

"O trabalho por equipes na escola"

Notas psicológicas

Jean Piaget

Diretor do Bureau International d'Éducation

Tradução **Luiz G. Fieury**

(Revista de Educação - Diretoria do Ensino do Estado de São Paulo set/dez 1936)

Adaptação para o português moderno **Andrea A. Botelho**

(Laboratório de Psicopedagogia do Instituto de Psicologia da USP, 1993)

Já o dissemos em outra ocasião - a função própria do "*Bureau International d'Education*" não é a de defender ou a de combater este ou aquele processo pedagógico, mas antes a de fazer compreender, graças aos métodos puramente científicos da pedagogia comparada como as diferentes tendências educativas se desenvolveram e a que resultados chegaram do ponto de vista de seus próprios iniciadores.

FATORES DOS MOVIMENTOS PEDAGÓGICOS E O TRABALHO EM GRUPOS

A este respeito, um movimento pedagógico novo deve sempre considerar-se como sendo o produto combinado dos fatores sociológicos característicos do meio adulto no qual ele se origina e dos fatores psicológicos que caracterizam as crianças e adolescentes que crescem em tal meio

Por muito tempo a escola teve como seu único mister transmitir à infância os conhecimentos adquiridos pelas gerações precedentes

O desenvolvimento da técnica do trabalho por grupos não faz absolutamente exceção a esta regra. Pelo contrário poucas iniciativas pedagógicas existem nas quais se descubra mais facilmente a conjunção dessas duas espécies de fatores, e, por conseguinte, cujo estudo seja mais fácil de se conduzir imparcialmente do ponto de vista da psicossociologia e da pedagogia comparada.

DESENVOLVIMENTO DO MÉTODO DE TRABALHO POR "EQUIPES"

Com efeito o método de trabalho por "equipes" que desde 1900 e sobretudo depois de 1918 desenvolveu-se nos diferentes países sob formas variadas nasceu de duas espécies de preocupações. De um lado, a importância crescente atribuída ao fator coletivo pelas diversas ideologias políticas levou os educadores a desenvolver a vida social em classe, se bem que o trabalho por "equipes" encontre hoje protagonistas pertencentes aos mais variados regimes, por mais opostos que sejam estes na aparência. De outro lado, graças a uma notável convergência, os educadores, ciosos do respeito à atividade espontânea da criança e de moldar os métodos da pedagogia pelos dados da psicologia infantil, foram eles próprios levados à idéia do trabalho por "equipes", porque a criança, chegada a um certo grau de desenvolvimento, tende por si mesma à vida coletiva e ao trabalho em comum. Pode-se, pois dizer que a floração dos sistemas de trabalho por "equipes" - os quais - coisa digna de nota - nasceram independentemente, em boa parte, uns dos outros - é devida à conjunção dos fatores sociológicos relativos ao adulto e dos fatores psicológicos relativos à criança.

São estes últimos os que gostaríamos de analisar brevemente aqui.

Depois de haver deslindado as principais relações psicológicas em jogo no trabalho por equipes, procuraremos mostrar aquilo em que esses mecanismos explicam os resultados dos métodos.

RELAÇÕES PSICOLÓGICAS NO TRABALHO POR EQUIPES

VELHA CONCEPÇÃO DA FUNÇÃO DA ESCOLA

Por muito tempo a escola teve como seu único mister transmitir à infância os conhecimentos adquiridos pelas gerações precedentes e exercitá-las nas técnicas especiais do adulto. Abastecer a memória e exercitar o aluno na ginástica intelectual pareciam assim as únicas coisas necessárias porque se concebia a estrutura mental da criança como idêntica à do homem feito e porque parecia, portanto, inútil formar um pensamento já inteiramente constituído, que não exigia senão ser exercitado

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.

Dentro desta concepção, a escola supõe, decerto, uma relação social indispensável, mas somente entre o mestre e os alunos: sendo o mestre detentor dos conhecimentos exatos e afeito às técnicas a adquirir, o ideal é a submissão da criança a sua autoridade e todo contato intelectual das crianças entre si não comporta senão perda de tempo e riscos de deformações e erros.

Mas três observações diversas vieram complicar esta visão simplista do ensino e da educação intelectual e impor, ao mesmo tempo, a necessidade de colaboração dos alunos entre si.

Primeira observação

A DIFICULDADE DO MESTRE FAZER-SE COMPREENDER

Em primeiro lugar, temos a observação comum, mas cuja significação não se evidenciou senão pouco a pouco, da dificuldade do mestre fazer-se compreender pelos alunos. Quando ao ensino individual da Idade Média sucedeu o ensino simultâneo ou por grandes classes de idades, certos educadores mostraram já a necessidade de introduzir intermediários entre a palavra do mestre e a compreensão dos escolares: donde os monitores no "ensino mútuo" de Bell Lancaster. Mas não foi senão com a pedagogia experimental deste século que se compreendeu verdadeiramente o alcance do problema. Percebeu-se que o verbalismo, que constitui o grande obstáculo à compreensão da criança, não é devido somente às insuficiências do ensino oral, mas ao seu próprio princípio, quando este ensino é concebido como o principal instrumento educativo. 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 mudança radical de perspectiva, operada pela "escola ativa", não suprime de modo nenhum a lição, mas a reduz a uma função mais modesta de resposta às questões que o aluno propõe a si próprio e a subordina, assim, ao trabalho individual. Mas então, à medida que uma parte é deixada ao trabalho pessoal, há trabalho em comum e formação de grupos, porque só a recepção passiva supõe o isolamento intelectual dos alunos, ao passo que a pesquisa acarreta a colaboração e o intercâmbio.

Segunda observação

O PENSAMENTO RACIONAL NÃO É INATO

Em segundo lugar, percebeu-se, tanto pela prática da educação como graças à análise psicológica, quão pouco pré-formado é o pensamento racional da criança. A lógica constitui uma moral para o pensamento, quer dizer, ela não consiste em mecanismos inatos que se imponham segundo um determinismo inelutável, mas apenas em regras que se propõem à consciência intelectual e às quais esta pode submeter-se ou opor-se.

Assim sendo, antes de saber raciocinar corretamente, a criança começa por jogar com seu pensamento ou por utilizá-lo segundo normas que lhe são próprias. A tarefa principal da educação intelectual parece, pois, cada vez mais, a de formar o pensamento e não a de enriquecer a memória. A necessidade de prova e de verificação, a objetividade na observação e na experiência e a coerência formal nas afirmações e nos raciocínios, em uma palavra, a

disciplina experimental e dedutiva, são ideais que a criança deve adquirir porque não os possui desde logo e num conjunto.

Ora, basta a autoridade do mestre para impô-los, ou antes se limita a substituir a fantasia individual por uma verdade já feita, isto é, um meio-erro; de substituir a anomia primitiva por uma heteronomia intelectual?

Aqui de novo se apresenta o problema do trabalho em grupos. Com efeito, a verdade, como todo bem moral, não se conquista senão pelo esforço livre e o esforço livre na criança tem por condição natural a colaboração e o mútuo auxílio.

Terceira observação

A RAZÃO E SEU ELEMENTO SOCIAL DE COOPERAÇÃO

Enfim, e sobretudo, notou-se - e esta terceira observação completa necessariamente as duas primeiras - que a razão implica um elemento social de cooperação. De um lado, o estudo das sociedades adultas mostrou aos sociólogos como o vigor e as formas do pensamento variam de um a outro meio coletivo. Quer essas variações interessem simplesmente ao desenvolvimento da ciência e dos outros produtos superiores do pensamento, ou quer se trate, como se tem sustentado, de verdadeiras diferenças de estrutura e de lógicas qualitativamente distintas, não é menos certo que a evolução da razão depende estreitamente de fatores sociais e que a contribuição hereditária ou adquirida não basta para conduzir por si só as inteligências individuais ao nível racional. Ora, é precisamente este dado fundamental da psicologia do pensamento que os práticos da pedagogia reencontraram quando, depois de haverem estabelecido que a criança não é passiva - mas ativa, e que a razão, longe de ser inata no indivíduo, se elabora pouco a pouco - descobriram que a vida do grupo é o meio natural dessa atividade intelectual e a cooperação o instrumento necessário para a formação do pensamento racional.

Tocamos aqui a carne viva do problema. Se é exato que a cooperação é indispensável à elaboração da razão, o método do trabalho por "equipes" aparece como fundado sobre os mecanismos essenciais da psicologia da criança.

Senão, ele não pode pretender outra coisa mais do que constituir um coadjuvante cômodo para a ação do mestre sobre o aluno. Procuremos, pois, analisar brevemente esta questão.

UM EQUÍVOCO CORRENTE

Para compreender o que é, do ponto vista intelectual, o indivíduo, independentemente do grupo, convém, antes de mais nada, dissipar um equívoco corrente. Costuma-se, não raro, opor o indivíduo à sociedade, mostrando que somente as grandes personalidades são criadoras de valores novos e que o são precisamente opondo-se à pressão das coletividades, que procuram asfixiá-las. Mas há nisso um duplo mal-entendido. Antes de tudo, a realidade social que os espíritos construtores se acham por vezes obrigados a combater não é a cooperação, própria tanto dos grupos de trabalho dos adultos quanto dos adolescentes e das crianças, mas sim a pressão da opinião ou da tradição.

A tarefa principal da educação intelectual parece, pois, cada vez mais, a de formar o pensamento e não a de enriquecer a memória.

A cooperação, com efeito, é um método característico da sociedade que se constitui e implica a reciprocidade dos trabalhadores, isto é, uma norma racional e moral precisamente indispensável à formação das personalidades, enquanto a pressão, fundada somente na autoridade dos mais velhos ou do uso, não é senão a cristalização da sociedade já constituída e permanece, como tal, estranha aos valores racionais. De outro lado, a personalidade nada tem precisamente de oposto às realidades sociais, pois que ela constitui, pelo contrário, o produto por excelência da cooperação. 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.

TRÊS QUESTÕES ESSENCIAIS PARA JULGAR O TRABALHO POR "EQUIPES"

Ora, sem querer insistir sobre os múltiplos aspectos da socialização intelectual da criança, é preciso por em relevo ao menos três pontos cuja compreensão é necessária para julgar os métodos do trabalho por equipe.

Primeira questão

Em primeiro lugar, o indivíduo a princípio encerrado no egocentrismo inconsciente que caracteriza sua perspectiva inicial, não se descobre a si próprio senão na medida em que aprende a conhecer os outros. Coisa chocante, com efeito, a consciência de si próprio não é um dado da psicologia individual, mas constitui uma conquista da conduta social. Como mostrou perfeitamente J. M. Baldwin, é pela imitação, quer dizer, pela comparação do corpo de outrem com o próprio corpo, que a criancinha chega a uma representação adequada do seu ser físico. Do mesmo modo, é pelo atrito incessante com outrem, pela oposição das vontades e das opiniões, pela permuta de idéias e pela discussão, pelos conflitos e pela compreensão mútua que todos nós aprendemos a nos conhecer a nós próprios. A formação da personalidade, no duplo sentido de uma tomada de consciência do "eu" e do esforço para situar este "eu" no conjunto das outras perspectivas, é, pois, o primeiro efeito da cooperação. Segundo a excelente fórmula de P. Janet, a própria reflexão é uma discussão interior, uma aplicação a si mesmo das condutas aprendidas em função dos outros. Do ponto de vista da educação intelectual, isto significa, pois, que a tomada de consciência do pensamento próprio, com tudo o que isto implica do ponto de vista do controle de si, é estimulada pela cooperação, enquanto a simples relação entre o egocentrismo mental do aluno e a autoridade do mestre não basta para conduzir o indivíduo à atividade pessoal.

Segunda questão

Em segundo lugar, e pelas mesmas razões, a cooperação é necessária para conduzir o indivíduo à objetividade, ao passo que, por si mesmo, o "eu" permanece escravo de sua perspectiva particular. Tão logo quanto o pensamento se liberta da trama de relações puramente práticas peculiares à inteligência sensório-motora primitiva (e anterior a linguagem), sua tendência natural é, com efeito, satisfazer o "eu", isto é, substituir a adaptação dos desejos ao real por uma assimilação do real aos desejos. Donde o jogo de imaginação, a fabulação, a pseudo-mentira e todas as formas infantis do pensamento em que a objetividade não existe, porque sua função é a satisfação imediata dos interesses. Depois, mesmo quando o pensamento da criança busca compreender a realidade sem transformar, ela a assimila de fato a estruturas calcadas sobre a atividade do "eu"; sobre esse ponto, ainda, as aderências subjetivas que o pensamento individual apresenta entram a objetividade.

Do ponto de vista da educação intelectual, a tomada de consciência do pensamento próprio é estimulada pela cooperação.

Terceira Questão

Em terceiro lugar, a cooperação é fonte de regras para o pensamento. A lógica constitui, com efeito, um conjunto de regras ou de normas. Ora, estas regras não são inatas como tais. Sem dúvida, desde o funcionamento mais primitivo da inteligência prática ou sensório-motora, observa-se uma necessidade de coerência quase orgânica, a qual prenuncia a coerência formal do pensamento (não contradição, etc.), uma elaboração de esquemas que equivalem, no plano da ação, ao que seriam os conceitos no plano da reflexão e uma construção de relações práticas que preparam as "relações" futuras.

... durante esse primeiro período, o egocentrismo intelectual da criança predomina ainda sobre a socialização do pensamento.

Mas o funcionamento individual da inteligência ainda não é normativo, no sentido de que permanece simplesmente imanente a toda atividade e pode dobrar-se às necessidades mais diversas sem constituir para o pensamento uma obrigação da verdade. Contrariamente, o pensamento racional apresenta algo de novo, isto é, sua coerência e seus sistemas de conceitos e relações obrigam o "eu" e adquirem, assim, um valor normativo capaz de o disciplinar. A passagem do primeiro ao segundo desses estados explica-se pela socialização do pensamento correlativa do desenvolvimento da reflexão e da objetividade. Desde que se pensa em função de todos, e não mais simplesmente de si mesmo, a coerência exigida não é mais somente essa unidade orgânica das tendências e das operações que constitui a própria inteligência prática individual, mas essa espécie de princípio moral que é o princípio de não-contradição: necessidade de permanecer fiel às suas próprias afirmações, de estar de acordo consigo mesmo na discussão; em suma, de ser intelectualmente honesto na conduta do pensamento

Do mesmo modo, para pensar em comum, um sistema de conceitos com definições fixas, que constituem as significações estabelecidas dos termos da linguagem, substitui necessariamente o sistema dos esquemas práticos de ação: aqui ainda um conjunto de regras obrigatórias se superpõe, portanto, às simples articulações do pensamento individual. Enfim, as relações peculiares à lógica diferem das relações práticas da inteligência elementar no fato de implicarem normas especificamente sociais, tais como a "reciprocidade". É assim que uma criancinha pode, independentemente de toda cooperação, orientar-se no espaço e perceber sua direita e sua esquerda, mas para compreender a natureza relativa destes últimos termos, deve ainda (e esta evolução levará anos) aprender a . comparar seu ponto de vista próprio com o dos outros (é pelos oito anos somente que a criança pode designar a esquerda e a direita de uma pessoa colocada à sua frente).

CONCLUSÃO

Vê-se, assim sendo, que a cooperação não age somente sobre a tomada de consciência do indivíduo e sobre o seu senso de objetividade, mas termina, afinal, por constituir toda uma estrutura normativa que remata sem dúvida o funcionamento da inteligência individual, mas completando-a no sentido da reciprocidade - essa norma fundamental que é a única a conduzir o pensamento racional. Pode-se, pois, dizer, parece-nos que a cooperação é verdadeiramente criadora, ou, o que vem a ser o mesmo, constitui a condição indispensável para a completa formação da razão.

COMO OS DADOS PSICOLÓGICOS EXPLICAM OS RESULTADOS DO MÉTODO

A QUESTÃO DA IDADE

Uma vez lembrados esses poucos dados da psicologia do pensamento, convém mostrar agora como eles explicam o que nosso inquérito permite notar relativamente aos resultados dos métodos de trabalho por "equipes".

Antes de tudo, a questão da idade. Comparando as observações feitas nos mais variados países, pode-se distinguir, segundo nossos colaboradores, um certo número de períodos na evolução do trabalho por "equipes". Ora, esta descrição corresponde de modo muito claro a que foi estabelecida pela análise psicológica da evolução da cooperação. Antes de 7-8 anos, dizem-nos, as crianças amam a aproximação, mas sem que isso lhes modifique a atitude individual: não se trata ainda de grupos organizados. É que, durante esse primeiro período, o egocentrismo intelectual da criança predomina ainda sobre a socialização do pensamento: até 7-8 anos, com efeito, as discussões e as permutas intelectuais entre as crianças permanecem rudimentares, tal como procuramos mostrá-lo em outra ocasião.

...quando a cooperação se desenvolve, as regras se interiorizam, os indivíduos colaboram verdadeiramente e os chefes já não são reconhecidos senão quando encarnam, pelo seu valor pessoal, o próprio valor do grupo.

De 8 a 10 anos, pelo contrário, notam nossos colaboradores entre seus alunos uma crescente necessidade de se agrupar, mas sem que a cooperação nem o controle mútuo, principalmente, sejam suficientes para assegurar a existência de "equipes" duráveis. Ora, este esboço de cooperação corresponde àquilo que acreditamos discernir nas crianças de 8 a 11 anos. De um lado, as crianças dessa idade se acham em grande progresso relativamente às do primeiro período: as regras de seus jogos se unificam, ao menos durante a partida; suas discussões e outras formas de intercâmbio tornam-se mais sistemáticas e sobretudo sua lógica atesta uma vitória progressiva da reflexão comum relativamente ao egocentrismo inicial. Mas, de outro lado, não é senão pelos 10-11 anos que o respeito à regra conduz a uma cooperação verdadeiramente completa. É nessa idade, com efeito, que a observação das regras do jogo mostra uma inversão de sentido na consciência da regra, cessando esta de ser uma realidade exterior para adquirir o valor de uma obrigação interior e autônoma. É a partir da mesma idade que a dedução, na lógica da criança, se liberta até o ponto de se tornar formal e que o juízo da relação se torna realmente reversível. Em resumo, 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. Ora, é precisamente a partir dos 10 anos que os colaboradores do nosso inquérito consideram o trabalho por "equipes" como o mais fecundo, acontecendo mesmo que certo número de educadores reserva esse método para crianças de 10 a 15 anos.

Vê-se pois, pelo paralelo entre os resultados da prática e os da observação psicológica, como o desenvolvimento da técnica que aqui discutimos corresponde às grandes linhas de desenvolvimento social e intelectual da criança.

Ora, é precisamente a partir dos 10 anos que os colaboradores do nosso inquérito consideram o trabalho por "equipes" como o mais fecundo.

Um segundo ponto fornecia a ocasião para reflexões da mesma ordem: o problema dos chefes. Segundo nossos colaboradores, até cerca de 9 anos as crianças admitem simplesmente a existência do chefe para não começar senão após essa idade a discutir o valor da função e a escolha do titular. Do mesmo modo, até cerca de 11-12 anos não vêem as crianças inconveniente em conceder privilégios a seus chefes. Pelo contrário, depois dos 11-12 anos, um chefe autoritário é cada vez mais discutido e não se mantém, senão graças ao seu valor, se não for imposto pelos mestres. Esse desenvolvimento das reações se explica facilmente em função da evolução social lembrada há pouco. Basta a respeito compreender que antes da expansão da cooperação entre crianças, o egocentrismo dos pequenos não é absolutamente incompatível com a imposição dos mais velhos ou dos adultos, que estes dois termos constituem, ao contrário, os dois pólos de um mesmo conjunto: continuando as regras exteriores ao "eu", existe ao mesmo tempo submissão externa e persistência das atitudes próprias de cada qual. Ao contrário, quando a cooperação se desenvolve, as regras se interiorizam, os indivíduos colaboram verdadeiramente e os chefes já não são reconhecidos senão quando encarnam, pelo seu valor pessoal, o próprio valor do grupo.

O PROBLEMA DOS TIPOS DE CARACTERES

O problema dos chefes conduz ao dos tipos de caracteres, que deriva quase inteiramente das questões de idade.

Existem, em toda classe, crianças preguiçosas ou simplesmente passivas, instáveis e agitadas, faladoras e retraídas, bem e mal dotadas. Qual é a influência do grupo sobre esses tipos opostos, comparada à do mestre? Não é necessário dizer que, nos casos excepcionais, esta última prima em importância sobre todas as demais. Mas, e nos exemplos correntes? É, talvez, nesse terreno que é mais fácil imaginar experiências cruciais sobre o valor educativo do trabalho por "equipes". Sabem todos, com efeito, quanto é difícil ao mestre fazer tudo para todos, em uma classe numerosa, e qual é, então, o risco, para os deficientes de todo gênero,

de se deterem numa atitude que persiste muitas vezes durante toda a escolaridade. Ora, - é necessário ceder à evidência - quando se analisa individualmente a maior parte desses casos de crianças mal adaptadas ao trabalho escolar, trata-se quase sempre de inaptações sociais. Com efeito, ou o defeito do aluno se prende inteiramente a sentimentos injustificados de desconfiança em si próprio, a esse famoso "complexo de inferioridade", descrito por Adler, e pelo qual os pais, os mais velhos ou os educadores são tão frequentemente os responsáveis, ou trata-se de deficiências derivadas da constituição psicofisiológica da criança; mas, nesse caso, igualmente, uma falta de compreensão da parte dos que a cercam e de confiança da parte da criança vem quase sempre complicar o estado inicial. Em resumo, a grande maioria dos preguiçosos, dos passivos, daqueles aos quais se chama em bloco "os maus alunos", são os que duvidam e os insatisfeitos, que uma melhor compreensão por parte dos que os cercam bastaria para transformar. É então que os sistemas pedagógicos fundados na vida coletiva das próprias crianças revelam sua virtude específica. Com efeito, bem frequentemente o mau aluno que não pode ceder diante do mestre (seja porque o amor próprio da criança é envolvido, seja porque o sentimento de inferioridade nasceu em função do adulto, ou por outra razão qualquer), se encontra tão naturalmente integrado em uma "equipe" de trabalho que suas inibições desaparecem pouco a pouco.

Com efeito, o defeito do aluno se prende inteiramente a sentimentos injustificados de desconfiança em si próprio, a esse famoso "complexo de inferioridade" descrito por Adler.

Nunca seria assaz suficiente lembrar aos educadores, de outro lado, que é o bom êxito, mesmo em parte fictício, que cura as crianças e os adultos dos distúrbios da vontade, do trabalho e por conseguinte dos da própria atividade intelectual.

Ora, o êxito é mais fácil em um grupo de crianças da mesma idade do que quando há relações com os mais velhos ou os mestres: uma série de pequenos êxitos em seu grupo de trabalho pode, pois, conduzir o mau aluno a atitudes e esforços salutares, naqueles casos em que um constante fracasso em presença dos mestres o convenceria de não ser ele senão um imprestável para nada. Em uma palavra, a cooperação oferece aos escolares colocados abaixo da média um campo de educação de si próprios e de educação pelo controle mútuo e pela competição sem rivalidade, bem superior ao campo constituído pelo trabalho solitário. Quanto aos alunos superiores à média, nosso inquérito mostrou suficientemente as possibilidades de iniciativa e desenvolvimento que lhes oferece o trabalho por "equipes", tornando inútil insistir ainda nesse ponto.

É pois, singularmente difícil pronunciar-se com precisão a respeito da questão de saber se o trabalho por "equipes" aumenta ou diminui o número de conhecimentos construídos.

AINDA AS QUESTÕES ESSENCIAIS DO MÉTODO DE TRABALHO POR "EQUIPES"

Voltemos agora às questões essenciais que os métodos de trabalho por "equipes" apresentam do ponto de vista da formação da razão: o emprego destes métodos favorece efetivamente o desenvolvimento intelectual e, se o favorece, pode esta questão explicar-se pelos processos psicológicos lembrados na primeira parte da nossa exposição?

Duas objeções:

1- O NÚMERO DE CONHECIMENTOS CONSTRUÍDOS

Não obstante, duas objeções se apresentam imediatamente ao espírito, objeções estas a cujo respeito nos limitamos a tomar conhecimento da opinião de nossos correspondentes: serão os conhecimentos construídos tão numerosos no trabalho por "equipes" quanto no trabalho individual, e não existirá o risco para o escolar médio de registrar erros que se implantarão em seu cérebro? Se voltarmos aqui a esses dois pontos já precedentemente discutidos, é porque a prática das provas psicológicas nos ensina a considerar essas questões de um ponto de vista um pouco diverso daquele por que o faz o corpo de examinadores. Estes últimos, são, com

efeito, tentados, por uma natural deformação, a considerar como realmente adquiridos os conhecimentos dos quais os candidatos dão prova no próprio exame, enquanto uma investigação levada a efeito alguns anos ou mesmo alguns meses depois mostra facilmente o enorme desgaste que se segue sempre. Ora, este desgaste não se produz ao acaso. O que resta é o conjunto do saber fundado em uma atividade real, isto é, na iniciativa pessoal, num esforço sistemático de assimilação, em interesses verdadeiros (considerado o interesse, segundo a profunda concepção de J. Dewey, como a participação da personalidade toda no trabalho fornecido). O que se evapora, pelo contrário, é aquilo que foi simplesmente recebido de fora, o que foi registrado ou memorizado sem móvel ativo, sem outro interesse que aquele, totalmente extrínseco, de se curvar ao costume escolar ou mesmo de passar no exame.

Um erro que atesta uma pesquisa verdadeira é por vezes mais útil do que uma verdade simplesmente repetida, porque o método adquirido durante a pesquisa permitirá corrigir a falta inicial e constitui um verdadeiro progresso intelectual, ao passo que a verdade apenas reproduzida pode ser esquecida e a repetição é em si mesma desprovida de valor.

Ora, se é fácil a uma banca inteligente discernir os indivíduos capazes do primeiro desses dois tipos de atividade, é impossível, no exame em si, saber se uma resposta que atesta uma certa soma de conhecimentos implica a solidez e a conservação futura destes ou simplesmente uma memorização momentânea.

É, pois, singularmente difícil pronunciar-se com precisão a respeito da questão de saber se o trabalho por "equipes" aumenta ou diminui o número de conhecimentos construídos. Nossos correspondentes notam que os conhecimentos previstos pelos programas podem ser tão bem construídos por "equipes" quanto individualmente, e isto é o essencial para as autoridades escolares. Quanto ao valor desses conhecimentos, parece-nos provável que a solidez que lhes atribuí a maioria de nossos colaboradores é fundada sobre o mecanismo há pouco lembrado: a solidez do saber é função da atividade dispendida para sua assimilação e o trabalho por "equipes" é em princípio mais ativo que o trabalho puramente individual.

2- O PROBLEMA DO PERIGO DO REGISTRO DE ERROS

Resta a examinar o problema do perigo do registro de erros. Mas a este respeito ainda, é necessário ver as coisas de mais alto do que o fazem por vezes os membros da banca examinadora. Um erro -que atesta uma pesquisa verdadeira - é por vezes mais útil do que uma verdade simplesmente repetida, porque o método adquirido durante a pesquisa - permitirá corrigir a falta inicial e constitui um verdadeiro progresso intelectual, ao passo que a verdade apenas reproduzida pode ser esquecida e a repetição é em si mesma desprovida de valor.

De um modo geral, a aquisição dos métodos de trabalho é mais importante para o futuro do escolar do que a aquisição de grande número de conhecimentos particulares. Eis porque os nossos correspondentes insistiram com razão neste aspecto do problema mais do que a respeito do perigo dos erros momentâneos dos alunos.

Vale sublinhar, finalmente, o paralelo que nossos correspondentes estabeleceram entre esses resultados de ordem intelectual e os resultados obtidos no domínio da educação moral: A iniciativa e a disciplina, o esforço pessoal e a coadjuvação são os dois pólos da ação normal tanto quanto o pensamento verdadeiro, porque os mesmos processos produzem os mesmos efeitos tanto em um como em outro caso.