

REVISTA BRASILEIRA
DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

PUBLICADA PELO INSTITUTO NACIONAL
DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E SAÚDE

VOL. X JANEIRO-FEVEREIRO, 1947 N. 26

Joaquim do Santos
6/3/1949

REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

Vol. X

Janeiro - Fevereiro, 1947

N.º 26

SUMÁRIO

Págs.

Editorial	3
<i>Idéias e debates:</i>	
HENRI WALLON, A reforma do ensino e o ensino primário na França	5
HENRIQUE STODIECK, A democracia através da escola primária ..	12
A. DREYFUS, A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo e sua reforma	17
LORENZO LUZURIAGA, Origem e desenvolvimento da educação pública	25
TRANQUILLO BERTAMINI, Orientações metodológicas da Psicologia experimental da infância	41
<i>Documentação:</i>	
Posse do Ministro Clemente Mariani na pasta da Educação	49
Posse do professor Lourenço Filho no Departamento Nacional de Educação	53
A educação na República Dominicana	59
<i>Vida educacional:</i>	
A educação brasileira no mês de outubro de 1946	62
A educação brasileira no mês de novembro de 1946	77
Informação do país	89
Informação do estrangeiro	92

ATRAVÉS DE REVISTAS E JORNAIS: *N. Gasiorowska, O ensino da história como elemento de paz e segurança social; Paulo Duarte, A Universidade de São Paulo e os professores estrangeiros; Teobaldo Miranda Santos, A educação e o método; Antônio Peryassu, Educação e saúde do povo; Margherite Lichtemberg, A escola no palácio da descoberta; Como se é um bom mestre; Visconde Bladisloo, Pequeno histórico da Real Escola de Agronomia da Inglaterra; Henri Mugnier, Uma escola superior de arquitetura* 94

Atos oficiais:

ATOS DA ADMINISTRAÇÃO FEDERAL: Decreto n. 22.168, de 25-11-946 *Aprova o Regimento da Casa de Rui Barbosa do Ministério da Educação e Saúde; Regimento do Instituto de Neurologia; Portaria n. 659, de 26-11-946 — Fixa o número de bolsas de estudo a serem concedidas no C. P. A. dos Cursos do D. N. Cr e dá outras providências; Portaria n. 664, de 2-11-946 — Regula os exames de habilitação para o ano escolar de 1947; Portaria n. 21, de 10-1-947 — Altera instruções constantes da Portaria n. 153, de 2 de maio de 1939; Portaria n. 80, de 9-12-946* 114

INSTITUTO DE ESTUDOS EDUCACIONAIS	
CLASSIFICAÇÃO	TOMBU
	7766
DATA	RUBRICA
08/09/92	

com o objetivo visado. Está nêsse caso a influência exercida sobre as escolas primárias alemãs pela campanha nacionalizadora iniciada por Fichte, em 1808, ficando demonstrado como êsses educandários podem trabalhar com eficácia pelos interesses do Estado. Alcançada a unidade cultural, tornava-se possível obter a unidade política, tão almejada pela Alemanha para a realização dos seus ideais. Em 1524, Lutero já reconhecia a prioridade da educação popular e, seis anos mais tarde, no "Sermão para que se envie os meninos às escolas", preconizava a necessidade de tornar o ensino obrigatório. Os jesuitas, aos quais se deve o desenvolvimento escolar do Brasil-colônia, passaram a preocupar-se com o problema educacional logo após o seu desembarque em nossa terra. Assim é que, em 15 de abril de 1549, o padre Manuel da Nóbrega inaugurava a primeira escola brasileira, sendo as aulas, que tinham uma frequência de vinte alunos, ministradas por Vicente Rodrigues. Já não há mais dúvida sobre os males causados pela ignorância, assim como acerca dos benefícios trazidos pela educação do povo. É inegável que as misérias, os vícios, os crimes assumem posição destacada ali onde impera a falta de instrução. E, ao se tentar uma solução para resolver os problemas que afligem a humanidade, temos que convir que "não há mais que dois caminhos, um dos quais consiste em tornar os indivíduos melhores, mais ilustrados, mais felizes, e o outro em fazê-los infames e miseráveis". Como Rui Barbosa, não atribuímos "à instrução elementar a propriedade mágica de eliminar diretamente a imoralidade de cada espírito, de onde elimine a ignorância". Mas não se pode negar "que o ensino desentranha em cada um dos indivíduos cuja inteligência desenvolve, forças de produção, elementos de riqueza, energias morais e aptidões práticas de invenção e aplicação".

A REFORMA DO ENSINO E O ENSINO PRIMÁRIO NA FRANÇA

HENRI WALLON

Do Collège de France

Seria lógico entender por ensino primário o primeiro ensino ministrado a lódas as crianças, o ensino básico. Mas até hoje, na França, o sentido tem sido diferente. Ensino primário é sinônimo de ensino para o povo; ensino secundário, o que se lhe deveria seguir e deveria completá-lo, o ensino destinado à burguesia.

O ensino secundário, com efeito, tem seus cursos elementares, que evitam às crianças da burguesia a frequência às aulas primárias.

O ensino primário tinha seus cursos "superiores" que evitavam aos estabelecimentos secundários abrirem as portas às crianças de origem popular. A recente denominação de "colégios modernos", atribuída às escolas primárias superiores, é apenas um primeiro passo, por si mesmo insuficiente no caminho das reformas universitárias.

Até há bem pouco, não havia, além do sistema de bolsas, transição do ensino primário para o ensino secundário. Concedidas individualmente a alguns alunos das escolas primárias especialmente merecedores, correspondia, para êles, a uma verdadeira desclassificação para cima. O liceu, ao invés da escola primária superior, era o possível acesso ao bacharelato, ao ensino superior, às profissões intelectuais e dirigentes. Duas chaves opostas, na profissão e na sociedade, correspondiam aos dois sistemas de ensino simplesmente juxtapostos.

Tinha essa situação causas históricas. Por uma espécie de paradoxo, o ensino primário só foi organizado, na França, bem depois do ensino secundário, porque a burguesia cedo ocupou lugar preponderante na vida pública, cuidando de instruir-se antes de instruir o povo. A instrução foi, para ela, instrumento de emancipação, progresso e poderio. Ao mesmo tempo em que a indústria e os negócios a ergueram contra o feudalismo, o estudo, especialmente o da antiguidade, permitia-lhe furtar-se à sobera-

nia espiritual do clero. Sua fidelidade quase fetichista aos estudos clássicos exprime uma tradição. Continua a procurar prestígio no que foi o alimento de sua combatividade intelectual. Julgaria que iria renunciar a si própria se renunciasse às disciplinas escolares que do século XVI ao XVIII se constituíram pela diminuição progressiva da herança deixada pela Renascença, e reatadas pelos liceus, depois que Napoleão os substituiu pelas Escolas Centrais, tentativa da Revolução para realizar ensino mais próximo do ideal científico difundido pela Enciclopédia.

As Escolas Centrais destinavam-se a preparar técnicos e intelectuais, correspondendo ao nosso ensino secundário. O ensino de primeiro grau não foi realizado pela Revolução, que durou pouco demais e cuja inspiração popular cedeu rapidamente demais aos interesses da burguesia. Termidor impediu a discussão do projeto que o próprio Robespierre desejava apresentar, projeto que seu autor — Lepeletier de Saint Fargeus — trazia no bolso, no dia do seu assassinio. Era projeto de educação igualitária. Os mais ricos deveriam pagar para os mais pobres, através do aumento de um décimo nos impostos. Nada deveria distinguir as crianças, nem mesmo o vestuário ou a alimentação. De 5 a 12 anos, deveriam ser educadas em comum. "Aos cinco anos, a pátria receberá a criança das mãos da natureza. Aos doze, devolve-la-á à sociedade". Em outras palavras, até aos cinco anos, a criança ficaria confiada à mãe, que aliás tem direito a toda assistência material e moral de que possa necessitar. Aos doze, começa a preparação para as carreiras sociais. No período intermediário, as crianças serão educadas em comum em grandes propriedades, onde será fácil associar ao ensino teórico a observação da natureza e os trabalhos do campo. Esse programa de educação é o mesmo hoje preconizado pelos pedagogos inovadores.

Mas de ensino popular não se tratou mais durante cerca de século. É certo, sob a Monarquia de Julho, as câmaras de comércio começaram a solicitar para certas indústrias operários que tivessem recebido rudimento de instrução. Dá resultou, às vésperas do Segundo Império, a lei Falloux, que favorecia o ensino privado. Somente na Terceira República, quando os republicanos levaram a melhor à direita, a escola pública se organizou: escola obrigatória e, portanto, gratuita; escola aberta a todas as crianças sem distinção de origem, opinião ou religião e, portanto, laica. Na França, outrora dilacerada pelas guerras de religião e que se tornou numa e indivisível, França universal, graças à longa linhagem de seus pensadores, que elaboraram os direitos soberanos da consciência em relação a todos os dogmas, não pode haver outra escola nacional senão a escola laica.

Organizada pelas leis de 1882-26, esta foi duplamente escola do povo: por alunos e por mestres. Exames e diplomas foram distintos dos exigidos no ensino secundário e dos expedidos pelo ensino superior. O ensino primário teve de se suprir a si próprio, formando seus professores. Teve, pois, suas Escolas Normais. Entre a escola primária, cuja obrigação cessava aos doze anos com a apresentação às crianças do certificado de estudos primários, foi preciso criar o Ensino Primário superior, que assegurava o preparo para as Escolas Normais e também para escolas profissionais de comércio e indústria. Tal como era repetido nos cursos elementares do Ensino Secundário, também o repetiu, pelo menos até 15 ou 16 anos, pelos seus cursos superiores. Na realidade, essa dualidade consagrava a de uma pequena burguesia de artesãos, empregados, comerciantes e de uma burguesia atraída pelas profissões liberais ou funções dirigentes. A par dos cursos superiores, o Ensino Primário constituiu seus cursos complementares, fortemente orientados no rumo da profissão, com grande adaptabilidade às necessidades locais, mas sem se articular com o ensino técnico, mui disperso e lacunoso.

Forma, assim, o Ensino Primário um todo que se desenvolveu em diferentes sentidos, de conformidade com certas exigências econômicas e sociais, mas que continua encerrado em si próprio. Essa situação não deixou de ter vantagens. Os professores da Escola Primária, selecionados dentre seus melhores alunos, conservaram profundos laços com o meio de que saíram e no seio do qual deviam ensinar. Nas Escolas Normais, desenvolveram ainda o sentimento de sua missão. A escola pública foi, em conjunto, a escola da Democracia. Pode orgulhar-se de ter sido alvejada por anti-democratas confessos ou mascarados. A instrução por ela ministrada deu ao povo confiança em si próprio, desenvolveu-lhe coesão moral e senso de responsabilidade coletivas. Não estivessem esses mestres estreitamente ligados ao povo, obedecessem a interesses diferentes ou adversos aos seus, poderiam, ao contrário, desconcertá-la, dividi-la, domesticá-la. Foi perigo a que o país se evadiu pelo exclusivismo de sua burguesia.

Mas os tempos mudaram. A democracia já não visa o bastão de marechal na mochila de todo soldado. Já não basta fazer com que o povo entreveja a possibilidade de poderem seus filhos mais competentes ter acesso a funções burguesas. Da seleção a que o liceu procedia tendo em vista a concessão de bolsas, resultava que os melhores elementos fugiam às profissões populares. Aliás, a Escola Primária, orientando os melhores alunos para Escolas Normais, cometia em relação ao Ensino Técnico a mesma expropriação que sofria do Ensino Secundário. Tal concorrência insti-

tuida entre os indivíduos, longe de deter as desigualdades sociais, servia para as confirmar; longe de estender ao maior número o máximo de cultura intelectual, tornou-a privilégio; longe, enfim, de formar e distribuir as competências pela sociedade, delas despojava, em proveito de certas profissões, extensos campos da economia pública, assim votados aos erros da rotina ou do empirismo.

Com a crescente penetração das técnicas científicas em todos os domínios da atividade industrial e agrícola, assumindo aquêles que a Escola Primária educava as funções de "classe ascendente", tornam-se insubsistentes as divisões que a isolavam num bloco distinto e que a deixavam à margem do Ensino Superior, onde se opera a renovação das ciências e da cultura. Se o progresso democrático exige que as classes laboriosas se tornem classes dirigentes, que tentativa poderia ser mais reacionária do que volver, por qualquer medida que fosse, à disjunção radical entre os quadros de nossos diferentes ensinos: superior, secundário, primário, técnico?

Falar de escola única só pode significar sua fusão num só todo, sem compartimentos estanques. Tornar-se-á tanto mais fácil unificar a escola, quanto ela se organizar para melhor desenvolver aptidões em todo indivíduo, e para proporcionar à sociedade tôdas as aptidões necessárias. Terá seus níveis e especializações, porém unidos por eixo comum. A escola será a mesma para tôdas as crianças, mas lhes proporcionará, com ensino idêntico, possibilidades diversas, segundo a idade e segundo tendências e aptidões pessoais.

Não mais haverá distinção segundo a clientela dos estabelecimentos escolares, mas segundo os ensinamentos oportunos para cada qual. Entre os próprios mestres, a única distinção possível será a do ensino que ministraram. De uma parte, o ensino indispensável a todos, de outra o ensino especializado. Não haverá mais professores primários ou secundários, mas professores de ensino geral e professores dos cursos que correspondem às diversas orientações da aptidão ou do gosto, de um lado, das futuras profissões, de outro. Em função dessas diferenças é que se há de fazer a repartição das diferentes etapas da escola.

A escola primária propriamente dita acolhia aluno de seis a onze anos; a escola primária superior, de onze a quinze anos. Uma tendia para a profissão, outra para as matérias chamadas desinteressadas (latim, grego). Ambas se encontravam no ensino básico, que ninguém pode dispensar em certo nível de vida intelectual e profissional. A escola única determinará a fusão. O ensino básico será rodeado de especializações literárias, científicas, técnicas, para corresponder à aptidão, ao gosto, à aspiração profissional de cada criança.

O ensino chamado primário tornar-se-á ensino básico que poderá ser levado até quinze ou dezesseis anos. A experiência pe-

dagógica e os processos de medida utilizados pela psicologia mostram, com efeito, que o crescimento intelectual tem alguma coisa de uniforme até essa idade, mas que depois não mais é possível encontrar medida comum a tôdas as inteligências e que seu desenvolvimento não se faz senão no sentido da especialização. No período de onze a quinze anos, quando vocações especiais já podem pairar acima da inteligência comum, professores e mestres especializados colaborarão. No período anterior, de seis a onze anos, os professores primários trabalharão sozinhos. No período que se segue, os alunos que forem até ao ensino superior estarão entregues às mãos de mestres qualificados pela sua especialização.

O ensino básico ainda se distingue dos outros pela necessidade de sua onipresença. O ensino superior é ministrado nas universidades, focos de cultura em número limitado, o que torna possível a proporção relativamente fraca de estudantes em relação à população, tornando necessária a coordenação de numerosas disciplinas especializadas. Os estabelecimentos de ensino secundário, liceus e colégios, já são em muito maior número, mas constituem centros para populações relativamente extensas. Seu número, sem dúvida, há de aumentar com a generalização do ensino secundário. Mas sua circunscrição não descerá abaixo do cantão. A escola, ao contrário, fica na aldeia, e contam-se por dezenas de milhares as escolas primárias de um só professor. Tarefa difícil é dirigir simultaneamente e com proveito, estudos de crianças de seis a doze e mesmo catorze anos. É sem dúvida possível prever, pelo menos para os mais velhos, escolas intercomunais, onde o transporte diário não apresente dificuldades durante todo o ano. Mas a divisão dos professores em tôdas as localidades continuará sendo necessidade mais freqüente. Bem utilizada, pode, aliás, ajudar a solução de um problema urgente: a organização do ensino popular pelo qual a França começava a se deixar distanciar por muitos países.

Certamente, não se pode tratar de acrescentar aos pesados encargos do professor o de utilizar seus lazeres noturnos e dos feriados em cursos destinados aos adultos. Mas, em constante contato com a população, cabe-lhe conhecer e dirigir as curiosidades, as tradições culturais, os gostos, deles. Mantendo contato com a Escola Normal e a Universidade, onde tiver sido formado, as quais deverão tornar-se centros intelectuais de irradiação e não seminários fechados, aí poderá buscar auxílio para organizar conferências, festas, celebrações, representações e mais freqüentemente, leituras públicas ou leitura particular. Tornar-se-á em suma o fermento da vida espiritual em cada parcela do território. Aliás, nada impede que se imagine que, num cantão ou

num grupo intercomunal, possam professores, cada um por sua vez, ser designados para essa missão e, na mesma medida, ser aliviados das funções propriamente escolares.

Essas novas tarefas para o professor e as mudanças de estrutura, que farão nossos diversos ensinamentos isolados evoluir para a escola única, determinam novas necessidades para a formação dos mestres. Aliás, seria chocante que, ao se fundir segundo escalas e funções, tivesse a escola mestres radicalmente diferentes. Seria chocante que, tendo o conjunto das profissões intelectuais de receber seus quadros da Universidade, fossem os professores excluídos dessa regra.

Após consultas e inquéritos, pareceu à Comissão de Reforma do Ensino, presidida pelo sr. Langevin, que sendo o ensino secundário refundido de maneira a satisfazer às mais diversas aptidões e de maneira a se abrir para todas as profissões intelectuais, ele é que permaneceria sendo o caminho de acesso ao ensino superior, berçário dos trabalhadores intelectuais. Mas, para soerguer o nível cambaleante dos estudos universitários, dois anos de ensino propedêutico se intercalarão entre o fim dos estudos secundários e o início dos estudos superiores. Virão, a seguir a Universidade, dois anos de cultura científica, que culminarão na "licença". Depois, segundo sua especialidade profissional, poderá cada qual ser admitido num instituto de ciências aplicadas.

Esse regime pode-se adaptar facilmente à formação dos mestres. Não devendo nenhuma distinção de origem separá-los em categoria ou castas distintas e tendo o ensino secundário assumido a necessária amplitude, por ele deverão passar todos os futuros mestres, qualquer que seja seu destino. Os dois anos propedêuticos serão dois anos de Escola Normal. E pode-se sem dúvida imaginar que todos os futuros mestres passem pela mesma escola normal, onde receberão todos os elementos de cultura de que necessitarem para o ensino universitário. Mas começará ao mesmo tempo sua iniciação pedagógica. Importa, com efeito, que esta seja precoce. Grandes pedagogos verificaram a ineficiência prática do estudo da psicologia não precedido de contatos familiares com a criança.

Na Universidade, poder-se-á estabelecer distinção entre os futuros mestres, que se destinarem a ensino básico ou ensinamentos especiais. Terão estes, evidentemente, de afeiçoar seus conhecimentos pelos programas literários ou científicos que mais tarde terão a incumbência de ensinar. Quanto aos primeiros, deverão principalmente dedicar-se ao estudo da criança, de suas fases intelectuais, de seus mecanismos mentais, de suas necessidades psicológicas. Muito resta ainda a fazer para adaptar verdadeiramente nossos processos pedagógicos. É a formação básica que deve

estar mais rigorosamente em relação com a natureza da criança, no sentido genérico como no sentido individual da palavra.

Objetar-se-á que demorará mais a formação dos professores. Sem dúvida. Mas esses quatro anos de estudo que se seguem à escola secundária já são o mínimo em certos países. Aliás, tudo deverá ser feito para que não pesem demais sobre o estudante e sua família, o que poderia prejudicar o recrutamento popular dos professores primários.

Dir-se-á que a passagem pelo liceu e pela universidade oferecia o risco de desviar de sua missão os futuros professores primários. Se é assim, não será dever imediato ajudá-los no seu esforço e torná-la menos solitária, menos monótona, mais prestigiada e vantajosa? Os professores primários não hão de querer viver mais no campo? Mas, então, os médicos que lá se instalam... E o próprio campo não se deve transformar?

Falar de educação é falar do porvir. Ao invés de olhar para o passado, para a rotina e a mediocridade, precisamos encarar o progresso exigido pelo mundo em formação.

Os programas comandam uns aos outros. Os que nos parecem indispensáveis para que a França não se deixe sobrepujar por povos jovens e mais ousados não serão possíveis sem outros progressos que acabam por atingir a situação individual das próprias pessoas.

Sacrifícios pesados demais para a França? Tudo depende do lugar que a França deseja ocupar no mundo. Da nova organização do ensino dependerá em grande parte o destino da França.

ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS DA PSICOLOGIA EXPERIMENTAL DA INFÂNCIA (*)

TRANQUILO BERTAMINI

O plano das divergências, onde nos apresentamos com nossas concepções da realidade, pressupõe a experiência efetiva, aquela que ainda não se discute, mas, de comum acôrdo, *se vive*; o plano dos consensos imediatos, que precede nossa desejada cilada racional, lhe oferece os temas a tratar, e assim, lhe dá significado. Com efeito, tôdas as teorias científicas, as mais opostas, declaram querer, não negar, mas, sim, desenvolver e aprofundar mesmo os aspectos específicos daquele consenso inicial, daquela interferência imediata de vidas e de coisas. Raciocinar-se-á depois, lutar-se-á depois, se julgarmos conveniente raciocinar e lutar; a principio devemos limitar-nos a simples constatações de fato.

Podemos, pois, convir, que: 1.º) Sòmente do momento pré-critico, o qual coincide com o viver imediato, parte qualquer reflexão científica, e a êle sempre volta; e tanto mais valerá quanto mais sucesso no aprofundá-lo. 2.º) Dêste modo, a dificuldade de refletir está intimamente ligada à dificuldade de viver e à de procurar distinguir no íntimo a experiência viva, "dictante mundo". 3.º) "Raciocinar" é antes de tudo "mostrar", "fazer ver", depois de haver estabelecido um confronto com os dados da vida; por conseguinte, é "revelar que alguma coisa tem qualidade de vida". A "verdade", de fato — difícil fruto do raciocínio — é justamente um "trazer da ocultação", como diz Heidegger. 4.º) Todo raciocínio científico apela pois para a mais absoluta honestidade de quem raciocina, exige, antes, um hábito de honestidade, certo critério metodológico fundamental a cada investigação verdadeira.

Tais bases parecem-me indispensáveis a quem se orienta no delicado estudo psicológico da infância. Seria uma coisa verdadeiramente desagradável estragar a flor enquanto botão, flor que depois já por si mesma se estragará com a malícia dos anos.

(*) Transcrito de *Scuola Libera*, n. 2, novembro de 1946, em tradução do Assistente de Educação Darcy Damasceno.

Nota desde logo que a psicologia infantil está ainda em seus princípios e, não obstante alguns estudos valiosos, traz os sinais da juventude. Assim, será impossível defini-la como ciência autônoma. Comenius, mais que tratar dela, a previu observando na criança apenas a vontade de destruir para refazer por si mesma, a sede insaciável de experiências sensíveis (1). Está ainda na fase fragmentária e intuitiva também Locke, o qual, como Comenius, descarta das comprovações psico-experimentais. Ademais, ele observa a criança apenas em relação ao problema cognoscitivo: existem no recém-nascido idéias inatas, ou sua mente é uma "táboa rasa", na qual todo o conhecedor incide somente depois da experiência? E suas deduções vão ter ao sensualismo que nós sabemos (2).

O verdadeiro fundador da psicologia infantil foi, talvez, Rousseau (3); por certo um fundador "sui generis", mas que sem dúvida observou longa e pacientemente as crianças em suas manifestações espontâneas, em seus jogos e sentimentos. Mas creio faltar nêle justamente aquêle hábito de honestidade científica, de que acima falamos, quando o autor sabia, já antes de começar o estudo, a que deveria chegar. Por isto, quando quis tirar a soma surgiu-lhe um "Emilio" abstrato e paradoxal, que em vez de refrear em si as idéias do Rousseau é por elas tiranicamente constrangido. Não basta: Rousseau corta o caminho a tôdas as diferenciações entre os tipos de crianças, e uniformiza estas sob uma qualquer manifestação. As consequências dêsse simplicismo são sem dúvida graves, porque a uniformidade, que é própria também dos brutos, não explica, absolutamente, o progresso histórico.

De tendências opostas é Tiedemann, que em seus numerosos estudos sobre as manifestações exteriores da criança, ao contrário de deduzir delas um tipo infantil, como fez Rousseau, limita-se apenas à análise psicológica, usa exageradamente o método indutivo experimental, detendo-se no simples fenômeno constatado, sem subir daí aos valores espirituais de que o fenômeno é fruto. Sua criança é um autômato, e basta (4).

Pestalozzi, ao contrário, comporta-se muito vagamente nos confrontos da psicologia infantil (5). Notamos nêle mais o entusiasmo pela ação pedagógica do que a análise científica das manifestações psíquicas. O mesmo seja dito do Froebel, seu continuador e fundador dos "jardins de infância" (6).

Segue na ordem do tempo Mme. Albertine Necker de Saussure (7), que à acurada observação científica uniu um coração de mãe. Seu equilíbrio científico-cristão a leva a conclusões ótimas: que — contra a tese de Rousseau — o jovem não deve ser considerado prescindindo da *historicidade*, do ambiente social em que vive; que é errôneo também vê-lo exclusivamente em função da história e das determinações biofísicas — como faz Tie-

demann; mas considerar o jovem como manipulador responsável dos valores recebidos do mundo dos outros; manipulações livres, sim mas que têm sempre por causa remota, se não francamente próxima, o ambiente histórico em que se desenvolve. Dessa forma, Mme. Necker tende a basear a liberdade de iniciativa com a aceitação do consórcio humano. Cada ano traz a consequência dos precedentes, ao mesmo tempo que é fruto de nossa iniciativa responsável: êste o princípio metodológico sob o qual Mme. Necker observa a criança. Suas páginas são plenas de poesia, especialmente quando considera a imaginação infantil como "o trâmite pelo qual se realiza a harmonia do homem como o conjunto do universo". Nega que o estudo psicológico tenha fim em si mesmo, mas quer que tenda "a tornar as nossas disposições mais elevadas e mais puras, mais favoráveis à calma do espírito e ao desenvolvimento de suas atividades". Tudo isto à luz dos princípios cristãos, luz que domina tôda sua obra, que quer ser, sobretudo, *honesto e sadiamente* educativa.

A Mme. Necker junta-se Rosmini, que teve muita simpatia pela grande educadora. Creio sem dúvida que Rosmini haja tentado, pela primeira vez na Itália, lançar as bases de uma psicologia e uma lógica a serviço da educação da infância (8). É contemporâneo de Lambruschini, o qual, todavia, se revela mais estudioso de didática e de metódica do que psicologia (9).

Rosmini observa logo a necessidade de seguir uma lei antes psicológica do que lógica, no estabelecer as bases duma metódica infantil. Qualquer norma educativa prática deve, assim, ser sugerida por sadios critérios experimentais, sadios porque radicados em fundamentais ditames filosóficos, religiosos e morais; experiência deve ser índice transparente do espírito, porque é o espírito que vale, e só em função do espírito vale um estudo de psicologia experimental. É fácil ver como também nisto Rosmini avizinha-se muito de Mme. Necker.

No erro de Rousseau e de Tiedemann, a tendência a generalizar em um único tipo tôdas as várias manifestações típicas de psiquê infantil — erro de que, sob certos aspectos não foram isentos nem mesmo Necker e Rosmini — incidem todos os psicólogos da infância, da corrente positivista. Loebich (10), Sigismund (11), Kussmaul (12), dão-nos abundantes contingentes de investigações acuradas, levadas a cabo em longos anos de laboratório psicológico, fruto porém de estudos mais documentativos que conclusivos, onde o espírito da criança permanece quase inacessível. É tendência comum a todos os positivistas, com efeito, ver muito à flor da pele e não perceber que cada verdadeira constatação científica implica sobretudo a investigação dos valores espirituais, de que as manifestações fenomênicas são apenas o efeito.

Vierorodt (13), Wundt (14), Stechnoff (15), Darwin (16), Egger (17), Taine (18) continuam no caminho dos precedentes, com os mesmos acertos e os mesmos defeitos, dando, entretanto, a seus estudos de psicologia infantil um cunho mais pessoal e determinado. Concordam todos, mas não no declararem-se antime-tafísicos; é impossível ir além dos dados de experiência; por conseguinte, o espírito identifica-se com as manifestações exteriores e o espírito da criança é todo um com a primeira evolução da personalidade humana. Excessivamente graves são as consequências materialistas desta asserção.

Obra colossal de fisiologia e de psicologia infantil é a de Preyer (19), monumento de paciência, rico de conteúdo, embora o autor se mantenha ainda dentro duma mentalidade estreitamente positivista e evolucionista. Após minuciosa e tecnicamente precisa análise das sensações e dos instintos infantis, o escritor observa que estes têm origem numa subconsciência herdada dos pais pela criança, e que é aderente a sua própria substância psíquica, subconsciência na qual se explicam os fenômenos de atavismo e o desenvolvimento da linguagem.

Mais extremista do que Preyer foi Agassiz, o qual compara a inteligência da criança de dois anos à do chimpanzé (20). Tendência evolucionista também em Perez (21), mas sem dúvida menos pretenciosa que nos precedentes. Declara Perez, repetidamente, a complexidade do problema infantil e em primeiro lugar, estudando a criança, começa a estender a mais tipos e aspectos suas experiências psicológicas, aporta conclusões apenas se valendo do método comparativo, ao confrontar diversos tipos normais e patológicos; começa a considerar também as diferenças ambientais em que as crianças se desenvolvem e aplica pela primeira vez a estatística à psicologia.

O primeiro a libertar-se, em parte, das influências positivistas e a dar-nos um estudo mais demorado e ao mesmo tempo menos faccioso, embora um tanto eclético, é Compayré (22). Contra o evolucionismo darwiniano, que reduzia a inteligência infantil a simples lembrança, sustenta a autonomia de espírito desde os seus primórdios; dêsse modo, a natureza humana existe já, substancialmente, desde o nascimento. Tudo isto vai Compayré comprovando meticulosamente. Também Baldwin (23) corrige o evolucionismo com originais estudos a respeito da hereditariedade, seleção da espécie e em torno do mimetismo, fenômeno característico da infância, nos quais o autor explica quase todas as manifestações psíquicas das crianças. Mas Baldwin nos interessa especialmente sob o ponto de vista metodológico, enquanto tende, qual Compayré, a voltar àquela posição de equilíbrio entre a concepção metafísica e o estudo psicanalítico, aparentemente abandonada em definitivo depois de Mme. Necker e Rosmini.

Gross, apesar de haver-se colocado num plano ainda positivista, pode dizer-se o iniciador de um novo tipo de estudos psicológicos em torno da criança: suas manifestações no jogo e como nelas se diferencia dos irracionais (24). Mais descritivo que outro qualquer, embora muito agudo e rico de sentimento, é Sully (25). Qualquer menino é para ele um tipo em si, o qual "não podemos modelar sob um só tipo que conhecemos a fundo". Neste sereno realismo inspiram-se muitos artigos de Binet (26). Foi Binet que iniciou a aplicação em larga escala do método experimental à psicologia infantil, de modo a auxiliar diretamente a pedagogia. Sustenta que programas e métodos devem corresponder às atitudes de cada indivíduo; individualizar a educação; "fazer do ensinamento sua medida, proporcionado às forças físicas e espirituais de cada escolar". Eis aí uma antecipação da escola livre.

E na Itália? Passando por cima das agudas intuições de Tommaseo (27), de Ferri (28) (ambos com intenções sobretudo morais), de Corrado Ricci (29) (que encara a arte como elemento educativo da infância), citemos Lombroso (30), que procura demonstrar como a criança tem seu desenvolvimento dominado pelo instinto da conservação orgânica. Mas para encontrar o primeiro estudo italiano, verdadeiramente completo, de psicologia infantil, devemos chegar a Formagini — Santamaria (31). Diversamente da corrente positivista estrangeira, o interesse da autora é, sobretudo, fixar as bases de uma psicologia infantil que auxilie diretamente a educação. Seu trabalho é também crítico, ponderado, sereno.

Também Claparède (32), como anteriormente Binet, tem as mesmas intenções metodológicas de Formagini — Santamaria. Cada etapa do desenvolvimento da psiquê infantil — diz ele — condiciona a seguinte. Só o estudo psicológico-experimental, portanto, pode indicar-nos os términos dessas etapas. É fácil notar como nisto o autor apoia-se também na teoria das graduações de Rosmini. Cramausse faz belíssima observação contra a maneira habitual de proceder dos psicólogos da infância (33). Acusa-os de haver percorrido um caminho quase exclusivamente analítico, propondo-nos o enigma sem nos dar a chave para resolvê-lo. É isto porque estudamos o espírito infantil mantendo-nos fora dele e seguindo o modelo de nosso espírito adulto. O psicólogo deve antes de tudo identificar-se com o objeto de estudo. Nota-se aqui o esforço de Cramausse para superar a mentalidade superficial do positivismo.

Piaget, ao contrário, estuda sobretudo o desenvolvimento intelectual da criança (34). Distingue desde logo dois critérios no encarar o problema. O sociólogo procura o coeficiente social na formação do pensamento; o psicólogo observa especialmente o

aspecto individual e suas manifestações patológicas. Piaget quer fundir num só momento os dois tipos de estudo, porque o aspecto individual da criança é estreitamente conexo ao ambiente social em que vive. Por esse caminho, possivelmente, poderá chegar-se a novas descobertas.

Após a guerra mundial de 1914 o estudo psicológico da criança intensificou-se, estendendo-se um pouco por toda parte (35). Lamentável, porém, que na Itália não hajam surgido centros dedicados exclusivamente ao estudo psicológico infantil, como no estrangeiro, muito embora não haja faltado, da parte dos italianos, interessantes publicações, como as de *Formaggini-Santamaria* (36), *Fanciulli* (37) e *G. Gentile* (38).

Nestes últimos tempos tende-se a aplicar a psicologia infantil não apenas à pedagogia geral, mas, principalmente à escola mesma. Surgem assim, sobretudo na América, escolas experimentais, que parecem prometer ótimos resultados, e que são sem dúvida, centros de vanguarda para a reforma escolástica de amanhã (39). Tais centros exigem, porém, grande alento para poder orientar-se; desse modo, o conceito de escola livre é intimamente conexo à própria constituição deles.

Uma coisa, no entanto que, como bem diz Piaget, e já antes dele pressentiram Mme. Necker e Rosmini, o estudo psicológico dos vários indivíduos não seja nunca avulso, quando o aplique-mos à educação, pelo papel social de cada indivíduo. "Fazer homens", lembrando-nos porém de que o homem à Rousseau, o homem à Tarzan são um monstruoso contrassenso. A vida é antes de mais nada convivência e colaboração. Por conseguinte, o psicólogo-educador deve encaminhar cada tipo infantil no sentido de um entendimento, hoje, que prepare a colaboração de amanhã. O apelo para isto nos é lançado pelo não-determinismo do espírito humano, o qual se manifesta desde o início como vontade iluminada por uma trama indiscutível de valores ideais, valores-leis do agir. Somente por ele nós — a diferença dos seres brutos — nos sentimos introduzidos pela natureza no mundo da palavra e da responsabilidade, no mundo da cultura e do progresso. Sobre as mais antitéticas manifestações patológicas dos diversos tipos humanos, cuja constatação levou muitos psicólogos à estreiteza do mais desconcertante individualismo e relativismo, está a trama dos espíritos, que se corroboram em harmonia de objetivos, de alegrias e de dores. No âmbito desses valores a compreensão entre diferentes tipos, ainda os mais contraditórios, torna-se uma necessária possibilidade.

Portanto: guiar a infância para a "vis cívica" por meio da mais completa educação dos diferentes tipos, estudados previamente pela experiência psicanalítica. "Educação completa", que

considere, além dos fatores físicos, sobretudo os intelectuais e morais.

Noutras palavras: o psicólogo individualista e o pedagogo exclusivamente metempírico devem compendiar-se alternadamente, de modo que o educador, além de ser um técnico inquiridor das manifestações psíquicas, saiba também corrigir tais manifestações em nome dos valores universais do espírito. Esta tarefa, sobretudo delicada e difícil, ser-lhe-á facilitada se o educador além de apoiar-se nas forças da ciência, estender humildemente a mão a essa outra força sem dúvida irresistível, que é a vida cristã.

BIBLIOGRAFIA

- (1) Comenius, "Didattica magna", 1632.
- (2) Locke, "Saggio sull'intelletto umano", 1690; "Pensieri sull'educazione", 1693.
- (3) Rousseau, "Emílio", 1762.
- (4) Tiedemann, "Beobachtungen über die Entwicklung der Seelenfähigkeiten bei Kindern", Altenburg, 1787.
- (5) Pestalozzi, "Giornale di un padre" — *Come Gertrude istruisce i suoi figli*, 1801.
- (6) Froebel, "Trattato dello sferico", 1811; "L'educazione dell'uomo", Keilau, 1826.
- (7) Mme. Necker de Saussure, "L'Éducation progressive ou l'étude du cours de la vie", Paris, 1828.
- (8) A. Rosmini, "Del principio supremo della metodica", Torino, 1857.
- (9) De Lambruschini podem interessar a nosso tema alguns estudos do volume "Guida dell'educatore" e algumas passagens de "Della educazione".
- (10) Lobich, "Entwicklungsgeschichte der Seele des Kindes", 1851.
- (11) Sigismund, "Kind und Welt", 1856.
- (12) Kussmaul, "Untersuchungen über das Seelenleben des Neugeborenen Menschen", 1859.
- (13) Vierordt, "Physiologie des Kindes Alters", Jena, 1878.
- (14) Wundt, "Vorlesungen über Menschen und Tierseele", Leipzig, 1878.
- (15) Setchenoff, "Grundzüge der Psychologie", 1878.
- (16) Darwing, "Schizzo biografico di un bambino", Mind, 1877.
- (17) Egger, "Observation sur le développement de l'intelligence et du langage", Académie des sciences morales, 1879.
- (18) Taine, "L'acquisition du langage", in "Revue Philosophique", 1876.
- (19) Preyer, "Die Seele des Kindes", Leipzig, 1881.
- (20) Para Agassiz cfr. Compayré in "Lo svolgimento morale ed intellettuale del fanciullo", trad. it., Paravia, 1897 — pag. 445.
- (21) Perez, "Les trois premières années de l'enfant", Paris, 1878; "L'enfant de trois à sept ans", Paris, 1887.

- (22) Compayrè, "Lo svolgimento intellettuale e morale del bambino", trad. it., Torino, 1897.
- (23) Baldwin, "Mental development in the Child and Race", New York, 1894.
- (24) Gross, "Die Spiele der Thiere", Jena, 1896; "Die Spiele der Menschen", Jena, 1899.
- (25) Sully, "Studies of Childhood", Berkeley, 1897.
- (26) Para Binet cfr. "Année Psychologique" e "Les idées modernes sur les enfants", Paris, 1904.
- (27) Tommaseo, "Giornale di un bambino dal 1.º al 25.º mese"; "Giornale di un bambino dal 1.º al 5.º anno di età"; "Giornale scritto da una madre". São todos de Della Valle, in "Della educazione desideiri e saggi práticos".
- (28) Ferri, "Osservazioni e considerazioni sopra una bambina", in "Filosofia delle scuole italiane", 1879-1881.
- (29) Corrado Ricci, "L'arte dei bambini" Bologna, 1887.
- (30) Lombroso, "Saggi di psicologia del bambino", Roma, 1894; "La vita dei bambini", Torino, 1906; "L'instinct de la conservation chez les enfants", in "Revue philosophique", 1896.
- (31) Formaggini — Santamaria, "Psicologia del fanciullo normale e anormale", Modena, 1910.
- (32) Claparède, "Psychologie de l'enfant et Pédagogie expérimentelle", Genève, 1905; "J. Rousseau et la conception fonctionnelle de l'enfance", in "Revue de Méthaphysique et le raisonnement chez l'enfant" Neufchâtel.
- (33) Cramausse, "Le premier éveil intellectuel de l'enfant", Paris, 1908.
- (34) Piaget, "Le langage et la pensée chez l'enfant", Neufchâtel, 1924; "Le jugement et le raisonnement chez l'enfant", Neufchâtel, 1925; "La représentation du monde chez l'enfant", Paris, 1927; "La causalité physique chez l'enfant", Paris, 1928.
- (35) Veja-se a propósito a obra de Descoedres, "Le développement de l'enfant de deux à sept ans", Neufchâtel, 1922, e o número especial dedicado exclusivamente ao estudo da criança, do "Journal de Psychologie", janeiro-março de 1924, onde figuram escritores do primeiro plano como Delacroix, Bloch, Descoedres, Luquet, Rovet, Claparède, Piaget, Guillaume, Décroly, Cramausse, Wallin, etc. Veja-se também o estudo de Oakdent e Sturt acerca do "desenvolvimento e conhecimento do tempo na infância", in "British Journal of Psychology", 1922.
- (36) Formaggini-Santamaria, "Giornale di una madre", Roma, 1926.
- (37) Fanciulli, "Il fascino dell'infanzia" Milano, 1926.
- (38) G. Gentile, "Preliminari allo studio del fanciullo", Milano, 1929.
- (39) Cfr. os boletins periódicos do "Bureau International d'Education", de Genebra. Veja-se também a obra de Chris A. De Young. "Educazione publica americana", trad. it., Le Monnier, Firenze, 1946 (sobretudo o cap. X).

o Mas o espírito que fundou a Universidade vive ainda e não perdeu as esperanças. Para isso vive teimoso, pertinaz, imutável na sua intransigência de dar a maior quantidade possível de bons professores estrangeiros à Universidade de S. Paulo. Só eles formarão substitutos capazes de lecionarem aí até a língua portuguêsã ou mesmo essa talvez possível língua brasileira, sem atribuir-se a ela coercitivamente a colaboração dos que por via dela procuram encobrir a triste ignorância que têm da outra, ou dos que, com a autoridade e a testa rudes que este motivo explica, pretendem impôr brasileirismo como sinônimo de barbarismo ou de solecismo. — PAULO DUARTE. — (*O Estado de São Paulo*, São Paulo).

A EDUCAÇÃO E O MÉTODO

O século em que vivemos é o século da técnica. Empolgado pelo progresso extraordinário das ciências físicas e naturais e pelo impulso gigantesco que a máquina veio imprimir à civilização, o homem moderno teve a ilusão de poder resolver todos os problemas, inclusive os do espírito, por meio de processos mecânicos. Daí essa onda de romantismo tecnicista que tem invadido todos os domínios do pensamento e da ação, estabelecendo uma confusão dramática entre meios e fins e acarretando a mecanização da cultura e o esmagamento da personalidade dentro dos quadros estandardizados da técnica.

Essa crença ilusória na onipotência do método experimental não podia deixar de se refletir no âm-

bito da pedagogia. Impressionados com as conquistas crescentes da técnica científica, os educadores modernos colocaram de lado o problema dos fins e dos ideais, para se interessarem somente pelo problema dos meios educativos. E a consequência dessa orientação unilateral foi o aparecimento de uma multiplicidade desconcertante de métodos pedagógicos, baseados em pontos de vista os mais diversos. De modo que, hoje em dia, uma das tarefas mais complexas e difíceis, para quem se inicia na prática educativa, é a da escolha do método que deverá utilizar.

Tratando-se do problema do método — problema, à primeira vista, essencialmente *neutro*, dado o seu caráter técnico e experimental — era de se supôr que o mesmo estivesse inteiramente resolvido, em face do desenvolvimento, cada vez maior, das ciências experimentais tributárias da pedagogia. Uma análise da situação dos métodos pedagógicos modernos nos descortinará, porém, um mundo de oposições, discordâncias e conflitos. Parece que aquêl espírito de negação, aquele “*Geist der stetz verneint*”, de que nos fala Willmann, domina atualmente a pedagogia moderna. Não é outra aliás, a impressão de quem contempla a multiplicidade crescente de tendências, escolas e pontos de vista das novas correntes educacionais.

A elaboração dos métodos pedagógicos tem gravitado, modernamente, em torno de dois problemas centrais: o problema da natureza psicológica da aprendizagem e o problema das diferenças individuais dos educandos. Com relação ao primei-

ro problema, as divergências são tão numerosas e profundas, quanto à atividade psíquica considerada como fundamental no processo da aprendizagem, que podemos classificar os métodos pedagógicos em vários grupos: a) métodos da *atividade lógica*, baseados no predomínio do pensamento reflexivo no ato de aprender (método dos *passos formais* de Herbart, método das *formas normais* de Sallwürk, método dos *graus didáticos* de Seyfert, método dos *problemas* de Dewey, método dos *centros de interesse* de Decroly, método dos *complexos* de Blonsky); b) métodos da *atividade propositada* baseados no trabalho projetado, na ação com um fim em vista (método de *projéto* de Kilpatrick); c) métodos da *atividade voluntária*, baseados no esforço da vontade realizado através do trabalho (método da *escola do trabalho*, nas suas duas formas: a do *trabalho educativo* de Kerchnsteiner, Gaudig e Scheibner, e a do *trabalho produtivo* de Oestreich, Kawerau e Hilker); d) métodos da *atividade vital*, baseados nas *vivências* ou experiências vitais (métodos de Dilthey, Spranger e Schneider); e) métodos da *atividade afetiva*, baseados no dinamismo afetivo inconsciente (método *psicanalítico* de Freud e método da *psicologia individual* de Adler).

Com relação ao segundo problema, isto é, quanto à maneira pela qual devemos atender as diferenças individuais dos educandos, as soluções divergentes apresentadas permitem dividir os métodos em três grandes grupos: a) *métodos individualizados*, em que o ensino é adaptado às características intelectuais e

afetivas de cada aluno, por meio do trabalho individual livre (método de Montessori, método da auto-educação de Deschamps, plano Dalton); b) *métodos socializados*, em que o ensino é ministrado a grupos (classes ou equipes) *homogêneos*, formados de alunos apresentando, tanto quanto possível, as mesmas características psicológicas (método Cousinet, plano Jena, plano Detroit, plano Manheim, plano Cambridge); c) *métodos mistos*, em que o ensino é, simultânea ou sucessivamente, individualizado e socializado (método Winnetka, técnica de Dottrens, técnica de Freinet, método de MacKinder, plano Haward).

Dêse rápido passeio pela floresta densa e exuberante dos métodos pedagógicos contemporâneos, cada qual elaborado à luz de uma teoria da aprendizagem, chegamos, naturalmente, a duas conclusões imperativas: 1) Todo método pedagógico, apesar de sua aparente neutralidade científica, se baseia numa concepção filosófica da natureza humana; 2) O problema metodológico, na pedagogia moderna, está longe de ser resolvido de maneira satisfatória e definitiva. É a prova mais evidente disso se encontra no fato de não estar ainda esclarecida a própria natureza psicológica da aprendizagem, em torno da qual discutem, atualmente, associacionistas e não associacionistas, subjetivistas e objetivistas, mecanicistas e estruturalistas. Daí a razão pela qual, nos Estados Unidos, país em que a técnica pedagógica atingiu o máximo desenvolvimento, encontram-se hoje em luta duas correntes metodológicas: a dos "radicais" ou "progres-

sistas", inspirados em Froebel e liderados por Dewey, Kilpatrick, Rugg e Mearns, e a dos "conservadores" ou "stallwarts", baseada em Herbart e tendo à frente Bagley, Morrison, Finney e Parker.

Diante dessa variedade policrômica de tendências e de posições, torna-se indispensável, para esclarecimento da situação, um exame objetivo e sereno do problema metodológico em pedagogia. Ninguém realmente, poderá negar o valor do método em educação. Mas o reconhecimento da importância indiscutível do método pedagógico não deve acarretar, de modo algum, a redução de todo o processo educativo a uma questão meramente didática, nem a transformação do educador num simples "instrumento do método", como pretendiam Comênio e Pestalozzi. Os métodos de nada valem sem o espírito do educador para animá-los, vivificá-los e fazê-los frutificar.

O valor e a eficácia de um método didático dependem principalmente, da personalidade do professor, que representa o fator fundamental de toda a ação educativa. Daí a necessidade do método se ajustar, não só à natureza do educando, como também às características individuais do educador. Sem essa adaptação do método à personalidade do professor, o trabalho educativo não produzirá resultados positivos. O fracasso de certos educadores no emprego de determinados métodos considerados por outros como eficientes e produtivos, resulta, muitas vezes, de uma discordância entre a natureza técnica dos citados métodos e as características psicológicas dos re-

feridos educadores. O método de projetos, por exemplo, baseado na atividade propositada, exige do educador certas qualidades de dinamismo, de exteriorização, de iniciativa, de vivacidade de espírito, de capacidade de improvisação, que nem todos possuem. Já o método dos *centros de interesse* ou o método dos *problemas*, baseados nas etapas do pensamento reflexivo, exigem um tipo mental de educador menos dinâmico, de reações mais lentas, de atividade psíquica mais interiorizada e de estrutura lógica mais desenvolvida.

Analisando-se os fundamentos psicológicos e filosóficos dos métodos pedagógicos modernos, chegaremos à conclusão de que cada um deles se baseia, explícita ou implicitamente, numa concepção metafísica do homem e da vida. No método de *projéto*, por exemplo, vamos encontrar todos os postulados do pragmatismo de William James e de John Dewey, assim como no método dos *centros de interesse* se nos deparam, claramente, os princípios do naturalismo de Rousseau. Daí a conclusão inelutável de que não existe método pedagógico que não carregue no bôjo uma filosofia da vida, não obstante sua aparente neutralidade científica. Já Delikat observava, judiciosamente, que "não existe método pedagógico que não seja a emanção de uma determinada concepção filosófica da vida". E outra não era a opinião de Binet e Simon quando assinalavam que "todo método pedagógico provém de uma doutrina, formulada ou inconsciente, que lhe serve de ponto de partida e de justificação" e que "se arrisca-

ria a cair num empirismo cego quem se contentasse em aplicar um método pedagógico, sem procurar conhecer a doutrina que lhe serve de alma". Todavia, podemos utilizar um método pedagógico, sem nos subordinar aos princípios filosóficos sobre os quais o mesmo se fundamenta.

Qual deverá ser, porém, a atitude do educador em face dessa variedade imensa de métodos que ostenta a pedagogia moderna? É claro que não deverá ser a de submissão passiva a um deles ou a de pretender utilizar todos, indistintamente. Já vimos que os métodos educativos se baseiam sempre numa teoria do espírito humano. Além disso, sofrem a influência dos seus criadores que neles imprimem o seu estilo pessoal de educar e a sua maneira própria e original de realizar o trabalho educativo. É preciso levar ainda em conta que os métodos pedagógicos são, geralmente, elaborados em função de certas condições de tempo e de lugar. Sua organização visa, quase sempre, atender a certas necessidades de ordem psicológica e social. Utilizar, portanto, um método, sem pensar nesses fatores, isto é, sem adaptá-lo, previamente, às realidades técnicas, sociais e culturais de cada meio, é realizar obra de mimetismo negativo e estéril. Além disso, um método educativo não deve representar jamais um conjunto de fórmulas rígidas e mecânicas, mas um sistema de princípios plásticos e flexíveis. O educador não deve, por conseguinte, copiar e aplicar, servilmente, "receitas" metodológicas, mas tão somente inspirar-se em princípios que

deixem em plena liberdade sua atividade criadora.

Vivificado por esse espírito, qualquer método poderá ser utilizado, desde que favoreça o desenvolvimento das virtualidades físicas e mentais de educando, e contribua para sua integração social e para a formação harmoniosa da sua personalidade no sentido dos valores que elevam e espiritualizam a vida. Mas, por mais científico e perfeito que seja o método, ele de nada valerá sem a inteligência criadora, o amor devotado e o exemplo vivo do educador, que serão sempre os fatores básicos e essenciais de toda a ação educativa. — TEOBALDO MIRANDA SANTOS — (*A Manhã*, Rio).

EDUCAÇÃO E SAÚDE DO POVO

Este momento é de esperança e de luz vivificante para a higiene pública, pela renovação que se vem operando no M. E. S.

O Brasil com a sua superfície de 8.525.000 quilômetros quadrados possuindo vastas riquezas a explorar, rios navegáveis, campos ótimos de criação e cultura, *tem apenas 45 milhões de habitantes*, dos quais 60% de analfabetos e doentes, e mais da metade da população infantil, de 7 a 11 anos de idade. — calculada em 6.500.000, sem receber os benefícios da instrução primária. Por este motivo a educação e a saúde, são os problemas básicos e essenciais do Brasil; deles dependem todos os outros. É o homem, a mais perfeita maravilha da natureza, faltando-lhe a saúde e a educação, nenhuma qualidade ou atributo lhe é possível.