

O LEGADO DE PESTALOZZI, HERBART E DEWEY PARA AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ESCOLARES.

Raquel A. M. da M. Freitas (UCG) *

Beatriz Aparecida Zanatta (UCG) *

Eixo temático 3. Cultura e práticas escolares

Introdução

Na pedagogia moderna algumas teorias da educação adquiriram importância histórica pelas alterações que provocaram e pela influência exercida nas práticas educativas escolares. É o caso das pedagogias tradicional e progressista. Na vertente tradicional destacam-se Pestalozzi e Herbart; na progressista, Dewey. Esses teóricos formularam princípios, teorias e idéias que marcaram fortemente o campo da educação, particularmente a didática. A análise de suas formulações teóricas contribui para ampliar a compreensão acerca do desenvolvimento histórico das teorias da educação e das práticas educativas escolares, permitindo uma reflexão sobre conceitos centrais dessas teorias. Nesta perspectiva foi realizada uma investigação que teve por objetivos: - contextualizar e descrever as formulações teóricas de Pestalozzi, Herbart e Dewey acerca da educação e do método de ensino; apresentar um quadro comparativo entre as idéias centrais das teorias desses pedagogos; apresentar uma análise crítica acerca de suas contribuições para a educação e a didática; destacar elementos de suas teorias que na atualidade ainda permeiam as práticas pedagógicas na escola, particularmente os procedimentos didáticos. Como fontes essenciais foram tomadas obras desses autores consideradas como clássicas no campo das teorias educacionais e da didática. Autores estudiosos desses clássicos serviram como fonte complementar à investigação.

Pestalozzi: lição de coisas

O século XIX inicia-se com um grande movimento de contraposição à cultura setecentista pela referência ao poder da razão, ao irracionalismo, ao individualismo, aos valores do sentimento, à história, à nação, à tradição, ao conteúdo religioso e poético da vida, ao profundo amor pela natureza. De grande transcendência na Alemanha e em toda a Europa, esse movimento foi qualificado de romântico abrangendo literatura e filosofia, ciência e arte, política e historiografia, música e costumes. A eclosão desse movimento deu-se no momento em que a Alemanha ainda não se constituía como Estado Nacional,

* Professoras do Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Católica de Goiás (UCG), Linha Teorias da Educação e Processos Pedagógicos.

sendo um aglomerado de feudos, ducados, principados e reinos, sem qualquer unidade econômica ou política, ligados unicamente por alguns traços culturais comuns. A primeira tentativa de unificação se deu no decorrer do século XIX; na segunda efetivou-se a unificação nacional, em 1870.

Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), educador suíço, nasceu em Zurich, pertenceu a esse ambiente intelectual e vivenciou momentos significativos da história do pensamento alemão, particularmente a formação, em 1815, da “Confederação Germânica”, tendo participado de movimentos de reforma política e social. Pestalozzi chamou a atenção do mundo por sua ação como mestre, diretor e fundador de escolas. Suas obras principais são: “Leonardo e Gertrudes” (1781); “Como Gertrudes Instrui seus Filhos” (1801). Suas idéias demarcaram uma vertente da pedagogia tradicional denominada Pedagogia Intuitiva, cuja característica básica é oferecer dados sensíveis à percepção e observação dos alunos. Essa pedagogia fundamentava-se na psicologia sensualista, cujos representantes afirmavam que toda a vida mental se estrutura baseando-se nos dados dos sentidos. Tal como Rousseau, Pestalozzi concebia a educação como processo que deve seguir a natureza e os princípios da liberdade, da bondade inata do ser e da personalidade individual da criança. Concebia a criança como um organismo que se desenvolve de acordo com leis definidas e ordenadas contendo em si todas as capacidades da natureza humana reveladas na unidade entre mente, coração e mãos. Defendeu a educação não-repressiva, o ensino como meio de desenvolvimento das capacidades humanas, o cultivo do sentimento, da mente e do caráter. Seu propósito era descobrir leis que propiciassem o desenvolvimento integral da criança e para isso concebeu uma educação com as dimensões intelectual, profissional e moral, estreitamente ligadas entre si (Pestalozzi, 1946).

A educação intelectual, resultante da organização das impressões sensoriais obtidas na relação homem-natureza, transforma as representações confusas em conceitos precisos e claros. O meio essencial da educação intelectual é a intuição. Mas para Pestalozzi a intuição não se limitava à mera visão passiva dos objetos, à contemplação das coisas e sim incluía a atividade intelectual por meio da qual eram criados os objetos. A educação profissional, por sua vez, refere-se ao aprender trabalhando, fazendo, relacionando conhecimentos e atividades práticas. Da mesma forma que a atividade intelectual requer o exercício especial da mente, o desenvolvimento de habilidades exteriores requer o exercício dos sentidos e dos membros. Por fim, a educação moral ou religiosa, considerada

pelo autor a de maior significado na formação do ser humano, consiste na formação de valores e modos de agir coerentes, sendo que seu fim “não é outro que o aperfeiçoamento, o enobrecimento interior, a autonomia moral” (Pestalozzi 1946, p. 16).

Portanto, o desenvolvimento intelectual e moral do homem deve estar intimamente articulados. Para isso Pestalozzi formulou seu método de ensino com alguns princípios: partir do conhecido ao desconhecido; do concreto ao abstrato; do particular ao geral; da visão intuitiva à compreensão geral. A base desse método foi a idéia de percepção sensorial. Para Pestalozzi (1946, p. 63), “[...] a intuição da natureza é o único fundamento próprio e verdadeiro da instrução humana, porque é o único alicerce do conhecimento humano”. Por isso o mais importante não é ensinar determinados conhecimentos, mas desenvolver a capacidade de percepção e observação dos alunos.

Esse princípio não era novo, mas Pestalozzi acrescentou-lhe o método prático didático, recomendando que nas primeiras experiências de aprendizagem os objetos devem preceder as gravuras e estas devem vir posteriormente auxiliando a criança na transição para o desenho, a escrita e a leitura. Isto equivale a partir dos objetos e das impressões e depois chegar ao pensamento ou idéia. Os sentidos devem entrar em contato direto com os objetos. Depois, o conteúdo do objeto observado se expressa em palavras permitindo a atividade mental. Esse entendimento tem como pressuposto o fato de Pestalozzi conceber a experiência sensorial como um processo ativo em que toda a mente está comprometida na experiência sensorial. Para ele a mente encontra-se especialmente ativa quando a criança começa a discriminar, analisar e abstrair as qualidades dos objetos.

Por isso é que a base do método intuitivo de Pestalozzi é a “lição das coisas”, acompanhada de exercícios de linguagem para se chegar às idéias claras. O método da “lição de coisas” caracteriza-se por oferecer dados sensíveis à observação, indo do particular ao geral, do concreto experienciado ao racional, chegando aos conceitos abstratos. Daí a ênfase ao contato direto com a natureza, à observação da paisagem, ao trabalho de campo como pressupostos básicos do estudo. O professor deve buscar seu material no próprio meio que envolve o aluno, em uma situação real (Pestalozzi,1946).

A principal crítica à Pedagogia Intuitiva é quanto à posição passiva do aluno na assimilação dos conhecimentos transmitidos por meio da utilização dos sentidos. As operações efetivas são executadas somente pelo professor ou, no máximo, por um aluno chamado diante da classe. O concreto é mostrado, apresentado, demonstrado, mas o aluno não age sobre ele, não o integra plenamente. Aprender, então, significa o aluno tirar uma

cópia da explicação dada pelo professor, memorizar os resumos, definições, conceitos, tais como lhe foram dados e aplicar os mesmos procedimentos para achar soluções.

Herbart: instrução educativa

Johann Friedrich Herbart (1776-1884), filósofo e pedagogo, nasceu num período em que expoentes da cultura e da filosofia alemãs estavam próximos de seu apogeu. A maior influência teórica sobre Herbart foi de Pestalozzi, de quem tomou os fundamentos para desenvolver sua concepção pedagógica, valorizando principalmente a intuição. Mas na crítica ao método pestalozziano, colocou em questão sua insuficiente fundamentação teórica e o memorismo de seu método. Herbart apontou a necessidade de o professor ter uma teoria pedagógica para que sua prática não seja baseada somente na experiência, pois esta, embora importante, é insuficiente para promover um ensino eficaz (GOMES, 2003). De 1797 a 1799, Herbart foi preceptor de três filhos de Karl Von Steiger, na Suíça. Esta experiência, concomitantemente fertilizada por estudos filosófico-pedagógicos, impulsionou a formulação teórica pedagógica de Herbart permitindo-lhe, posteriormente, ser o primeiro a sistematizar cientificamente a pedagogia e a propor um método de ensino. Apresentado no livro “Pedagogia geral derivada dos fins da educação” (1806), este método o inseriu definitivamente entre grandes representantes da Pedagogia Clássica como Comênio, Rousseau e Pestalozzi.

Herbart propôs que a pedagogia se caracterizasse não apenas como arte, mas como ciência da educação. Para tanto necessitaria da ética, filosofia prática que fornece os fins, e da psicologia que mostra o caminho e os obstáculos para a instrução educativa. Para ele a finalidade da educação reside na formação da moralidade, do caráter e da vontade, como referências para o auto-governo do indivíduo a fim de agir corretamente. A educação visa a formação do homem de cultura, tendo em vista os ideais correspondentes ao desenvolvimento do sentimento de nacionalidade na Alemanha¹. Sendo a cultura a expressão dos ideais da Nação é, também, a fonte do sentimento nacionalista. Por meio da cultura o homem se transforma em cidadão do Estado. Libâneo, (1990, p. 62) sintetizou a concepção de Herbart acerca da finalidade da educação:

¹É comum o uso do termo tradicional para referir-se à pedagogia herbartiana. A proposta de Herbart é marcada pelo entendimento da educação como meio para a formação do povo de uma nação, sobretudo o desenvolvimento cultural, moral e do caráter, a formação da disciplina e do auto-governo. Nesse sentido é inadequado o uso do termo tradicional para referir-se à pedagogia herbartiana como método de ensino desqualificado.

A educação deve servir ao cultivo dos valores que a Nação, como espírito universal, detém; a educação deve, antes, subordinar-se à Razão do Estado a educação é a alma da cultura, cujo fim é a formação humana dentro dos mais altos padrões éticos da Nação, de modo que os indivíduos ela se submetam e por ela se sacrifiquem, E o processo da formação humana se dá pela via intelectual, isto é, pela instrução educativa.

O sistema pedagógico de Herbart se organiza em torno de três conceitos centrais: governo, disciplina, instrução educativa. Governo diz respeito às condições e regras externas que devem influenciar o aluno exercendo sobre ele um controle para que mantenha seu interesse dirigido à matéria de ensino. Os meios do governo consistem na ameaça, na admoestação, no castigo. O governo é necessário até que o aluno desenvolva de forma autônoma o caráter, ou seja, opte livremente, sem coação externa, por sua própria vontade, pelo interesse na matéria. Quando o aluno adquire o controle da vontade está em cena a disciplina, que diz respeito ao exercício autônomo da moralidade. Mas, a disciplina só é desenvolvida mediante a instrução educativa.

A instrução faz com que o aluno se interesse pelos objetos de aprendizagem. Para tanto, a instrução educativa deve proporcionar ao aluno a multiplicidade de interesses por meio da experiência com as coisas e por meio das relações humanas. Causar o interesse do aluno é por em sua consciência o gosto pelas virtudes, pelo bem, pela beleza, pela verdade, de modo que para ele a aprendizagem seja prazerosa. Desse modo, a instrução educativa consiste em educar a inteligência e a vontade do aluno, produzir nele verdadeiros interesses. Pelo interesse é que o sujeito dirige sua atenção às coisas, idéias, experiências. O interesse por sua vez, está ligado à força das idéias, representações já existentes na mente do aluno, às quais vão se ligar novas idéias e representações, compondo o que Herbart denominou de massa aperceptiva (HERBART, 1983).

Governo e disciplina concorrem para assegurar a instrução. Enquanto a disciplina visa causar no aluno efeitos diretos, imediatos, a instrução visa efeitos futuros, as ações do futuro cidadão. A disciplina busca afetar a vontade do aluno para que, tendo conformado o seu caráter, futuramente seja uma pessoa de conduta moralmente valiosa. O governo consiste em normas externas a que todos devem submeter-se; a disciplina consiste na individualidade, no controle interno exercido pelo próprio aluno, de forma suave e efetiva.

Com base nesses conceitos, Herbart formulou uma orientação didática para a instrução educativa, estabelecendo passos formais articulados em dois momentos que se desdobram em quatro: concentração (clareza e associação) e reflexão (sistema e método).

A concentração consiste na introdução ou aprofundamento de um novo conteúdo ou matéria de ensino e desdobra-se em outros dois: clareza e associação. Iniciando pela clareza, o professor deve chamar a atenção dos alunos e fazer com que discriminem os elementos do objeto a ser aprendido. Em seguida o professor realiza a associação, que nada mais é do que fazer o aluno ligar ao elemento novo os elementos já presentes em sua massa aperceptiva, realizando comparações e distinções.

Na reflexão a nova experiência conecta-se com as representações já assimiladas sendo que para isso o professor tem que executar o sistema e o método. No sistema o novo aspecto do conhecimento articula-se com os já existentes tornando-se um todo sistematizado. O passo seguinte (método) é a aplicação do novo conhecimento por meio da realização de tarefas usando os novos conhecimentos, visando sua assimilação.

Na América Latina a influência de Herbart no início do século XX esteve ligada a idéias pestalozzianas. No Brasil, durante a Primeira República, idéias herbartianas foram difundidas por Rui Barbosa que, em oposição ao verbalismo e mecanicismo do ensino jesuítico então predominante, apresentou uma proposta de ensino mesclada com idéias de Comênio, Pestalozzi, Herbart e da pedagogia positivista. Rui Barbosa tomou de Herbart os objetivos da educação fundados na moralidade mediante o desenvolvimento da razão e a aprendizagem pela experiência. De Pestalozzi tomou o método intuitivo.

A teoria de Herbart caracteriza o professor como aquele que infunde idéias e conhecimentos na mente do aluno. O aluno permanece sem oportunidade de elaborar conhecimento, uma vez que predominam as ações externas do professor (idéias, conceitos, valores, e regras morais) por meio da instrução educativa (LIBÂNEO, 1990, p. 63). Um dos principais críticos opositores à pedagogia herbartiana foi o filósofo norte-americano John Dewey, que apontou principalmente seu o formalismo e sua rigidez (GOMES, 2003).

DEWEY: reconstrução da experiência

No final do século XIX surgiram na Europa movimentos de renovação pedagógica que, em função das exigências do trabalho na indústria, punham a premência de uma educação que associasse pensamento e prática. Do ponto de vista político, a segunda metade do século XIX coincidiu com a consolidação dos Estados modernos e da sociedade burguesa. As instituições educativas foram encarregadas de assegurar um consenso social em torno de valores, modelos culturais, formas de organização social, tendo em vista a formação do homem-cidadão seja como trabalhador, seja como dirigente. Neste contexto

emergiu o movimento da educação nova (pedagogia ativa, escola ativa, escola nova, escola do trabalho) como crítica à pedagogia tradicional de tipo jesuítico e herbartiano, dominante até a metade do século XIX. Seus adeptos denunciaram o ensino enciclopedista, centrado na instrução e defenderam uma educação centrada na criança, na vida e na atividade, concebendo o aluno como elemento ativo no processo de aprendizagem.

Os movimentos em torno das chamadas escolas novas foram reproduzidos em vários países europeus (Rússia em 1859, Inglaterra e França em 1899, Alemanha em 1900).² Também conhecido como pedagogia progressista, nos EUA, este movimento teve uma orientação definida em torno da pedagogia de J. Dewey que, em 1896, criou e dirigiu em Chicago a primeira escola experimental norte-americana sob esta orientação.

John Dewey (1859-1952) doutor em filosofia pela Universidade de Johns Hopkins, (Baltimore, USA), elaborou uma filosofia pragmatista, conhecida nos Estados Unidos como a “Escola de Chicago”. Esta teoria tem como eixo central o interesse de base psicológica gerado por situações da experiência de vida no ambiente social. Dewey concebeu a educação como um processo de contínua reconstrução da experiência humana na sociedade. Priorizando o conceito de experiência, ele buscou criar uma epistemologia orientada para a prática, ou seja, uma epistemologia experiencial. A experiência é então compreendida como uma atividade humana permanente, um agir e reagir que conduz à reflexão, ao conhecimento e à reconstituição da própria experiência. Assim, vida, experiência e aprendizagem não podem estar separadas (CAMBI,1999).

Com base nesse entendimento Dewey propôs a organização da escola em torno de experiências práticas, de atividades presentes na vida em sociedade. A influência educativa deve se restringir à orientação da atividade espontânea da criança para possibilitar-lhe que trilhe, necessariamente, o caminho do conhecimento, que equivale à reconstrução contínua da experiência. A sala de aula então, é o lugar em que as experiências podem ser abertamente analisadas e transformadas por meio da cooperação entre alunos e professores.

Nesta perspectiva, o saber adquirido nos livros deve subordinar-se à experiência real. Todavia, Dewey não dispensa o conhecimento sistematizado, mas compreende-o de forma colateral no processo de aprendizagem, na medida em que o concebe como uma consequência natural do “aprender a aprender”. Daí a ênfase em

² O movimento da educação nova é bastante diverso e já na primeira metade do século XX dele faziam parte pedagogos representativos como Montessori, Decroly, Dewey, Ferrière, Cousinet, Freinet, dentre outros. O autor que mais influenciou o movimento da educação nova no Brasil foi John Dewey.

colocar o aluno diante de uma situação problemática que o faça pensar e atuar individualmente em função da resolução do problema tendo como consequência a aprendizagem.

Ao valorizar as experiências, Dewey (1978, p. 208) considerou como único método de assimilação o método científico da verificação, fundamentado na reflexão. O método de ensino que propôs baseia-se no processo da pesquisa e tem características idênticas ao ato de reflexão. A pesquisa deve surgir de uma motivação interior que propicie o aparecimento de um problema durante uma atividade contínua na qual o aluno esteja interessado. O primeiro objetivo é obter sugestões de solução sendo que a observação e os conhecimentos anteriores devem ser utilizados para analisar a situação problemática e construir a solução provisória.

Essa tendência pedagógica representou um progresso em relação às concepções e práticas educativas predominantes no final do século XIX e princípio do século XX. Ao defender o aluno como sujeito do processo de ensino-aprendizagem, considerou sua individualidade e suas particularidades psicológicas, suas necessidades e interesses. Todavia é criticada por visar à adaptação social, reduzir a educação a fins sociais pragmáticos, o método de ensino a passos similares ao método investigativo positivista, o professor a mero organizador de experiências, os procedimentos de ensino a ações espontaneístas em função apenas dos interesses dos alunos. Tudo isso põe o risco de uma formação esvaziada de conteúdos científicos assim como de sentido social crítico.

A comparação entre os teóricos investigados permitiu esboçar o seguinte quadro-síntese:

| PRESSUPOSTOS | | |
|--|---|---|
| PESTALOZZI | HERBART | DEWEY |
| Finalidade da educação: cultivo da mente, do sentimento e do caráter Centro: professor Ensino: promoção da percepção das coisas, dos objetos naturais, por meio do contato direto e da intuição Conhecimento: organização das percepções sensoriais obtidas na relação com as coisas Aprender: processo espontâneo, atividade livre O mundo é a natureza; deve ser percebida e, desse modo, conhecida | Finalidade da educação: formar o cidadão do futuro Centro: professor Ensino: predeterminado Generalização - é retrospectiva, visa ilustrar o conteúdo O novo, é novo apenas para o aluno Não distingue conhecimento e informação Aprender: desvendar a verdade; conceituar; definir e classificar. O mundo é um sistema consumado, não há novidade e sim desconhecimento, ignorância | Finalidade da educação: mais educação Centro: aluno, o professor guia Ensino: descoberta que ocorre ao final Hipótese – é prospectiva e visa por o conteúdo à prova O novo pode ser novo também para o professor Antes da aprendizagem há apenas informação; a ação dos alunos sobre ela a transforma em conhecimento Aprender: reconstruir a experiência identificando o melhor modo de aprender O mundo é um sistema aberto, indeterminado, passível de novidade genuína |
| MÉTODO DE ENSINO | | |
| PESTALOZZI | HERBART | DEWEY |
| 1. Do conhecido ao desconhecido, do concreto ao abstrato, do particular ao geral, da visão intuitiva à compreensão geral 2. Promover a associação entre os elementos das coisas, dos objetos 2. Fazer com que cada aluno reúna, organize num todo os pontos de vista alcançados | 1. Preparação: recordação, pelo professor, de algo já sabido 2. Apresentação: o professor apresenta a nova matéria 3. Assimilação: comparação com a matéria antiga 4. Generalização: apresentação, pelo professor, de exemplos, casos semelhantes 5. Aplicação: aplicação do aprendido por meio de tarefas | 1. Atividade: utilização de algo que a criança já tem interesse em fazer 2. Problema: os alunos identificam problemas que requerem certo conhecimento para serem resolvidos 3. Dados: busca de informações que permitam prosseguir 4. Hipótese: com os dados os alunos fazem previsão de resultados 5. Experimentação: teste da hipótese e confirmação ou não do previsto |

Conclusão

A pedagogia tradicional, nas vertentes pestalozziana e herbartiana, introduziu na cena pedagógica a necessidade de sistematização do ensino, de organização didática da aula visando conferir sistematicidade e fundamentação teórica ao trabalho do professor. Uma versão degradada da pedagogia tradicional tem servido a um tipo de educação mecânica, unilateral, centrada na figura do professor e no conteúdo, com o aluno como ser passivo. A tendência progressista colocou no centro da cena o aluno, todavia servindo a uma concepção liberal de educação, reduziu a finalidade da educação aos interesses individuais promovendo a adaptação social. Compreendidos em seu processo histórico, as teorias e os teóricos da educação aqui tratados revelam concepções filosóficas e ideológicas demarcadas nos diferentes contextos políticos, sociais, econômicos e culturais em que surgiram e se desenvolveram. Grosso modo pode-se dizer que, a despeito do

surgimento das teorias educacionais críticas em oposição a essas correntes, seu legado encontra-se ainda corporificando as práticas pedagógicas escolares em nosso meio, sobretudo do ponto de vista didático, com variações na acentuação, por parte dos professores, dos diversos elementos dessas teorias e seus métodos. Sua investigação e compreensão contextualizada ainda é tarefa importante para impulsionar mudanças didáticas na atividade docente que sejam fundamentadas nas correntes críticas.

Referências Bibliográficas

- CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. São Paulo: Ed Unesp, 1999.
- DEWEY, John. *Democracia e Educação*. São Paulo: Ed. Nacional, 1978.
- EBY, Frederick. *História da educação moderna*. Porto Alegre: Globo, 1962.
- GOMES, J. F. Prefácio à Edição Portuguesa. In: HERBART, F. J. *Pedagogia Geral*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.
- HERBART, J.F. *Pedagogia general derivada del fin de la educación*. Barcelona:Editorial Humanitas, 1983.
- LIBÂNEO, J. C. *Fundamentos teóricos e práticos do trabalho docente*. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (Tese de doutorado), 1990.
- PESTALOZZI, J.H. *Antologia de Pestalozzi*. Trad. Lorenzo Luzuriaga. Buenos Aires: Editorial Losada S.A., 1946.