primeiro exemplo, a tentativa de classificação de objetivos educacionais, na qual o próprio título — taxionomia de objetivos — a destaca como uma busca de critérios para distinguir domínios, delimitar conceitos e subordinar gêneros e espécies, num campo em que a própria expressão verbal dos propósitos da ação pedagógica apresentava alto grau de incomunicabilidade. Aceitemos ou não como válidos os resultados dos trabalhos de Bloom e seus colaboradores (14), bem como daqueles que o precederam ou

(14) Bloom, Engelhart, Furst, Hill, Krathwohl (e outros colaboradores) foram os responsáveis pela elaboração da primeira "Taxionomia de objetivos educacionais", dedicada ao domínio cognitivo. No domínio afetivo, o trabalho foi coordenado por Bloom, Krathwohl e Masia. A taxionomia do domínio psico-motor já recebeu duas importantes contribuições: de Elisabeth Jane Simpson ("The classification of Educational Objectives: Psychomotor domain" — University of Illinois Research Project N° OE. 5 1966) e de Anita Harrow ("A Taxonomy of the psychomotor domain", David McKay Company, New York, 1972).

avançaram nessa área de pesquisa, não se deixará de considerar que o processo é uma fuga à improvisação remane. Sobretudo quando lembramos que os testes de escolaridade desenvolveram-se muito antes desses trabalhos, destituídos de critérios comunicáveis e desprovidos de instrumentos que lhes dessem condições de plena eficácia. Podemos supor que muito há por fazer nesse terreno, manifestar nossa desaprovação aos próprios critérios que têm sido utilizados, afirmar que esse trabalho se reveste de insuficiente base experimental ou de quadros teóricos. Mas não se poderá negar a pertinência do esforço classificador.

B — *A linguagem*

O segundo exemplo que nos ocorre incide sobre a própria linguagem utilizada nos textos educacionais. É certo que os conceitos básicos utilizados têm conotações diversas, devido à própria natureza do processo educacional, vinculado que está a posições doutrinárias, e participe que é de questões filosóficas, sociais, políticas e outras. A meio caminho entre tais problemas maiores, acerca dos quais a comunicação entre estudiosos dependerá do prévio consenso doutrinário, e os problemas menores da denominação dos objetos ou instrumentos de trabalhos, há uma zona inteira de injustificáveis imprecisões. O que se entende por planos (e palavras derivadas), programas ou currículos? Motivos, impulsos, necessidades ou interesses? Invenção, criatividade ou descoberta? Métodos, técnicas, procedimentos, modos, meios, estratégias ou táticas de ensino? Destaque-se que os próprios conceitos-chaves da didática, o *ensino e a aprendizagem* estão longe de apresentar um consenso. Aproveitando este último exemplo, observe-se que a relação entre tais conceitos, tal como sucede com outros, é também problemática. Da filosofia analítica aplicada à educação vem a tentativa de, por meio da análise formal ou informal, tentar uma elucidação (15). Também se evidencia, sem outra condição prévia senão a impossibilidade de prosseguirmos em diálogos de surdos, essa necessidade entre educadores profissionais. Postulam estes ou adotam certas definições e conceitos. Ao fazê-lo, apegam-se por vezes ao que decorre de outras ciências — a psicologia tem precedência, mas também se recorre à sociologia ou biologia — supondo encontrar terreno mais seguro. Mas o que se requer é sua conotação pedagógica.

(15) Sobre o assunto tem sido publicada copiosa literatura. Citamos apenas alguns trabalhos, estes traduzidos em espanhol pela Ed. El Ateneo de Buenos Aires: Kneller, "La lógica y el lenguaje en la educación"; Scheffler, "El lenguaje de la educación"; Smith y Ennis, "Lenguaje y Conceptos en educación".

Tarefa que se inicia, sua construção assume caráter de inadiável necessidade, básica que é para ulterior categorização de fatos visando promover pesquisa e experimentação. Uma linguagem comum é o mínimo imprescindível para o confronto de investigações, e a montagem de projetos.

C — *A pesquisa*

Ficássemos nesses esforços, estaríamos simplesmente relatando que o campo da Educação, ou mais precisamente, o da Didática, está se aparelhando para uma atitude científica. Verifica-se, entretanto, que a pesquisa se desenvolve, sem aguardar uma coerência conceitual, nem mesmo uma hierarquização de fatos que aguardam ser arguidos, mediante controle. Desordenada, ora com ambições desmesuradas, ora focalizando com lente de aumento pequenas frações, às vezes insignificantes, de problemas didáticos, vai prosseguindo. Sem dispor de quadros teóricos, recorre mais à coleta de dados que à variação de fatores ou condições, e encontra indisfarçáveis obstáculos para a interpretação dos resultados obtidos. Recorre, para encontrar segurança, a teorias extra-educacionais, com marcante preferência pelas de origem psicológica, e fazendo-o encontra-se também com os conflitos que, se dão vitalidade a esse campo científico, o mantêm, ainda, dividido em interpretações discordantes.

D — *O ponto de vista sistêmico*

Como o campo da educação sofre as repercussões de todas as inovações que surgem em áreas interdisciplinares, especialmente dos pontos de vista, posições e modos diferentes de interpretar ou de manipular realidades humanas ou sociais, vemos agora que entra em circulação, no referido campo, a idéia de sistema, e o tratamento correlato. Em macro-educação, a palavra sistema era moeda corrente, de há muito. Não o era, entretanto, o tratamento sistêmico. Da administração de sistemas escolares a sugestão passa ao planejamento geral, e deste ao específico ou didático. A idéia de sistema vem sobrepor-se à da distinção entre os tradicionais "elementos" didáticos: professores, alunos, currículos, métodos e objetivos, fazendo-nos ver sob novas luzes o "ciclo docente". Trava-se a discussão em torno da interpenetração, superposição ou absorção de subsistemas num todo, e nesse caso verifica-se que a análise sistêmica favorece a distinção de elementos ou conceitos, pela própria relação que entre eles procura. Sua contribuição é acrescida, quando se passa a focalizar.

num processo que se desenvolve, os elementos de entrada e saída, as transformações, retroalimentações e as alterações resultantes (16).

Tudo se passa como se um esforço de delimitar, separar, distinguir (conceitos e/ou fatos) devesse acompanhar-se, como mecanismo corretivo, da preocupação em evitar que o resultado fosse desagregador, conduzindo à dispersão de esforços. O ponto de vista sistêmico corrige a miopia que não vê nitidamente o conjunto, concentrando-se no mais próximo e mais limitado. Permite que se veja, ao mesmo tempo, a floresta e as árvores.

E — Os Modelos

É o momento de atentar-se para a utilização de um novo modo de descrever e interpretar fenômenos educacionais. Verifica-se que, recentemente, e como repercussão no campo educacional do que sucede em outras ciências, exatas e naturais, e também nas ciências da sociedade e do comportamento, procura-se a elaboração e proposição de *modelos*, ou mesmo a atribuição, *a posteriori*, dessa denominação a doutrinas já conhecidas.

Sem que nesse momento se pretenda discutir os diferentes significados do termo *modelo* (17), aponta-se seu uso como promoção de uma nova modalidade de enfrentar a representação de fenômenos educativos ou de ensino e aprendizagem. É certo que longe estamos da idéia rigorosamente lógica ou matemática de modelo. Por vezes o modelo, em educação, aparece como uma simples síntese que distingue e relaciona elementos constitutivos: seja de uma doutrina, seja de um método (técnica ou estratégia), seja ainda de um sistema ou conjunto de sistemas. Surgem, mesmo, modelos conceituais, verbalmente desenvolvidos, ao lado de representações gráficas ou topológicas de situações. A introdução de simuladores no ensino pode

(16) Muitos são os trabalhos que mencionam a aplicação da análise de sistemas ao processo didático. Assim o fazem Phillip Coombs e Pfeiffer, mas de passagem. Obras ditas de Pedagogia Cibernética também o propõem (Couffignal y otros — "La cibernética en la enseñanza" — Grijalbo, México, 1968). A obra básica de Bertalanffy ("Théorie générale des systèmes", Tradução francesa, Dunod, Paris, 1973) anuncia essa possibilidade.

(17) Como a autora pretende desenvolver o tema em outras oportunidades, lembrar-se-á, neste trabalho, apenas a obra coordenada por Hyman, "Contemporary Thought on Teaching", (Prentice-Hall, New Jersey, 1971) que oferece ao leitor várias tentativas da elaboração de modelos em educação. Como obra de interesse, pois tem como subtítulo "Un estudio sobre la función de los modelos en el pensamiento", lembra-se o livro de Marc Belth, já citado, "La educación como disciplina científica". Para uma visão dos vários significados do termo "modelo", sugere-se a leitura de Max Black, "Modelos y Metaforas", Tecnos, Madrid, 1966, XII.

ser vinculada à elaboração de modelos, uma vez que a representação analógica de uma determinada situação se impõe para a construção de um mecanismo que não é mais que um simulacro da realidade. É o caso, por exemplo, do ensino por computador.

Ao problema didático interessam, sobretudo, os modelos de situações ensino-aprendizagem, cuja feição polimorfa, mais do que um desacordo entre autores, revela os muitos pontos de vista a partir dos quais se pode focalizar o fenômeno, e suas complexas relações, internas e externas.

Referimo-nos a modelos de *ensino* ou *instrução*, palavras que vêm reentrando no universo da educação, do qual se viram banidas pela Escola Nova. Afastadas haviam sido, diante da inclinação *puerocêntrica* do movimento, e sua reabilitação tem um significado em si mesma. Para nós constitui a reintegração do problema didático numa perspectiva pedagógica, que não exclui a afirmação do "aluno, como centro do processo educacional", mas o faz reencontrar sua situação de membro de uma sociedade, com ela partilhando os propósitos de uma cultura. É consequente a essa posição que se venha a rever o problema da organização e planejamento do ensino ou instrução como direito e dever da sociedade. "A crescente preocupação com o ensino", diz Hyman, "é um desenvolvimento natural numa era em que se procuram meios para a compreensão dos problemas que a nação enfrenta amplamente e para encontrar soluções a esses problemas" (18).

Difícil se torna distinguir, no campo que atualmente tem aparecido como algo, se não novo, pelo menos destacado dentro dos problemas educacionais, o do ensino e/ou instrução, como se diferenciam modelos e teorias. Se encontramos modelos que se propõem a serem meramente descritivos, presos à observação, e mais raramente, à experimentação, os temos também a beirar ou substituir teorias, propostos que são como representações filosóficas ou conceituais, fazendo as vezes de teorias.

É certo que os modelos propostos, que procuram ora preencher um vazio teórico, ora ter a função de implementar teorias, nelas delimitando um tema ou um de seus conceitos-chaves, não atingem, nem pretendem sequer atingir o nível de formalização de outras áreas científicas. A formalização de modelos, que já atingiu a Psicologia da aprendizagem, por exemplo, não é senão remota perspectiva no campo do ensino.

(18) Hyman, *op. cit.*, "foreword", pág. IX.

F — *As Teorias da Instrução*

Embora consideremos com dificuldade a imposição de padrões estruturais a teorias, é aceita por muitos a divisão entre teorias dedutivas e indutivas, dualismo que tende a manter fronteiras precisas apenas em campos limitados do conhecimento. Admitindo tal ponto de vista, dir-se-ia que, quanto ao ensino, a posição dedutiva tende à derivação teórica a partir de outra área — filosofia ou psicologia — que propõe como ponto de partida conclusões, que elas próprias teriam tido, por sua vez, origem dedutiva ou indutiva.

Exemplos da derivação filosófica são constatados ao longo de toda a história da Educação e facilmente se multiplicam. A origem psicológica das teorias da aprendizagem não tem impedido que estas tenham exercido dominância num campo que se tem distinguido pela timidez teórica. McDonald, analisando a influência dessas teorias na Educação, defende a tese de que sua aceitação depende em grande parte de sua “consistência com o pensamento dos teóricos educacionais e sociais” (19). O que nos leva a uma linha de influências que exclui a pesquisa a partir de situações propriamente didáticas: se dispomos de teorias predominantemente filosóficas e se estas dirigem a escolha de teorias científicas (psicológicas) conexas, ou com elas consistentes, passa-se diretamente à prática sem que esta seja investigada por si mesma.

Convém, neste momento, que se retome a discussão acerca do problema sempre presente mas sempre saltado ou camuflado, da relação entre os princípios maiores que constituem a visão filosófica da educação, contendo em si valores com feição normativa e interpretativa, e as práticas de ensino que devem refleti-la ou implementá-la. Se a distinção é inequívoca, entre uma e outra há de haver um termo médio.

Sua relação não se dá diretamente. Só um terceiro fator poderá responder por uma efetiva circulação entre o pensamento e a ação e será este o campo dos conceitos e constructos, encarados em suas relações e diferenciações, enfim, dos modelos e/ou teorias que possam, preenchendo esse vazio, suportar a prática sem trair a doutrina.

Se este for o papel das teorias da aprendizagem, papel que também tem sido preenchido pelas teorias do desenvolvimento, continuaremos a passar ao lado das questões didáticas sem resolvê-las. Observe-se, entretanto, o impossível divórcio entre aprendizagem e

(19) Hilgard, *op. cit.*, pág. 3.

ensino, como também impossível entre o processo do desenvolvimento e a propiciação de condições para que este se dê. Ensinar, ou promover desenvolvimento, são intenções que não prescindem da realização do resultado previsto: a aprendizagem ou o atingimento de certos níveis de desenvolvimento.

Coloque-se, entretanto, o preenchimento do vazio entre doutrina e prática na dependência de um só desses elementos e ter-se-á, ainda, uma solução parcial. Seria como acreditarmos que conhecendo os problemas referentes à resistência dos materiais, estivesse o arquiteto preparado, sem mais, para a elaboração de projetos.

Das tentativas de colocar ao lado de teorias da aprendizagem as teorias do ensino, a mais conhecida e divulgada é a de Jerome Bruner (20), em vários artigos, que com diferentes exemplos colocam a mesma problemática. É certo que se poderia atribuir o título a outras tentativas, que seriam "teorias limitadas" ao ensino de determinados conteúdos ou procedimentos específicos. Se atendermos à expectativa de que uma teoria seja compreensiva e possa dar significado à totalidade de um campo, somente Philip Hosford (21) terá tentado algo tão, ou mais, abrangente como a tentativa de Bruner.

Não se discutirá o mérito intrínseco de uma ou outra tentativas. Injusto seria saudá-las como a messiânica solução almejada, ou descartá-las porque não atingem plenamente aos fins visados. Tentativas são, e seus autores o tornam claro: para Bruner a sua "teoria da instrução" constitui um "exercício preliminar", e oferece-nos algo "com que começar". Também Hosford considera seu ensaio teórico, "um início". Robert Travers (22) é autor de artigo no qual coloca o problema crítico da própria natureza de uma teoria da instrução, entendendo necessário especificar as propriedades formais que devem caracterizá-la. Nesse artigo acentua que não se tratará de exercício fácil, quando seus critérios sejam definidos. Essa preocupação foi assumida pela Comissão de Teorias da Instrução da ASCD (Association for Supervision and Curriculum Development) em trabalho datado de 1968 (23).

(20) Jerome Bruner, "Toward a theory of instruction", Belknap Press of Harvard University Press, Massachusetts, Cy 1966. O artigo de Bruner sobre o assunto, que nessa obra aparece sob o título "Notes on a theory of instruction" tem aparecido sob variadas modalidades, sem que se altere seu esquema básico.

(21) Philip L. Hosford, "An instructional theory: a beginning", Prentice-Hall, New Jersey, 1963.

(22) Robert Travers, "Towards Taking the fun out of building a theory of instruction", in Hyman, *op. cit.*, pág. 110.

(23) in: Hyman, *op. cit.*, pág. 123.

Trabalhos iniciais, e forçosamente provisórios, defendem a necessidade de teorias da instrução e sua existência, curiosamente, é mais anunciada que comprovada. Como se verifica, há uma preocupação em delinear seus fundamentos, forçá-la a surgir dentro de padrões e normas exigentes, antes mesmo que os seus construtores se disponham a entendê-la como mais do que “um começo de trabalho”.

Bruner acredita na complementaridade entre teorias da aprendizagem e teorias da instrução. Gage refere-se à conveniência de que as últimas sejam adicionadas às primeiras, mas trai seu apego à Psicologia quando diz: “as teorias da aprendizagem serão úteis à educação quando transformadas em teorias do ensino” (24 e 25). Entende que certo número de teorias do ensino poderão ser elaboradas em correspondência às principais famílias das teorias da aprendizagem. Embora Gage encontre seu maior valor na capacidade que tais teorias apresentariam, de gerar pesquisa, acredita em sua utilidade para a prática da educação. Travers, mais cauteloso, nos previne sobre a possível falácia dessa última promessa.

Para a Didática, a proposição de teorias da instrução é uma tentativa para o preenchimento do vazio entre a doutrina e a prática da educação, por enfrentar o problema do ensino, em suas relações com a aprendizagem. É a partir das variáveis envolvidas no processo pedagógico de ensino-aprendizagem que poderão ser selecionadas as teorias psicológicas (da aprendizagem, do desenvolvimento, da personalidade, do comportamento em grupo, etc.) que virão relacionar pesquisa didática e pesquisa psicológica. A procura de variáveis significativas em situação didática é que deverá dar expansão à construção teórica. Pois o que é importante para a pesquisa psicológica pode não constituir o urgente e o valioso para a educação, nem para a tomada de decisões em situação didática.

*
* *

(24) Gage, “Theories of teaching”, in Hilgard, *op. cit.*, págs. 268 e seguintes.

(25) J.B. Araújo e Oliveira, em seu livro “Tecnologia da educação e Teorias da instrução” (Vozes, Petrópolis, 1973) embora entenda que “Teorias da instrução se preocupam com o processo de ensino” (pág. 14) e as separe das Teorias da aprendizagem “que se limitam a descrever o que ocorre” (pág. 14), seleciona para analisar, não apenas o trabalho de Bruner, mas o de psicólogos da aprendizagem como Skinner e Gagné, e o de um “cognitivista”, Ausubel. Entende, entretanto, que todas elas são “mais propriamente teorias da instrução que teorias da aprendizagem”, com o que não concordamos.

Não poderíamos, nos limites deste trabalho, desenvolver outras perspectivas atuais que trazem à Didática possibilidades de avanço ou revisão. Também, como se viu, não foram explorados, em profundidade, nem os conceitos básicos referidos — taxionomias, pesquisa didática, sistemas, modelos, teorias — nem os próprios conceitos-chave da Didática, o ensino e a aprendizagem. Permanece, para a autora, o compromisso de fazê-lo, em outros trabalhos.

Acreditamos, entretanto, que as indicações aqui esboçadas constituem subsídios para o exame da questão proposta páginas atrás e agora reformulada: serão esses desenvolvimentos um prolongamento do movimento da Escola Nova? Constituirão um rompimento com o passado, e um novo padrão de compromisso com o futuro?

3. *CONFRONTO: O COMEÇO DO SÉCULO E O COMEÇO DO FIM DO SÉCULO.*

Entre o movimento das Escolas Novas e o panorama atual da Didática, alguns confrontos podem ser propostos. É o que faremos a seguir.

3.1. Quanto às posições doutrinárias da Escola Nova, já na época diversificadas, diríamos que, na atualidade, evoluíram para sistemas que levam a extremos aquelas divergências, tanto quanto para soluções de compromisso. As proposições mais revolucionárias que seguem os chamados "excessos" da Escola Nova podem ser exemplificadas pelas propostas de desescolarização de Ivan Illich. No outro extremo estaria quase configurada uma reação aos princípios de liberdade e de confiança no aluno, de que a leitura do Walden II, de Skinner, leva a cogitar. No meio, várias posições se incluem.

3.2. Quanto ao aspecto científico da educação, o decurso do século assistiu à afirmação de uma nova busca, a dos princípios, possibilidades e limites da investigação pedagógica, propriamente dita. Por outro lado, a crescente afirmação de interdisciplinaridade, a dificuldade cada vez maior de traçar nítidas fronteiras entre as ciências, é favorável ao trabalho conjunto do pedagogo, do psicólogo e de outros muitos especialistas. Se as hipóteses devem sair do laboratório de Psicologia e ser testadas em situação didática, ou se cumpre ao especialista em educação levantar questões que merecem investigações psicológicas ou se válidos são os dois tipos de iniciativas, é um campo aberto de debates. O problema se repete nos setores fronteiriços da biologia e sociologia, mas abrange também novos campos de estudo, como a cibernética e a teoria da comunicação.

Em suma, do movimento inicial, que parecia considerar a Psicologia como a base científica predominante da Educação, vê-se a passagem a duas tendências: a autonomia da investigação pedagógica e sua inserção num campo de trabalho interdisciplinar.

3.3. Nítido progresso é esboçado quanto à linguagem da didática. Note-se, entretanto, que este se encontra sobretudo numa tomada de consciência a respeito de sua imprecisão terminológica, e não na construção inequívoca de uma linguagem comum. Não esqueçamos, contudo, que Dewey pode ser considerado um precursor das análises atuais da linguagem pedagógica, quando aprofundou o exame dos dualismos aos quais tanta atenção dedicou: vida e educação, interesse e esforço, matéria e método, experiência e pensamento, natureza e sociedade, e tantos outros. Os progressos vão seguir a linha da pormenorização dos conceitos, e da tentativa de organizá-los em classes e subclasses que cheguem até a individualização de realidades didáticas. É o que se procura fazer na discriminação de objetivos precisos, e na categorização dos elementos constantes dos métodos didáticos. Mas este último caso merece apreciação especial.

3.4. Talvez a modificação mais nítida que se esboça, a partir do movimento da escola Nova, se encontre no terreno metodológico. Numa linha crescente, a inflação metodológica vem tendo um desfecho. Foi iniciado pelas tentativas de classificar métodos segundo critérios diversos: o objetivo principal a que atendem, a utilização dos mecanismos individuais ou sociais do pensamento, o uso predominante deste ou daquele recurso, o tipo de atividade a que recorrem, etc.. Mas veio a desembocar numa inflexão mais fecunda, qual seja a da discriminação de seus elementos essenciais. Um novo avanço é requerido e fica como perspectiva a ser desenvolvida: deveremos ter plena consciência das relações entre determinadas variáveis metodológicas e os objetivos da situação didática. Este último campo, o dos objetivos educacionais, como se sabe, é o único que já foi objeto de pesquisas sistemáticas. Suas relações com os meios pelos quais podem ser atingidos é, ainda, terreno pouco explorado.

A ampla experimentação que está sendo empreendida, para a análise de situações didáticas, será talvez o fundamento científico futuro para que se possa conhecer relações (26) mais nítidas entre os meios e os fins.

(26) Veja-se a notável coleção que reúne, em quatorze volumes, uma antologia das mais recentes pesquisas referentes a instrumentos para a observação em sala de aula: "Mirrors for behaviour" (Ed. by Simon Boyer Research for Better Schools Inc. and The Center the Study of Teaching — Temple University, USA).

Como mecanismos de correção à tendência de dissociar fatores, o modo sistêmico de tratar problemas didáticos já faz sentir sua ação. Dá significado às relações entre variáveis e permite-nos observar e avaliar o desenvolvimento do processo. Perguntamo-nos quando a Didática poderá dar um novo enfoque às listas crescentes de métodos, técnicas ou estratégias que atafulham seu campo, passando a considerá-los como exemplos do modo pelo qual se distribuem e relacionam determinadas variáveis numa situação de ensino e aprendizagem. Quando serão consideradas mais importantes as *relações* entre meios e fins, do que a enumeração do elenco de uns e de outros.

3.5. Coloca-se, a seguir, a nova modalidade de tentativas teóricas em educação. Não se propõem como teorias da educação, mas como modelos ou teorias do *ensino ou da instrução*. A volta a essa terminologia não constituirá, entendemos, uma reviravolta de posições em que se nega a importância da aprendizagem. Antes, aparece como uma síntese entre atividades correlatas, acentuando-se o ensino, desde que se pretende seja produtor de aprendizagem.

É movimento incipiente, e não firmou devidamente seus limites e propósitos. Poderá conduzir ao ordenamento sistemático de pesquisa, e essa tarefa terá certamente repercussão para ajustar a conduta daqueles que tomam decisões em projetos instrucionais. Para nós é uma perspectiva aberta, cujos resultados até agora aparecem como incógnitas.

É cedo, ainda, para que se possa afirmar se esse é um desenvolvimento necessário da Escola Nova, como sistematização de um processo que inicialmente se manteve no plano das generalidades, ou se virá a contradizer seus próprios princípios.

3.6. Pode parecer que no decurso deste trabalho ignoramos totalmente a evolução dos problemas educacionais que afligem a humanidade do final do século, entre os quais se distinguem, por sua característica pressão, a expansão populacional, a exigência de educação para todos e o desenvolvimento da idéia de educação permanente. A consideração desses problemas poderá ser elemento explicativo da tomada de consciência mundial da urgência de soluções didáticas mais efetivas e eficientes nas escolas e fora delas. Explicaria, também, o abandono de certas limitações da Escola Nova, cuja preocupação se concentrava na educação infantil escolar. A Didática do final do século deverá, cada vez mais, considerar o ensino e a aprendizagem para uma população sem limites de idade, condição sócio-econômica ou nível mental. Deverá, ainda, repensar a problemática da educação extra-escolar, para-escolar, ou simplesmente, não-escolar.

O fato de apenas aflorarmos tais problemas, e não analisarmos muitos outros que constituem desafios à educação em nossos dias, não significa que os consideremos irrelevantes. Ao contrário, acreditamos que sejam eles os impulsionadores de uma perspectiva mais sólida e consistente para a solução de problemas didáticos.

Entenderíamos inerente ao próprio espírito da Escola Nova a adaptabilidade à evolução histórica, que lhe daria o dom da perpétua juventude? Pois Ferrière, por exemplo, recusa-se a fazê-la adotar definição, programa ou método "a priori", dizendo: "Ela não é, mas se torna. O que era ontem, não o será amanhã. Ela se transforma".

Sem constituir uma única fórmula ou modelo escolar, a Escola Nova foi uma inspiração, que se manifestou de modo desigual na prática. Foi responsabilizada por certos descaminhos da educação e foi vítima de "charlatanismo", mas também se pode perguntar: terá sido algum dia plenamente alcançada como espírito e inspiração? Terá sido, alguma vez, plenamente realizada na prática?

Falando francamente, não temos resposta à questão que nos propusemos de início: nos progressos atuais constata-se continuidade ou ruptura com o movimento das Escolas Novas? Poderíamos desenvolver uma ou outra posição, e sempre teríamos argumentos para tanto, se considerássemos predominantes um ou outro aspectos daquele movimento. Melhor será confessar que, para nós, a resposta em si tem interesse bem menor do que o processo que nos levou a procurá-la. Se essa explicação nos inserir no espírito do movimento escola-novista, já se terá uma idéia do que pensamos sobre o assunto.

