

Revista de Pedagogia

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

PRINCÍPIOS EDUCACIONAIS BÁSICOS SUGERIDOS COMO DIRETRIZES PARA REORGANIZAÇÃO DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO

ORGANOGRAMAS DA ESTRUTURA DO COLÉGIO

INSTITUTO JEAN-JACQUES ROUSSEAU.
Ed. Claparède

APÊNDICE:

Decreto n.º 26.104 de 13/7/56 (dispõe sobre a instituição do Colégio de Aplicação)

Convênio entre a Secretaria da Educação e a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da U.S.P.

Regimento Interno do Colégio de Aplicação

Concursos de Seleção para Diretor, Vice-Diretor e Professores do Colégio de Aplicação

Regulamento da Prática de Ensino

Serviço de Orientação Educacional:

 Guia para Entrevista

 Esquema do Diretório dos Alunos

 Estatutos do Governo Autônomo dos Alunos

Circulares

INDICE

APRESENTAÇÃO	1
PRINCIPIOS EDUCACIONAIS BÁSICOS SUGERIDOS COMO DIRETRIZES PARA REORGANIZAÇÃO DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO	5
ORGANOGRAMAS DA ESTRUTURA DO COLÉGIO	18
PRIMEIROS PASSOS DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO	25
INSTITUTO JEAN-JACQUES ROUSSEAU, Ed. Claparède	29
APÊNDICE:	
Decreto n.º 26.104 de 13/7/56 (dispõe sobre a instituição do Colégio de Aplicação)	65
Convênio entre a Secretaria da Educação e a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da U.S.P.	66
Regimento Interno do Colégio de Aplicação	69
Concursos de Seleção para Diretor, Vice-Diretor e Professores do Colégio de Aplicação	77
Regulamento da Prática de Ensino	79
Serviço de Orientação Educacional:	
Guia para Entrevistas	87
Esquema do Diretório dos Alunos	92
Estatutos do Governo Autônomo dos Alunos	93
Circulares	99

APRESENTAÇÃO

O presente número da "Revista de Pedagogia" sai todo êle dedicado à organização do Colégio de Aplicação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, da Universidade de São Paulo. Mantida e orientada pelos professôres que colaboram junto ao Departamento de Didática Geral e Especial da Faculdade, a revista, pelo seu corpo de redatores achou de bom alvitre fazer essa publicidade para o conhecimento do grande público, de uma obra que se inicia sob os melhores auspícios, uma vez que se faz à custa da unidade de esforço entre a Secção de Pedagogia e a de Didática, de nossa Escola, como também destas com as demais secções indiretamente interessadas no problema comum da formação do professor secundário, uma das finalidades da Faculdade de Filosofia. E não só interessa ao grande público, como há de muito interessar a quantos estejam voltados para os problemas pedagógicos, militando ativamente nas cátedras de pedagogia do País, nos institutos universitários, nas escolas normais, nos centros de pesquisas educacionais, como reflexo de interesses comuns nas escolas secundárias e até mesmo nas escolas primárias. Alfred North Whitehead, o notável pensador inglês, nos adverte, em sua obra "Aims of Education", que a escola, seja de que nível fôr, há de ter sempre como finalidade primordial fazer pensar, levar o educando a princípios gerais e a ter imaginação. A Educação e, principalmente, a Didática, como técnica de ensino, deve levar os atuais licenciandos, futuros professôres, a refletir sôbre questões ou problemas de ensino a partir de casos concretos, de problemas surgidos na realidade, a fim de que se comprovem, neguem ou se modifiquem os princípios gerais pregados pela Pedagogia nas cátedras. E' bem de ver que a teoria e a prática não se opõem; isso se dá em qualquer ramo de ciência, na Física, Química, ou Pedagogia. A experiência dos tempos, o esforço da pesquisa nos deram as teorias científicas, elaboradas em verdadeiros monumentos de organização lógica do pensamento, que são mais um térmo de chegada, ou melhor, um chegar permanente, porque estão sempre se refazendo, dando-nos a aparência de equilíbrio estático, mas que na verdade é dinâmico, pois a ciência não para. E' um permanente reconstruir-se num fluxo e refluxo contínuo que dos fatos vai ao lógico, aos princípios gerais e dos princípios gerais como que desce até a realidade, para reorientá-la, descobrindo-se no trato do real algo de mais constante, que nos ilumine a senda do futuro, sempre no desejo de bem servir.

A organização esquemática que adiante se pública é uma tomada de posição em face daquilo que melhor nos pareceu existir no momento presente como sugestão ou hipótese de trabalho, como planejamento provisório, para exame e estudo crítico daqueles que, como nós, fazem parte do Conselho Deliberativo do atual Colégio de Aplicação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo. Assim, o plano poderá ser, e já está sendo, reconstruído na medida em que a prática diuturna nos fôr confirmando ou negando, aqui e ali, sua provável eficiência. O que mais nos importa desenvolver é o espírito de colaboração e de trabalho que já se vai criando entre os professores do Colégio, e deste com tôdas as demais instituições estaduais ou federais, com que terá de manter relações íntimas de mútuo auxílio, se quisermos fazer alguma coisa no sentido da melhoria do ensino em geral e, principalmente, no setor específico do ensino secundário.

A aspiração de todos nós é impôr ao Colégio um corpo de princípios ou uma doutrina. Ao apresentar o esquema de organização é claro que o fizemos na base de um conjunto de idéias, algumas delas talvez dignas de experimentar-se em nosso meio, com as devidas adaptações, a partir de problemas encontrados em uma escola já montada, oferecendo maiores dificuldades de renovação do que se partissimos do marco zero, para criar uma nova escola começando pelas primeiras séries ginasiais. Nestes dois anos de trabalho, entretanto, temos verificado que nos vamos habituando ao trabalho em cooperação, sempre em torno de problemas surgidos nas atividades escolares diárias, em relação à administração ou ao rendimento escolar, ao planejamento de programas, ao ensino dirigido, às atividades livres, ao governo semi-autônomo dos alunos, à criação de serviços técnicos. As atividades se desenvolvem em torno de problemas reais surgidos na escola, e então se fazem seminários de professores que lecionam naquela classe em que surgiu o problema, para estudá-lo e resolvê-lo da melhor forma possível, com a ajuda dos pais dos alunos.

A organização das várias comissões permanentes, compostas de alunos e orientadas por professores conselheiros que delas fazem parte, e renováveis em ocasiões necessárias e aconselháveis, está criando o espírito de equipe, segundo o qual surgida uma idéia ou um problema, reúnem-se alunos e professores de matérias afins, procedem-se estudos e pesquisas, sugerem-se soluções prováveis e procura-se o remédio mais acertado. Com essa atitude estamos nos inspirando no que se faz em Sévres e nas sugestões preconizadas pelos técnicos da UNESCO:

1 — Favorecer a orientação pelo melhor conhecimento possível dos alunos, por meio de reuniões de professores, em contato com os pais, e pela pesquisa individual das aptidões.

2 — Praticar a coordenação das disciplinas por entendimento regular dos professores sobre os diferentes pontos do programa, de maneira a habituar os alunos a considerar toda a questão em seu conjunto.

3 — Levar o educando a conseguir um método pessoal de trabalho, graças ao ensino.

4 — Atualizar o ensino, suprimindo as barreiras entre a escola e a vida, principalmente pelo estudo do meio, ensinando-se ao aluno a situar-se no tempo e no espaço.

5 — Estabelecer uma ligação constante com o trabalho das seções técnicas do estabelecimento ou com os estabelecimentos técnicos vizinhos.

6 — Dar mais oportunidade às disciplinas artísticas e manuais, a fim de permitir o completo desenvolvimento da personalidade.

7 — Criar uma atmosfera de confiança em que os alunos tomem consciência da responsabilidade de sua própria formação.

Superada a fase de tateo e a de conhecimento preliminar da situação no Colégio, iniciaram-se os concursos de seleção do corpo docente, a seleção de diretor e vice-diretor, e estão sendo projetados concursos de preparador e orientador. É fácil compreender que em tão pouco tempo não seria possível fazer muita coisa e nossa experiência, em situação análoga, anos passados, nos autoriza a afirmar que precisaremos de três a quatro anos para mudar o espírito de uma escola. Estamos presentemente na fase de sistematização, como se poderá ver do que adiante se escreve, a respeito de algumas das atividades que agora se desenvolvem, como seja o serviço de mimeógrafo, a regulamentação da prática de ensino, o começo da orientação educacional, o funcionamento da biblioteca que foi encontrada sem tombamento, o enriquecimento da mesma pela aquisição orientada de novos livros, a remessa do primeiro lote de dez experiências de física a 650 unidades escolares do ensino médio existentes no Estado, as quais se podem realizar com material caseiro ou de pouco gasto, condição indispensável para a motivação do ensino dessa importante matéria, no mundo atual.

Esperamos que, com o presente número da revista, os senhores assinantes e leitores poderão ter uma idéia sumária daquilo que começa a ser a escola de prática dos licenciandos da Faculdade de Filosofia, sem o que estaríamos na mesma situação de uma faculdade de medicina sem um hospital de clínicas anexo.

São Paulo, 12 de Agosto de 1958.

Onofre Arruda Penteadó Júnior

**PRINCÍPIOS EDUCACIONAIS BÁSICOS SUGERIDOS PELO PROF.
ONOFRE ARRUDA PENTEADO JR. AO CONSELHO DELIBERATIVO
DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO COMO DIRETRIZES PARA SUA
ORGANIZAÇÃO**

I — Fundamentos filosóficos

1 — As finalidades da educação: A obra da educação tem como finalidade o desenvolvimento integral da personalidade humana. É processo complexo de ajustamento, biológico, intelectual, social e moral, do ser humano no meio em geral, e visa tornar o indivíduo membro eficaz de uma sociedade democrática. Deve basear-se em princípios que garantam a melhor convivência dos indivíduos, dentro de uma democracia, desenvolvendo-lhes os hábitos de uso adequado da liberdade, da reflexão, da pesquisa, da responsabilidade, condições indispensáveis para maior eficiência da vida em uma coletividade, como a atual, em constante mudança.

2 — Os valores e a sociedade moderna: A raiz de todos os valores é a pessoa humana, síntese espiritual em torno da qual giram todos os demais valores. É no lar que se inicia a verdadeira educação do ser humano, no seio da família, como grupo primário de contato. Ali se desenvolve a forma primária do amor, de auxílio mútuo, em que o ser em desenvolvimento, completamente dependente, encontra nos pais a atenção, a vigilância e tudo de que necessita para vingar.

Na sociedade primitiva basta o grupo familiar como meio de educação, mas nas sociedades evoluídas, como a nossa, em que o ritmo do progresso é assustador e as dificuldades econômicas alteram a estrutura do lar, a família se desintegra e não tem tempo e nem lazer para a convivência com os filhos. É necessário que as virtudes do lar sejam, em parte, transferidas para grupos secundários, ou intencionais, de educação, como a Escola, a Igreja, o Estado.

A escola tem que preparar os indivíduos para viver em grupos sociais diferentes do familiar. Na família antiga e em parte na família atual, a autoridade estava toda enfeixada nas mãos do pai. Ele era o chefe da religião, o líder, o senhor absoluto, a lei racional. O crescimento rápido e descontrolado das massas, que enchem hoje as cidades, as escolas, os clubes, os cinemas, as salas de espetáculos, as igrejas, os partidos políticos, os sindicatos, deu origem ao alargamento dos grupos sociais, e ao aparecimento de novas formas de autoridade, de sanções coletivas. O desenvol-

vimento dos meios de comunicação, pelo avião, telefone, jornal, rádio, cinema, nos deu técnicas aprimoradas de que devem ser usadas com inteligência e para o bem da própria humanidade. O bom uso dessas técnicas poderá nos levar à democracia e o seu mau uso já nos tem levado ao totalitarismo.

A idade das máquinas está criando novas formas de vida e de responsabilidade. Está alargando as áreas de convivência social e criando novos tipos de autoridade e novos valores morais e estéticos. A autoridade já não se baseia no hábito cego de aceitar e obedecer. Não basta a tradição, é necessário o uso da inteligência, é necessário o meio termo entre o racional e o emocional. A incerteza da situação e a possibilidade ilimitada da escolha exigem inteligência esclarecida e orientação segura, que não se obtém senão com a postura de fins claros e definidos, que orientem a mocidade de nossas escolas, através da organização geral dos centros ou grupos de educação, a fim de que nossos alunos aprendam a resolver, com segurança e clarividência, os problemas que encontrarem diante de si, quando na vida adulta.

3 — Juventude como reserva potencial: A juventude é uma reserva potencial, de valores biológicos, psicológicos e morais. É dinâmica. Opõe-se à sociedade estática dos velhos. Na sociedade estática, a educação se faz repetitivamente e é conservadora. Nas sociedades dinâmicas a atitude é de cooperação. Como sociedade dinâmica, a juventude é revolucionária, quer viver novos valores. Seu espírito de aventura está ligado ao fato de não se encontrar comprometida. É pioneira na mudança, quer renovar o mundo, não se sujeita à tradição, assume a atitude de crítica de todos os valores e os pretende renovar. Está sempre disposta a participar de grupos novos, na família e nos grupos de vizinhança, não trazendo em si idéias já firmadas. Daí a capacidade de simpatizar com os movimentos sociais diferentes dos seus. Seu espírito adere apenas ao que se casa com a atitude racional. Convence-se pela razão e não pela imposição. Seu método de ajustamento social implica cooperação e solidariedade, dentro da liberdade esclarecida, e não a obediência cega. É contra o comando autoritário e é amante da autoridade que não sufoca a espontaneidade. Seu meio social é o meio de auto-controle inteligente, que favorece o desenvolvimento natural da personalidade.

4 — Educação como previsão social: A educação é viver a vida e aprender a bastar-se a si mesmo, tornando-se elemento útil à coletividade. A ação educativa tem que se desenvolver de forma a integrar as atividades do lar, dos grupos secundários e dos problemas reais de vida. A escola deve viver a vida como ela é na realidade, deixando de ser um lugar onde se vai ouvir, para decorar, e depois repetir. Deve ser um ambiente de vivências da situação real, do aprender na ação desejada e mo-

tivada. Não ambiente de decorar apenas receita de experiência, mas de realizar-se efetivamente a experiência.

A educação para a vida social deve organizar a escola com um programa de integração, em que as matérias de ensino estejam ligadas à realidade e funcionem como instrumentos de adaptação. A matéria não será algo estranho à vida real, mas estará ligada aos problemas de compra e venda, às atividades econômicas e culturais da região. Assim se combaterá o artificialismo, em que se encontra nossa escola, ao ponto de o aluno supor que a aritmética que aprende nada tem que ver com as coisas da vida, tal a falta de relação com os fatos diários.

5 — Educação e democracia: A sociedade democrática é aquela em que os indivíduos possuem o máximo de coisas em comum, em que os grupos se entrelaçam de tal forma que se entreauxiliam nos objetivos comuns, respeitando interesses idênticos. Nela há oportunidade para todos, e possibilidade de cada um realizar-se integralmente. A escola há de ser uma comunidade em que se estabeleça a cooperação entre alunos, professores, diretores e funcionários. Se queremos educar para a democracia, a escola há de viver a democracia, e isso só será possível se organizar-se como democracia, em que todos participem de suas várias atividades, de governo, de administração, de diversão, num interesse comum. A verdadeira comunidade só existe quando há sentimentos, idéias, emoções em comum. Para se conseguir isso será necessário estabelecer estreita interdependência entre todos os grupos de estudos e de diversão; usar processos de mudanças que constantemente se dão na vida coletiva em relação aos aspectos material, científico, ideológico e social; acompanhar a tendência de coletivização e planificação como natural da vida dos povos modernos, características todas elas da democracia.

6 — Os valores e as atitudes: Em toda e qualquer atividade, da escola secundária, deveremos ter em vista suas finalidades gerais ou remotas e as finalidades imediatas. Ao entrar na sala de aula, o professor tem como fim imediato levar os alunos a aprender determinado item da matéria que ensina. Esta, porém, não será considerada como fim em si, mas como meio de que valemos para formar o educando. O que importa não é a posse do conhecimento, mas a plasticidade espiritual que resulta do tratamento adequado da matéria. O que importa é o método, o modo pelo qual as atividades espirituais entram em ação, desenvolvendo-se em eficácia. O que importa não é o acúmulo de matéria, e sim a capacidade de refletir e resolver problemas em situação real. O educador, durante seu ensino, deverá ter sempre em mente os seguintes ideais:

a) A formação integral da personalidade humana, como valor primordial da educação;

b) O desenvolvimento do espírito democrático, em que o indivíduo adquire o hábito de cooperação e o espírito voltado ao bem comum;

c) Desenvolvimento do espírito científico, que implica a capacidade de raciocínio, de veracidade, de inteligência voltada para a análise objetiva dos fatos e dos fenômenos, sem preconceitos.

7 — **A atitude metodológica:** Se é verdade que existe uma teoria geral da educação, não resta dúvida que só conseguiremos a formação do espírito democrático através da ação, e não apenas da palavra falada ou escrita.

Diz Shotwell que "a Democracia é a liberdade em ação". A educação será democrática se usar processos democráticos. Quando os povos que vieram depois dos gregos não conseguiram superar a filosofia de Platão e de Aristoteles, tiveram que limitar-se a aprender e a ensinar essa filosofia. O tipo alexandrino de educação significava aprender o conteúdo dos livros: era ensino de exaltação da memória como único meio de aprendizagem. Enraizou-se tanto essa concepção tradicional de ensino, que muitos educadores supõem, ainda hoje, que educar é apenas estudar nos livros. A escola tradicional reduz o educando à mera atividade intelectual e esta à memória. Reduz a atividade mental à memória e não considera a atividade intelectual e motriz, o sentimento, a sensibilidade, a emoção. A escola moderna "tem assim de fazer-se uma escola de vida, em que as matérias sejam as experiências e atividades da própria vida, conduzidas com o propósito de extrair delas todas as conseqüências educativas, por meio da reflexão e da formulação do que, assim, for aprendido. Nessa nova comunidade, que a própria escola já é, não se levam em conta as diferenças sociais, mas se atende, na medida do possível, a todas as diferenças individuais ou da história de cada um, para efeito de reconstruí-las e integrá-las em uma experiência mais larga, em que se destruam os isolamentos de uma verdadeira fraternidade humana". (Anísio Teixeira, Rev. Brasileira de Estudos Pedagógicos, Vol. XXV, n.º 62, pág. 9).

II — Organização da comunidade escolar

São membros da comunidade escolar os alunos, o corpo docente e o administrativo, os pais dos alunos, ligados todos ao interesse da coletividade local.

1 — **Dos alunos:** Além das atividades sistemáticas, de classe, nas quais os alunos são orientados na aquisição de conhecimentos relativos ao grau médio, eles participarão, indiretamente, da direção geral, através da organização do governo estudantil do colégio; das atividades livres; dos centros de recreação e de estudo; e gozarão, quando necessário, da

assistência social organizada na escola. Prestarão, assim, colaboração no encaminhamento de todos os trabalhos reais da comunidade escolar.

2 — **Dos professores:** Tratando-se de uma escola de caráter experimental, o professor do Colégio de Aplicação manterá uma atitude de espírito renovador, aberto às sugestões e à pesquisa científica. Planejará o trabalho de seu curso, a título experimental, e organizará seu material didático, dentro de sua especialidade. Com esse mesmo espírito colaborará com as demais instituições escolares e nas atividades livres dos alunos, buscando sempre o aperfeiçoamento pedagógico e didático, indispensável ao verdadeiro educador. Procurará pôr-se a par dos princípios filosóficos gerais que orientam a atividade do Colégio, estudando e fornecendo contribuições positivas para sua maior compreensão e esclarecimento, através de conferências, palestras, seminários de estudo, como um simpatizante e defensor de tais idéias, sempre para a melhoria de todas as atividades escolares. Criará situações reais de classe em que o observador possa verificar como as idéias funcionam na prática. O trabalho primeiro do professor será o do convencimento da possibilidade de mudar a técnica didática do simples aprender nos livros, para a técnica da ação efetiva, em que os alunos são as personagens principais. A única maneira, de convencer os incrédulos, e realizar na prática aquilo que se prega na teoria. E assim deve ser, porque teoria e prática não se opõem, mas se completam, uma informando e orientando a outra.

3 — **Do diretor:** O diretor deve ser o maior colaborador da renovação pedagógica do ensino médio. Deverá favorecer, por todos os meios, as condições necessárias para o melhor funcionamento do colégio, tanto em relação ao aspecto administrativo, como ao aspecto técnico. Deve viver, sentir de perto o espírito da renovação que se manifesta em todos os seus atos e em todas as medidas que terá que tomar, como administrador geral da comunidade escolar. Ser o elemento de ligação e de cooperação entre alunos, professores, pais e funcionários, sempre alerta no sentido de estimular e orientar a renovação pedagógica do estabelecimento.

4 — **Dos funcionários:** Não basta que os funcionários se fechem no seu trabalho apenas burocrático, dando-lhe o máximo de eficiência e precisão. Todas as relações do funcionário, de qualquer categoria, deve estar impregnada do espírito pedagógico que orienta as atividades escolares em toda e qualquer situação. Deve, pois, o funcionário, prestar colaboração aos professores e aos alunos e pais, de modo que a ação que desenvolva se aproxime da ação dos educadores com quem tem que, diariamente conviver.

5 — **Das instituições escolares:** O colégio contará, desde logo, com três instituições básicas, entrelaçadas entre si, e ligadas com todas as atividades educacionais:

a) **Seminários de professores e orientadores:** Os seminários têm por finalidade o estudo, em conjunto, dos processos educativos que devem ser postos em uso no Colégio. Isso concorrerá para o estabelecimento da unidade de orientação, e dará o aspecto de responsabilidade coletiva de todos os membros que dêe tomam parte. Serão discutidos e analisados os princípios de uma política educacional e o modo pelo qual se poderá levá-los à prática efetiva, bem como se estudarão medidas administrativas que favoreçam a vida eficiente do Colégio, estimulando a atitude renovadora. As conclusões dos seminários de estudo serão adotadas em caráter de generalidade, a que se deverão sujeitar todos os membros da comunidade escolar.

b) **Do governo estudantil do Colégio de Aplicação:** O governo estudantil do Colégio de Aplicação será um órgão auxiliar da administração geral, organizado, por meio de eleições, dando oportunidade e possibilidades a todo e qualquer aluno de participar, indiretamente, da administração e assim exercitar as atividades cívicas concernentes ao governo democrático.

c) **Da associação de pais e mestres:** Terá como finalidade aproximar os pais ao trabalho educativo, que a escola realiza em seus próprios filhos, e incrementar a cooperação e o auxílio por parte da coletividade em geral. Por meio da associação de pais e mestres a indústria e o comércio muito poderão fazer no sentido de auxiliar e estimular aquelas atividades escolares que possam desenvolver nos educandos as qualidades humanas que a sociedade moderna está a exigir do futuro cidadão.

III — Dos métodos de ensino

Os métodos de ensino serão os mais adequados a atender as finalidades do Colégio de Aplicação, como escola de formação da personalidade e como fator de renovação pedagógica, atendidas as exigências do trabalho ativo e em cooperação, no sentido de uma comunidade democrática. Os princípios básicos sobre que se alicerça a moderna atividade didática, podem ser classificados em:

1 — **Princípios filosóficos:** Já expostos na primeira parte deste trabalho.

2 — **Princípios biológicos:** Estão relacionados com a natureza do ser humano, como organismo que sente necessidades e tem a capacidade de reagir no meio, para buscar sua adaptação. A vida orgânica é um equilíbrio de forças que se mantém na sua própria continuidade. Rompido que seja o equilíbrio, o organismo possui recursos naturais que o levam à procura do seu restabelecimento. O estudo de desequilíbrio se manifesta

pela necessidade, que não é senão a carência de algo indispensável à vida do organismo e que está tendo deficit na sua própria economia. Tal é o estado de fome ou de sede. O organismo sente necessidade de determinados elementos nutritivos, há o estado de carência, que se manifesta pela sede e pela fome, necessidades que impelem o indivíduo a agir, a locomover-se, na busca do alimento. A atividade é causada pela necessidade, física ou mental do indivíduo. O que se dá no plano orgânico, também se verifica no plano psicológico. A criança que se encontra diante de uma dificuldade, tem seu equilíbrio perturbado e tende a vencer a dificuldade. Um problema de aritmética, a ser resolvido, é algo que perturba a marcha natural da mente e esta quer vencer. Quer ter o prazer da vitória, tenta, ensaia, até que se dê a compreensão, até que a situação ganhe sentido. O ensino deve aproveitar-se dessa potencialidade existente no educando, que prefere o fazer ao apenas ver o que os outros fazem. A atividade da criança é natural, e não pode ser desconhecida e desperdiçada na escola. O melhor aluno, na escola moderna, não é o quietinho, o falsamente disciplinado, mas aquele que age com inteligência e é capaz de modificar as coisas e o meio a serviço de si mesmo e da coletividade. É pela ação e na ação que se ganham novas formas de comportamento e anexamos, em nós, qualidades indispensáveis ao nosso ajustamento. O professor que dá tudo feito e preparado ao aluno, educa-se a si, e não educa ao aluno. Ganha mais uma experiência em resolver um problema de matemática, mas seu aluno nada ganhou, porque não agiu, no verdadeiro sentido. O professor que apresenta cartazes a seus alunos está apresentando, por exemplo, no ensino das frações, o resultado final da ação e não ação em si mesma. É melhor cortarem os alunos um objeto em quatro partes. Num caso exerce-se toda a ação e no outro tem-se apenas o resultado da ação. Daí a necessidade de o método evitar o ensino livresco e apenas falado, pois assim não apresentamos senão resultados de esforços realizados pelos cientistas.

3 — **Princípio psicológico:** Se queremos ensinar alguém, devemos saber o mecanismo psicológico da aprendizagem, saber como age a mente humana no momento de aprender alguma coisa. É problema que tem sido estudado desde a antiguidade, por grandes filósofos como Platão, Aristóteles, Tomás de Aquino, e que preocupa todos os psicólogos da atualidade. Contribuição notável é por certo a de Jean Piaget, cuja psicologia dá orientação inestimável à pedagogia e à didática.

Ao nascer, a criança conta com os instrumentos naturais, que a natureza lhe deu, para agir no meio ambiente. Em face de uma dificuldade, reage por meio do instinto e dos reflexos. Os meios de que se vale, aos poucos meses de idade, para o conhecimento de um objeto são: segurar, bater, sacudir os objetos. Suas ações são executadas efetivamente e não

tem ainda a capacidade de interiorizar a ação. Só existe a interiorização da ação, quando é capaz de representar, mentalmente, aquilo que executou efetivamente. Com o adulto verificamos que, quando se lembra de alguma coisa que antes fez, como por exemplo a compra de um chapéu, enxerga, mentalmente, o desenrolar como que cinematográfico de toda a ação executada. Ora, a preocupação máxima do ensino é levar o aluno a executar efetivamente a ação, para que possa compreendê-la e interiorizá-la. Do contrário, não terá força para deflagrar, em ocasião necessária, a mesma ação. O aluno que nunca desenvolveu, efetivamente, um cilindro de papélio, arrancando-lhe as tampas e obtendo dois círculos, e depois cortando o restante do tubo, para reduzi-lo a uma superfície plana, não poderá ter compreendido bem o que seja o desenvolvimento do sólido e não terá interiorizado a ação. Esse simples fato basta para mostrar-nos a importância da atividade compreensiva do aluno e da adoção do método que não use só palavras, mas que parta de fenômenos e dos fatos, da realidade, caminhando do psicológico para o lógico, e não inverta a ordem, partindo de definições, de regras e de fórmulas.

4 — **Princípios lógicos:** A criança, como ser racional que é, inicia-se desde logo na aprendizagem da lógica do adulto. O que lhe falta é maturidade, mas aos poucos nos dá mostra de que descobre, nas suas experiências rudimentares, que uma faca é faca e não é garfo, indicando-nos assim o surgimento do princípio lógico de contradição. Não há uma lógica da criança e outra do adulto, ou uma pré-lógica do primitivo e uma lógica do civilizado. Na essência, existe uma só lógica que se manifesta na criança e no primitivo, em menor grau de desenvolvimento. A função da escola é exatamente valer-se das matérias de ensino como meio de desenvolvimento da capacidade potencial de raciocinar. Diz Dewey que só se aprende a pensar, pensando. A escola deve, pois, levar os alunos a pensar, fazendo com que eles próprios descubram as operações aritméticas que devem fazer, ao resolver um problema, e não receba a solução já indicada. Pelo exame dos dados e das suas relações é que o espírito do aluno, guiado por sugestões do mestre, como guia que é, deverá executar os raciocínios que o levam à solução acertada e à prova de veracidade.

O método didático, portanto, do ponto de vista lógico, deve ser o método científico adaptado às situações de ensino, em que a marcha se conduza do psicológico para o lógico. As várias matérias de ensino representam o termo de um esforço realizado pela humanidade na busca do conhecimento. Elas são um termo da ação e não um começo. Começar pelo livro, pela matéria como está nas ciências é começar pelo fim, é começar pelo lógico e não pelo começo, pelo psicológico. Aplicam-se pois ao ensino conforme a natureza dos tópicos do programa, as mesmas marchas do raciocínio lógico usadas no método científico: análise e síntese, e indução e

dedução. Se o tema a estudar é um sistema, isto é, um conjunto de elementos ligados entre si, intrinsecamente, o que devemos fazer é analisá-lo, com o aluno, a fim de que conheçamos as relações das partes, mas algo mais do que isso, porque o conjunto ganha sentido. De outro lado, quando o tópico de ensino é de natureza de um geral, como uma regra, uma lei, então teremos que partir dos exemplos, dos fatos, dos fenômenos, levar o aluno a conclusões, seguindo-se a marcha indutivo-dedutiva.

5 — **Princípios sociológicos:** O homem como ser político, no dizer de Aristóteles, só se realiza integralmente dentro do grupo social. E' no grupo que se define a si mesmo e se desenvolve sua personalidade, cujas raízes são biológicas, mas cujo desenvolvimento tem necessidade da convivência social. E' o que nos explica a psicologia social. O crescimento integral do indivíduo se processa no grupo familiar, no grupo de vizinhança e no grupo escolar. E' um contato com o outro e com o grupo que se firma a personalidade do indivíduo e se desenvolvem suas capacidades de ajustamento normal. Nenhum ser humano poderia viver isolado de seus semelhantes e sem a convivência no grupo.

6 — **Princípios pedagógicos:** Os conhecimentos científicos, fornecidos pela psicologia, sociologia, biologia educacional e pelas demais ciências sociais e humanas, não são transferidos simplesmente para a ação educativa. Os dados científicos, fornecidos pela estatística, sobre o crescimento físico e mental do ser humano, devem ser elaborados pela filosofia da educação em face das finalidades por que se educam os indivíduos, futuros cidadãos de amanhã. O modo pelo qual deve ser aplicado o conhecimento científico, na ação educativa, é que se constitui princípio pedagógico. Sabemos que o ser humano é um ser racional e nem por isso fazemos o ensino na base da lógica pura. A evolução histórica, a gênese da mente, da inteligência e a reflexão, sobre todos os dados do desenvolvimento, nos indicam que a ordem do ensino deve ser do psicológico para o lógico, e isto é a pedagogia quem nos aconselha. Os princípios pedagógicos são os que nos indicam a melhor maneira de usar o método de ensino, a fim de serem atendidas as necessidades do educando e as exigências da sociedade atual. Os modos do método devem ser tais que desenvolvam, nos alunos, aquelas qualidades de que necessita a sociedade dinâmica dos tempos atuais. Devem desenvolver o espírito de cooperação social, através de trabalhos em equipe, o raciocínio, a responsabilidade, o espírito de pesquisa. Os princípios pedagógicos, dos métodos modernos, nos indicam que o aluno deve ser ativo, que a aprendizagem deve basear-se numa psicologia da compreensão, tais como o método de problemas, de projetos e dos centros de interesse. A pedagogia se preocupa em encontrar a melhor forma didática que estabeleça, através da ação efetiva, a ligação mais eficaz entre as possibilidades naturais do educando e as necessidades da sociedade.

de. Através da ação adequada é que se desenvolverão, no aluno, por meio das matérias de ensino e as atividades escolares, as qualidades que a sociedade atual está a exigir de seus membros.

Departamento psico-pedagógico

As seguintes palavras da educadora chilena, Maria Marchant de González Vera, a respeito do Liceu Experimental Manuel de Salas, exprimem bem a necessidade de um departamento psico-pedagógico junto ao Colégio de Aplicação, de acordo com os princípios que anteriormente expusemos:

... " a vida escolar deve criar uma convivência democrática que assegure a todos os seus membros as oportunidades para desenvolver sua personalidade de forma harmônica e integral; desenvolver suas potencialidades e aptidões ao máximo; formar atitudes ideais sociais que lhes permitam agir inteligente e ativamente no seu grupo e cumprir, com eficiência, suas responsabilidades frente à coletividade. Portanto, é indispensável a existência de um centro de estudos e de investigações científicas que permita ao Liceu Experimental a realização racional de suas finalidades específicas como Centro de Experimentação e como organismo que deve estender suas experiências aos demais estabelecimentos de educação secundária do País." (Boletim del Leceo Experimental Manuel de Salas, Ano II, Noviembre de 1945, n.º 3, Prensas de la Universidade de Chile, pag., 47).

Diz a mesma educadora que a experiência, realizada em seu país, não pôde ser completa, por falta de pessoal especializado, pois um departamento desse gênero necessita de um médico, um psiquiatra, uma visitadora social, uma professora visitadora, um psicólogo, um psicanalista, um conselheiro vocacional, todos eles trabalhando em cooperação com os professores e funcionários do estabelecimento. Em relação ao nosso Colégio de Aplicação, o fato de achar-se ligado à Secção de Pedagogia e à Secção de Didática, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, conta com a possibilidade de mobilizar especialistas que possam emprestar colaboração de modo a aumentar a eficiência do departamento psico-pedagógico.

Analogamente à experiência chilena, o Departamento psico-pedagógico do Colégio de Aplicação abrangerá as seguintes secções: Departamento Educacional e Vocacional, Serviço Social e Serviço Médico. Vejamos a título de sugestão, a organização dada ao Liceu Experimental do Chile, em 1945:

1 — **Departamento psico-pedagógico:** Os objetivos desse departamento são os seguintes:

- a) Orientar os alunos no desenvolvimento integral de sua personalidade;

- b) Contribuir para o desenvolvimento dinâmico do processo educacional e para o aperfeiçoamento do pessoal docente e administrativo;
- c) Ajudar aos pais na compreensão dos problemas da adolescência e da filosofia educacional.

O Departamento possui funções e serviços. As funções são: Investigação e Orientação.

1 — **Da investigação:** A investigação se fará sobre os alunos: personalidade, situação econômica, nível educacional; sobre o processo educacional: Filosofia educacional, organização escolar, programas e atividades, aperfeiçoamento do pessoal docente e administrativo, sobre a elaboração e adaptação de instrumentos de exames: investigação, adaptação, programa de orientação, arquivo.

2 — **Da orientação:** A orientação se fará em relação ao aluno: programas individuais e coletivos de orientação pessoal e social, orientação educacional e vocacional, relações humanas; em relação com o processo educacional: programas experimentais referentes à organização escolar, ao conteúdo da educação e às atividades, aos métodos de ensino e meios de verificação do aprendizado, à extensão e difusão pedagógica.

Os serviços são de ordem psicológica e de ordem pedagógica. O serviço psicológico abrange: orientação da personalidade, serviço médico, serviço social. O pedagógico, biblioteca pedagógica e arquivo.

II — **Serviço de Orientação:** As funções da orientação são as seguintes:

- 1 — conhecer o campo das atividades em relação às quais podem ser orientados os alunos;
- 2 — Realizar o diagnóstico do aluno, para que se possa apreciá-lo devidamente;
- 3 — Atender aos alunos de acordo com as necessidades demonstradas no diagnóstico;
- 4 — Atender às diferenças individuais.

Os meios de que se pode valer a orientação são os seguintes.

- 1 — Questionários sobre interesses, sobre atividades, exames mentais;
- 2 — Programas de estudo e seleção de atividades extra-curriculares, de acordo com as diferenças individuais;
- 3 — Informações aos alunos por meio de: conferências, visitas e excursões, biblioteca;
- 4 — Conhecimento dos antecedentes dos alunos: ficha médica, ficha antropológica, ficha psicológica e social; entrevistas com os alu-

nos e com seus pais; informações sôbre seu aproveitamento escolar; ajustamento à vida escolar.

III — **Do serviço médico.** O serviço médico terá as seguintes funções:

- 1 — Conhecer o estado de saúde de todos os alunos do Colégio.
- 2 — Proporcionar os dados necessários sôbre o estado de saúde dos alunos, ao Departamento Psico-pedagógico, para os estudos sôbre o rendimento escolar, a conduta e o desenvolvimento geral de todos os estudantes.
- 3 — Observar e controlar os alunos de estado de saúde deficiente e melhorá-lo.
- 4 — Tratamento de enfermidades.

Os meios de que o serviço médico pode valer-se, são:

- 1 — Médico do estabelecimento;
- 2 — Professôres de educação física;
- 3 — Ficha médica;
- 4 — Contrôle periódico dos tratamentos prescritos;
- 5 — Informações dos outros serviços da escola;
- 6 — Cuidados domiciliares ao aluno;
- 7 — Envio de casos a especialistas.

IV — **Do serviço Social.** O serviço social tem as seguintes finalidades:

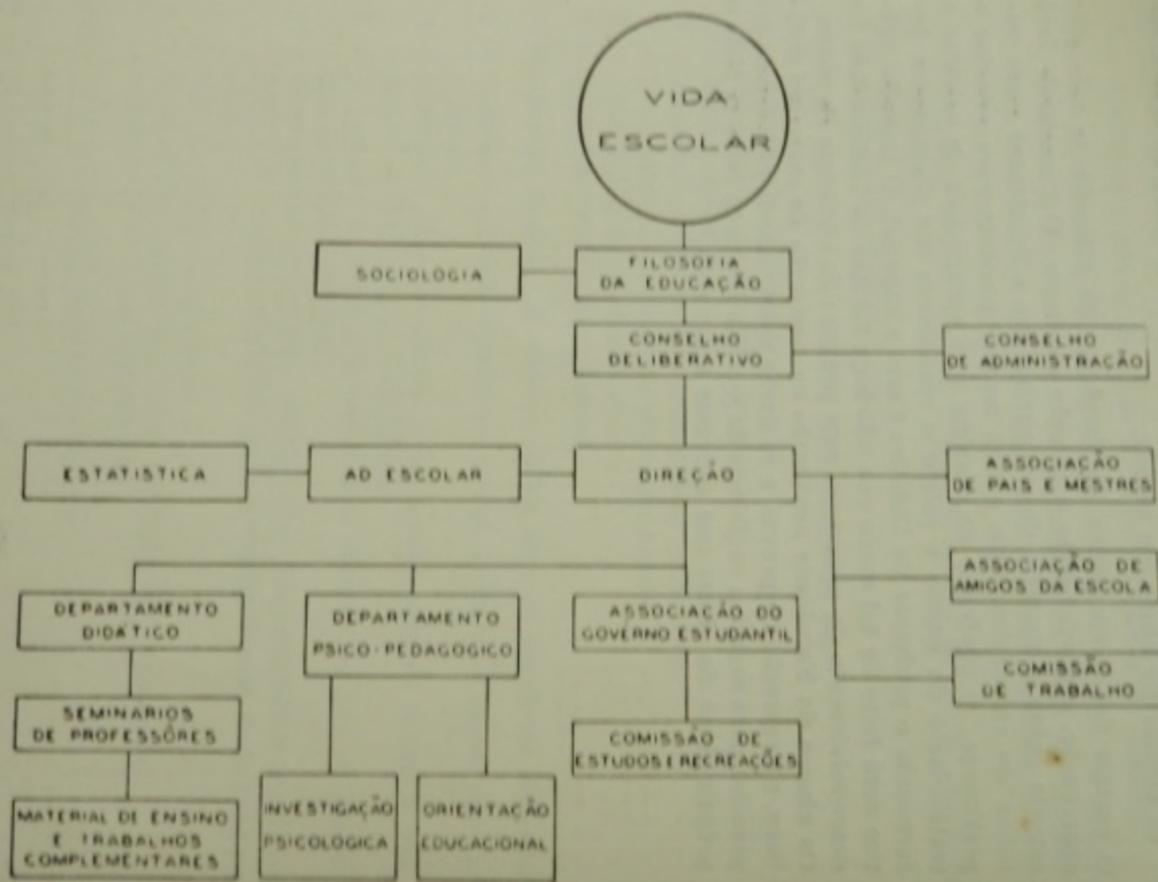
- 1 — Conhecer o estado econômico, social, cultural e moral que rodeia o aluno;
- 2 — Melhorar, caso necessário e de acôrdo com os meios a seu alcance, as deficiências conhecidas;
- 3 — Investigar os dados solicitados pela direção ou por outros serviços do estabelecimento;
- 4 — Proporcionar ao Serviço Médico e ao Departamento Psico-pedagógico os dados necessários para o conhecimento mais preciso do aluno;
- 5 — Estudar os casos especiais;
- 6 — Controlar o tratamento social indicado em cada caso;
- 7 — Colaborar com o Serviço Médico;

Os meios de que o serviço pode servir-se são:

- 1 — Visitas-sociais;
- 2 — Visitas domiciliares;
- 3 — Ficha social;
- 4 — Entrevistas com pais e familiares;
- 5 — Intercâmbio com instituições que possam auxiliar a escola;

- 6 — Visitas a instituições, hospitais de beneficência, que tenham relação com casos em estudos;
- 7 — Entrevistas com professôres, para conhecer a curva de rendimento escolar do aluno em estudo.

V — O estágio dos licenciandos, da Faculdade de Filosofia, se fará por: observação, coparticipação e direção de classe. O licenciando fará estágio junto à matéria de sua preferência e funcionará como auxiliar do catedrático, que estará sempre presente para orientar o praticante. O professor da matéria será encarregado de orientar a metodologia do ensino e julgar o rendimento dos licenciandos, informando o professor de Didática Geral e Especial. O trabalho prático será feito de tal modo que não haja solução de continuidade no desenvolvimento do programa, sem prejuizo da eficiência do ensino. Os alunos da Faculdade auxiliarão na confecção de materiais didáticos, na correção de provas, e só darão aulas quando estiverem preparados para seguir a seqüência da matéria ensinada como se fôsse o próprio dono da classe que estivesse a dar aula.



SERVIÇO
DE
ORIENTAÇÃO

FUNÇÕES

- 1- Conhecer o campo de atividades nos quais se pode orientar o aluno.
- 2- Diagnósticos de alunos.
- 3- Atender os alunos de acordo com as necessidades demonstradas no diagnóstico
- 4- Atender as diferenças individuais.

MEIOS

Questionários sobre
interesses, atividades
livres, exames mentais etc

Estudo e seleção
de atividades extra-
curriculares de acordo
com as dif. individuais.

Informações
aos alunos
por meio de

Professor
Chefe

Antecedentes
dos alunos

Conferências

Biblioteca

-Fichas-
Médica
Antropométrica
Psicológica
Social

Entrevistas
com os
Alunos e Pais

Visita
e
Excursões

Informações
sobre o
aproveitamento

Adaptação
Vida Escolar

DEPARTAMENTO
PSICO -
PEDAGÓGICO

OBJETIVOS

- 1 - ORIENTAR O ALUNO NO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA PERSONALIDADE.
- 2 - MELHORIA DOS PROCESSOS DE ENSINO, E APERFEIÇOAMENTO DO CORPO DOCENTE E ADMINISTRATIVO
- 3 - AJUDAR OS PAIS NA COMPREENSÃO DOS PROBLEMAS DA ADOLESCÊNCIA

FUNÇÕES

INVESTIGAÇÕES

Sobre
Personalidade
Situação econômica
Estr. educacional

Fil. da Educação
Org. escolar
Programas
Atividades
Aperfeiçoamento
dos prof. e func.

Instrumentos
para
Exames
Ajustamentos
Prog. de orientação

FUNÇÕES PEDAGÓGICAS

Programas individuais e
coletivos de orientação
Orientação educacional
Orientação vocacional

Programas experimentais
Org. escolar
Metod. verificação
do aprendizado

SERVIÇOS

SERVIÇO DE
PSICOLOGIA

Orientação
da
personalidade

Serviço
Médico

Serviço
Social

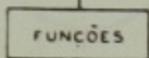
SERVIÇO
PEDAGÓGICO

Serviço
de
Orientação

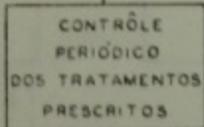
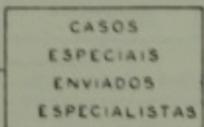
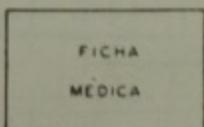
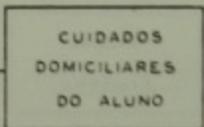
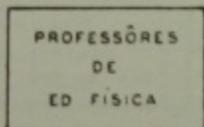
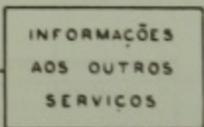
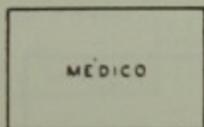
Publicações

Biblioteca

Arquivo



- 1- Conhecer o estado de saúde de todos os alunos
- 2- Cooperar com os demais serviços nos problemas de rendimento escolar, conduta, desenvolvimento geral dos alunos.
- 3- Cuidar da saúde dos deficientes e melhorá-la.
- 4 - Tratamento de enfermidades.



SERVIÇO SOCIAL

Objetivos

- 1 - Conhecer o estado econômico, social, cultural e moral do aluno.
- 2 - Melhorar as deficiências de saúde.
- 3 - Investigar dados solicitados por outros serviços.
- 4 - Fornecer ao Serviço Médico e ao Departamento Psico-Pedagógico os dados necessários para o conhecimento mais preciso do aluno.
- 5 - Estudar os casos especiais.
- 6 - Controlar o tratamento social indicado em cada caso.
- 7 - Cooperar em todas as atividades da escola.

MEIOS

Visitadora
Social

Ficha
Social

Situação
Econômica

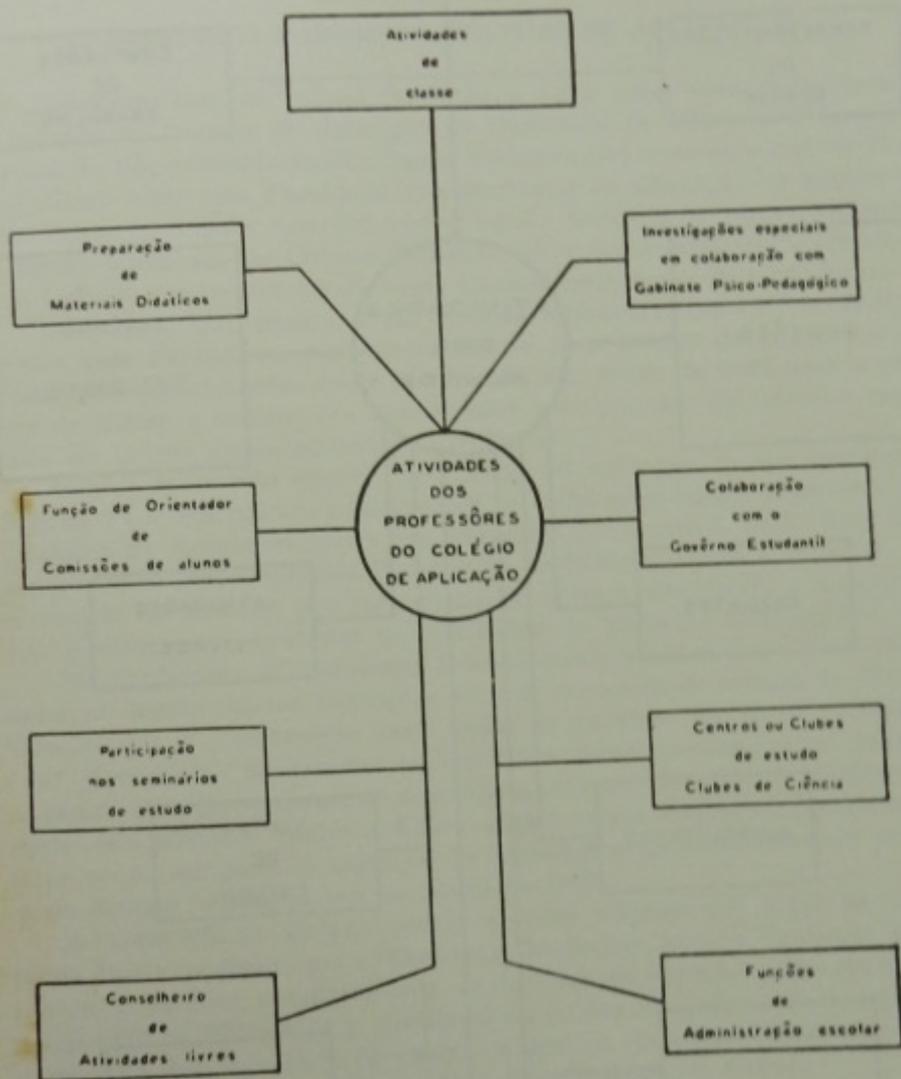
Entrevistas
com os Pais

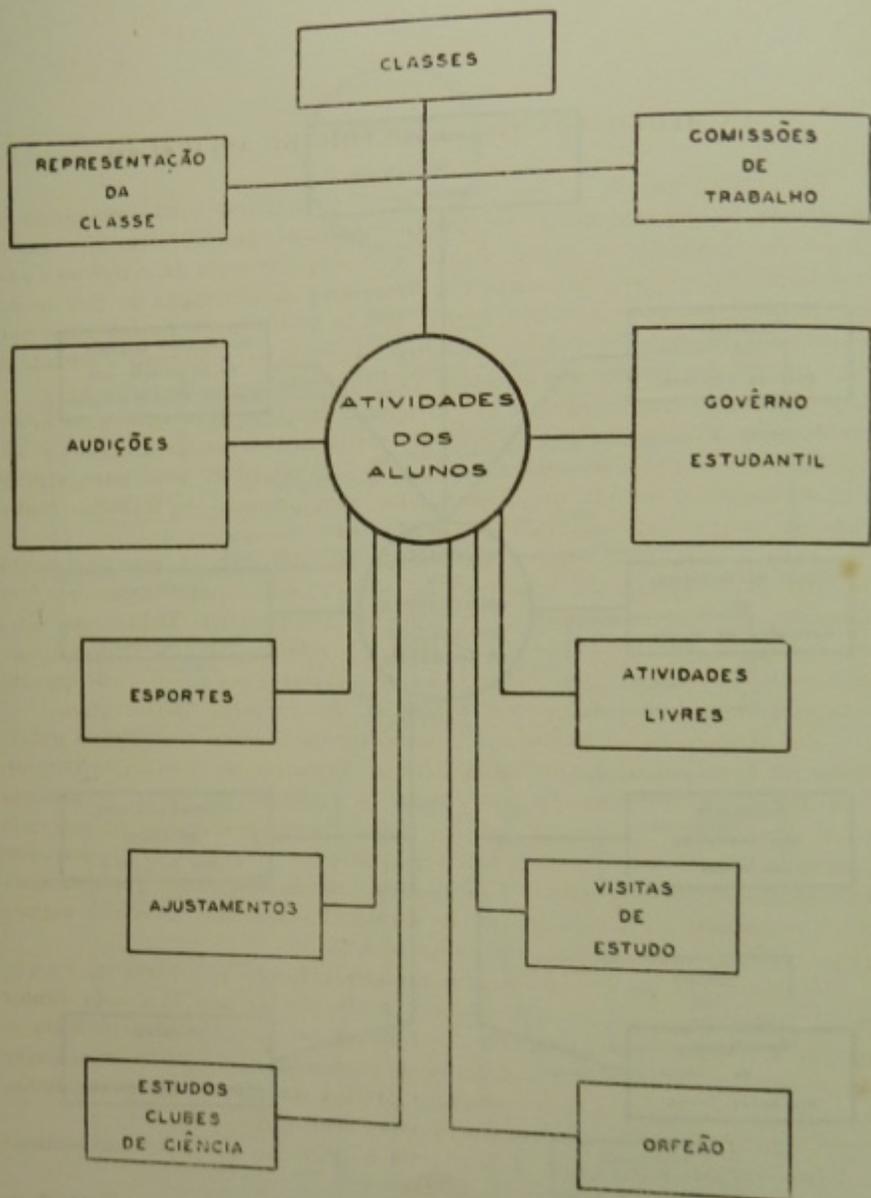
Visitas
Domiciliares

Relação
com
Instituições locais

Visitas
às Instituições que
se relacionem com
o caso em estudo

Entrevistas
com os professores
sobre o rendimento
escolar.





PRIMEIROS PASSOS DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO

Constituiu fato de radical importância para nossa vida pedagógica a instalação do Colégio de Aplicação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, realizada por meio de convênio (Ver Apêndice) entre esta Faculdade e a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, que, para esse fim cedeu àquele Instituto de Ensino Superior a seção autônoma do Colégio Estadual "Presidente Roosevelt", situado à rua Gabriel dos Santos n.º 30, nesta Capital, pelo prazo de cinco anos.

O Colégio, que passou a ser dirigido administrativamente e tecnicamente pela Faculdade, por intermédio de suas seções de Didática e de Pedagogia, foi utilizado, desde o início do ano letivo de 1957 para a prática de ensino e estágio dos licenciandos, sem prejuízo do trabalho realizado em outros estabelecimentos congêneres.

Para a instalação efetiva do Colégio foi elaborado o seu Regimento Interno (Ver Apêndice), constituíram-se como seus órgãos superiores um Conselho de Administração e um Conselho Deliberativo, sendo este último presidido pelo Professor Catedrático de Didática Geral e Especial, encarregado de exercer, por intermédio do Diretor Executivo, a direção do estabelecimento, respeitadas as resoluções do Conselho Deliberativo.

Em obediência ao Regimento Interno foram abertas, por editais publicados no Diário Oficial, inscrições para os concursos de seleção de Diretor, Vice-Diretor e Professores para todas as cadeiras do curso secundário (Ver Apêndice). Encerradas as inscrições foram realizados, no segundo semestre de 1957, os seguintes concursos: Diretor, Vice-Diretor, Cadeiras de Português, História, Inglês e Física. Estão sendo realizados presentemente os concursos para as cadeiras de Espanhol e Química, devendo seguir-se os demais, ainda no ano em curso de 1958.

A instalação do Colégio exigiu grandes esforços por parte da Cadeira de Didática desde que o Professor Onofre de Arruda Penteado Júnior passou a exercer imediatamente as funções de direção, encarregando-se desde logo os assistentes e auxiliares de ensino da Cadeira da organização e controle dos trabalhos de estágio e prática de ensino dos licenciandos, mantendo freqüentes contatos com a nova instituição.

Dos vários fatores que dificultaram o primeiro ano de funcionamento do Colégio destacamos os seguintes:

1 — As instalações materiais do Colégio deixam muito a desejar do ponto de vista do espaço necessário para a população escolar encontrada: perto de mil alunos, frequentando aulas em três períodos. Uma redistribuição

buição de salas vem sendo feita, reservando-se uma das maiores para "Centro de Atividades" onde está sendo reunido o material didático disponível e que tem por fim possibilitar trabalhos em grupo e outras atividades complementares. A diminuição do efetivo discente terá de ser feita aos poucos, tendo se iniciado com a limitação das vagas da 1.ª série para 60 alunos no ano de 1958. Restam ainda os problemas da pintura do prédio, reforma de salas, aquisição e modificação do mobiliário que estão sendo atacados presentemente.

2 — Não contando o Colégio, no momento do convênio, com professorado efetivo, e por força de sua própria organização devendo selecionar por concurso ao menos um professor por disciplina, surgiu a questão dessa remodelação do corpo docente. Com os cargos de Direção e Vice-Direção também postos em concurso, houve um primeiro período difícil, no qual o estabelecimento resentiu-se de constantes trocas de professores, ao mesmo tempo que a direção não estava definitivamente estabelecida. Como já vimos, o Presidente do Conselho Deliberativo, Professor Onofre de Arruda Penteado Júnior nessa ocasião teve que assumir, na prática, quase todas as funções de direção.

3 — Os reflexos da mudança de orientação do estabelecimento foram muito sentidos, no que tange à incompreensão de seus objetivos por parte de membros do antigo corpo docente, que preferiram, por vezes, desligar-se do Colégio e também por parte de alunos e seus responsáveis. Como se aconteceu em momentos de dificuldades administrativas e docentes, surgiram problemas disciplinares, que atualmente vem sendo plenamente superados.

4 — O início imediato dos trabalhos de estágio e prática de ensino foi ainda fonte de dificuldades, estas, felizmente, logo vencidas. A presença de grupos de estagiários em algumas classes foi motivo de demasiada curiosidade e comentários por parte dos alunos do colégio. Atualmente estes já se habituam aos licenciandos, que se esforçam no sentido de colaborar com professores e alunos.

Não obstante tais obstáculos acreditamos não haver excessivo otimismo de nossa parte ao esclarecermos que os resultados colhidos apresentam-se já como positivos, especialmente quanto aos aspectos que mencionamos a seguir:

1 — Quanto aos licenciandos: houve aumento de interesse dos alunos e maior rendimento em seus trabalhos práticos desde que realizados em instituição diretamente ligada à Faculdade, na qual puderam estagiar sem constrangimento, não só como observadores e praticantes mas também como verdadeiros auxiliares dos professores do Colégio, dos quais

receberam esclarecimentos e orientação. Os licenciandos ampliaram suas atividades participando de debates em aulas, organizando e corrigindo provas, confeccionando e usando material de ensino (Ver "Regulamento da Prática de Ensino" no Apêndice).

Alguns dados numéricos mostrando o número de aulas assistidas e ministradas pelos estagiários, ajudam-nos a compreender como o Colégio os auxiliou:

SECÇÃO	Ano de 1957:		
	N.º de Alunos estagiários	N.º de Aulas assistidas	N.º de Aulas dadas
Letras Clássicas e Neo-Latinas	37	416	24
Filosofia	14	180	12
Geografia e História	42	335	47
Matemática	10	170	39
Física	3	42	8
Inglês	16	166	15

2 — Quanto à renovação pedagógica: tendo o Colégio como uma de suas finalidades "proporcionar meios para o estudo e a renovação de métodos de ensino", algumas medidas preliminares foram tomadas, e que são as seguintes:

a) — Organização de reuniões entre professores do Colégio e sua Direção Pedagógica, que tomam por vezes o caráter de cursos de extensão relativos a problemas pedagógicos.

b) — Organização de amplo fichário contendo experiências de Física para realização em classe, relacionadas com os programas dos cursos secundários. Esse fichário vem sendo mimeografado para remessa às instituições de ensino interessadas (Ver Apêndice).

c) — Tombamento e reorganização da Biblioteca do Colégio que passou a ser consultada pelos alunos. Estes encarregam-se atualmente de uma parte dos trabalhos da Biblioteca, cuja ampliação está planejada.

d) — Instalação da Sala de Atividades, nela se reunindo material didático do Colégio e da Cadeira de Didática, que se planeja fichar e desenvolver.

e) — Ampliação do serviço de Orientação Educacional do Colégio, que no ano em curso iniciou seus trabalhos sob a direção da Prof. Maria José Garcia Werebe, Assistente da Cadeira de Didática, com a colaboração da Orientadora Educacional do estabelecimento e dos licenciandos em Pedagogia (Ver "Guia para Entrevista" no Apêndice).

b) — Experiência de orientação educacional com o governo autónomo dos alunos. A organização de um diretório, constituído de representantes de todas as classes, permitiu que os alunos tomassem parte na solução de certos problemas de administração escolar e do governo de si próprios, tomando eles mesmos a responsabilidade da boa ordem e da disciplina. Sempre que possível as sanções são exercidas pelo próprio grupo e não pela direção. Desapareceram, assim, certos problemas sérios de direção geral, tais como a fuga de alunos, reação contra a direção e contra professores, depreciação de materiais, etc., que se apresentavam quando o estabelecimento foi transformado em colégio de aplicação. (Ver esquema do Diretório e Estatutos do Governo Autónomo no Apêndice).

3 — Repercussão nos meios educacionais:

Tornando os objetivos da prática de ensino mais divulgados e compreendidos entre o magistério, verificou-se que vários Colégios e professores colocaram suas classes à disposição da Cadeira de Didática para aquêl-le fim.

4 — As diferentes Cadeiras Pedagógicas da Faculdade, que vem prestando sua colaboração ao Colégio de Aplicação, através de seus representantes no Conselho Deliberativo, encontram nêle campo propício para observações e inquéritos referentes aos problemas educacionais.

5 — O recente movimento em prol da fundação das Classes Experimentais em Cursos Secundários mereceu por parte do Colégio a melhor aceitação, desde que é de suas finalidades mais importantes a pesquisa pedagógica em todos os seus setores. Esperamos poder instalar tais classes a partir do ano de 1959.

Em conclusão podemos dizer que, embora os projetos e idéias para futuro ultrapassem amplamente os resultados colhidos, êstes já são animadores sobretudo quando verificamos que entre os professores da Faculdade membros do Conselho Deliberativo, o corpo administrativo e docente do Colégio e o pessoal da cadeira de Didática, estabeleceu-se um clima de colaboração e confiança a facilitar o trabalho futuro. Esse entendimento e ajuda recíproca, cremos, serão as bases para que a experiência em curso venha a conseguir seus legítimos fins: a renovação educacional do Colégio e o aperfeiçoamento pedagógico dos licenciandos da Faculdade de Filosofia.

A. D. C.

Tendo em vista esclarecer os nossos leitores a respeito das necessidades educacionais que levaram à instalação do Colégio de Aplicação, achamos oportuna a publicação, neste número, do artigo de Ed. Claparède sobre a criação do Instituto J. -J. Rousseau, em Genebra. Nesse artigo, o grande educador expõe os motivos e comenta, amplamente, as necessidades que justificaram a instalação daquele instituto das ciências da educação. Pelo que há de semelhante entre as dificuldades enfrentadas por ocasião da experiência Suíça e as que ora enfrentamos no meio brasileiro, à luz do pensamento de Claparède, esperamos, melhor poderá ser avaliada a obra pedagógica que ora ensaia os primeiros passos no Colégio de Aplicação.

* * *

UM INSTITUTO DAS CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO E AS NECESSIDADES AS QUAIS RESPONDE

Ed. Claparède (*)

“Começai por estudar vossos alunos, pois seguramente não os conheceis.”

J. -J. Rousseau

No próximo outono será criado em Genebra um Instituto de altos estudos pedagógicos, que terá o nome de Instituto J. -J. Rousseau. Gostaria de contar aqui sua origem, dizer o que será, ou pelo menos o que pretende ser.

Sua origem é muito simples. O projeto de um Instituto dêste gênero decorre de uma dupla constatação: 1) a preparação psicológica e pedagógica dos educadores não é suficiente; 2) nenhuma medida foi tomada para assegurar os progressos e o desenvolvimento da ciência da educação. Nosso Instituto tem por objetivo contribuir para remediar estas duas deficiências.

(*) — Artigo publicado em: *Archives de Psychologie*, n. 45 (févr. 1912), tome XII, págs. 21-60. Genève — Librairie Kündig.

Traduzido por Maria José Garcia Werbe, Assistente da Cadeira de Didática Geral e Especial da Faculdade de Filosofia da U.S.P.

1. Uma preparação mais científica dos educadores é desejada em toda parte.

"A preparação psicológica e pedagógica dos educadores não é suficiente". Eis uma afirmação que se ouve freqüentemente enunciar, há alguns anos, não somente pelos psicológicos — que se poderia suspeitar de querer, como Monsieur Josse, vender a sua mercadoria — mas também, e principalmente, pelos próprios educadores. Abri os jornais pedagógicos, escutai o que se diz nos Congressos de ensino de educação familiar ou de higiene escolar, e vos convencereis de que, com poucas exceções, os práticos que se preocupam com as questões de educação — pois, infelizmente, elas não preocupam a todos — reconhecem que os futuros educadores não possuem um conhecimento suficiente das crianças cujos passos irão logo guiar. Ensina-se-lhes o que deverão ensinar, às vezes como deverão ensinar, mas não qual é o terreno destinado a receber este ensino: como cultivadores aos quais se ensinaria com muitos detalhes o nome e a estrutura de todos os grãos possíveis, e a maneira de jogá-los ao vento, mas aos quais nada se ensinaria sobre a natureza do solo onde deverão germinar as sementes, nem sobre a maneira de trabalhá-lo, afolhá-lo, prepará-lo, em suma, para receber o grão que se lhes confia. Quando se trata da criança, a importância do conhecimento do terreno aumenta mais, pelo fato de que neste caso temos um solo que é objeto de uma incessante evolução, de um solo que se transforma segundo certas leis e que o objetivo da sementeira é mais de ajudar esta evolução interior do que de preparar uma colheita da qual não se considerará senão o valor objetivo.

E' preciso apresentar algumas provas destes anseios do professorado em relação à psicologia da criança? Eu hesito, tantas são as citações a fazer. Quais escolher? Não escolherei; eis duas ou três, de acaso das publicações recentes que me caem nas mãos.

Acabo de receber, entre outras, um "Relatório geral", muito interessante apresentado numa assembléa da Sociedade pedagógica de Neuchâtel, em Setembro de 1911, sobre a preparação e os meios de aperfeiçoamento do corpo docente primário. Ao lê-lo nós nos persuadimos rapidamente de que os professores não se sentem suficientemente preparados para sua tarefa, e que percebem muito bem o que falta em sua preparação:

"Há uma crise da escola popular, diz um dos relatores. O espírito muito escolástico se choca contra o espírito científico e o progresso industrial, e este choque não podia senão provocar um mal-estar. Ele se traduz em múltiplas formas; deixa em todo caso, no fundo do pensamento de todos os que se ocupam com a escola, esta afirmação um pouco vaga: há qualquer coisa que não anda mais... A possibilidade de uma transformação feliz de toda nossa pedagogia depende antes de mais nada de nossa preparação profissional" (pg. 6).

"Nós ainda ensinamos muito como nos ensinaram, diz um outro, mas não é nossa culpa... Ninguém nos ensinou a ensinar. Tivemos que nos lançar, foi preciso tentar, tactear, procurar; foi preciso avançar, depois recuar, recomeçar"... (pg. 20).

"Temos aqui a questão de saber se a preparação atual do corpo docente é suficiente — pergunta o relator do Val-de-Ruz. — Em presença dos fatos, respondemos francamente NÃO." E acrescenta: "Ah! quantas experiências feitas em prejuízo das crianças! Belo resultado, verdadeiramente, este!... Aqui mais do que em toda parte, não é necessário ser preparado suficientemente? Sim, se o professor quer ser também um educador e um psicólogo, se quer corrigir os defeitos da educação — para não dizer os vícios — que muito freqüentemente aparecem entre nossos alunos" (pg. 22).

Quando da discussão que seguiu a apresentação deste relatório, adotou-se, entre outras, com grande maioria, a seguinte conclusão: "A preparação do candidato será caracterizada por uma ruptura definitiva e completa com o ensino escolástico. O meio natural constituirá a base, e o desenvolvimento das faculdades intelectuais será o objeto" (1).

Trata-se de recriminações puramente locais? De maneira nenhuma. Em todos os países constatam-se os mesmos sintomas, tanto no ensino secundário como no primário. Falando, por exemplo, da formação dos professores secundários, o prof. Milliod, num pequeno volume que terei ocasião de citar ainda, escreve:

"O ideal seria completar o ensino da Faculdade de Letras e organizar junto a esta Faculdade uma secção de Pedagogia... A higiene escolar, as questões de organização e de legislação escolar, os problemas da educação moral, as experiências de psicologia infantil, todo este conjunto de pesquisas que formam bem um departamento da ciência social, merece um lugar maior em nosso programa" (2).

Eis o último número da Revista Pedagógica (Janeiro de 1912); abro e vejo — o contrário teria me surpreendido — novas queixas relativas a insuficiente preparação dos professores". Desta vez, trata-se do ensino agrícola, e é um inspetor da Academia, M. da Costa, quem as exprime.

Mesmo no ensino superior percebe-se que, se coloca a questão pedagógica, ou, se se prefere, a questão didática. E já existe, na Alemanha, uma revista, órgão da "Gesellschaft für Hochschulpädagogik", destinada a estudar os meios de tornar mais produtivos os estudos universitários.

Por sua vez, os Congressos emitem votos sobre votos em favor de uma iniciação dos futuros professores, na pedagogia, na higiene, na filo-

(1). — Cf. L'Éducateur de 21 de outubro de 1911, p. 622.

(2). — M. Milliod, "Le reforme de l'enseignement secondaire dans le canton de Vaud", Lausanne, 1903, p. 197.

no tempo de Jean-Jacques, constataremos um progresso evidente. Mas como este progresso é menor do que o manifestado em todos os outros domínios! Enquanto que, em todas as ciências aplicadas, na medicina, na sociologia, na política ou no direito, até mesmo na teologia, transformações se produziram renovando completamente a maneira de ver e de compreender, a pedagogia prática ficou só, apesar dos eloquentes discursos de seus grandes profetas, mergulhada no conservantismo mais obstinado, o mais fechado às idéias novas. Sob a pressão das idéias dos educadores, de Pestalozzi, de Herbart, de Froebel, ela tem, sem dúvida, procurado rejuvenescer algumas peças de seu edifício, fazer alguns pequenos aperfeiçoamentos interiores, mas o edifício permaneceu o mesmo. Ora, o que seria preciso, é derrubá-lo e reconstruí-lo, pois o plano é mau. Isto será a tarefa de amanhã.

3 — Como o apêlo de Rousseau não foi ouvido

O próprio plano é mau; hoje não mais do que antes de Rousseau a criança não é a medida do programa prescrito e do método adotado (salvo nas escolas infantis e nos jardins da infância, onde incontestavelmente, progressos reais têm sido realizados (3)). Dizem-nos, repetem-nos em todos os tons, nos discursos solenes e mesmo nos planos de estudo, que desde há muito tempo o ensino não se dirige mais à memória, que se procura desenvolver o espirito e não a entupi-lo de saber. E, entretanto, quando se vai ver de perto, percebe-se que atualmente como no tempo de Montaigne, a memória é o "porte-à-foux" de todo o ensino, e que a educação, não somente moral, mas também intelectual é muito negligenciada (4).

Se acompanhádes um pouco o trabalho de um de nossos escolares, perceberéis logo que quantidade de conhecimentos, cujo objetivo verdadeiro seria o de estimular a arte da palavra, o julgamento, a reflexão, ou desenvolver qualidades afetivas, e que no entanto conduzem, praticamente, a armazenamentos estereis de lições aprendidas, com um luxo inconcebível de detalhes inúteis e muitas vêzes acima do alcance da criança.

Devemos citar aqui a História, cujo ensino poderia ser muito educativo se fôsse um pouco mais apropriado à mentalidade infantil, menos

(3). — E ainda, se acreditarmos nos espirituistas, inúmeras reformas mereceriam ainda ser realizadas no regime educativo de Jardim da Infância Cf., por exemplo, J. Dewey, *The school and the child*, p. 48 e seguintes e Colozza, que afirma na *Revista Pedagógica* (abril 1909, p. 555), que, em relação à educação dos sentidos, "a pedagogia não fez, de Rousseau até nós, nenhum progresso".

(4). — Numbum, em seu excelente pequeno volume, "O problema do ensino secundário" (St.-Blaise, 1911, p. 39 e segs.), dá-nos um belo exemplo, tomado da realidade, da distância existente entre os princípios soberbos que encabeçam o plano de estudos de um colégio suíço e a triste realidade.

resumido, mais leve, sobretudo em relação às datas (5). E a geografia, na qual, por exemplo, obriga-se uma criança de dez anos a enfiar na cabeça listas de cidades com as indústrias que aí se praticam, quando tal cognhecimento não poderia ser interessante e instrutivo para ela senão ligado a uma história econômica do país, às razões pelas quais tal indústria se desenvolve aqui mais do que lá, etc., coisas que não entram no programa dos alunos desta idade. Aliás, muitas coisas que nós chamamos hoje de "detalhes inúteis" transformar-se-iam em conhecimentos fecundos se fossem apresentados no contexto vital da criança, quero dizer, se fossem ligadas à sua esfera natural de interesses. Mas não, são dados isolados, sob forma de listas, de enumeração, cuja única razão para serem aprendidas é que serão exigidas no exame. Apresentadas sob esta forma, não ultrapassam a esfera da memória, onde permanecerão como um simples corpo estranho.

E o estudo da lingua materna! Outra "chinoiserie": este estudo repousa precisamente sobre a única coisa que não pode dirigi-lo bem, a saber, sobre a gramática. De um a seis anos, a criança faz, sósinha, na lingua materna, os mais admiráveis progressos, quando se pensa que ela parte de nada para chegar, praticamente, a tudo. Ela só quer continuar. Mas, neste momento, chega o professor de gramática, e, súbitamente, eis esta evolução natural quase suspensa por uma intervenção intempestiva e anti-natural, que desloca a sede das operações cerebrais, e que, de um problema de desenvolvimento glóssico que a Natureza resolvia sósinha, faz um problema de pura memória livreca que nem o professor, e ainda menos o aluno, absolutamente não resolve. Nós constatamos uma parada do mesmo gênero no domínio do desenho: a criança, que é um pequeno desenhista-nato, volta-se contra o desenho no dia em que a obrigam prematuramente a fazer retângulos ou perspectiva cavaleira, dos quais justamente, nada compreende. Mas, felizmente, estamos começando a mudar tudo isto.

Para as linguas estrangeiras modernas, temos a mesma falta de senso que para a lingua materna: dirige-se à memória consciente ao invés de exercitar os mecanismos subconscientes. Também os resultados deste modo de agir são a tal ponto deploráveis que os inspetores do Catão de Genebra pediram recentemente, não sem razão, que se suprimisse completamente o ensino do alemão na escola primária.

(5). — Ouve-se comumente dizer que, desde há muito tempo, os programas de estudos baixaram a memorização das datas, que não são exigidas senão acidentalmente e aproximadamente, e que jamais se repercutiria um aluno não estudar pelo fato de ignorar uma data. Mas os fatos não correspondem a esta afirmação. Cito, por exemplo, entre as questões colocadas nestes últimos anos para os exames de admissão de novos colégios, as seguintes, para a História (crianças de 11 a 12 anos): Que se passou em 1444 na história suíça? — 1286? — 1653? — 1803? etc..

O estudo das línguas mortas dirige-se também de maneira inoportuna à memória, dando muita importância ao estudo decorado do vocabulário. Ora, como estas línguas não são feitas para serem faladas, é supérfluo armazenar uma grande quantidade de palavras; seria suficiente autorizar, no exame, o uso de um dicionário. O aluno acabaria aliás sempre por gravar, involuntariamente uma quantidade de palavras de suas leituras. Estas, percebidas no seu contexto, aprendidas praticando a língua, seriam para ele um ganho muito mais útil do que ladainhas de vocábulos apresentados isoladamente, e constituindo o objeto de uma memorização sui generis.

As ciências naturais, apesar de tudo o que se escreveu sobre o papel educativo importante que seu estudo poderia representar se fôsse concebido de maneira judiciosa, reduzem-se entretanto ainda, quase que por toda parte, a uma memorização cansativa, e aliás profundamente inútil, de nomes de plantas, conchas, fósseis... A tal ponto que Le Bon acha, e não sem alguma razão, "que seria preferível suprimir totalmente o ensino da história natural nos liceus"... "Pelo menos os alunos não adquirirão o horror profundo por uma ciência que é talvez de todas a mais atraente e certamente a mais fácil de ensinar" (6).

Mesmo as matemáticas, a fortaleza da educação do julgamento da reflexão, são por vezes infectadas também pelo micróbio do "saber de cor"; "Uma única demonstração encontrada pelo próprio aluno é mais útil do que toda geometria aprendida de cor", dizia Tachumi, que era tão ilustre matemático quanto perspicaz pedagogo (7). Mas não posso passar em revista todas as imperfeições de nossos métodos atuais. Seria suficiente mostrar, por um ou dois exemplos, que muito pouco progresso foi realizado depois do "saber de cor não é saber" de Montaigne. Muito frequentemente ainda nossos escolares não são senão "asnos carregados de livros"; e um dos mais eminentes pedagogos alemães contemporâneos, M. Kerschensztein, que conhece muito bem a matéria, pois que é diretor do ensino primário em Munich, afirma que o primeiro passo a efetuar na reforma escolar deve consistir na transformação de nossas escolas livrescas (Buchschulen) em escolas de trabalho prático (Arbeitschulen) (8).

(6). — Le Bon, *Psychologie de l'éducation*, Paris, 1902.

(7). — A. Tachumi, *Routine et progrès*, Genève, 1883, pág. 43.

(8). — G. Kerschensztein, *Grundfragen der Schulorganisation*, 2e. éd. Leipzig, 1910, p. 18. — Citamos ainda aqui esta declaração de um professor francês, M. Paul Bernard, que, com uma louvável lealdade, reconhecia os defeitos do sistema atual: "A finalidade da educação opreme a escola. E' em vista do fim a atingir (diploma, papel social) que nossos programas e nossos horários foram decretados e regulamentados. Esperou-se um pouco os meios: o gênio próprio da criança... Nós todos interrogamos-nos no momento de começar uma aula "bem preparada". Determinamos a matéria, examinamos notas e documentos... mas não temos a menor preocupação, confessamola, com o que nos vão ouvir". (Le Volume, 4. nov. 191, p. 85).

Aqui cabem naturalmente as palavras de M. Costa às quais fiz alusão antes

Como se vê, o abuso do ensino livresco existe ainda, como em todos os tempos. Há 70 anos, nosso bom Töpffer, professor, escrevia (9):

"E' a quem, entre todos estes zelosos educadores, acumulará o mais ingrato dos trabalhos e das tristes escravidões sobre os curtos anos de alegria e liberdade; entre todas estas doutas escolas, se apoderará mais completamente não dos corações, não das almas de nossas crianças, para formá-las e embelezá-las, mas de sua memória, de sua cabeça, de sua mecânica intelectual, para fazê-la tocar de manhã à noite todas as arias e todos os estribilhos... Ah! o idiota, o absurdo, o bárbaro sistema!"

"Os curtos anos de alegria e liberdade"... Nós, os adultos, fazemos verdadeiramente tudo o que deveríamos para conservá-los intactos na jovem geração? Sob este aspecto ainda, não somente a escola, mas toda nossa maneira de tratar a infância têm se valido pouco dos apelos que há tanto tempo nos têm sido dirigidos. "Maxima debetur puero reverentia", afirmava já Juvenal; e Montaigne indignou-se contra a administração policial dos colégios "verdadeira prisão da juventude cativa". Jean-Jacques, que sentiu profundamente este estado de coerção contra a natureza na qual se mantêm indevidamente as crianças, denunciou com tal ênfase que, parecia, devia comover até o mais duro dos professores;

"Amal a infância; favorecei seus jogos, seus prazeres, seu instinto amável. Quem de vós não sentiu saudades algumas vezes desta idade onde o riso está sempre nos lábios e onde a alma está sempre em paz? Por que quereis privar estes pequenos inocentes do gozo de um tempo tão curto que lhes escapa?... Por que quereis encher de amargura e de dores estes primeiros anos tão rápidos que não voltarão mais para eles, que não podem voltar para nós? Pais, sabeis o momento em que a morte espera vossos filhos? Não vos prepareis remorsos tirando-lhes os poucos instantes que a natureza lhes deu: tão logo possam eles sentir o prazer de ser, fazei com que o aproveitem; fazei com que a qualquer hora que Deus os chame, eles não morram sem ter provado a vida" (10).

(p. 23); trata-se do ensino agrícola: "A idade das crianças. E' singular que dela se esqueça sempre quando se trata de introduzir as reformas no regime da escola. Raciocinamos ainda, apesar das advertências que datam de Montaigne e que a experiência confirmou, como se fosse tão fácil encher a cabeça quanto encher os programas. Ora, é preciso saber que enchendo o cérebro de um jovem companhês de noções científicas ligadas à agricultura, não o estaremos nutrido mais de que o estupido com noções aritméticas, históricas ou gramaticais". (Rev. Pedag. jan., 1912, p. 85).

Enfim, citemos — notariais que não procurei muito longe estas diversas citações, tomadas todas das publicações que apareceram ultimamente — esta "Cri d'alarme d'un père de famille", na "Education" de setembro de 1911: "A instrução da juventude, entre outros, está baseada sobre um princípio falso... Esforça-se por derramar no cérebro da criança o máximo de conhecimentos, sem se preocupar em saber se ela pode realmente assimilar tudo o que si se introduz.

(9). — R. Töpffer, *Voyage autour du Mont-Blanc*, 1843.

(10). — Emile, liv. II.

Mas, todos estes apelos ficaram como letra morta, ou mais ou menos isso. E ainda hoje, poetas, filósofos e filântropos estão a defender os direitos da criança: "Nossa alma de homem é ainda o ramalhete ou feixe de nossas recordações infantis, escreveu Jean Aicard. Oh! educadores desatenciosos! Que flor trazem vocês aí para mim? Não quero destes espinhos para o ramalhete das recordações de meu filho..." (11). E o prof. Theobald Ziegler, em seu "Allegemeine Pädagogik", foi obrigado a relembra-los também esta verdade que deveria portanto ser evidente, ou seja que "a criança tem também um presente, e tem o direito de viver e de aproveitá-lo... Fala-se muito da felicidade da juventude: é verdadeiramente tão grande? Nosso modo de educar não suscita demasiadas ocasiões de angústia e de temores, de preocupações e de remorsos em nossas crianças? Preocupações escolares, desolações, misérias escolares, isto não falta; e talvez também, em casa, muitas coisas deveriam ser diferentes do que são. E se nós pensamos também em todos aqueles que morrem sendo ainda crianças, tomamos consciência de maneira perfeitamente clara do nosso dever de deixar as crianças viverem também sua vida!"

"Nossos programas escolares são demasiado rígidos — declara, por sua vez, um excelente prático, M. E. Briod, presidente da Sociedade Pedagógica da Suíça romana —. Em nosso desejo de realizar, mesmo na escola, o ideal da democracia, tornamos o estudo amargo para uma quantidade de crianças e o ensino penoso, além de toda expressão, para uma quantidade de professores... As crianças de nossas escolas possuem dons muito diversos; umas são inteligências vivas, outras estão na boa média, outras enfim revelam uma atrofia das faculdades intelectuais que chega ao "gatisme". Nossa falha é de prever para todos o mesmo programa, as mesmas lições, o mesmo material de ensino, o mesmo mestre, a mesma classe, com o mesmo número de aluno por classe.

Cita-se freqüentemente com elogios a escola primária de antigamente, que produzia, diz-se, individualidades marcantes; ela não o conseguia senão negligenciando a massa. O sonho de toda uma geração de educadores foi, em seguida, o de criar instrução igual para todos, sem distinção de aptidões. Se a escola de outro tempo era injusta, a que a sucedeu cometeu um erro; devemos servir a nossos alunos um alimento intelectual ao seu alcance; sem negligenciar a massa, devemos produzir uma elite particularmente bem armada para o combate da vida; e é dever de um Estado democrático preparar esta elite já na escola primária" (12).

E, fora da escola, nas fábricas, nas lojas, na vida mundana, como a infância, seus direitos, e os deveres que estes direitos deveriam suscitar

(11). — Aicard, *L'âme d'un enfant*.

(12). — E. Briod, *Semaine littéraire* (Genève) du 17 juin 1911. As passagens aqui sublinhadas são o são no original.

nos adultos, são muitas vezes, desprezados" (13). As sociedades de "Proteção da infância" que — é felizmente ou infelizmente? — devem ser criadas por toda parte, são a testemunha do triste estado de coisas onde nos conduziu o desconhecimento da infância, cuja função biológica e social Rousseau percebeu tão bem (14).

Eu não acabaria nunca se quisesse enumerar aqui todos os fatos que evidenciam a necessidade da reconstrução do edifício pedagógico sobre uma nova base, base esta que deve ser o conhecimento da criança e o respeito de seus direitos. E, insisto bem sobre isto, não se trata de uma invenção de psicólogo ou de médico. Não, todos estes defeitos que caracterizam nossos métodos de instrução e de educação, são os práticos, os professores que os mostram em primeiro lugar; e são eles também que indicam o remédio, com uma perspicácia que é toda em sua honra. Folheia suas revistas especiais, venham elas da França, da Alemanha, da Itália ou de outro lugar, vereis em todas, cada mês, cada semana, exprimir-se suas queixas e seus desejos, que, no seu número de 23 de Dezembro último, a "Schweizerische Lehrerzeitung" resumia nestas palavras tão justas: "Die Rechte des Kindes respektieren! das ist der gesamte Inhalt einer naturgemässen Schulreform" (Respeitar os direitos da criança, tal é o fundamento de uma reforma escolar natural).

Assim, pois, 150 anos da publicação do Emilio, volta-se a exprimir exatamente a mesma opinião que constitui a substância mesma deste livro. Certos autores não hesitam também em afirmar que a pedagogia prática não fez nenhum progresso depois de Rousseau.

4 — Nem os professores nem os governos não são responsáveis pelo regime atual.

Quem se deve considerar responsável por este estado de coisas?

Os professores? Os orientadores escolares? Seria seguramente muito injusto. Deve-se ao contrário admirar os resultados que a maioria obtém nas condições tão difíceis e sem ter sido preparada de maneira adequada. Muitos compensam pela afeição que têm pelos seus alunos, pelo seu devotamento e paciência, os defeitos da organização pedagógica que sobre eles pesa. Mas muitos, e justamente entre os melhores, exprimem seus pe-

(13). — Ver, a este respeito, o recente artigo de E. Schulz, com o título bem sugestivo: "a destruição da infância" (*Die Zerstörung der Kindheit*, *Zeitsch. f. Jugenderschulung*, jan. 1912).

(14). — No mês de set. de 1911, foi apresentada ao Conselho Nacional uma moção convidando o Conselho federal da Confederação Suíça a examinar a criação, pela Suíça, de um Conselho federal de proteção à infância (*Kind- und Mutter-Schutz*, etc.). A Schwela, secretário internacional de proteção à infância (*Kind- und Mutter-Schutz*, etc.). A Schwela, em seu n. de 9 de dezembro último, expõe a defende este projeto *Lehrerzeitung*, em seu n. de 9 de dezembro último, em Hays, pelo Dr. Zollinger.

Por outro lado, a própria psicologia, considerada até pouco tempo ramo da filosofia, conquistou seus "diplomas" de ciência experimental; já possui uma quantidade de métodos permitindo investigações rigorosas, e é impossível, mesmo ao indivíduo mais reacionário, negar que muitas dessas pesquisas infantis e escolares tenham aberto, para a pedagogia, horizontes inimagináveis. Um único exemplo será suficiente para prová-lo: os testes de Binet para a apreciação da inteligência.

Enfim, o método experimental foi introduzido na pedagogia e tudo faz prever que ele aí será fecundo.

Eis as diversas razões que me parecem justificar a fé em tempos melhores.

Mas, para que a ciência pedagógica progrida, são necessárias duas condições:

- 1.º deve haver órgãos (estabelecimentos, institutos, repartições, funcionários especiais ou sábios interessados susceptíveis de reunir os fatos, o material documentário e de elaborá-lo com o fim de tirar, se possível, conclusões práticas, e até mesmo, se os fatos o permitem, de elaborar leis;
- 2.º aqueles que se encontram junto à criança como educadores ou professores, ou um certo número deles, devem estar em condições de colaborar para a reunião dos documentos ou para seu controle, segundo as regras do método científico, sabendo quais são as possíveis causas de erro — devem realizar pesquisas sobre uma questão mais limitada.

O Instituto Jean-Jacques Rousseau tem precisamente por ideal permitir a realização, pelo menos parcial, dessas duas condições, tornando-se ele mesmo um centro de coordenação e pesquisa, e, por outro lado, iniciando alguns de seus alunos nas regras do método científico, de maneira a que eles possam praticar com resultado a experimentação escolar.

7 — Sobre a pretensa oposição do "bom senso" e da ciência.

A experimentação escolar! Com estas palavras vemos surgir diante de nós a hidra do dogmatismo reacionário que, para melhor penetrar nos meios pedagógicos (em geral meios "progressistas" e "avançados") veste-se com a capa do "bom senso".

Será preciso aqui, mais uma vez, cortar a esse monstro a cabeça que sempre torna a se desenvolver? Trabalho seguramente inútil, e, se os fatos não provassem que, de muito boa fé, alguns práticos são ainda vítimas do infeliz sofisma do "bom senso", eu não faria a meus leitores a injúria de mostrar-lhes, — o que eles sabem tão bem —, ou seja que o "bom senso" longe de ser o inimigo da experimentação, ao contrário apela para ela como seu único apoio.

Tomarei como exemplo apenas um trabalho intitulado "O bom senso em educação", apresentado, há alguns meses, por uma professora primária de Genebra, numa assembléa de professores e publicado pelo "Journal de Genève" de 16 de agosto de 1911. . . Nesse trabalho encontram-se apreciações bem curiosas e bem interessantes para o psicólogo, reveladoras de um tipo mental absolutamente oposto ao tipo científico. O autor ergue-se contra os psicólogos e contra a experimentação na escola. "A escola pública não é um campo de experiência" — escreve ela. — Isto, infelizmente, é bem verdade! E como seria desejável que ela se tornasse, pois não passa ainda de um campo de tentativas informes. Quantos ensaios tentados e que poderiam ter sido experiências fecundas e, que, no entanto, limitaram-se a inúteis decepções e dissabores, por não terem sido metódicamente registradas, apreciadas, comparadas a outras!

Aliás, como o espírito humano pode adquirir um conhecimento, queira ou não, sem experimentar! Mas, eis que, enquanto para se tornar médico, engenheiro, violinista ou marinheiro é preciso estudar, a arte de educar constituiria um instinto inato: "Forma-se o pedagogo ou o psicólogo, mas nasce-se educador", declara nossa educadora. Seja. Mas como o Estado, que nomeia os professores, faz o diagnóstico dessa faculdade inata? E procura ele fazê-lo? Jamais ouvi algo a respeito.

Resta pois que, enquanto a autoridade escolar não tiver encontrado esse precioso sinal para diagnóstico, e enquanto não puder mostrar que "nascem" educadores em número suficiente para prover todos os lugares vagos, será necessária uma iniciação psico-pedagógica. E então, onde se encontrará, senão na experiência, os elementos do conhecimento a inculcar?

As dificuldades que alguns queriam apresentar para a realização da reforma pedagógica não são para nos espantar, nem mesmo para nos desagravar. Sabe-se que todo progresso suscita resistências tenazes por parte daqueles que seriam os primeiros a se beneficiar com ele, de forma tal o poder da rotina é às vezes, coisa surpreendente, superior ao do interesse. Seria preciso lembrar o cálculo infinitesimal de Leibnitz, combatido em nome do "bom senso" pelos matemáticos da época, para os quais no entanto ele ia abrir um campo de ação ilimitado? Ou Jacquart que os tecelões lioneses quiseram atirar no Rhone por ter procurado melhorar sua sorte com a invenção da profissão? Ou então Pasteur, perseguido pelos cultivadores do bicho da seda do Midi da França, por ter proposto um novo modo de cura destes animais, método que iria trazer a riqueza aos países desolados? Ou, para tomar um exemplo no domínio educacional, Pestalozzi ridicularizado e tratado como louco por ter querido introduzir um pouco de vida e amor no ensino das crianças? Essa oposição a todo progresso parece ser uma lei humana tão constante que, verdadeiramente,

se o movimento em favor de uma pedagogia mais psicológica não a suscitasse, deveríamos duvidar se estamos realmente no caminho da verdade.

Aliás, desenvolvendo um pouco a doutrina do "bom senso", vêmo-la refugiar-se no método experimental: pois, desde que todos os "bons sentidos" não se correspondem e não estão de acordo entre si, como saber qual é o "melhor"? Seria, por exemplo, o que afirma que o ensino do latim é útil para o do francês, ou, ao contrário o que o considera desfavorável? Quem terá razão, o bom senso do Sr. Faguet, ou o do Sr. Croiset? Bom senso que pretende que a criança deva aprender a ler desde os 6 anos, ou o que afirma, com Rousseau e Lacombe, que ela não deve abrir um livro antes dos 10 ou 12? Bom senso que acha evidente a virtude da coeducação ou do "selfgovernment", ou o que olha como não menos patente o perigo desses sistemas? E' o bom senso de qual Senhor que vai fazer a lei? Quem vai decidir entre todos esses "bons sentidos"? E' evidente que se precisaria bem, afinal de contas, recorrer a uma outra instância, e isto só poderá ser a **experiência**, seja a experiência de longo alcance que, assistindo ao "struggle for life" de todas essas opiniões, notará cuidadosamente as conseqüências práticas, seja a experiência provocada, ajudada pela ciência dedutiva, que se encarregará, sacrificando menos gerações para encontrar uma solução urgente, de regulamentar a questão de maneira mais rápida.

Mas, eu não me perdoaria de ceder à tarefa demasiado fácil de pulverizar tão insustentável doutrina. Não me perdoaria mais ainda entretanto de não reproduzir aqui algumas palavras com as quais o Prof. Milliod responde a esta asserção verdadeiramente estúpida de que a ciência da educação não é nada e que a experiência pessoal é tudo para a formação do professor:

"Francamente, não vale a pena refutar semelhantes afirmações. Inútil conhecer a evolução do espírito, a organização da mentalidade, todos os resultados que, há 50 anos, modificaram tão profundamente nessa idéia do homem! Inúteis os debates célebres dos grandes educadores, essas batalhas de idéias onde estava em jogo o destino das gerações futuras! Inútil procurar o objetivo da educação para dirigi-la? Inútil estar informado do que se faz alhures, de estar a par das questões e do progresso, de saber que em outros países certas escolas são organizadas diferentemente das nossas, onde se economiza forças, onde se faz mais, mais depressa e melhor?

Dizei tudo numa palavra: é inútil saber o que se faz, proceder com reflexão, guiar as demarches com a ajuda de uma crítica mesmo que seja pouco científica.

Sabe-se por acaso que as pesquisas dos pedagogos são hoje diferentes das amplificações literárias? Os fatos, as experiências, as constatações psicológicas, fisiológicas, estatísticas que enchem os bons tratados, as con-

clusões de seus minuciosos inquéritos, tudo isso poderá ser suprido com um traço de gênio?

Pois bem, faizei melhor: suprimi os estudos. Se não é necessária uma preparação para se ensinar, não é necessária também para se instruir...

A experiência pessoal? Como vós eu a considero não só indispensável como a melhor escola, desde que se saiba usá-la... Que é uma experiência que não seja provada, criticada, verificada? o que é? E' preciso ter coragem para dizê-lo: é vulgar empirismo" (18).

Ora, a experiência provada e verificada é precisamente a experiência no sentido científico, à qual se pode apelar para evitar toda confusão com a simples "Erfahrung", experimentação. E' interessante notar que, no espírito de certos professores não familiarizados com a cultura científica, essa palavra tem um sentido muito especial que é talvez a causa de muitas confusões. Para muitos, **experimentação** significa dissecação. — O Sr. Ribot já tinha feito anteriormente um inquérito interessante sobre a maneira pela qual certas pessoas resumiam numa imagem-tipo a significação de diversas idéias gerais: assim, um sujeito tinha por exemplo a idéia de justiça sob a forma de um vestido vermelho, a todo tempo um metrônomo; como a psicologia não deve perder seus direitos constatemos, de passagem, que certos professores parecem ter idéia de "experiência" como uma espécie de porco do mar meio estropeado. — E' assim que o autor do artigo **bom senso**, depois de ter dito que "a escola não é um campo de experiência", acrescenta em matéria de prova: "o aluno não é uma cobaia". Encontra-se a mesma concepção barroca na boca de um outro professor que, no Congresso Pedagógico romano de St-Imier (em 1910), respondendo a uma proposta do Sr. Brunet (de Paris), relativa ao tratamento de certas crianças, pronuncia essas palavras: "... O Sr. Brunet acaba de nos falar do emprêgo da sugestão aos jovens pervertidos. Nossas

(18). — M. Milliod, La réforme de l'enseignement secondaire dans le canton de Vaud, Lausanne, 1903, pg. 186.

Dois professores genebreses, M. E. Duvillard e Srta. Metral já responderam como convinha, no "Educatour" (28-10 e 4-11-1911) à tese do "bom senso", sustentada por seu colega: "O 'bom senso' em educação, diz justamente um deles, não é fazer pouco nem muito da psicologia, do aprender a conhecer essa máquina frágil, facilmente desmontável que é o cérebro de uma criança, para saber dirigi-la, colocá-la no bom caminho!"

Um professor de La Chaux-de-Fonds, Sr. Graber, restando-se também a essa questão no relatório apresentado à Assembléa de Neuchatel exprime-se assim:

"A habilidade profissional era, até o momento atribuída a duas causas, uma quase mística, que fazia com que fosse considerada como um instinto, um dom particular, e a mística, que fazia com que fosse considerada como o fruto de uma longa prática individual. "Não se deve contar com essas duas causas? Seria um fracasso pois que, de 100 pessoas que se destacam no ensino, há uma média superior a um ou dois com o dom? E por outro lado, tinham ao ensino, há uma média superior a um ou dois com o dom? E por outro lado, se é preciso esperar que a prática forme a habilidade, que seria dos primeiros anos de ensino de um mestre de escola?"

crianças não devem ser matéria de experiência: temo que essas crianças colocadas num hospital, terno empregado pelo Sr. Brunot, sejam submetidas ao que chamaria uma *dissecação moral*. E eu não sei se temos o direito de *martirizar* assim as crianças" (19).

Não haveria pois, segundo alguns práticos, senão professores que tocam a virtude de tocar na criança sem feri-la, sem estragar seu corpo ou sua alma. E entretanto se se quer enumerar todas as dissecações — e essas são verdadeiras — pelas quais a escola é responsável, quão longa seria a lista: miopia, escoliose e outros desvios do esqueleto (20), infecções diversas (dentre as quais a tuberculose), propagação de epidemias, tormentas inflingidas a uma criança por desconhecimento de um retardado mental, destruição de talentos excepcionais rebeldes à regra, cansaço mental, ferimentos do amor próprio, suspeitas injustificadas (21), desgosto pelo trabalho, ensaios pedagógicos infelizes, feitos por aqueles que não têm o "dom inato" e a prática adquirida, e dos quais são vítimas às vezes inúmeras gerações... Mas tudo isso nos levaria muito longe por hoje. Eu pretendo voltar ao assunto em outro lugar.

8 — Valor da experiência sistemática.

Nenhuma razão teórica se opõe pois a que as questões pedagógicas sejam submetidas, como todas as outras questões de fato, à experimentação. Vemos, ao contrário, que é somente sobre a observação controlada e a provocada que repousa o restabelecimento da Pedagogia. Não é difícil compreendê-lo. E entretanto os professores têm sido tão pouco preparados para considerar o valor da experiência científica, de forma que, pode-se dizer, não são instituídas nunca observações sistemáticas ou experiências nas escolas. Na obra que há pouco citei, o Prof. Milloud já expressa sua surpresa:

"É bem raro que se decida a fazer um ensaio, uma experiência conduzida metódicamente. Numa época em que o ensino está, por toda parte, um pouco em via de transformação, age-se demasiado, entre nós, co-

(19). — Relatório do XVIII. Congresso da Soc. Ped. romana, St-Imier, 1910, pg. 46. As palavras sublinhadas não o estão no original.

(20). — "Não se pode negar que a escola seja nociva ao desenvolvimento da criança, afirma o Dr. Mathieu, presidente da Liga Francesa pela Higiene Escolar. A escola é por si mesma nociva" (L'Higiene scolaire, jan. 1912).

(21). — A tristeza dos anos escolares deixa muitas vezes uma impressão dolorosa por toda a existência: escuta a lembrança pessoal de Edouard Rod: "o colégio de minha cidade natal era triste e duro; aí fui punido duas vezes injustamente, aí fui maltratado por meus companheiros, aí conheci as cóleras impotentes... Oh! essas primeiras impressões não se apagam nunca!

São elas que dão o tom a toda nossa existência, elas podem tornar-nos para sempre incapazes de ser felizes... Também eu não queria reviver minha infância por causa desse colégio maldito, por causa das mínimas tristezas que senti tão vivamente quanto minhas dores de homem" (Cf. Sem. lit. de 26-3-1910).

mo se não houvesse problemas, nada de antiquado a eliminar, nada de útil a instituir... Receiam-se mudanças e isso é natural porque nelas só se percebe a transformação e não se tem meios para discernir o progresso ou o recuo resultantes.

Será necessário acrescentar que tudo isso não é verdadeiro somente no Canton de Vaud, mas também, se creio no que leio, em todos os países do mundo?

Gostaria de relatar aqui um fato, incrível é certo, mas entretanto bem autêntico.

Um professor de desenho disse-me um dia que tinha a intenção de inaugurar em suas lições um novo método e perguntou-me o que eu pensava a respeito. Aconselhei-o a interrogar antes os fatos do que minha opinião, e a fazer a seguinte experiência que lhe permitiria controlar o valor do método: no começo da primeira lição ele distribuiria folhas de papel a seus alunos pedindo-lhes para desenhar, sem dar a menor indicação, um objeto qualquer (por exemplo: uma cadeira que poderia ser copiada e um cavalo que seria desenhado de memória). As folhas seriam então recolhidas, nenhuma crítica seria feita aos desenhos e não se falaria mais disso durante seis meses. No começo deste período, a mesma prova seria repetida. O professor poderia assim perceber, comparando os desenhos da primeira e desta segunda prova, os progressos realizados no fim de seis meses de lições. Comparando estes progressos com os revelados por uma experiência idêntica feita em outras classes onde o novo método não tivesse sido aplicado, verificar-se-ia a superioridade ou não do método em questão.

Seria bem simples e bem inofensivo. E entretanto o diretor da escola, ao qual o professor havia comunicado seu plano, proibiu a execução, sob pretexto de que "a escola não é um campo de experiência"! (Essa é decididamente a frase fatídica).

Fica-se confuso diante da estupidez de uma tal resposta, diante da incompreensão que ela denota! Como um diretor da escola, que deveria ter por função organizar tais experiências, tais meios de controle dos processos em jogo, desencoraja-os quando um professor se propõe a realizá-los! É inconcebível...

Se se tivesse experimentado um pouco mais nas classes, ter-se-ia percebido o valor dos métodos propostos, quando, muitas vezes, foram precisos trinta ou quarenta anos para condená-los, enquanto que uma prova metódica de um ou dois anos teria talvez sido suficiente para julgá-los. São então 30 ou 40 gerações de alunos que sofrem por essa falta de senso científico (22)... E é a nós, que reclamamos a experiência científica na escola, que ousam acusar de "dissecadores da criança"...!

(22). — Foram precisos mais de 30 anos de "bon senso" das autoridades escolares para descobrirem que o desenho geométrico, adotado em todas as escolas da França e outros

Ougamos ainda o prof. Milloud que respondeu antecipadamente a tais frivolidades:

"Experiências, dizem-me, representam desorganização das classes, a anarquia, a decadência dos estudos. Quereis pois tratar a criança como um objeto de laboratório?"

Quero tratá-la como um ser humano, e adequar a instituição escolar a suas necessidades, porque as escolas são criadas para ela, e não ela para as escolas. Digo que não se deve hesitar em experimentar numa classe o emprêgo de um novo método, num colégio a aplicação de um regime disciplinar menos rotineiro, menos mecânico e mais vivo. Mas com uma condição. O diretor mais esclarecido, o mais zeloso, não obterá nada se não está cercado de um estado-maior esclarecido, capaz de fazer verdadeiras experiências — e não simples observações ocasionais, — capaz também de suspendê-las no momento oportuno se elas não produzem os resultados desejados" (23).

As experiências que se pode fazer em classe são de duas espécies: umas têm por objeto o contróle de um novo método pedagógico, ou do rendimento de um regime especial; são, em geral, experiências de longo alcance, devendo, de preferência, ser realizadas em muitas classes simultaneamente. Sua utilidade é de tal forma evidente que não voltarei a fa-

peles, só conseguia desagradar os alunos, sem produzir nenhum resultado. Enquanto que, se se tivesse procedido com algum método, se se tivesse procurado observar as crianças, ao fim de 30 minutos já se teria convencido de que esse método não estimulava sua aptidão natural, e 30 dias teriam, sem dúvida, sido suficientes para que se assegurasse desta esterilidade.

O ensino do francês parece dever esperar mais tempo que o do desenho a reforma desejável. Há séculos que ele está esmagado por um ensino escolástico e anti-psicológico da gramática. "Há um grande esforço a fazer para encontrar aqui a verdade, disse o Sr. Brunot, prof. da Sorbonne, o principal campeão da revolução esperada. Como em ciência, é preciso duramente aplicar na gramática os métodos da verdade... O que é preciso fazer aqui, contra os preconceitos e apesar das injúrias, não é uma reforma, é uma revolução (Relatório apresentado ao Congresso pedag. de St-Imier, 1910). Na Alemanha, o Sr. Ziegler chegou a dizer, no que concerne ao alemão: "Um ensino especial de gramática não só é absolutamente supérfluo, mas nocivo" (Allg. Pädagogik, pg. 40).

(23). — Loc. cit., pg. 188. O corpo docente da Alemanha reclama há muito tempo a organização de Versuchschulen, ou Versuchsklassen, "classes de experiências" nas quais se "ensaiariam" novos planos de estudo e se controlaria a sua eficiência. Tais classes já existem em Munich, mais aí elas são devidas à iniciativa particular. Num de seus últimos números, a Bayerische Lehrzeitung pede que Versuchschulen sejam organizadas por toda parte, e insiste sobre o fato de que elas devam ser ligadas a Institutos científicos psico-pedagógicos, únicos em condições de instituir planos de experiências e de examinar e discutir os resultados. Citamos aqui a interessante experiência realizada em Paris pelo Sr. Belot, inspetor primário, em duas classes paralelas, sobre a influência dos exercícios de recitação sobre a composição francesa" (Bul. Soc. Psi. Inf. dec/1909). Constatamos que uma tal experiência pode ser feita sem perturbar em nada o ensino habitual e que os alunos e pais seguem-na com um vivo interesse.

lar delas. As outras são experiências mais psicológicas que têm por objeto menos o contróle de um método didático do que o conhecimento da mentalidade infantil. Essas experiências parecem menos necessárias do que as precedentes e reconheço que não se deveria perturbar sempre a ordem de uma classe para realizar pesquisas sem grande alcance. Mas, pedagogicamente falando, as experiências dêste segundo grupo são tão úteis quanto as do primeiro. Revelam, muitas vezes, na maneira de ver e de pensar dos alunos, fatos muito interessantes para o professor e que podem sugerir uma quantidade de idéias novas para seu ensino e a maneira de captar o interesse das crianças, ou despertar sua compreensão. Ademais, na maioria das vezes, essas pequenas experiências que, eu vos asseguro, não operam no espírito de nossos pequenos amigos escolares nenhuma disseção nociva, podem revestir-se com o aspecto de um trabalho escolar de maneira que eles não pensam que representam mesmo momentaneamente o papel de "cobaias"; nós os faremos descrever um objeto, desenhar de memória, indicar seu ideal ou seu ramo preferido, etc. E o próprio trabalho escolar pode tornar-se "material de experiência" se o considerarmos com um olho científico. Quem faz a ciência é o sábio e não os fatos... Sobre isso certos professores, até mesmo diretores de escola parecem ainda ter dúvidas.

E porque não dizer francamente: se um dia uma experiência escolar perturbar um pouco os hábitos de nossos escolares, diminuir um pouco o tempo de sua recreação, obrigá-los momentaneamente a um esforço desusado de trabalho (como por exemplo nas experiências sobre a velocidade do trabalho mental), ou se retiver alguns alunos em classe depois da hora... não vejo porque não se aproveitaria para dar-lhes nessa ocasião pequena lição de solidariedade: "Meus amigos, se lhes diria, nos incomodamos vocês um pouco hoje. Mas vocês trabalham para seus sucessores. Os resultados da experiência que acabamos de fazer contribuirão, com outros, para facilitar o caminho daqueles que vierem depois de vocês. Eis a sorte de todos nós. Não devemos somente trabalhar para nós, mas também para os que nos sucederem..."

Creio que um discurso dessa espécie lhes faria mais bem do que a experiência poderia ter-lhes feito de mal.

9 — Para fazer progredir as ciências da educação.

Nada se opõe pois a que a Pedagogia seja uma disciplina experimental; ao contrário tudo a leva a isso. Mas quais são as condições necessárias para a realização dessa reforma; sobre que, exatamente, as investigações deverão versar?

Sem entrar aqui nos detalhes dos problemas que se colocam ao educador, todos dependentes do método experimental, lembremos entretanto seus cinco grupos principais:

1. **Problemas relativos ao Desenvolvimento da Criança.** São problemas uns psicológicos outros fisiológicos e que podem ser reunidos nessa fórmula geral: Como se efetua o desenvolvimento físico e mental da criança, e quais são as condições mais favoráveis para esse desenvolvimento? Tomam lugar nesse grupo os problemas relativos à evolução dos interesses, ao desenvolvimento do pensamento da criança, etc.; bem como problemas de técnica do desenvolvimento, de dietética, de alimentação, de higiene e, também os de eugenia, de educação moral e social, etc..

2. **Problemas de Psicologia Individual.** A diversidade dos temperamentos e das aptidões tem sido tantas vezes evidenciada pelos educadores como um dos obstáculos entravando o ensino muito rígido, que a Psicologia, há cerca de 10 anos, propôs-se estudar essas diferenças individuais, bem como a estrutura das aptidões, tentando examinar em que consiste a função "inteligência" que conviria à escola desenvolver. Nesse grupo entra o problema das **crianças retardadas e anormais**, bem como os das **crianças subnormais** e da "biologia do sábio" que começa, com razão, a preocupar a opinião dos educadores (24). Tendemos assim a nos aproximar pouco a pouco do ideal pedagógico que eu já havia apresentado antes como a **escola sob medida** (25).

3. **Problemas de Técnica e de Economia do Trabalho.** Trata-se aqui de determinar quais são os métodos gerais de trabalho permitindo empregar o melhor e economizar o mais possível a energia do trabalhador, para obter um resultado dado. Essa economia do trabalho corresponde ao que, na indústria, se chama boa gerência (boa administração de um fábrica). As energias cerebrais não devem ser estragadas, delapidadas por um mau regime de trabalho. E qual é esse regime ótimo — isto é, aquele em que os gastos são os mínimos possíveis para um rendimento dado? Tal é o objetivo das pesquisas dessa categoria que conduzirão a formular os preceitos gerais da arte de aprender, da arte de observar, da arte de trabalhar nas condições mais favoráveis. Aqui se inclui o estudo dos processos de memorização, de fadiga, de repouso, do treino, da disposição dos horários, etc., bem como a comparação do rendimento do trabalho coletivo ou individual, a influência favorável ou nociva dos exames etc., etc..

(24). — Ver entre outros o artigo de Stern: "The supernormal child". *Journal of educ. Psychology*, 1911, e o boletim do Dr. Boris Sidis: *Philistine and genius*, New York 1911. Acha de ser fundada nos Estados Unidos uma National Association for the study and education of exceptional children, que tem por objeto o estudo dos supernormais e a reunião dos meios para favorecer sua educação.

(25). — Cf. *Rev. méd. de la Suisse romande*, 1901, pg. 608 e a primeira ed. de minha "Psychologie de l'enfant", 1905, pg. 74. Por esse termo "escola sob medida" entendo, não como algumas vezes se tem compreendido, uma escola onde se praticaria medidas psicológicas, mas uma educação que leve em conta a individualidade de cada criança.

4. **Problemas de Didática (metodológica).** Sob essa denominação compreendemos os problemas relativos aos melhores métodos de ensino de cada disciplina, em relação à idade e ao tipo mental da criança. Esses problemas se distinguem dos precedentes porque são mais qualitativos do que quantitativos; concernem antes à matéria do que à forma do trabalho. Por exemplo: qual é a melhor maneira de ensinar a geometria? ou a leitura? etc..

O julgamento definitivo dos métodos de trabalho, tanto econômicos como didáticos, é feito pelo **rendimento pós-escolar**; por essa palavra rendimento não se deve entender uma simples "restituição" das matérias ensinadas e que se apreciaria pela soma da erudição desenvolvida num exame de fim de curso. Não. Pois as matérias assim "restituídas" são justamente as que teriam sido menos bem digeridas! Esse rendimento não deve ser julgado sob o ângulo estreito do conhecimento recitado, mas sob o ângulo mais amplo do benefício adquirido, para a personalidade total, física, intelectual e moral.

5. **Mencionemos enfim os problemas relativos à Psicologia do Professor.** Quais são as qualidades que deve possuir um bom mestre? Quais são os efeitos de tal caráter de um mestre sobre o dos alunos? etc..

As pesquisas para a solução desses diversos problemas são, na sua maioria, infinitamente delicadas e complicadas. E' justamente por essa razão que devemos começar a trabalhar sem tardar.

10 — O papel de um Instituto das Ciências da Educação.

As lacunas e os "desiderata" assinalados nas páginas precedentes — páginas que não têm a pretensão de constituir um apanhado sistemático e completo do problema — mostram por si mesmas qual deve ser o papel de um Instituto psico-pedagógico, a que necessidades diversas elle responde, e por conseguinte o que deve realizar para satisfazê-las.

1. **O Instituto como ESCOLA.** Em primeiro lugar um tal Instituto deve permitir aos educadores, ou aos candidatos ao ensino, que experimentem o desejo de orientar-se, de se documentar fácil e seguramente, num periodo tão curto quanto possível, sobre tudo que diz respeito à educação, notadamente sobre todo o movimento concernente à Psicologia e cação, notadamente sobre todo o movimento concernente à reforma pedagógica, à higiene da criança, à Didática, à Puericultura, à reforma pedagógica.

Mas, essa não é senão a metade da tarefa didática do Instituto. Esse não deve se limitar a inculcar conhecimentos, deve também deixar bem claro no espirito de seus alunos que esses conhecimentos são ainda fragmentários e que urge trabalhar pela edificação da ciência pedagógica. Deverá por conseguinte treiná-los, na medida do possível — e tendo em conta suas aptidões individuais, e a vocação de cada um — no uso do

método científico e iniciá-los mais particularmente nos métodos de observação psicológica, considerando suas dificuldades e as causas de erro que se introduzem nas observações desse gênero. O Instituto não deverá pois fabricar experimentadores em tão grande número quanto possível; deverá ao contrário ensinar a cada um a NÃO EXPERIMENTAR se não está certo de dominar o método, e de se colocar em condições de evitar o de poder corrigir as causas de erro. (Não insisto sobre o valor de um tal ensino para a disciplina do espírito, além do imediato que ele se propõe).

A escola deve, pois, ter por fim não tanto ensinar o que já se sabe, como mostrar principalmente tudo o que não se sabe ainda, porque não se sabe, e como se deveria fazer para sabê-lo.

Esse método será a melhor cura profilática contra o dogmatismo e o pedantismo, essas doenças, profissionais de certa forma, que rodeiam o futuro educador, e que o impedem de desempenhar sua bela missão.

II. O Instituto como CENTRO DE PESQUISAS. As pesquisas necessárias ao progresso da Ciência da Educação são longas e difíceis: supõem uma quantidade de documentos que deverão ser cuidadosamente colhidos, criticados, coordenados, comparados. Um Instituto das Ciências da Educação terá pois também por função centralizar todo esse material, elaborar estatísticas úteis, esclarecer os fatores sociais ou outros que impedem a planta humana de crescer e desenvolver-se de acôrdo com seu destino.

Além disso, ele poderá empreender certos inquéritos, realizar certas experiências particulares.

Certamente, um tal programa exige um pessoal muito numeroso. E' permitido entretanto supor que certos alunos do próprio Instituto poderão trazer a esse trabalho sua colaboração, o que será para eles uma ocasião muito favorável de treino.

III. O Instituto como CENTRO DE INFORMAÇÃO. Muitas pessoas que já se encontram no ensino sentem necessidade de estar a par das pesquisas feitas no domínio psicopedagógico, ou gostariam de empreender certas pesquisas com seus alunos. Acontece-me muitas vezes receber pedidos de informações de professores da Suíça ou do estrangeiro, o que prova quanto é vivo em muitos esse desejo de ampliar o horizonte muito estreito de seus conhecimentos psicológicos. Antem ainda, um mestre italiano, percebendo que a maioria de seus alunos consumia álcool à domicílio e desejando saber exatamente a influência que esse tóxico poderia ter sobre suas faculdades mentais, pedia-me para lhe indicar testes simples permitindo estudar sem aparelho as funções sensoriais e intelectuais.

A publicação de um pequeno "Intermédiaire des Educateurs" permitiria trazer ao conhecimento de todos as questões que seriam colocadas, bem como as respostas que seriam feitas por correspondentes eventuais, ou pelo próprio Instituto.

A edificação de uma boa biblioteca especial, com sala de jornais e serviço de documentação relativo a todas as obras pedagógicas, sociais e filantrópicas sobre a infância, será um dos primeiros objetivos do Instituto. Um museu escolar poderia um dia ser anexado, e um dos departamentos desse museu, que não exigiria muito grandes sacrificios e seria muito instrutivo, consistiria numa coleção de velhos livros de estudo, de todos os tempos e de todos os países: antigos livros de leituras infantis, albums de imagens, velhas gramáticas, velhos vocabulários, velhos manuais de história, de geografia, etc., bem como velhos cadernos de escola. Um estudo comparado dessas testemunhas das didáticas passadas seria sem dúvida muito sugestivo (26).

Um serviço de consultas pedagógicas e médico-pedagógicas seria muito desejável.

Enfim, o Instituto poderia eventualmente encarregar-se de certas missões técnicas que somente ele poderá preencher, se possui os documentos necessários para estudo: por exemplo estudo do rendimento de tal método pedagógico: vantagens ou inconvenientes de tal sistema escolar (escola ao ar livre, etc.).

IV. O Instituto como CENTRO DE PROPAGANDA. A reforma educacional depende em grande parte da educação da opinião pública. E não se trata somente de reforma escolar. E' preciso, de uma maneira geral, na família, no comércio e na indústria, na vida pública, fazer respeitar os direitos da criança: direito por uma alimentação sadia, direito à limpeza, direito ao sono, direito à liberdade indispensável ao seu desenvolvimento físico e moral, direito ao jôgo, direito à saúde... Temos aí uma questão de ordem humanitária e social que é de suma importância, e que um Instituto de Ciências da Educação não pode negligenciar. Estudar as maneiras de convencer o público, iniciá-lo, por meio de conferências, etc.: atrair, em caso de fracasso, a atenção dos poderes públicos sobre tal medida que se trataria de tomar, de ajudá-los em sua tarefa, eis todo um programa de ação que o Instituto deve colocar, ainda que não esteja certo de ter logo os meios para executá-lo.

Um Instituto de Ciências da Educação responde, como se vê, a uma verdadeira necessidade e é estranho que ele ainda não exista em nenhum lugar, apesar de que sua criação esteja há muito tempo "no ar". Em diversos países existem, é verdade, instituições satisfazendo, em parte, os "desiderata" que mencionamos (27).

(26). — Porque não fazemos logo um apêlo à generosidade de todos os que não jogarem ainda ao fogo esses velhos manuais que embarçam em dúvida aos cérebros da principal cadeira de

(27). — Os Estados Unidos possuem escolas de aplicação ligadas às principais Instituições de Pedagogia, dependentes das Universidades: isso em taler do Children's Institut da Universidade de Clark, dirigido por Stanley Hall, e da Psychological Clinic de Witter, em Filadélfia. Em La Plata, a Universidade compreende uma seção de Pedagogia.

Existem também escolas normais, espalhadas por toda parte. Mais elas não desempenham o papel que caberá ao Instituto que organizamos. Em uma escola normal trata-se antes de mais nada de ensinar a ensinar as matérias previstas num programa de escola primária ou secundária, programa já estabelecido por uma autoridade competente. Não se trata de discutir o programa, sua adaptação às faculdades da criança ou aos fins sociais que o educador se propõe. Está claro que as questões relativas aos programas e aos métodos em uso colocam-se por toda parte e são do mais alto interesse e requerem uma solução muito delicada. Onde estudá-las, discuti-las senão num Instituto baseado no método científico que deve animar todos os altos estudos?

A criação de um tal Instituto impõe-se assim, e, apesar de que muitas instituições mais ou menos semelhantes começam a desenvolver-se alhures, pareceu-nos ter chegado a hora para realizar essa criação em nossa Europa ocidental, e, em particular, em Genebra, para onde tantos jovens, tantos estudantes acorrem na esperança de encontrar o que até agora não fomos capazes de oferecer-lhes.

II — Rousseau e a concepção funcional de educação

Ninguém, supondo, achará estranho a escolha do padrinho para nossa escola: fundar um Instituto para conhecer a criança, na pátria do autor do *Emílio*, no ano do bicentenário de seu nascimento, e não lhe dar o nome do Cidadão de Genebra teria sido não somente surpreendente,

com uma quantidade de serviços ricamente dotados: da mesma forma em Santiago do Chile. A Itália criou, na maior parte de suas Universidades, espécies de Faculdades pedagógicas, e existe em Milão um Laboratório municipal de Psicologia pedagógica. St. Peterbourg possui uma Academia pedagógica, com um Instituto de Psico-pedagogia. Na Alemanha existem diversas instituições recentes, todas testemunhas do movimento que dirige os candidatos ao ensino para os altos estudos pedagógicos e psicológicos: diversas cadeiras de Pedagogia acabam de ser fundadas nas Universidades; em Tbingen, em Leipzig, em Halle; laboratórios de Pedagogia experimental foram anexados a elas. Em Breslau foi anexada uma seção pedagógica e psicológica ao Seminário de Filosofia. Além disso, Institutos psico-pedagógicos como já disse antes, foram criados em Leipzig e em Munich por sociedades de professores. Em Berlim, o Lehrerverein instituiu um Bureau central pedagógico com biblioteca e serviços diversos, podendo ser úteis a seus membros. Em Munich está sendo constituído o "Institut internat pour l'organisation du travail intellectuel". Mencionamos ainda o Instituto de Psicologia aplicada, fundação livre, dirigida com tanto zelo por W. Stern e O. Lipmann, e não esqueçamos o venerável Seminário pedagógico de Lens, fundado em 1843, dirigido por Rein desde 1886, e que prestou tantos serviços à Pedagogia alemã, mas cujo fim é estritamente didático. Na Bélgica, Anvers possui há 12 anos, um Laboratório pedagógico comunal e Bruxelas, e Charleroi introduziram cursos especiais de Pedagogia em certas escolas normais. Em Neuchâtel o professor Bovet organizou há dois anos, conferências periódicas sobre os problemas do ensino secundário etc.

mas também uma atitude ingrata (28)! Assim, sem nos rendermos às doutrinas educativas de Jean-Jacques, não podemos esquecer que é difícil que data a Renascença da Pedagogia, se bem que essa Renascença tenha demorado a manifestar seus efeitos, por razões que já tentei indicar.

Creio aliás que o ensino dado no Instituto poderá inspirar-se, mais do que não o parece de início, na concepção da infância e da educação proposta no *Emílio*, concepção toda "funcional" e que é a mesma para a qual nos conduzem a pedologia e a psicologia. Essa concepção funcional pode resumir-se assim: a educação da criança deve ser feita de dentro e não de fora; deve consistir não em uma ação exterior exercida pelo mestre sobre o aluno, mas num ato da criança, ato consecutivo à eclusão de móveis interiores. Conhecer êsses móveis próprios a separar a ação e o esforço, e, uma vez que êles são conhecidos, colocá-los em jogo com a criança em condições convenientes, tal deve ser o fim do educador (29).

Aliás essa concepção funcional não deve ser ensinada como um dogma que se oporia a um outro. Convém apresentá-la simplesmente como uma concepção que se depreende da psico-biologia da criança, da observação do jogo da atividade humana. Mas, tão grande quanto possa parecer seu valor, somente a experiência poderá consagrá-la definitivamente mostrando sua fecundidade prática; em ciência nada pode ser julgado antes que a experiência tenha dito sua palavra. E ainda deve ser sempre reservada a possibilidade de uma experiência nova e contrária. A existência da concepção funcional de educação possui um alto grau de probabilidade pelo fato de deduzir-se naturalmente das leis biológicas gerais que se mostraram fecundas (lei da evolução, lei do interesse e da necessidade, a psicologia das funções oposta à psicologia das faculdades-entidades) e de levar em conta fatos positivos negligenciados pela antiga concepção (etapas do desenvolvimento infantil, evolução dos interesses, diferenças in-

(28). — Permitam-me citar aqui algumas linhas que me foram dirigidas pelo diretor de uma revista francesa de educação: "Vossa ideia de dar o nome de Jean-Jacques à Vossa obra é particularmente feliz e conveniente. O grande respeito que eu poderia sentir, atualmente, qualificar-se dos ginebrinos".

(29). — Cf. no Bol. da Soc. para o estudo psicológico da criança (nov. 1911, pg. 43), o resumo de uma conferência que profetizou em Lons sobre "La conception fonctionnelle de l'éducation". Essa concepção funcional é defendida, com algumas reservas, por muitos psico-pedagogos americanos, de um lado pelo psicólogo de Stanford W. James, Dewey, I. King, Miller, Hall, e de outro pelos psicólogos pragmatistas, W. James, Dewey, I. King, Miller, McMurry, De Garmo, etc. Encontrei-na, aliás, expressa de uma maneira mais ou menos nitida, mais ou menos consciente, em muitos autores do continente, como por exemplo Ellen Key, na Suécia, Kerschbaumer, Bernhard Otto, na Alemanha, Forester, na Suíça, Mme Montesson na Itália, e, na França, P. Lacombe, Le Bon, Laignel, de la Saussure, Mme Montesson na Itália, e, em seu livro "L'évolution contre l'éducation", Fleury, C. Wagner, Mile Dugard (em seu livro "L'évolution contre l'éducation", Paris, 1910). Ela também está baseada em métodos novos propostos por certos especialistas, Sr. Brunet ou Sr. Quéchot, para o ensino de francês, pelo Sr. Quéchot para o ensino do desenho, etc., e é aza que se inspirou os generosos da "revista nova", Liets, Ad. Ferréris, etc.

dividuais, etc). Tem ainda um argumento no fato de a concepção oposta mostrar-se lamentavelmente ineficiente. Essa concepção oposta, a da pedagogia tradicional (anterior à Rousseau, mas que reina ainda), pode-se chamar **dogmática** ou **burocrática**, pois seu caráter é colocar antecipadamente o que a criança deve fazer sem se perguntar se ela o pode, e se isso é conveniente para seu desenvolvimento; poder-se-ia chamá-la também **corretiva** ou **policial**, se se quer colocar a ênfase sobre seu único meio de ação, que é a pressão exterior à qual ela é obrigada a recorrer, pois que não tem sabido fazer nascer a pressão **interior**, que todo esforço da pedagogia funcional tende, ao contrário, a suscitar.

Mas, repito, cabe à experiência pronunciar-se em último lugar; só ela nos permitirá aperfeiçoar as aplicações da concepção funcional, e determinar os limites de seu valor prático.

12 — Organização do Instituto.

Acabo de apresentar sumariamente as razões que me fizeram considerar há muito tempo como uma necessidade a criação de um Instituto psico-pedagógico. Algumas palavras agora sobre a maneira pela qual esse projeto pôde entrar em vias de realização.

Pensávamos inicialmente que esse Instituto formar-se-ia no próprio seio de nossa Universidade. Em 1906-1907 eu tinha organizado no Laboratório de Psicologia um seminário de Psicologia pedagógica. Esse seminário não pôde sobreviver por diversas razões, dentre as quais o fato de necessitar de muitos colaboradores que eu não possuía. Por outro lado, esse seminário não era senão um embrião, e, para desenvolvê-lo foi preciso acrescentar-lhe cursos de higiene escolar, de pedagogia dos anormais, etc. . Ora, os diversos ensinamentos interessando à pedagogia estão dispersos em diversas Faculdades, e não estão, sob sua forma atual, exatamente adaptados à necessidades do futuro educador. Para êste, tais ensinamentos devem ser coordenados e agrupados, a fim de se apoiarem mutuamente. Não é quimérico, sem dúvida, esperar e desejar que as Universidades realizem essa aproximação. Nossas Universidades são, de fato, grandes corpos difíceis de se moverem. Uma instituição livre — além de que possa ser criada mais rapidamente — terá maior flexibilidade de atitude e fará mais ousadamente as experiências que devem ser tentadas de início nesse domínio novo, experiências das quais a Universidade poderá utilizar-se quando julgar conveniente. Um instituto livre, aliás, pode desenvolver certos serviços (informações, consultas) mais facilmente do que uma Universidade oficial. Contamos entretanto permanecer em estreita relação com a Universidade, da qual nosso Instituto constituirá uma espécie de prolongamento, de complemento pedagógico e pedológico.

Ao mesmo tempo em que eu era levado a estudar mais a fundo a questão de um Instituto, soube que o prof. Milloud havia concebido, por sua vez, há alguns anos, um projeto análogo mas que não conseguiu realizar. Entrei então em contacto com meu eminente colega de Lausanne, cujos conselhos e estímulos foram decisivos para mim.

Era preciso encontrar, entretanto, para dirigir esse novo Instituto, um homem disposto a lhe consagrar todo seu tempo e que fosse tanto psicólogo como pedagogo e filósofo, com horizontes largos, convencido da superioridade do método científico em todas as questões saídas da experiência, e, ao mesmo tempo, animado de um ideal moral e social capaz de orientar nos domínios que, por sua natureza, escapam à jurisdição da ciência empírica. Meu amigo Pierre Bovet, que possui todas essas qualidades propõe-se a renunciar à sua situação atual de professor de filosofia e de pedagogia da Universidade e do "Gymnase" de Neuchâtel para responder a meu apelo. A partir de então eu só podia ir avante. E foi o que fizemos, graças ao apoio de um certo número de pessoas generosas que nos garantiram o pequeno capital de que necessitávamos para enfrentar as despesas de primeira instalação.

Qual será a organização interna do Instituto e, mais especialmente, do Instituto com Escola? Para responder a essa questão, devemos considerar quais as pessoas às quais ele se destina, qual será seu programa e, enfim como os estudos aí serão organizados. Não convém entrar em muitos detalhes, pois o estabelecimento dos programas depende de um Comitê que ainda não os estabeleceu. Não posso dar senão algumas indicações gerais.

De acordo com nossa opinião a Escola deve estar aberta à toda pessoa capaz de seguir estudos superiores. Partidário de uma educação tão individual quanto possível quando se trata de crianças, gostaríamos que esse mesmo princípio da individualização reinasse também, tanto quanto possível em nosso futuro Instituto e que cada um de nossos alunos se restringisse a seguir somente os ensinamentos adaptados ao fim particular que ele se propõe, sem negligenciar, enfim, uma cultura pedagógica geral, caso não a possua.

As matérias principais serão a Psicologia geral e especialmente a Psicologia da criança, a Puericultura, Didática, Higiene escolar, com noções sobre Doenças infantis; Psicopatologia e Pedagogia das Crianças retardadas e anormais; Educação moral e social; História e filosofia dos grandes educadores, etc. . Procuraremos, na medida do possível, nessas diversas disciplinas, abordar o que é de uma utilidade mais diretamente prática, deixando de lado os conhecimentos de pura erudição, e dos quais o educador não poderia tirar proveito imediato para a cultura de sua arte nem para a de seu espírito.

O ensino se revestirá de um caráter prático e familiar. Ao lado do curso de Psicologia, os alunos assistirão aos exercícios práticos de Labora-

tório. A Didática, e a história dos educadores serão dadas principalmente sob forma de “conferência”, no sentido universitário dessa palavra: um aluno prepara um trabalho que é discutido em sessão geral. Ou então um aluno prepara a lição e é criticado por seus colegas ou pelo professor. Além desses seminários, o Instituto organizará séries mais curtas de aulas sobre as didáticas especiais (ensino de história natural, de línguas, etc.); apelará, se seus meios lhe permitirem, para pedagogos ou psicólogos estrangeiros que poderão dar algumas séries de aulas.

Mas o que caracterizará o Instituto — espero-o — é a importância dada ao trabalho pessoal do aluno. Não queremos que ele, esmagado pela instrução livresca e aterrorizado por um exame final, seja inibido em suas faculdades ativas. O que é necessário, ao contrário, é iniciá-lo no trabalho pessoal. Com esse fim, o local e a biblioteca do Instituto estarão todos os dias a disposição dos alunos; eles poderão trabalhar aí, com a ajuda do Diretor que lhes dará os conselhos ou informações pedidas. Os trabalhos assim realizados serão utilizados para as conferências-discussões, e poderiam ser até mesmo publicados se tiverem algum valor.

Esses trabalhos pessoais não serão, aliás, simples exercícios de crítica ou de história. Dividiremos entre nossos alunos os documentos que o Instituto puder reunir e nós os levaremos a estudá-los, mostrando-lhes como se pode tirar partido deles.

Semanalmente poderá ser consagrada uma sessão à revisão das publicações surgidas durante esse período: um ou diversos alunos serão encarregados deste balanço semanal. Um trabalho desse gênero é útil e sempre sugestivo; além de habituar a examinar rapidamente um revista, chama a atenção para uma quantidade de questões nas quais não se pensava, e pode suscitar idéias novas.

O Instituto se esforçará enfim por colocar os alunos em contato com as crianças. Não devemos esquecer que a escola não constitui senão uma parte do grande domínio da educação; ao lado dela existe uma quantidade de obras diversas, sociais, nacionais ou filantrópicas, cuja existência, meios de ação e resultados alcançados, o futuro educador não poderia ignorar: creches para os pequeninos, infância abandonada, classes “gardiennes”, colônias de férias, cozinhas escolares, clubes de juventude e “boy-scouts”, sociedades de ginástica, etc.. Um grande número dessas obras existe em Genebra e assim será possível conhecer seu modo de ação e funcionamento.

E desnecessário enumerar mais longamente todos os gêneros de trabalhos e ensinamentos, tôdas as lições de coisas que poderão ser realizadas no programa do Instituto; pode-se imaginá-los facilmente. Insisto sobre o fato de que os exercícios práticos, em nossa opinião, devem constituir a base sobre a qual o resto repousará.

Um **diploma e certificados de estudos** serão dados aos alunos que acompanharem com sucesso os trabalhos do Instituto. Procurar-se-á zelar para

que esses pergaminhos atestem uma capacidade verdadeira e não uma erudição superficial. O melhor meio de chegar a esse resultado será deslocando-o em face de problemas práticos, problemas cuja importância seja vivamente sentida para estimular a ação pessoal. Isto significa que o Instituto J. -J. Rousseau deverá não somente ensinar a seus alunos o que é educação funcional, mas também inspirar-se nela.

Algumas palavras ainda, relativamente a dois cursos (disciplinas) que gostaria de ver anexados ao Instituto e que, à primeira vista, não parecem entrar em seu programa. Um deles pode ser imediatamente realizado e sê-lo-á sem dúvida. O outro é de uma organização material mais ou menos difícil.

O primeiro é um **curso de desenho**. Não se trata somente de ensinar seus alunos a desenhar — tal ensino não mereceria de fato uma menção especial aqui. O fim desse curso será o de ensinar aos professores a usar o desenho em seu ensino. Reconhece-se cada vez mais que o desenho, ao invés de ser objeto de uma aula “particular”, deveria ser nas escolas principalmente um **meio** de ensino, um meio para exercer a observação dos alunos, fixar suas impressões, ilustrar suas lições. O que impede principalmente o desenho de desempenhar esse papel é, além da rotina, o fato de que muitos mestres não sabem desenhar. O curso que tenho em vista teria pois por fim, primeiramente, ensinar os mestres a desenhar na prancha, de maneira simples e clara (e creio que a coisa é mais fácil do que se pensa geralmente): — e, em segundo lugar, mostrar-lhes todo o partido que se pode tirar do desenho, não somente para o ensino da geometria, das ciências, da geografia, mas também para o da composição francesa, da História, ou outros ramos.

Para ser completa, uma Escola das Ciências da Educação deverá possuir ainda um serviço anexo, cuja indicação poderá parecer talvez um pouco estranha aos que não estão a par das coisas da psicologia contemporânea: refiro-me a um **Laboratório de psicologia animal**. Psicologia animal! Quer-se agora formar os educadores, dirão, dando-lhes como primeiros alunos coelhos ou tartarugas?

E' fácil, sem dúvida, brincar com esse tema. Mas falo seriamente. A psicologia animal, que há uns 12 anos segue a psicologia da criança no caminho experimental, é susceptível de fornecer-lhe, assim como à Pedagogia, dados interessantes: Em primeiro lugar, o desenvolvimento filogenético do psiquismo animal esclarece de maneira útil o desenvolvimento ontogênico do psiquismo infantil; em seguida o estudo dos fenômenos de aquisição de um hábito pelo animal, ou do adestramento de um animal dá às vezes resultados bem sugestivos para o educador (30).

(30). — E dará talvez mais do que se supunha até hoje. Recebo de fato nesse instante do Sr. Karl Krall, de Elberfeld, um belo volume intitulado *Dekende Tiere* (Liepzig, 1912),

Mas é sob outro aspecto que considero mais frutuosa a anexação de um Laboratório de psico-zoologia a uma escola de Pedagogia. Esse laboratório permitirá aos alunos fazer **exercícios práticos** de psicologia animal (experiências de aquisição de hábitos, etc.). Creio que tais exercícios desenvolverão no futuro educador duas qualidades extremamente preciosas e das quais ele se beneficiará ao mesmo tempo que seus alunos: a **capacidade de compreender outros espíritos**, e a **capacidade para calcular as conseqüências de sua conduta em relação a um desses seres diferentes de si próprio**. Explico-me: Acontece muitas vezes a cada um de nós, seja um pai de família, um professor ou um outro indivíduo, de repreender a criança que executou mal uma ordem ou compreendeu mal uma lição, sem se perguntar previamente se a falta não era simplesmente dela. Quando se trabalha com um animal, um tal modo de agir é absolutamente impossível, pois o animal, menos flexível do que a criança, não se curva a esses movimentos de grosseria, que não somente permanecem estereis, mas têm ainda por efeito cortar a ação educativa. No adestramento de um animal, se saímos das vias que a natureza traçou para aquisição de hábitos, o fracasso é completo e não poderíamos sem ridículo, repreender o animal. Somos então obrigados a fazer recuos sobre nós mesmos (31).

Tratar com um animal é assim, sob esse aspecto, uma boa escola de tolerância, de paciência, de doçura, que nos ensina ademais a medir o alcance de nossas próprias reações, pelo contrôlo de seus efeitos sobre os outros; nada é mais educativo do que essa tomada de consciência de nossa conduta pessoal. Vê-se pois que, embora tenha parecido à primeira vista, tais exercícios não estariam deslocados numa escola que se propõe a formar educadores. A educação de si mesmo não deve ser o ponto de partida para o educador?

Esse exposto, demasiado rápido certamente, das principais necessidades que se fazem sentir no domínio da educação, terá sido suficiente, espero-o para indicar em qual sentido o Instituto J.-J. Rousseau deve se propor marchar, constantemente apoiado sobre o método científico. É necessário acrescentar que, estando convencido que só esse método é capaz de nos levar à verdade — pois que sua essência mesma é a de verificar as hipóteses, que não passam de afirmações incertas até que sejam verificadas — somos perfeitamente conscientes da delicadeza de seu uso, e

no qual esse autor expõe os resultados mais espantosos que teria obtido sobre dois gerânios árabes, aos quais deu lições de leitura e cálculo. Segundo o Sr. Krall, o famoso Kluge Hara lia bem e calculava bem, não importante o que se dissesse. Esperemos as numerosas discussões que esse livro não deixará de suscitar!

(31). — Cf. Ed. Claparède. Die Bedeutung der Tierpsychologie für die Pädagogik. Zeitschrift. pädag. Psychol. 1911, pg. 145, e T. -Y. Kuma, Importance of comparative psychology for teachers. Ped. Sem. 1906, pg. 205. V. também o curto parágrafo de Forester, intitulado "Ce qu'on enseigne l'éducation des animaux", em "L'école et le caractère", H. Bocet, St-Denis, pg. 231.

do perigo que há em fazer passar por fatos demonstrados e que não seria senão o resultado de experimentações insuficientes ou generalizações rápidas.

O Instituto deverá pois advertir os educadores contra o charlatanismo, o "bluff" que ameaça aparecer nesse domínio como têm aparecido em outros. "L'écume gonflée" de ar do pseudo-cientismo é mais pernicioso ainda de que a poça estagnante da rotina. Em suma, o fim de nossa escola será o de orientar, não o de doutrinar. Ela se esforçará por apresentar, com um espírito amplo de tolerância, evidenciando o que pode ser bom e útil em todo sistema, os ensinamentos do passado e os do presente. Ela procurará principalmente fortalecer os educadores nessa idéia de que só uma pesquisa leal, desinteressada, calma e sem parti pris, deverá por si mesma, mas generosa e acolhedora para opiniões de outrem, duvidando constantemente — com uma dúvida fecunda em hipóteses e em verificações, inflamando o espírito pela pesquisa do verdadeiro, afastando-se de um estéril ceticismo — que somente um tal método de verdade é capaz de abrir-nos as brilhantes perspectivas do futuro.

P. 8. — Depois que essas linhas foram escritas, o Conselho de administração do Instituto J.-J. Rousseau foi constituído. Fazendo eu mesmo parte dele, creio necessário acrescentar que as reflexões que precedem são puramente pessoais, e que não poderiam servir de opinião desse Conselho, que não teve conhecimento delas antes de sua publicação.