

REVISTA BRASILEIRA  
DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

*João Marcos*

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

---

VOL. XXVII

ABRIL-JUNHO, 1957

N.º 66

# REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

Vol. XXVII

Abril-Junho, 1957

Nº 66

## SUMÁRIO

Págs.

### Nota:

PROFESSOR MILTON DE ANDRADE SILVA .....	3
---	---

### Idéias e debates:

ANDRÉ REY, Da seleção psicológica dos candidatos ao ensino primário	5
ANSÍO TEIXEIRA, A municipalização do ensino primário .....	22
HENRI PIÉRON, A docimologia nos exames e concursos .....	44
J. ROBERTO MOREIRA, Funções sociais e culturais da escola — Conceito de escola primária .....	53
LUIZ ALVES DE MATOS, O planejamento do ensino .....	82
WILSON MARTINS, O novo Emílio .....	125

### Documentação:

Resposta do Ministério da Educação aos Inquéritos do Bureau Internacional de Educação .....	143
A propósito dos processos de Educação Democrática — Clemente Mariani .....	171
Liberdade e Cultura — Demóstenes Madureira de Pinho .....	189

### Vida educacional:

Informação do País .....	195
Informação do Estrangeiro .....	218

ATRAVÊS DE REVISTAS E JORNAIS: <i>Alberto Rovai</i> , O ensino secundário no Brasil está longe de desempenhar sua verdadeira função ( <i>Fôlha da Manhã</i> , São Paulo); <i>Fábio Luz Filho</i> , Cooperativas escolares ( <i>Correio da Manhã</i> , Rio); <i>Geraldo Bastos Silva</i> , A ação federal sôbre o ensino secundário até 1930 ( <i>Revista do Serviço Público</i> , Rio); <i>Herbert Read</i> , O sentido da arte na educação ( <i>Atualidades Pedagógicas</i> , São Paulo) .....	220
---	-----

### Atos oficiais:

ATOS DA ADMINISTRAÇÃO FEDERAL: Lei nº 3.092, de 29 de dezembro de 1956 — <i>Cria a Escola Agrícola de Rio Pomba, no Estado de</i>	
---	--

*Minas Gerais, e dá outras providências; Lei nº 3.104, de 1º de março de 1957 — Modifica a Lei nº 1.821, de 12 de março de 1953, que dispõe sobre equivalência dos cursos de grau médio; Decreto nº 40.783, de 18 de janeiro de 1957 — Institui a Campanha de Formação de Geólogos; Portaria nº 390, de 15 de outubro de 1956 — Baixa o Regulamento da Ordem Nacional do Mérito Educativo; Portaria nº 7, de 15 de janeiro de 1957 — Atribui ao Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos a execução do Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar; Portaria nº 73, de 20 de dezembro de 1956 — (Divisão de Educação Física) Baixa Instruções para Exames de Suficiência de Educação Física e dos cursos para esses exames .....*

## DA SELEÇÃO PSICOLÓGICA DOS CANDIDATOS AO ENSINO PRIMÁRIO \*

ANDRÉ REY

Da Universidade de Genebra

O empenho sempre crescente em relação à seleção é legítimo e demonstra que cada vez mais tomamos consciência da importância considerável da personalidade do professor e das consequências, muitas vezes decisivas, da escola pública no desenvolvimento da criança. Não temos o direito de manter, por trinta anos, à frente de uma classe, um adulto incapaz que julga cumprir o seu dever mantendo aparências aceitáveis. Será, então, necessário tolerar um professor simplesmente capaz, sem defeitos graves, mas que, como profissional, vegetará? Se há indivíduos que podem vir a ser melhores educadores que outros, é nosso dever procurá-los, assim como devemos afastar, na medida do possível, de uma carreira pedagógica os que dentro dela não poderiam desenvolver qualidades suficientes.

Estaremos nós em condições de fazer tais prognósticos a respeito de todos esses candidatos que afirmam — já que lhes seria difícil pensar de outro modo — possuir vocação para o ensino? Cremos que um exame psicológico pode fornecer preciosas informações. Não se exija, entretanto, o impossível: a evolução profissional de um indivíduo depende de inúmeros fatores; os acasos da vida, por exemplo, e as alterações da saúde são imprevisíveis. Um exame psicotécnico tão-somente porá em evidência, em determinado momento, diversas características da eficiência mental e da personalidade. Podemos julgá-las favoráveis ou desfavoráveis ao exercício de uma profissão e, por isso, aconselhá-la ou desaconselhá-la sem, entretanto, prejudicar as modificações que poderiam, posteriormente, se manifestar no comportamento pessoal. Estabelecidos estes prognósticos, será necessário acompanhar a evolução dos candidatos e ratificar dêsse modo as previsões e o método adotado, para então revisá-los com proveito, de acôrdo com as observações feitas. Concluímos, então, que, para possuir um instrumento legítimo de seleção,

\* Transcrito de *Etudes Pédagogiques*, 1956, em tradução do Assistente de Educação Evandro de Oliveira Bastos.

impõe-se começar por constituí-lo a partir de certas hipóteses e sem deixar de admitir que ele é imperfeito. Somente com o uso se poderá aperfeiçoá-lo. Jamais se poderia fazer uma seleção exigindo-se, de antemão, critérios ao mesmo tempo perfeitos e comprovados. Experimentando um método aproximativo, estabelecendo-se, de antemão, critérios ao mesmo tempo perfeitos e comprovados. Experimentando a cometer injustiças? Isto aconteceria se, ríamos nos arriscando a cometer injustiças? Isto aconteceria se, ríamos nos arriscando a cometer injustiças? Evitaremos desde o início, nos mostrássemos intransigentes. Evitaremos estes erros ou, pelo menos, ficaremos aquém das taxas comuns de bilidade, a alterações numerosas, a validações continuas dos resultados e se nos fundamentarmos, enfim, sobre certos princípios já experimentados pela psicologia aplicada e sobre uma análise minuciosa da profissão de educador de grau primário. Um método assim elaborado já pode prestar imediatos serviços indicando a eliminação rápida de elementos julgados inaptos e que, em seguida, confirmem este julgamento nos primeiros meses de estágio profissional; cada uma das eliminações confirmadas no estágio contribui para validar o sistema de seleção que, desse modo, se vai aperfeiçoando a cada ano e a cada grupo de candidatos. Temos nós, entretanto, o direito de submeter a essa verdadeira experimentação os jovens que se decidiram dedicar ao ensino? Em geral, eles protestam, quase sempre invocando uma espécie de inviolabilidade de seu ser psíquico. Entretanto, não se insurgem contra uma seleção escolar de suas aptidões em linguas, matemática, ciências, ginástica e música, visto tratar-se de uma exigência já consagrada. Julgam eles e suas famílias que, para se tornarem aptos a ensinar, nada mais precisam do que notas acima duma certa média, ouvido educado e desembaraço para correr e saltar. Até então, esse índice era suficiente para se ingressar numa carreira da qual só se era afastado em caso de grave deficiência que se tornasse intolerável, e ainda assim só depois de muitos anos. Em nossa opinião, a noção de direito de ingressar no magistério primário deve evoluir com o progresso da responsabilidade social e com a possibilidade de melhor definição das aptidões de um bom professor ou das inaptidões que conduzem ao fracasso. Diante disso, não será defensável que se tentem experiências prudentes de seleção?

Não pretendemos estudar aqui tôdas as formas de experiências que podem ser instituídas. Exporemos, nas páginas que se seguem, os princípios de um método que tivemos oportunidade de aplicar. Se ainda não o temos completamente confirmado, este método vale, pelo menos, como um documento, uma sugestão, como base para uma discussão. Em sua organização, levamos em conta fatos que nos parecem muito importantes para o exercício da profissão de mestre do ensino primário; iniciaremos por mencioná-los.

I — Seleccionamos os indivíduos tendo em vista determinada função. Convém, portanto, examinar a natureza das dificuldades que encontrará aquele que se dedique ao ensino.

A criança é um ser em fase de crescimento e de desenvolvimento, apresentando uma forma de instabilidade inerente à vida: deve o educador dar-lhe estabilidade e fazê-la progredir. E o consegue, criando nas crianças hábitos úteis e desenvolvendo nelas a necessidade de se aperfeiçoarem e de se expandirem. A civilização impõe certos hábitos fundamentais, bem assim como um ideal de individualidade intelectual, social e moral. O educador deve encaminhar a criança para este ideal, não só inculcando-lhe hábitos, mas também fazendo com que ela os compreenda e os aceite. O professor age, portanto, sobre seres sensíveis e ativos, sujeitos a alterações de comportamento muitas vezes imprevisíveis e cujas características individuais nunca são inteiramente conhecidas. Esta ação deve desenvolver, consolidar e conseguir a aceitação de um firme ajustamento às necessidades e aos valores da civilização.

De que meios dispõe o educador para isso? Deve ele ter assimilado os conhecimentos a transmitir e os valores que exigem respeito, possuir uma idéia precisa do tipo humano que a criança deve procurar atingir; mas ele deve medir também a relatividade deste ideal, a necessidade de adaptá-lo às possibilidades dos seres, às suas fraquezas, às suas forças, às suas aptidões, às suas ansiedades. Ele poderá basear sua ação pedagógica nas leis complexas do exercício, da aprendizagem, do automatismo, da graduação da tarefa e do esforço, da correlação das técnicas e das noções, de sua transferência ou generalização. Não se poderá, entretanto, exigir do educador que descubra estas leis; os programas escolares, devido a um empirismo secular, já estão implicitamente baseados sobre estes mecanismos fundamentais, sendo suficiente que se acompanhe um plano de estudos. A escola é uma organização estável que possui tradições úteis e que, de fora, condiciona poderosamente a criança. Pode, então, o professor apoiar-se sobre uma rotina da qual muito se tem falado, mas cujas vantagens psicológicas são, entretanto, enormes desde que consideradas objetivamente. Quebrar esta rotina equivale, muitas vezes, a formar crianças mal adaptadas; reforçá-la pela justaposição de uma rotina pessoal significa perder uma vigilância indispensável e predispor a criança a tôdas as formas de evasão. O educador terá, então, que propiciar a assimilação de um programa determinado num ritmo previsto e num ambiente cujas linhas gerais são impostas, conservando, a par disso, uma grande liberdade na escolha dos meios que constituem os detalhes. O mestre, ao chegar à escola, já teve sua formação e algum exercício prático, porém nunca poderemos conceber que isso lhe garanta segurança absoluta e sucesso total.

Ele não terá mais que modelos e pontos de referência, razão por que deverá constantemente proceder à autocritica de sua ação, não se esquecendo de levar em conta aquilo que se pode humanamente exigir de um educador ou de crianças. Ele deve sentir que o desejo de progredir é fundamental e compreender também que, para melhorar sua eficiência, é necessário ter consciência não apenas de suas imperfeições e fracassos, mas ainda de suas forças e sucessos parciais, pois, em educação, tanto a auto-critica exagerada quanto a auto-suficiência são improdutivas.

Um professor deve ser amado e desejar sê-lo sem procurar, nas crianças, demonstrações exteriores dessa afeição. Exigir essa exteriorização, denuncia falta de segurança e de espontaneidade; mas ser indiferente à afeição dos outros, deixa transparecer uma sensibilidade anormal. A criança ama aquêle que se entrega sem exigências, que a cativa, que cria segurança mas que, ao mesmo tempo, se impõe como modelo. O aluno sente necessidade de ser valorizado e, muitas vezes, essa necessidade aumenta quando não dispõe de oportunidades naturais para se realizar. Com frequência ele resiste pôr à prova a sua força; precisa então defrontar-se com um ser mais forte, que não se sensibilize emotivamente com essa resistência ou essa agressão e as considere normais, explicáveis, embora praticamente vãs.

O professor trabalha simultaneamente com indivíduos e classe; deve, portanto, ocupar-se dos primeiros como membros de uma coletividade e da classe como um corpo composto de seres distintos que apresentam suas particularidades. É preciso, então, saber dominar e conduzir um conjunto, sem deixar de distinguir, nessa ação, cada uma das crianças. Há educadores que só sabem ocupar-se de um aluno e outros que só sabem dirigir bem um grupo anônimo onde alguns infelizes se sentem, muitas vezes, desamparados.

À frente de sua turma, deve o professor primário desempenhar continuamente um papel ativo; não poderá jamais tornar-se neutro ou entregar-se a seus impulsos. Esse controle constante leva a uma fadiga característica, pois com crianças é preciso conter-se quando se tem ímpeto de imprecar, de blasfemar ou de se lamentar, de encolerizar-se ou de perder o ânimo. Com adolescentes os ajustamentos são possíveis sem que necessariamente se perca a consideração em que somos tidos por uma imprudência de gesto ou de expressão que se pode retificar mais tarde. Mas os pequeninos são muito sensíveis a certos comportamentos que possam trair demasiado a condição humana do mestre. Quiseram as circunstâncias que, aos nove anos, eu visse meu professor — excelente pedagogo, mas com quem eu não sympathizava muito por causa de sua *frieza* — engolir ovo cru; senti um verdadeiro mal-estar quando ouvi êste homem, que eu julgava solene, chupar a casca com o ruído característico. Mais tarde tive um outro

professor que tôdas as semanas, em determinado dia, roía as unhas enquanto escreviamos; ou outro comprimia as gengivas com os dedos e diante da classe limpava os dentes com um palito que êle preparava demoradamente, servindo-se de um pedaço de lápis; no mais, eu admirava êste professor que nos "descrevia" a geografia e que nos tinha explicado a fabricação do vidro. Quem não possui tais lembranças e não revive o mal-estar e muitas vezes até o choque experimentado em criança?

Qualquer profissão, para ser amada e conservada, deve oferecer satisfações e uma evolução. Neste sentido, o ensino primário não dispõe de uma posição lá muito favorável. É certo que um mestre pode atingir a notoriedade e ser apontado como modelo; os resultados positivos de seu trabalho não são, entretanto, imediatos nem espetaculares. Quando seus alunos progredirem, êle pode inquirir-se se o crescimento mental, o desejo freqüentemente natural de aprender, a eficiência intelectual intrínseca das crianças, não desempenharam um papel pelo menos tão considerável quanto a excelência de seu ensino. A recompensa mais evidente será a afeição da criança pela escola e por seu professor. Esta afeição que a criança sente é maior que a sua capacidade para demonstrá-la socialmente e nem sempre é fácil conhecer seus sentimentos.

Em educação não se pode instituir, como em outras disciplinas, demonstrações experimentais rigorosas com base numa escala limitada. Se ensinei Pedro por um método sobre o qual demoradamente meditei, não me é possível criar uma segunda pessoa igual a Pedro e confiá-la a um outro professor que tenha seu modo de agir; isto é, não poderei, ao fim de certo tempo, comparar as duas crianças e assim demonstrar que meu método ou minha arte são melhores. Essas confrontações experimentais só são possíveis entre grupos importantes, dentro dos quais os indivíduos se dissolvam. São experiências, portanto, que só podem ser instituídas pela autoridade escolar quando se trate de apreciar o valor de certas reformas ordenadas. Subsistirá, contudo, a convicção de que o professor carece de meios para distinguir, constatar e provar o que seja adequado à sua ação. Neste sentido, o artesão que constrói um objeto tem mais sorte.

Estas considerações mostram que o escrúpulo, a abnegação, a espontaneidade e a modéstia são indispensáveis para que uma carreira pedagógica triunfe e não decepcione aquêle que a exerce.

O professor realiza uma tarefa importante e das mais delicadas, já que organiza um sistema nervoso por etapas que, pouco a pouco, devem funcionar assegurando sobre o plano prático eficiências determinadas e a adaptação do indivíduo a seu meio. Entre as estruturas nervosas solicitadas, está fora de dúvida que a córtex cerebral desempenha papel importante; tudo o que

sabemos sobre a sua organização nos mostra que se trata do órgão da individualização dos mecanismos nervosos. Ele possui, naturalmente, zonas especiais, mas suas qualidades próprias e seus agrupamentos funcionais recíprocos mostram-se muito individuais. A natureza conseguiu este milagre de dotar os seres de um aparelho nervoso que permite a cada um realizar montagens neurológicas que lhe são próprias, embora oferecendo formas de adaptação praticamente idênticas entre uma pessoa e outra. É provável que não existam duas funções cerebrais completamente iguais, mesmo entre dois gêmeos univitelinos. É assim que, diante de uma mesma tarefa, no conjunto das grandes aprendizagens, os cérebros juvenis realizarão, individualmente, seu modo particular de estruturação funcional produtiva. Por isso, uns organizarão sua eficiência com imagens visuais, outros com micro-movimentos, e outros com palavras, de acordo com as dosagens e as combinações mais variáveis. Diante da extraordinária complexidade deste funcionamento, o professor tem duas obrigações essenciais: antes de mais nada, ele deve dar à criança as condições mais favoráveis para que seu cérebro realize a aprendizagem segundo suas propriedades peculiares de integração. Em certos casos, isto é, em determinada faixa de idade, essas propriedades são suficientemente gerais e propiciam tratamento comum para todas as crianças. O professor, então, pode dirigir-se à classe. Mas no detalhe, onde cada ser realiza a integração de acordo com sua maneira pessoal, a segunda tarefa do professor consistirá em supervisionar esse processo individual, compreendê-lo e melhorá-lo, desde que descubra suas características; ele não pode, então, apoiar-se mais em leis gerais, e a pedagogia torna-se clínica.

Durante a infância, felizmente, o organismo humano é dotado de tal plasticidade que bom número de jovens terminam por se adaptar, contanto que estejam integrados em conjunto sólido. Mercê de um órgão cerebral que permite individualizar a integração, as crianças acabam por organizar, entre hesitações, montagens nervosas estáveis em contato com os dados que lhes são freqüentemente apresentados sob diferentes aspectos. Cria-se, então, na criança um dever de realizar essas adaptações. Alguns educadores imaginam que sua tarefa se limita a fornecer um esquema firme e que, se a criança não se adapta a este esquema, é que está em jogo a sua má vontade. À lição claramente exposta, segundo as regras da arte, sucederá então, em caso de incompreensão ou de inatensão, a sanção estimuladora. É assim que, sem o sentir, a criança pode tornar-se um ser rebelde, capaz de uma evasão culpável ou de uma oposição ativa. O professor que facilmente evoca a vontade da criança e que se afasta desta pedagogia clínica, absorvido por uma pedagogia geral, terminará por perceber nesta vontade uma força inimiga. Talvez ele possa

ser um bom pedagogo, mas para sistemas nervosos muito plásticos, hereditariamente sólidos e já trabalhados pelo conformismo e pelos valores que imperam no meio familiar.

Revelemos um aspecto, sucintamente definido, desta pedagogia clínica. Instruindo e exercitando a criança, o professor organiza no seu cérebro conexões, relaxamentos automáticos, filtrações, sistemas de codificações, etc. Ele participa, assim, da edificação de uma maquinaria que em cada sistema nervoso tende a se realizar segundo um modo que sempre comporta uma certa individualidade. Em todos os níveis da construção da máquina, o professor deve ensinar a criança a se servir dela e a tornar-se o seu condutor peculiar. Na indústria, quando se quer especializar um operário no emprego de nova máquina, o engenheiro revela-lhe o funcionamento, as propriedades e o modo de conservação do aparelho. Na educação, é necessário ao mesmo tempo apresentar os dados, conduzir os exercícios que criarão a máquina e instruir a criança sobre seu emprego, desde que se conheça aproximadamente a maneira como seus dispositivos cerebrais individuais funcionam. Em face de dificuldades escolares não sabemos nunca se a insuficiência provém de algum defeito na formação e no agrupamento de técnicas e de informações ou da maneira como a pessoa utiliza os recursos criados pelos hábitos constituídos. A isso, somam-se ainda dúvidas sobre a qualidade intrínseca da matéria e das estruturas nervosas que cada criança traz do berço e que constitui a tecitura a organizar. O educador trabalha sempre sobre inúmeros fatos desconhecidos e tende quase sempre a repelir a tomada de consciência de um problema complexo, o que lhe permite simplificá-lo para sua própria comodidade. Um bom professor deve realizar o equilíbrio de uma pedagogia geral, ordenadora de um esquema, e uma disciplina que se oferece às possibilidades de adaptação da infância com uma pedagogia clínica que considere cada criança em particular pelos seus recursos e dificuldades pessoais. Ele não pode, certamente, ocupar-se a fundo de um só indivíduo para compreender integralmente o que se passa nele e adaptar toda sua ação a um funcionamento nervoso particular. Para tanto, ele precisaria manifestar talentos de biólogo, de psicólogo, de fisiólogo e de patologista algumas vezes, com o que negligenciaria necessariamente sua atenção à classe. Ele deve, entretanto, diante de casos difíceis ou especiais, consentir em tomar um mínimo de informações e pesquisar, no seio da classe, as adaptações que tardam e as que se realizam. Este trabalho exige equilíbrio intelectual firme, visão clara dos problemas psicológicos, curiosidade, recusa de explicações fáceis, de clichês, capacidade de antecipação dos acontecimentos e, enfim, ou sobretudo, rigoroso controle de nossa propensão natural para

projetar nos outros as características do nosso próprio funcionamento cerebral.

A suscetibilidade, a vontade de quebrar as oposições sem se informar de sua natureza, a preocupação de conservar a qualquer preço um prestígio convencional, podem originar sérias dificuldades entre o professor e certos tipos de alunos. Por outro lado, o ensino não é concebível onde falte uma vontade de ascensão.

Com as crianças muito novas, o educador exerce uma ascensão que deriva do fato d'ele ser um adulto; uma personalidade, ainda que um pouco indecisa, pode triunfar com os pequeninos, enquanto que com os de mais idade, observadores já advertidos do comportamento humano e capazes de organizar uma resistência passiva ou ativa, perderia cedo todo prestígio. A ascensão verdadeira resulta, antes de mais nada, do domínio das reações emotivas. Um ser que não experimenta nenhuma emoção não exerce esta ascensão e torna-se logo incompreensível para os seus semelhantes. Aquêlle que, a uma agressão ou a uma falta cometida por outrem, reage com sanções brutais, deixa transparecer sempre uma emoção em que a criança verá um desejo de vingança, um estado subjetivo, que o educador não pôde controlar. Já aquêlle que demonstra emoção mas que logo se domina e procura ser objetivo, ter-se-á mostrado sensível ao mesmo tempo que lúcido e decidido.

Os que se dedicam ao ensino primário ou secundário conhecem a segurança material, mas não lhes será possível enriquecer, aumentar uma clientela, desenvolver um empreendimento. Podem atingir certa notoriedade, ser promovidos a inspetor ou a uma especialização honrosa, mas êsses postos, de número tão limitado, não são atribuídos senão depois de longos anos de prática assinalados de qualidades, pois o desejo intenso para chegar até êles não basta. Ao entrar no magistério, os candidatos devem prever e admitir um longo período de trabalho onde, ano após ano, será preciso retomar a mesma atividade conscienciosa sem que, com o tempo, e os esforços despendidos, se manifestem sinais de prerrogativas e de vantagens. É êsse o destino comum de numerosos funcionários. Exteriormente, o ofício não se renova muito, levando apenas à repetição e à automatização da mesma tarefa. Se o indivíduo não opera uma renovação interior, se não cria objetivos novos, se não tem o desejo de melhor analisar e compreender seu trabalho, de aperfeiçoar seu rendimento (visando com isso mais uma satisfação interior do que a esperança de uma patente recompensa objetiva), correrá o risco de, cedo ou tarde, desenvolver e fixar uma rotina da qual será a primeira vítima. O fato dessa rotina ser formada pela experiência constitui um de seus aspectos positivos, pois o perpétuo inovador é perigoso, mas ela traduz também uma desilusão, uma

procura da facilidade, a renúncia diante de obstáculos julgados intransponíveis, diante de melhoras presenteadas, mas para as quais não temos mais a energia de inovar. Essa rotina revela, então, uma falta de confiança em si, um sentimento de impotência, e o indivíduo que se abandona nesse estado incorre necessariamente numa desvalorização de sua própria pessoa. Mas quantas pessoas são capazes de reconhecer francamente que renunciam à luta? É muito mais humano acusar outrem ou as circunstâncias. Acusa-se, então, a criação, natureza ingrata, suscetível apenas de um adestramento, invocam-se os defeitos dos programas escolares, a ausência de estímulos, de ajuda eficaz, a inocuidade das reformas, das pesquisas. Estas diversas considerações mostram que o magistério convirá pouco aos que têm necessidade de se sentirem fortemente valorizados, que devem ser estimulados e controlados por agentes e circunstâncias exteriores, que desejam também que suas qualidades e seus esforços se traduzam rapidamente em fenômenos exteriores visíveis; esta carreira tampouco conviria aos que vêem com facilidade obstáculos em toda parte, aos pessimistas e aos desenganados, aos astênicos que recuam diante do desgaste nervoso e aos quais a rotina se apresenta como um meio de poupar uma fraca resistência e, enfim, aos que prezam mais do que nada o seu prestígio intelectual e que, para gozar em plena quietude um capital laboriosamente adquirido, evitarão reexaminar aquilo que uma vez aprenderam e assimilaram.

Se os esforços de um bom professor não se traduzem imediatamente em efeitos objetivos espetaculares, muito menos o descaso engendrará catástrofes imediatas. Integradas numa classe, submetidas a exercícios diários e graduados, concebidos e propostos por manuais escolares quase sempre excelentes, despertadas por seus pais, as crianças podem progredir sob a conduta de um mestre que se contente mais em administrar do que em ensinar. Basta-lhe, então, dividir em partes a matéria dos manuais, apontar erros e assegurar a disciplina e a automatização dos deveres e das técnicas, à força de sanções. Que aconteceria a algumas classes se os trabalhos para serem feitos nos domicílios e os manuais escolares fôsem suprimidos? É assim que o ensino pode tornar-se um meio de viver que não esgota tanto e que ainda deixa tempo para empreendimentos mais sedutores. A existência destas fraquezas que podem aumentar, exige um controle da ação do professor. Os inspetores devem estar seguros de que pelo menos um mínimo de contribuição seja fornecido pelo funcionário e que o ambiente da classe seja normal. Todos os que ensinam devem suportar êsses controles, prelúdios, durante alguns anos, de uma colaboração cordial. Alguns, entretanto, costumam temê-los ao ponto de só trabalharem preocupados com a inspeção. Implicitamente, o objetivo do ensino tor-

na-se então uma busca de aprovação exterior, cada um zelando pela tranquilidade de sua própria consciência, fato tanto mais importante quanto sabemos ser difícil alicerçar esta tranquilidade sobre efeitos objetivos diante dos quais todos se possam inclinar.

Poderíamos retomar estas considerações aplicando-as às relações entre os professores e os pais. Assinalemos que o ensino primário comporta uma série de relações sociais quase sempre delicadas entre inspetores e professores, professores e pais e que também neste domínio é indispensável um bom equilíbrio pessoal.

II — As características psicológicas que até aqui acreditamos poder distinguir, não são as únicas. Basta analisar as obrigações do educador profissional para se ver ampliar, de uma maneira impressionante, o número de qualidades que ele deve possuir. Quem poderia gabar-se de as possuir?

Um indivíduo de valor não precisa ser, necessariamente, sem defeitos. Em compensação, é quase sempre consciente de suas lacunas, de seus erros e se, porventura, aceita considerá-los como definitivos é porque em outros setores se empenha num esforço intenso de adaptação. Por outra parte, ele tem consciência de que seus defeitos, de certo modo, estão estabilizados e que não crescerão além de um limite já conhecido. Esse indivíduo deve possuir energia e alento, características quase sempre orgânicas ou em relação estreita com o estado de saúde. Deve sentir necessidade de equilíbrio: se se afasta de determinada linha de conduta e percebe que peca por excesso ou deficiência, deve tomar consciência disso e procurar logo correção compensadora. A necessidade de equilíbrio apresenta-se, assim, como uma atividade que oscila em torno de um comportamento ideal pressentido. É preciso desejar que as oscilações não sejam muito pronunciadas e que as pulsações sucessivas e contrárias se desenvolvam interiormente, isto é, sem transparecerem muito.

A inteligência é, de fato, condição importante para o equilíbrio da pessoa; infelizmente, não é a única. A inteligência é um rótulo que agrupa diversos mecanismos mentais cuja estrutura conhecemos ainda muito mal, mas da qual podemos registrar os efeitos práticos. É preciso ver nela, então, uma força sempre prestes a confrontar número elevado de dados e a distinguir no interior do campo abarcado as diversas ligações entre os elementos. Quanto mais largo e rico seja esse campo e quanto mais seus elementos atuais evoquem experiências antigas bem definidas, tanto mais as ligações estabelecidas nele serão delicadas, matizadas, controladas e coerentes. A inteligência aparece, antes de mais nada, como atividade que aproxima

o que está separado, que dissocia o que está unido ou amalgamado, tudo isso ao nível da percepção, de representações, de memorizações que, quase sempre, se comprimem simultaneamente na consciência. São provavelmente certas qualidades dessa atividade, sua extensão, seu ritmo e sua amplitude que dispõem os dados do campo segundo incidências e perspectivas e que revelam ligações percebidas, então, com maior ou menor nitidez.

Essa dinâmica mental, onde os conhecimentos são apenas instrumentos organizadores, pode desenvolver-se em contato com a realidade objetiva ou suas representações. O indivíduo praticará, então, esta inteligibilidade diante das coisas sem tomar grande consciência dos processos que se desenvolvem em si mesmo. Essa dinâmica, porém, pode e deve aplicar-se também ao comportamento. Trata-se, então, de ser inteligente diante de si próprio e consigo mesmo, tendo por objeto o espetáculo de sua própria atividade, de sua inteligência, de seus sentimentos. Esta atitude é uma das condições de equilíbrio da pessoa. Na medida em que o indivíduo for capaz de confrontar interiormente sua atitude e seus sentimentos atuais com outras atitudes possíveis é que ele perceberá, com efeito, a necessidade de modificar sua conduta. Infelizmente e por uma série de razões que não poderíamos aqui desenvolver, a nossa própria pessoa é o objeto de mais difícil apreensão para a nossa inteligência. Nossos estados afetivos instalam em nossa consciência certos dados e afastam outros. Quando se trata de nós mesmos, nossa inteligência opera sempre num campo particularmente polarizado. Ela deve ser bastante forte para não ser subjugada pelos sentimentos e para não desenvolver sábias autojustificações em lugar de conduzir a uma maior objetividade. Parece ser necessário o feliz encontro de circunstâncias para constituir um indivíduo equilibrado: uma constituição física harmoniosa, uma história afetiva que não tenha deixado cicatrizes dolorosas protegidas por mecanismos de defesa, de agressividade, de captação sempre sob tensão, e, enfim, inteligência que assegure uma clarividência e uma vigilância sobre toda a complexidade do comportamento.

III — Podemos abordar, agora, o aspecto técnico da seleção. O equilíbrio da pessoa é a qualidade essencial que devemos procurar. Dêle depende em grande parte a adaptação do adulto à criança, a uma classe, ao mecanismo de um ensino que não comporta efeitos imediatamente tangíveis, a certa rotina necessária, corrigida pela iniciativa, a uma profissão, enfim, que deve aceitar controles, crítica, onde se é constantemente observado, onde um mesmo trabalho deve repetir-se sem dar lugar a lassidão e sem que se possa esperar que o tempo e o esforço tragam vantagens econômicas e sociais.

Esse equilíbrio, síntese sutil, jôgo matizado de oscilações compensadoras, não poderia ser atingido diretamente por ne-

nhum teste. Não podemos também pensar em observar, durante longos meses, candidatos colocados à frente de uma classe sacrificada por sua incompetência. Os próprios candidatos protestariam contra o tempo que se lhes faria perder antes de os declarar inaptos. É preciso, pois, encontrar um sistema de exame que ofereça garantias, mas que, tão rapidamente quanto possível, permita desaconselhar e também interditar a carreira pedagógica aos que, segundo todas as probabilidades, iriam enfrentar um fracasso ou sérias dificuldades. Acreditamos que este exame psicotécnico se possa fundar nos seguintes princípios:

1. — O candidato, antes de mais nada, deve dar provas de *instrução suficiente*. É a seleção prévia pelos conhecimentos escolares. Essencial, mas insuficiente isoladamente, ela permite apenas a constituição do grupo de candidatos a serem selecionados ulteriormente, em função de outras características.

2. — Não podemos identificar diretamente o *equilíbrio* da pessoa. Não nos é dado mais que apreender certos fatores que o condicionam. São esses fatores que procuramos.

3. — Logo de início nós nos ocuparemos da inteligência. Ela intervém já no grau de instrução dos candidatos. Pode acontecer entretanto que, entre eles, alguns sejam instruídos sem ser inteligentes. Se o indivíduo não é capaz de atingir determinada eficiência na solução de problemas intelectuais variados, dentro dos quais não teve a oportunidade de automatizar as soluções, não vemos como, súbitamente, a inteligência pudesse nascer nele quando se tratasse de efetuar uma tomada de consciência minuciosa de seu próprio comportamento e de distinguir as relações que caracterizam os diversos aspectos de sua conduta prática.

4. — Procuraremos, em seguida, na atividade intelectual a manifestação de falhas de caráter ou de afetividade. Se essas falhas transparecem quando da simples compreensão e discussão de situações teóricas passíveis de tratamento intelectual, é que elas constituem, segundo todas as probabilidades, polaridades que se podem manifestar de igual modo na vida prática.

5. — Se, de um lado, esses traços ou atitudes se manifestam de modo a revelar disposições pouco favoráveis ao ensino, e se, de outro lado, a despeito de um nível de instrução suficiente, registramos uma inteligência débil, a convergência dessas características constitui mau prognóstico sobre o equilíbrio da personalidade do candidato; vê-se, em tais casos, como a inteligência aplicada aos problemas individuais dificilmente operaria a regularização de polaridades, de hábitos afetivos e de caráter, desfavoráveis.

6. — Se, pelo contrário, no modo de apreender certas situações teóricas estas reações afetivas e de caráter revelam polaridades favoráveis ao ensino, poderemos atribuir muito menos im-

portância ao vigor da inteligência, pois intuição, sensibilidade, docilidade, generosidade, em suma todo um conjunto de hábitos de uma constituição afetiva feliz provavelmente se manifestarão também no plano profissional.

7. — Qual o prognóstico a fazer diante de candidatos vigorosos de inteligência, mas nos quais certas reações deixam margem para se presumir a existência de caráter difícil ou insuficiente? A previsão é difícil: a inteligência e a vida prática podem determinar com o tempo as regularidades úteis, mas a afetividade perturbada ou demasiado polarizada pode também subjugar a inteligência e dirigi-la para uma autojustificação do comportamento.

8. — A inteligência e a eficiência intelectual global são praticamente fáceis de examinar. Basta que recorramos a experiências variadas, bem calculadas e em número suficiente. A média, para tal bateria de testes, será uma boa aproximação da característica procurada.

9. — A evidenciação de traços de caráter e de afetividade é mais delicada. É preciso levar o indivíduo a se pronunciar sobre situações e problemas que interessem à vida moral, afetiva e social. Ser-lhe-á proposto julgar conflitos, distinguir e hierarquizar valores. Os problemas propostos solicitarão a subjetividade do candidato, uma tomada de posição, uma escolha entre diversas medidas práticas possíveis. Esses problemas devem ser variados e numerosos. Com base em critérios de bom-senso e experiência, apontar-se-ão nas respostas as reações que acusem polaridades afetivas e de caráter que sejam nitidamente favoráveis ou desfavoráveis à adaptação social. Proceder-se-á, assim, a uma espécie de balanço. É evidente que, se se forem observadas de novo as mesmas reações de mesquinaria, de pedantismo e de moralização grosseira, de agressividade, de fuga às responsabilidades, de incompreensão estúpida das situações, de rigidez, de hesitação, de ironia deslocada, de dureza, de autoritarismo, de egocentrismo, etc., ou pelo contrário, os mesmos traços de sensibilidade, de indulgência, de delicadeza, de firmeza compreensiva, de lógica, de relativismo, de bom-senso, de apoio eficaz e generoso, etc., etc., tudo isso em situações bem diferentes, estaremos no dever de concluir que existe no caráter do indivíduo um conjunto de hábitos já pronunciados. Por certo, o candidato pode mudar, mas pode também confirmar ainda o seu caráter. Não podemos responder categoricamente; as reações desfavoráveis estão presentes, pois que a inteligência as veicula e em grande número. E já que é nosso dever selecionar, desaconselhamos, pois, a carreira do ensino aos candidatos para os quais não exista esta probabilidade de mudança. Só nos devemos basear em sinais claros e ter prevenções sérias apenas diante de grande

número de reações desfavoráveis e isto tanto mais quanto estas reações coincidam no candidato de inteligência menos vigorosa, reações coincidem no candidato de inteligência menos vigorosa.

10. — Não será este método demasiado artificial? Isso é evidente, pois se trata de um exame — situação da qual conhecemos todas as vantagens e defeitos. Ele nos oferece, entretanto, em termos de probabilidades, indicações sobre o vigor intelectual e sobre certas polaridades possíveis tanto afetivas como de caráter. Devemos procurar elevar essas probabilidades e, para tanto, o método será desenvolvido da seguinte maneira:

Durante duas ou três semanas, os candidatos serão observados em situações escolares reais. Tomarão contato com a criança e a classe e ajudarão um professor experimentado. Terão que contar histórias, dirigir jogos, exercer uma supervisão, dar uma aula. No decurso desse estágio de ensaios, faz-se necessária a intervenção de muitos observadores. Estes farão sucessivamente o inventário e o balanço de suas constatações, após o que lhes será pedido que distingam os fatos objetivos e suas impressões.

Estes novos documentos serão cotejados com os resultados do exame psicotécnico, obedecendo ao seguinte raciocínio:

Se o exame e o estágio oferecem indicações convergentes, favoráveis ou desfavoráveis, a probabilidade do prognóstico se vê consideravelmente aumentada. Com efeito, convém admitir que, se numa situação artificial (o exame) e numa situação prática (o curto estágio) as mesmas características se manifestam, sua convergência não pode resultar senão de disposições profundas do indivíduo. Ao que tudo indica, estas características continuarão, portanto, a se manifestar ao depois, a menos que intervenham modificações da saúde ou acasos sempre possíveis da existência. Nesta base, pode-se, pois, selecionar e o método conseguiu reunir, assim, o máximo de garantias.

Nos casos em que exista divergência, o problema encontra-se quase sempre esclarecido. Por exemplo: o exame conduz a prognósticos que o estágio não confirma. Trata-se provavelmente de indivíduos desfavorecidos nas situações intelectuais: inabilidade de expressão, atitude ainda pouco escolar, dificuldade de raciocínio, carência de um contato afetivo real, etc. No caso inverso, em que o exame permitisse encerrar um prognóstico favorável enquanto que o estágio revelasse sérias lacunas ou dificuldades, tratar-se-ia talvez de indivíduos intelectualmente dotados, mas embarçados diante da realidade, da vida prática, algumas vezes desprezando-a, e, como que seguros de uma superioridade, frequentemente egoístas e sem condescendência para certas tarefas humildes. Trata-se, algumas vezes, de candidatos que a própria forma da inteligência os afasta da criança e da ação prática.

IV — Não encaramos, até aqui, o problema de interesse real para o ensino. De resto, não poderíamos atacá-lo de frente num exame. Todos os candidatos responderão que têm esta vocação, mesmo que hajam sido seduzidos pela segurança material, a estabilidade da profissão, a possibilidade de fazer certos estudos sem grande despesa. Para certos indivíduos de condição social modesta ou de vigor mental limitado, a obtenção de um título de educador representa um apogeu. Para outros, ainda, esta carreira permite realizar uma espécie de continuidade no seu processo de adaptação à vida; bem ajustados à ambiência escolar, onde evoluíram sem dificuldades, eles fixaram-se num meio particular. Repugna-lhes, então, deixar este meio pelo desconhecido. A adaptação à vida confunde-se com a adaptação à escola. Ensinar é prolongar esta adaptação.

Estas diversas motivações não querem dizer, absolutamente, que os candidatos darão maus pedagogos; eles podem tomar afeição por seu trabalho, jamais lastimar sua escolha e, se o equilíbrio da pessoa é bom, tornarem-se excelentes professores. Muitas vezes vale mais chegar ao ensino guiado por certo oportunismo do que levado por um entusiasmo que esconde uma fortíssima atração pelos jovens ou um desejo de instituir reformas que esconde um protesto inconsciente contra uma infância desgraçada e dificuldades escolares passadas.

Entretanto, o gosto de ensinar existe. Nós interrogamos inúmeros excelentes mestres a este propósito. Todos nos declararam que já em criança amavam explicar: mal aprendiam alguma coisa, faziam uma observação ou uma leitura interessante, logo sentiam a necessidade de comunicar a outrem o seu saber.

Acreditamos, por isso, que exista neste caso tendência natural cujo mecanismo provavelmente é muito complexo. Impressionado, excitado e arrebatado por novo conhecimento, o indivíduo, sobretudo a criança, tem necessidade de mostrá-lo, de manifestar esta força, este novo atributo de sua pessoa. Ele tem, igualmente, a necessidade de melhor contemplá-lo, possuí-lo, em uma palavra, fruí-lo. Ao manifestar este saber diante de outro, o indivíduo mostra, pois, um poder de que se sente seguro daí por diante: explicar, expor, convencer, vem então mostrar até que ponto este poder está bem integrado. Assinalemos que só explicando e demonstrando é que daremos ao interlocutor o sentimento do alcance, das qualidades e da solidez do nosso saber. Transforma-nos, então, naquele que sabe realmente, e não no que acredita ou pretende saber.

Trata-se, em suma, de tendência primitiva muito natural. Para que ela desabroche, são necessárias circunstâncias favoráveis. As primeiras manifestações desta vocação devem ser acolhidas por pais compreensivos e esclarecidos que valorizem as exteriorizações didáticas das crianças em vez de desviá-

las pela zombaria ou pelas correções pesadas. Se a criança sente que se torna um interlocutor ouvido, ela toma consciência de uma força e de um valor; é necessário, então, que certas aptidões intervenham simultaneamente a fim de que a tendência se consolide e se transforme em fonte de prazer. Certidão é necessária para não ta versatilidade verbal e imaginativa para improvisar, para cansar os ouvintes. É preciso capacidade para observar, multiplicar fazer reviver diante de outrem as cenas observadas, multiplicar os exemplos, as analogias. A tendência para explicar e descrever implica ainda um desejo de não ficar isolado com seu saber, de se unir com os outros num conhecimento comum. Talvez exista nisto uma procura de segurança. Mencionemos ainda o intento de corrigir o erro, intento que serve igualmente ao desejo de manifestar suas próprias adaptações intelectuais e ao desejo, mais profundo ainda, de defender o conhecimento enquanto que patrimônio individual e coletivo.

É possível, assim, que uma vocação de educador dependa de uma evolução feliz das diversas tendências que acabamos de examinar. Nós não poderíamos, na prática, interrogar demoradamente os candidatos sobre estes pontos; seria necessário, de outro modo, controlar suas declarações. Admitiremos, todavia, que um candidato que com frequência se tenha ocupado com crianças, que dirigiu grupos de jovens, que trabalhou como assistente durante seus estudos, apresente algumas garantias dignas de exame. No exame psicológico, prestaremos atenção particular a duas atitudes: à clareza e facilidade de exposição verbal e à imaginação. Atualmente, dispomos de testes que podem fornecer boas indicações sobre estes setores.

Perguntar-nos-emos, para concluir, se é conveniente orientar para o ensino primário pessoas brilhantes, do ponto de vista intelectual, ou que possuam, pelo menos, aptidões muito marcadas no setor artístico ou científico.

Julgamos que é preciso, quase sempre, lhes desaconselhar esta carreira. Com efeito, se o ensino pode dar grandes satisfações interiores, ele não traz, especialmente no nível primário, senão poucas vantagens objetivas capazes de impressionar socialmente. Neste setor não se pode brilhar muito nem forçar medidas. É preciso contar sempre com a marcha da maturidade nervosa, a sucessão das implicações do saber e das operações mentais, com os programas impostos, com uma rotina obrigatória. De certo modo, o ensino assemelha-se aos trabalhos de um camponês que nada pode fazer sem as estações, o tempo, a qualidade das sementes e da terra. Se quiser bruscamente tentar experiências audazes, no intuito de produzir dez vezes mais que o vizinho, ele corre o risco da catástrofe. Um candidato dotado de brilhante inteligência, que quisesse transformar o ensino primário, levar

seus alunos a um grau de eficiência inigualável, poderia ir de encontro a grandes desilusões caso não se armasse de paciência e de um espírito de pesquisas progressivas e sistemáticas. Se esta pessoa brilhante quisesse empregar na classe suas qualidades intelectuais com o mesmo sucesso que experimentou no plano social ou durante sua própria escolaridade, ela fracassaria e logo julgaria a escola primária indigna de si. Tornar-se-ia amarga, veria em todas as crianças seres desprezíveis, ou então viraria as costas a tudo e daria o melhor de suas forças a uma atividade extraprofissional. Só um indivíduo singularmente resistente, equilibrado e honesto, evitaria que esta atividade se desenvolvesse em detrimento do ensino.

O ensino primário comporta também um paradoxo. Uma inteligência viva e vastos conhecimentos seriam necessários para que o professor compreendesse que lhe cabe organizar progressivamente uma estrutura misteriosa, o cérebro humano. Seriam necessárias aptidões de biologista, de clínico, secundadas por certa força de abstração e de dedução para tentar acompanhar, todo dia, toda hora, os processos psicofisiológicos que se desenvolvem quando uma criança estuda, se engana, se corrige, em suma, compreende. Num trabalho como este, onde são inúmeras as descobertas a realizar, ninguém dispõe de inteligência bastante para imaginar hipóteses úteis, criar técnicas de observação e de experimentação e interpretar seus resultados. Para ensinar, porém, é necessário relegar ao segundo plano este apetite de compreender e pôr em primeiro lugar a paciência, a simplicidade, a tenacidade. O empenho de adaptar praticamente a criança, de obter dela um pequeno progresso, deve ser pelo menos tão assinalado quanto o de penetrar sempre mais no conhecimento dos mecanismos mentais e, sobre estes, estabelecer renovações.