

Diretoria Geral do Ensino do
Estado de São Paulo = = =

REVISTA DE EDUCAÇÃO

S. PAULO — BRASIL

SETEMBRO
1933

Vol. III

N.º 3

Numa conferência sobre escola ativa, realizada a 11 de abril de 1931, em Sorocaba, sob os auspícios do sr. inspetor escolar Paulo Monte Serrat, a eminente e ilustrada conferencista srta. NOEMI SILVEIRA, procurando descrever o conceito de que goza a escola ativa nos Estados Unidos, disse, se não nos falha a memória, que, mesmo nesse grande país do norte, a escola ativa não é sem grande dificuldade que se vai estendendo. Que a ala dos que combatem a escola ativa é tão poderosa como a dos que a defendem e a propagam.

Se esta asserção, que define a situação dos métodos ativistas na terra de Tio Sam, fosse feita por alguém que tivesse interesse em confundir o valor educacional da escola ativa, a tomaríamos como suspeita, porque a idéia que fazemos, aqui, é que nesse país das cousas grandiosas, a escola ativa já há muito que se implantou por toda parte.

Mas a autora da conferência, sobre ser um espírito de larga e profunda cultura pedagógica, formou sua mentalidade profissional sob o influxo da moderna concepção pedagógica, esposando as idéias educacionais de KILPATRICK, de quem foi discípula fervorosa. Se isso não bastasse para definir sua fisionomia mental, em questões educacionais, ainda poderíamos aduzir o que foi sua atuação em 1931, no Serviço de Psicologia Aplicada, e como agiu mais tarde, quando suas idéias entraram em conflito com a nova direção e orientação do ensino, no Estado. D. NOEMI é, por todos os títulos, uma propagandista decidida e corajosa da escola ativa.

Frizamos bem que a ilustrada educadora não veio expôr o que Frizamos bem que a ilustrada educadora não veio expôr o que seu espírito de escól pôde observar "in loco", numa viagem que fez de estudos a esse país.

Ora, a escola ativa, lá, vem lutando, para se impôr, mais dum quarto de seculo, e ainda não conseguiu dominar completamente sua antagonista.

E note-se que à frente desse trabalho de renovação dos métodos de ensino acham-se educadores de projeção mundial, tais co-

mo DEWEY, KILPATRICK, THORNDICK, GATES e tantos outros, cujas doutrinas pedagógicas têm revolucionado o ensino de outros países.

Diante do que se acaba de expôr, não é extranhável que também no Brasil, se oponha certa resistência ao avanço da escola nova. Em geral, o desconhecido causa apreensões, e só se impõe por um trabalho persistente e sistematizado.

Entre nós, diga-se com franqueza, a maior barreira a vencer é a ignorância desse método por parte de nosso professorado. Este não sabe como se pratica a escola ativa, desconhece seus métodos e processos e por isso lhe vota uma surda adversão.

Não vai nisto recriminação qualquer nem aos professores, nem aos encarregados de orientá-los. Sabemos de quanto são capazes uns e outros, quando está em jôgo o interesse da criança. Mas devemos ser francos e não dissimular que um método desconhecido é um instrumento de dous gumes. Tanto pôde ferir o inimigo, quando bem manejado, como ao próprio dono quando lhe desconhece o mecanismo. É necessário, primeiro, fazer conhecer ao professor a técnica do método, para que este se torne, em suas mãos, um elemento vivo de ação e progresso.

Não basta dizer ao professor que trabalhe, que remove o ambiente de sua classe, que introduza nela um pouco de vida e de ação. O essencial é ensiná-lo a conseguir isso.

Eu posso dizer, parafraseando o Dr. DECROLY, que o nosso professorado não recua do trabalho, nem dos sacrifícios que lhe peçam, quando se trata de beneficiar a criança. É necessário, antes de tudo, que se instrua o professor, que se lhe ensine a conseguir aquilo que se lhe pede.

Sem esse preparo prévio que arme o professor dos conhecimentos necessários à pratica do método novo, nos parece difícil a renovação dos métodos e processos de nosso ensino.

Em relação, por exemplo, ao método DECROLY, o próprio dr. OVIDIO DECROLY, em uma das conferências que fez ao professorado municipal de Anderlecht, em Bruxelas, para explicar a processuação do seu método, diz textualmente, referindo-se ao trabalho e às dificuldades que teve de vencer: "O pessoal que eu tinha não acertava. Estava desanimado e disposto a renunciar a sua missão, como o médico que, esgotados todos os seus recursos, abandona o doente".

Estes mesmos colaboradores do Dr. DECROLY, que estiveram para desertar, por não acertarem com a aplicação do método, depois que o compreenderam e lhe verificaram a eficiência, tornaram-se os mais ardorosos apóstolos da pedagogia do Mestre, propagando-a aos quatro ventos, em revistas e livros.

Em um estudo, aliás de valor, que o pedagogo espanhol, RODOLFO LLOPIS, dedica ao lugar preeminente ocupado pela geografia na pedagogia Decrolyana, referindo-se ao método de ensino inventado por este cientista, diz: "... terminará por implantar-se. Logo o saberemos. Convém, porém, advertir que, para que triunfe o método DECROLY, são necessários bons professores, diríamos quasi excelentes professores, e são necessários, igualmente, pais convencidos, pais que tenham fé na escola ativa e não se incomodem ao ver que seus filhos seguem os ensinamentos da escola sem torturar seus cérebros nem deformar seus espíritos com a leitura de livros absurdos".

E o dr. LOURENÇO FILHO, o mais entusiasta e eminente talvez, dos propugnadores pela escola ativa, entre nós, em rápido e incisivo estudo publicado na "*Introdução ao estudo da Escola Nova*", que fez da vida e da obra do grande psicólogo belga, do fundador e diretor do Instituto para retardados e anormais, em Uccle e da Escola Ativa da rua de Hermitage, referindo-se aos colaboradores do dr. DECROLY, não se furta em afirmar que: "Se as obras destes educadores têm concorrido, enormemente, para a difusão de algumas idéias de DECROLY, não é menos certo, também, que eles têm influído para levar muitos mestres a uma falsa noção do que seja o sistema. Como realizadores, como práticos, esses colaboradores têm narrado o que fizeram, em suas escolas, em determinadas condições de meios e de tempo. Copiar simplesmente essas fórmulas não será praticar o sistema".

As palavras que aí transcrevemos são de autoridades na matéria. Pertencem a conspícuos educadores de países diversos, anciosos todos de pôr um paradeiro ao abuso que ainda se faz, nas escolas, dos processos livrescos, do ensino em abstrato, da mania insana de não materializar as lições, reduzindo-as a méra recitação de palavras ôcas, que a criança não pôde guardar.

Mas se todos os educadores reformistas anseiam por introduzir na escola "o grande livro aberto a todos", que é a natureza, pon-do as crianças em contacto diréto com as cousas cognoscentes, levando-as a sorver a linfa do conhecimento nas próprias fontes e a fazer pelas próprias mãos, aquilo que vão aprender, nem por isso deixam de sentir, também, os grandes perigos e dificuldades oferecidas por esse passo de transição, que medeia entre a escola velha e a escola renovada.

Que se deduz dessas palavras? Que não convém tentar a renovação dos métodos de ensino? Não. Nem caberia essa conclusão. Depreende-se que é necessário o professor saber muito bem o que vai fazer, para que o método, em suas mãos, se torne um instrumento docil, obediente e útil. Do contrário a prática do sistema DECROLY, do de projetos, ou de outro qualquer se reduzirá, entre

nós, a simples "cópia de fórmulas" e a mudar o aspeto material da classe.

A parte essencial do sistema, a que diz respeito à dinâmica do ensino, isto é, a que desperta e vivifica a atividade criadora da criança, dando à escola o aspeto de colmeia laboriosa, essa ficará como era. Será uma escola velha vestida de escola nova. Nada mais.

Salientemos, desde logo, que não se trata da procura dum método novo, nem de descobrir sistemas educacionais mais eficientes, para o que seria indispensável uma fase inicial de tateios e experiências. Tem-se em vista apenas adaptar em nossas escolas métodos ativos já conhecidos e experimentados em muitos países, de cujos resultados não mais se pôde duvidar.

O que é, porém, indispensável, dada a presumível ignorância deles, em nosso meio, é que sua introdução, no Estado, obedeça a um plano pre-estabelecido, capaz de, num período de tempo mais ou menos previsível, ser executado em tôdas as escolas públicas, sem prejuízo para o ensino e sem coação para os professores que, por qualquer motivo, não os possam assimilar.

Uma reforma dessa natureza, que envolve os dous polos do problema escolar — meios e fins —, deve ter em conta: a) o nenhum conhecimento dos métodos ativos por parte de nosso professorado; b) a diferença de idade entre os professores; c) a extensão territorial do Estado.

a) Para a introdução dum método novo de ensino, nas escolas públicas, deve-se contar, não com os conhecimentos que dêsse método possam os professores ter adquirido através de livros, revistas e jornais, mas sim com as noções que hajam trazido das escolas normais. As inovações seguras são as cimentadas nos bancos escolares. E não nos consta que, nas escolas normais do Estado, pelo menos até há pouco tempo, se tenha ensinado o mecanismo de qualquer sistema de ensino ativo. Fundamental, pois, a renovação dos métodos de ensino, num meio pobre como o nosso em informações sobre os progressos da pedagogia, no que o professor tenha evoluído por si, não nos parece plausível.

O professor, no Brasil, não pôde acompanhar a evolução pedagógica mundial. Não tem quem o informe. Até 1930 só havia alguns minguados resumos sobre os novos métodos educacionais. E esses mesmos desnecessários, porquanto o professor, sem liberdade didática e jungido ao método oficial, não poderia pôr em prática uma inovação que escandalizaria o meio oficial.

Não havendo o que ler, o professor habituou-se a não ler.

Hoje existem já muitos livros aqui, sobre a matéria. O professor poderia ler mais estensamente, pelo menos para adquirir uma noção do que se deve entender por escola ativa. Mas os livros bons existentes no mercado são muito caros. Demais, o assunto é muito vasto, e não temos obras que o versem em situação total. Quem desejasse, por ventura, fazer uma excursão completa pela matéria, para conhecê-la em todos os seus sectores e aspectos, teria de adquirir uma infinidade de obras caras, e nós sabemos quão pobre é a bolsa do professor.

A prova do que avançamos no-la dá o próprio Departamento de Educação, que para o estudo das vinte teses para o concurso de directores de grupo, recomenda uma lista de mais de duzentas obras.

A "Revista de Educação", que poderia ser um órgão de informação sistematizada, se viesse cada número especializado num assunto, como pretendia o dr. Lourenço Filho, deixa de prestar esse grande serviço, adotando, como adota, uma orientação dispersiva.

De sorte que, afirmando o desconhecimento por parte da maioria absoluta do nosso professorado das modernas correntes pedagógicas, pensamos não faltar à verdade.

Como este professorado poderá pôr em prática um método que desconhece em absoluto? Obrigá-lo a praticar escola ativa sem saber, será levá-lo a copiar fórmulas rígidas, a decalcar programas, a macaquear movimentos. Se escola ativa é isto apenas, nosso professorado está em condições de ir para o "front".

b) A idade do professor deve merecer alguma atenção para o efeito de uma reforma que vise, principalmente, o espírito do ensino, a organização dinâmica da escola, que amplia enormemente a ação do aluno e restringe a do professor.

Se a parte moça do professorado ainda conserva plasticidade suficiente para assimilar e acompanhar uma transformação como essa, que corresponde, no dizer de alguém, a uma verdadeira "revolução copernicana", é possível que a outra parte, em virtude do cansaço e da menor aptidão, não possa já fazer outro tanto. E um mecanismo, no qual haja peças ronceiras, ou peças cujo funcionamento esteja em desharmonia com o conjunto, não pôde funcionar bem. Os embaraços são inevitáveis e se impõe a mudança das peças gastas ou inadapáveis. Daí a necessidade dum plano de reforma, em que todas as peças, velhas ou novas, sejam aproveitadas.

c) A extensão territorial do Estado, a dificuldade ou ausência de meios de transporte rápidos e baratos, que liguem todos

os pontos das regiões escolares a suas respectivas sédes, não deixam, também, de constituir grandes entraves à implantação, no Estado, duma só vez, de qualquer método ativo. O inspetor não poderá, por esse motivo, dar ao professor toda a assistência técnica de que ele precisa no começo, até ficar mais ou menos orientado sobre como deve agir na prática da escola ativa.

Esta assistência, tão necessária na fase inicial, torna-se materialmente impossível em algumas regiões, como a do litoral, onde os meios de locomoção ainda são primitivos: cavalo, canôa, vapor fluvial costeiro.

O fim das considerações precedentes não é condenar a escola ativa, nem demonstrar sua impraticabilidade no Estado. Seria isso colocar nossa mentalidade em termos de inferioridade em relação a outros povos que já renovaram ou estão em via de completa renovação de seus métodos e processos de ensino. Nosso escopo, discutindo o assunto, é salientar os perigos que se vão defrontar, para ladeá-los. Conhecido o terreno a pisar, fácil será encontrar as veredas menos acidentadas. E com isso será mais suave a jornada.

A nosso ver, a transformação da escola clássica em escola ativa, no Estado, deveria ser atacada simultaneamente pelos dois flancos: pela escola normal e pela escola primária. A ação conjugada dessas duas forças, daria melhores resultados.

PELA ESCOLA NORMAL. — A formação profissional do futuro professor consta de duas partes. Uma teórica, dada sob a forma de lições expositivas, que os alunos ouvem e memorizam. Outra aplicada, dada sob a forma de prática de ensino. Os alunos assistem a aulas na escola de aplicação e, por sua vez, quando designados, dão também aulas.

No curso de teoria, com as respectivas comprovações em laboratório, deveria ensinar-se ao futuro educador, não essas concepções da psicologia do século passado, puramente filosóficas, mas a psicologia da ação, a pedagogia científica, as conclusões a que já chegou, experimentalmente, a psicologia aplicada, os princípios que caracterizam a escola nova, aprovados em congressos, e mais restritamente, os que definem a escola ativa.

Na parte aplicada, o professor devia sair sabendo como se pratica o método de projetos, o método dos centros de interesse, o método MONTESSORI, o Plano DALTON, etc. Uma vez nomeado, este professor saberia praticar em sua escola, independente de assistência técnica, o sistema que melhor lhe parecesse.

Mas a escola normal, tanto a oficial como a equiparada, está em condições de fazer isso, apesar de ter passado por tanta reforma? Se estivesse, não deixaria sair levas e levas de professores que ignoram o que seja escola ativa. Os que se formaram em 1932 estão tão adiantados nesse sector do ensino, como os que se formaram dez anos antes, sob o influxo da psicologia dos estados de consciência.

Onde está o ponto nevrálgico da questão? Onde procurar essa falha? Na própria formação profissional do professor, que não se lhe ensina, nem na parte teórica, nem na aplicada, aquilo que os formados sob o ambiente da pedagogia científica, não ignoram. Temos técnicos por ventura para a parte aplicada?

PELA ESCOLA PRIMÁRIA. — Tendo em vista, quanto à escola primária, as três ordens de dificuldades atrás apontadas, uma reforma que vise renovar o ambiente escolar, não deveria cobrir todo o Estado num só vôo. Deveria avançar por etapas bem graduadas, que nos dessem a renovação, em futuro próximo, de todo o ensino paulista. Este processo, menos brilhante e sensacional, por não despertar a emoção natural dos grandes raides feitos numa só etapa, é, contudo, mais seguro e eficaz.

A primeira etapa, a nosso ver, deveria cobrir a Capital e as grandes cidades próximas, no máximo.

Aquí cabe fazer um reparo. Na opinião dos educadores que propugnam pela volta da criança à natureza, que por si é um "livro aberto" aos sentidos, onde ela encontre campo para correr, barrancos para saltar, árvores para trepar, plantas para cultivar e animais para tratar, as cidades de população muito densa, não oferecem meio próprio à prática da escola ativa.

O meio natural da criança, já pelo seu ambiente malsão, já pela ausência de terrenos livres que circundem a escola, não é, pois, os grandes aglomerados humanos. Entretanto, é impossível deslocar a escola, das grandes *urbs* em demanda dos campos, como o deseja o dr. DECROLY. Uma vez que não se pôde aproximar da natureza, procure-se, no dizer do mesmo educador, aproximar esta daquelas, fazendo entrar pelas portas e janelas da escola, a maior quantidade possível de natureza viva, organiza-

do museus escolares, seguindo-se a evolução natural de certos animais que podem ser criados na própria classe, cultivando diversas plantas no jardim da escola que o possuir, visitando fábricas, oficinas, jardins públicos, obras em construção, etc.

Os obstáculos que a Capital possa oferecer à implantação da escola ativa, são largamente compensados pelas vantagens da própria situação privilegiada que ela ocupa, em relação às outras cidades do Estado. Essas vantagens podem ser classificadas em três ordens: a) quanto ao aparelhamento material da escola; b) quanto à assistência técnica dispensada ao professor; c) quanto aos cuidados higiênicos e sanitários dispensados à criança, pela assistência médica, odontológica e pelas educadoras sanitárias, assiduamente.

Pelo fato das escolas da Capital estarem mais expostas à curiosidade dos visitantes, o equipamento material delas é muito superior ao das escolas do interior.

O seu professorado, mais ou menos selecionado, está ouvindo constantemente, através de palestras e conferências, as autoridades mais abalizadas na matéria. Haja vista a série de conferências, palestras e lições sobre temas variados, que o Centro do Professorado Paulista vem desenvolvendo, para elevar o nível cultural dos professores.

Acrescente-se a isto, o que não é menos importante, o constante amparo sanitário recebido pelas crianças da Capital, conservando-as em bom estado de saúde. Este serviço, tão útil à criança, não pôde ser tão constante e eficiente no interior do Estado, havendo localidades, como os meios rurais e mesmo alguns urbanos, onde a infância escolar acha-se em completo abandono, recebendo apenas a assistência da natureza e do curandeirismo.

Se por um lado a Capital do Estado não oferece o meio que seria de se desejar, para implantar-se a escola ativa, por outro, as condições artificiais, criadas pelo progresso, tais como o equipamento das escolas, a maior capacidade profissional dos seus professores, a manutenção das crianças em estado superior de saúde e os meios de transporte abundantes, rápidos e baratos, fazem da Capital o ponto de partida da escola ativa.

A nosso ver é na Capital que se deve implantar, primeiro, a escola ativa. Aí os meios de transporte permitem a reunião constante de professores e diretores para instruí-los, nos primeiros passos, que são os mais penosos.

Da Capital passaria a escola ativa para as grandes cidades, e destas para os demais centros urbanos do Estado.

Este avanço por etapas não impede, antes dá liberdade plena, aos professores de qualquer zona, que se julguem capazes de re-

novar o ensino de suas escolas ou classes, o fazer. Esta liberdade, embora ampla, não é sem restrições. Por ser ampla, ela impõe ao professor a responsabilidade do que fizer em sua escola.

Parecerá, à primeira vista, que o maior obstáculo, na disseminação da escola ativa, reside no meio rural, pela grande dificuldade de visitá-las constantemente, afim de acompanhar passo a passo o progresso do método que se aplique. Assim deveria ser, se a reforma envolvesse apenas o ensino primário.

Mas atendendo que uma reforma, para ser eficiente e corresponder plenamente à sua finalidade, deve ter sua base na escola normal, como órgão elaborador de todo movimento de reforma, ver-se-á, que ao terminar a renovação do ensino nas cidades, já terá saído pelo menos uma turma da escola normal, formada dentro do novo ambiente, aparelhada a aplicar, uma vez nomeada, qualquer sistema de ensino ativo. Cabe, então, ao Governo ir substituindo o professorado rural, na medida que se derem as vagas, por profissionais formados sob o ambiente renovado das escolas normais. Estes se encarregarão de aplicar, em suas escolas, os métodos ativos que tiverem aprendido. Assim, a zona rural, veria seu ensino renovado em poucos anos.

Por este processo a escola ativa se alastraria por todo o Estado, sem sacrifício para o ensino, nem para o professor, porque a porcentagem de professores incapazes de pôr em prática a escola ativa, iria decrescendo gradativamente até se extinguir.

Como os fatos convencem mais que as palavras, por serem constituídos de lógica material, que penetra por todos os sentidos, conviria que o Departamento de Educação elaborasse um programa mínimo, comum a todas as escolas do Estado, e que, de acordo com este programa, organizasse e aferisse testes de escolaridade, para ir medindo, comparativamente, os resultados obtidos nas escolas que seguem já métodos ativos de ensino e nas que ainda praticam o sistema antigo.

Não é necessário encarecer o valor desta medida. Ela fala por si. Desaparecido o sistema atual de exames e, com ele, o coeficiente pessoal do examinador, colocar-se-ão no mesmo pé de igualdade e sob condições rigorosamente definidas, todos os professores do Estado, para poder medir, objetivamente, não só a capacidade comparada de trabalho de cada professor, como também o grau de eficiência dos diversos métodos de ensino aplicados.

É evidente, que o professor que veja seu colega visinho, produzir mais e melhor, em virtude de aplicar processos racionais de ensino, há de convencer-se da inferioridade do método que pratica, e procurará, daí por diante, estudar e aplicar também a escola ativa. Isto entra pelos olhos.

Não basta, pois, renovar os métodos. É preciso também demonstrar, praticamente, que os métodos que se pretende introduzir no ensino, são mais eficientes e racionais, que os empregados na chamada escola clássica. E isto só se consegue mediante testes de resultado, que meçam, comparativamente, a produção de cada professor, no fim do ano letivo.