

Teses e Monografias

SILAS SILVEIRA

Bacharel em Teologia e Filosofia

340.7

FORMAÇÃO DO PROFESSOR PRIMÁRIO

TESE apresentada em concurso para
preenchimento de uma vaga de Técnico de
Educação do Departamento de Educação do
Estado do Rio de Janeiro.

Niterói, dezembro de 1943.

*Arg. L.P. 1
jan. 3*

Que dependa meu coração de meus meninos, que sua felicidade seja a minha e sua alegria a minha alegria, isto é o que as crianças devem ler em minha frente, ler em meus lábios, desde a primeira hora matinal até a última da noite.

Pestalozzi.

Que a criança sempre nos pareça como um penhor vivo da presença da bondade e do amor de Deus.

Froebel.

O educador vê no menino o futuro portador de seus valores, dos valores da humanidade, e como ama êsses valores e reconhece, mais ou menos, neste caso sua própria imperfeição, ama a sua obra, o educando, em cuja alma penetra com fé, esperança, amor e veneração. Assim como todo indivíduo criador ama a sua obra espiritual, como portador dos valores que enchem a sua alma, sucede com o mestre e seus alunos.

Kerschensteiner.

I

I N T R O D U Ç Ã O

1. GENERALIDADES.
2. O MODERNO CONCEITO DE EDUCAÇÃO.
3. A EDUCAÇÃO, UMA FUNÇÃO SOCIAL DA VIDA.
4. A EDUCAÇÃO EM FACE DAS MODERNAS CORRENTES PEDAGÓGICAS.
5. ESCOLA NOVA, ESCOLA ATIVA ou ESCOLA PROGRESSIVA.
6. O PAPEL DO PROFESSOR PRIMÁRIO NA VIDA MODERNA.

FORMAÇÃO DO PROFESSOR PRIMÁRIO

I

INTRODUÇÃO

1. GENERALIDADES.

O grande educador norte-americano, George Herbert Betts, ao iniciar um de seus trabalhos mais interessantes sobre pedagogia, acentua, mui judiciosamente, que "é demasiadamente fácil conseguir salas de aula para as nossas escolas. Despendendo de certas somas de dinheiro, temos o equipamento necessário. Livros e materiais podem ser obtidos quasi gratuitamente. O grande problema é conseguir professores - professores de verdade, professores de fôrça e devotamento, que sejam capazes de deixar sua impressão na vida dos jovens. Sem tais professores, tudo o mais é, apenas, "metal que soa ou sino que tine". E ser professor de verdade é uma façanha mui alta"(1).

Que outras palavras mais eloquentes e verdadeiras poderíamos apontar, ao iniciar a nossa tese sobre a "Formação do Professor Primário"?

Herbert Betts, discípulo ilustre e vulgarizador entusiasta das idéias filosóficas e pedagógicas de John Dewey, acha que o grande problema da educação renovada, segundo os moldes da escola nova, só será solucionado, quando à frente das nossas escolas estiverem "professores de verdade", à altura das necessidades da vida moderna.

Quando confrontamos o mundo em que vivemos com o de um século passado, analisando-o através de suas instituições políticas, sociais e culturais, podemos ver, conforme apontou Kilpatrick, que "nossa época está mudando"(2), de modo que torna o mundo atual, da máquina, substituindo o braço do homem, da eletricidade com suas múltiplas aplicações, do rádio, da televisão, do velocíssimo avião, transportando centenas de pessoas de um continente para outro, enfim, do apogeu da ciência, quasi irreconhecível à humanidade dos dias em que viveu Descartes ou Pascal, Locke ou Rousseau, caso volvessem aos nossos dias.

Se tudo marcha aceleradamente, rasgando novos horizontes: as ciências, as artes, as indústrias, e as instituições se transformam, de acordo com a renovada mentalidade de cada povo; eo o homem "altera a

(1) - George Herbert Betts, Como se Ensina Religião, trad. por A. Pinheiro, S. Paulo, 1922, pág. 13.

(2) - William Heard Kilpatrick, Educação para uma Civilização em Mudança, trad. por Noemy Silveira, (Bibli. de Educação, XVIII) S. Paulo, s/d. pág. 19.

forma da terra, seja cavando um buraco em que se esconda, seja removendo montanhas para unir oceanos"; se "atua sobre os seres vivos quando destrói moscas ou cria bois, quando extermina ervas más e cultiva cereais"; se "modifica seus semelhantes quando ensina ou prega"; se "transforma a si próprio quando frequenta a escola ou a igreja"(3), como poderíamos conceber que só a escola, que tem sido um dos mais fortes fatores de renovação social, e constitui também parte integrante da nossa vida, ou é a própria vida, segundo Dewey, permanecesse nos moldes arcaicos, e, em muitos casos até grotescos?

Não! A ciência da educação também tem acompanhado a marcha dos novos aspectos da vida, aproveitando de tôdas as conquistas no campo da biologia, da psicologia, da sociologia, da economia, das artes e até da indústria e da agricultura.

"A antiga escola e a antiga ciência educativa - escreve Faria de Vasconcelos - eram o resultado de um empirismo grosseiro; as bases em que assentavam, as transformações por que passavam, partiam sempre de considerações de ordem filosófica" (4), não satisfazendo, portanto, as necessidades práticas do homem e a sua perfeita compreensão sobre a vida.

2. O MODERNO CONCEITO DE EDUCAÇÃO.

A educação, que no seu sentido etmológico significa ato ou ação de aperfeiçoar as faculdades físicas, morais e intelectuais do homem, tem sido, através de todos os tempos, um dos problemas vitais na sobrevivência dos povos.

Dizia Platão, nos fins do V século A.C., que a educação tinha como objetivo "dar ao corpo e à alma toda beleza e perfeição de que são susceptíveis", enquanto, para João Locke, nos fins de século XVII, a educação se destina a "fazer homens virtuosos, úteis à sociedade e hábeis em sua profissão".

Muitas outras definições mais ou menos imperfeitas de educação foram dadas por grandes filósofos e educadores (quasi todos os filósofos foram educadores) da antiguidade, tôdas, porém, baseadas no seu sentido utilitário, e, à medida que os tempos se passavam e o mundo assumia novos aspectos, novos conceitos se formavam, levando Spencer a declarar que a educação é "preparação para a vida", no que fôra corrigido por Dewey: educação é a própria vida.

Rousseau (1712-1778), com o seu revolucionador "Emílio", declara à humanidade da época: o que eu quero é ensinar a viver.

(3) - E. Thorndike e A. I. Agates, Princípios Elementares de Educação, trad. por Haydée e Bueno de Camargo, S. Paulo, pág. 3

(4) - Faria de Vasconcellos, Lições de Pedologia e Pedagogia Experimental, Lisboa, s/d. pág. 9.

Falamos em educação, e não tanto em instrução, pois esta, no seu significado primitivo, quer dizer tão somente a simples aquisição de conhecimentos, ou, quando muito, adestramento da inteligência, ao passo que "educação é muito mais do que o simples cultivo da inteligência. É o conjunto de todos os processos tendentes a formar o homem, na sua personalidade integral" (5).

O mundo moderno tem necessidade do homem instruído e educado, pois, seria sumamente perigoso instruir somente a certos indivíduos, deixando-os sem educação, de vez que dêste fato, muitos males decorreriam à humanidade, à sociedade, à família, e ao próprio indivíduo.

Expressando o pensamento da pedagogia deweiana, observa Carneiro Leão que "a educação pressupõe modificação do indivíduo, de sua conduta, feita inteligentemente com uma finalidade" (6), o que nos leva, então, a compreender o significado real da definição dada pelo grande mestre norte-americano, quando diz que "educação é o processo de reconstrução e reorganização da experiência pelo qual lhe percebemos mais agudamente o sentido e com isso nos habilitamos melhor para dirigir o curso de nossas experiências futuras" (7)

Ainda que, em princípio, essa definição se afigure um tanto abstrata, inclui e completa todas as definições dadas anteriormente, pois, abrange as idéias de "ação" (Platão), função (Claparède), "direção" (Marco Aurélio), "preparação" (Spencer), tudo em função do meio ambiente físico, moral e intelectual de cada povo.

Neste ponto estão acordes todos os modernos defensores da escola nova: que a educação, no seu sentido mais lato, implica uma nova filosofia da vida, ou, ainda, como diz Anísio Teixeira, que "a finalidade da educação se confunde com a finalidade da vida" (8)

O filósofo e pedagogo norte-americano Murray Butler, citado pelo dr. Jônatas Serrano, disse que "o valor da nossa doutrina da educação depende do valor da nossa concepção do homem e da vida".

Em face destes princípios tão judiciosos, podemos aquilatar o erro em que incorreram muito dos nossos antepassados, quando procuraram importar para o nosso país os sistemas educativos de outros povos adiantados da Europa ou da América do Norte, tais como eram adotados em seus países de origem, sem que o nosso ambiente estivesse material e espiritualmente preparado para pô-los em prática, com os resultados que se esperavam.

Ouve-se a cada passo, que nós aqui no Brasil ainda estamos muito atrasados em matéria de instrução ou de educação. Quando, porém, estudamos a história da educação em nosso país, vemos que esse suposto

(5) - Jônatas Serrano, A Escola Nova, Rio, 1932, pág.16.

(6) - A. Carneiro Leão, A Sociedade Rural, s/d., pág.169.

(7) - John Dewey, Vida e Educação, trad. e Estudo Preliminar de Anísio Teixeira, (Bibl. de Educação, vol. XII, S. Paulo), pág.14.

(8) - Anísio Teixeira, Educação Progressiva, S. Paulo, 1934, pág.60.

atraso não tem sido tanto por sermos intelectualmente inferiores a qualquer povo da Europa, ou, ainda, por falta de bons planos e projetos para o ensino; talvez estejam as faltas mais nas deficiências materiais ou na preparação inadequada do professorado. Nenhum valor teriam bons planos e sábias reformas de ensino, quando nos faltassem professores habilitados para o desempenho de suas nobres funções.

Após a emancipação política, em 1822, o nosso primeiro imperador incumbiu Martim Francisco Ribeiro de Andrada, irmão do Patriarca José Bonifácio, de apresentar um plano geral de reforma do ensino, que estivesse de acordo com as necessidades da época. Em sessão de 7 de julho de 1823, fôra o projeto apresentado à primeira Assembléia Constituinte, em meio a calorosos aplausos, e foi considerado tão sábio, que foi deliberada a sua impressão, para que pudesse "servir de guia aos atuais professores - reza o texto - e estímulo aos homens de letras para composição de compêndios elementares, enquanto se não dá adequada forma à instrução pública"(9).

Ressaltava o autor da "Memória" que êle se propunha a apresentar os planos de educação que estivessem "conforme os deveres do homem na sociedade", e pudesse "destruir a desigualdade que nasce da diferença de sentimentos morais", acabando o "triste monopólio que as luzes de uma classe exercitarão sobre a cega ignorância da totalidade".

Formosos planos que pareciam mais um sonho de poeta, pois, não tínhamos professores habilitados para executá-los!

3. A EDUCAÇÃO, UMA FUNÇÃO SOCIAL DA VIDA.

Um dos maiores sociólogos dos tempos modernos a estudar os aspectos sociológicos da educação é Emílio Durkheim, professor de pedagogia, por longos anos, da universidade de Bordeus e da Sorbonne. Para o eminente sociológico francês "a educação é a socialização da criança", ou, ainda, a "socialização metódica das novas gerações"(10).

Esses princípios enunciados por Durkheim estão de acordo com o pensamento deweyano que acentua: "A escola é, fundamentalmente, uma instituição erigida pela sociedade, para exercer certo trabalho distinto, mantendo a vida e fazendo avançar o bem estar da sociedade. O sistema educativo que não reconhecesse esta parte da responsabilidade moral que lhe pertence seria incompleto e caduco"(11).

O homem, ser moral, eminentemente social, jamais foi encontrado insulado, em qualquer época da história e em qualquer parte do universo, só em sociedade pode ser educado.

Neste ponto é que falhou a doutrina pedagógica de Rousseau, quando acentua que o homem, ao nascer é bom, e que, sendo a sociedade que

-
- (9) - Primitivo Moacir, A Instrução e o Império, S. Paulo, 1936, I, 79.
(10) - Emile Durkheim, Educação e Sociologia, (Bibl. de Educação. vol.V), págs. 6 e 45.
(11) - John Dewey, Ensayos de Educación. Madrid, 1926, pág 11.

o corrompe, somente insulado da sociedade, pode ser êle devidamente educado(12).

De fato, não podemos desligar sociedade e educação, pois, está é função ou fenômeno natural daquela, não havendo possibilidade de uma verdadeira educação numa criança inteiramente desligada do meio social, pois, êste já é, por sua vez, um grande fator de educação indireta.

Só em sociedade é que se pode dar verdadeira educação à criança, cuja natureza desde os primeiros anos de existência se revela um ser eminentemente social.

Foi atendendo a esta fase da educação moderna, que levou o sr. Fernando de Azevedo a traçar o seu famoso plano de reforma do ensino (1927-1928), no Distrito Federal, conforme a análise feita pelo próprio autor, no seu livro "Novos Caminhos e Novos Fins, 2a. ed. S. Paulo, 1934", onde lemos: "Ê esse código de educação uma obra sintética, afirmativa e construtiva, inteiramente dominada por uma nova concepção da vida" (pág. 19). Mais adiante lemos: "A educação nova é uma obra de cooperação social, que atrai, solicita e congrega para um fim comum tôdas as forças e instituições sociais, como a escola e a família, pais e professores, que antes operavam, sem compreensão recíproca, em sentidos divergentes senão opostos" (pág. 22).

Anteriormente, explica Fernando de Azevedo que a reforma tinha como objetivo proporcionar "os meios para a escola socializada adaptar-se cada vez mais ao fim social" a que se destina.

Neste ponto, poderá alguém objetar que a "escola socializada" é uma concepção francesa (Durkheim) e norte-americana (Dewey), e que, em nosso país, seria ela artigo de importação, ao que respondemos, que ela é uma função social de cada povo, variando e atendendo às necessidades de cada nacionalidade, de acôrdo com o seu grau de mentalidade, conforme bem frisou Durkheim: "A educação varia de uma casta a outra; a dos "patrícios" não era a dos plebeus; a dos braamanes não era a dos çudras. Da mesma forma, na Idade Média, que diferença de cultura entre o pagem, instruído em todos os segredos da cavalaria e o vilão, que ia aprender na escola da paróquia, quando aprendia, poucas noções de cálculos, canto e gramática! Ainda hoje não vemos que educação varia com as classes sociais, e com as regiões? A da cidade não é a do campo, a do burguês não é a do operário. Dir-se-á que esta organização

(12) - Mons. Pedro Anízio, no seu excelente "Tratado de Pedagogia, 3a. ed., Rio, 1937", faz crítica equilibrada dos exageros da concepção de Rousseau, acentuando: "Atacando a cultura e o estado social de seu tempo, o autor de "Emílio" resvala para os exageros de uma educação em tudo conforme à natureza; adota o "selvagismo" que então tinha tomado livre curso e conclue pela bondade natural do homem". (pág. 22).

não é moralmente justificável, e não se pode exagerar nela senão um defeito, remanescente de outras épocas, e destinado a desaparecer? A resposta a esta objeção é simples. Claro está que a educação de nossas crianças não devia depender do acaso, que as fez nascer aqui ou acolá, destes pais e não daqueles. Mas, ainda que a consciência moral de nosso tempo tivesse recebido, acerca deste ponto, a satisfação que ela espera, a educação não se tornaria, por isso, mais uniforme e igualitária. E dado mesmo que a vida de cada criança não fosse, em grande parte, predeterminada pela hereditariedade cega, a diversidade moral das profissões não deixaria de acarretar, como consequência, uma grande diversidade pedagógica"(13).

Entre nós, Fernando de Azevedo, Celso Kelly, Delgado de Carvalho e outros, estudaram os grandes problemas da educação moderna sob o ponto de vista social, mostrando-nos, com sólidos argumentos, que ela constitui um imperativo das sociedades modernas, como um grande fator de aproximação, reajustamento e preservação.

4. A EDUCAÇÃO EM FACE DAS MODERNAS CORRENTES PEDAGÓGICAS.

Grande abismo separa a educação antiga da moderna, a escola tradicional da escola nova, pois esta, acompanhando o evoluir gradativo da sociedade, tem que constituir o fator decisivo na sobrevivência dos povos.

A educação nova caminha ao lado das instituições, como fator de renovação social, sendo, por isso, necessário aproveitar-se de todas as mais recentes conquistas das ciências, para poder preparar o homem, em todas as suas faculdades, para as complexidades da vida moderna.

Desde os princípios do século passado, algumas vozes se levantaram na Europa, para discordar dos princípios seguidos pela escola tradicional, escola mecânica, para educação mecânica(14), que se agarrava a métodos arcaicos, não atendendo, portanto, às necessidades da vida, nos seus diversos estágios de evolução.

Herbart (1776-1841), grande renovador da ciência pedagógica do seu tempo, doutrinava que a instrução é somente um meio da verdadeira educação - "a educação pela instrução"(15).

Esta doutrina, porém, só tomou forma concreta e prática com o grande educador suíço Pestalozzi (1746-1826), que, sendo contemporâneo de Herbart, sobrepujou em muito o antigo mestre da universidade de Koenigsberg, tornando-se o modelo mais eloquente da pedagogia moderna, personificando o tipo mais completo do educador.

Tão extraordinária foi a vida de Pestalozzi, que um grande pedagogo alemão, George Kerschensteiner, chegou a dizer que os verdadeiros

(13) - Emile Durkheim, Opus cit., pág. 41.

(14) - Alexandre Bain, La Science de l'Education, Paris, 1903, págs. 123-124.

(15) - Afrânio Peixoto, Noções de História da Educação, S. Paulo, 1936, pág. 180.

educadores deveriam ter "naturezas à Pestalozzi"(16). Este vulto gigantesco da pedagogia moderna não foi bem compreendido no seu tempo; suas idéias estavam mais avançadas que a sociedade da época, e quando chegava ao fim de sua longa existência, pedia aos discípulos: "Quero que me enterrem sob a goteira da escola, meu nome escrito na pedra tumular: quando as gotas d'água tiverem escavado pela metade, os homens se mostrarão mais justos comigo, do que em vida"(17).

Pestalozzi marcou uma nova era na história da educação. De lá até nossos dias, grandes figuras da pedagogia têm-se limitado, quasi tão somente, a dar interpretação, forma, novos aspectos, roupagens diferentes, a tudo aquilo que o mestre suíço ensinou e não fôra compreendido pelos seus contemporâneos.

Outra figura singular, que muito se assemelha a Pestalozzi, mais ou menos da mesma época, foi Froebel (Frederico Froebel, 1782-1852). Era dotado de extrema sensibilidade, piedoso, moralista, extremamente dedicado à causa da educação, especialmente dos principiantes, a quem devotava grande carinho e respeito..

Ensinau Froebel que não seria possível verdadeira educação sem que "se desenvolvessem harmonicamente suas forças físicas, morais e intelectuais"(18).

Tornaram-se famosos em todo o mundo os seus Jardins de Infância, que muito contribuíram para o grande surto de renovação e progresso da educação na grande república norte-americana.

Issaurat, insigne historiador da pedagogia, estudando a interessante personalidade do idealizador dos Jardins da Infância, acentua que seu ideal de educador era verdadeiramente evangélico, pois, ao mesmo tempo que procurava demonstrar "as maravilhas da natureza", procurava afinar a alma dos seus discípulos para as cousas elevadas de Deus, pois, segundo dizia êle, tudo aquí neste mundo revela o poder de Deus.

Merecem, ainda, atenção as escolas maternas de Mme. Carpentier (1815-1878), e a "Casa dei Bambini", de Maria Montessori, idealizada em 1907, e que constituem avançado passo no domínio da pedagogia experimental.

Não devemos esquecer os nomes de alguns educadores europeus, de renome, em todo o século passado e parte do atual, tais como Herbert Spencer (1820-1903), Alexandre Bain (1818-1903), Paulo Natorp (1854-1926), George Kerchensteiner (1855-1932), Friedrich Paulsen (1846-1908). Ovídio Decroly (1871-1932). Nos Estados Unidos salientaram-se William James (1842-1910), John Dewey, Kilpatrick, Agates, Thorndike, dentre

(16) - G. Kerschensteiner, A Alma do Educador e o Problema da Formação do Professor, trad. por Zoran Ninitch, Rio, 1934, pág. 13.

(17) - Afrânio Peixoto, Opus cit., pág. 174.

(18) - C. Issaurat, La Pédagogie, son Evolution et son Histoire, Paris, 1886, pág. 305.

do mestre, de fisionomia carrancuda e a fêrula de jacarandá na mão. Neste ponto, podemos ver que é muito grande o abismo entre a escola nova e a tradicional.

A psicologia infantil só tomou foros verdadeiramente científicos com os novos rumos que a escola nova ou escola ativa veio dar às ciências da educação. A psicologia não ignora mais os mínimos estágios da formação mental da criança, estudando-lhe as inclinações, diferenças, aptidões, etc., para poder traçar com segurança o caminho a seguir na sua educação.

William Stern (1871-1933), uma das figuras mais representativas da moderna psicologia, no seu precioso trabalho "La Selección de los Alumnos" (trad. espanhola e estudo preliminar de Lorenzo Luzuriaga, Madrind, 1936), estuda minudentemente a primeira infância, no que se refere ao senso crítico, o que chega a atingir nível bem expressivo, em muitos casos, revelando destarte o caminho seguro a seguir pelo mestre na educação de tais crianças.

A escola nova é, em resumo, a escola da atualidade, a única que seria capaz de atender às necessidades das sociedades odiernas, no campo da educação, pois, tem o extraordinário poder de adaptação às necessidades de cada povo e de cada região, sem se tornar obstrusa, ou elemento de importação forçada.

6. O PAPEL DO PROFESSOR PRIMÁRIO NA VIDA MODERNA;

Em face do que acabámos de ver, em traços rápidos, surge-nos logo uma pergunta: Qual o padrão ou a posição do professor primário em face da vida moderna? Ou, ainda, como o professor primário deverá preparar-se para estar à altura das necessidades e das exigências da época presente?

Se tudo caminha a passos agigantados na senda de um prodigioso progresso; se tôdas as instituições humanas se transformam e se distanciam das suas primitivas diretrizes; se tôdas as ciências rasgam novos horizontes, tomando, em muitos casos, significação inteiramente diversa da que tinham outrora, teria o nosso professor primário acompanhado o mesmo ritmo de progresso, ou melhor, de preparação, afim-de se colocar em relação ao professor primário dos dias de Pestalozzi ou de Froebel, no mesmo grau de diferenciação em que se colocou o químico moderno em relação a um Berthelot, ou um médico dos nossos dias em relação ao médico dos dias de Pasteur?

Se o professor primário não estiver hoje na mesma proporção, não poderá desempenhar condignamente sua missão, a sua gloriosa missão, de acordo com as necessidades dos tempos em que vivemos.

Não estamos pensando em colocar à frente das nossas escolas primárias o "professor ideal", com as 97 qualidades apontadas por Herbert Betts, pois, seria uma utopia, mas precisamos do professor que tenha uma compreensão perfeita da sua missão de educador das gerações novas, em face dos imperativos da vida moderna.

Depois de havermes exposto, em síntese, as diretrizes da educação moderna, passemos a examinar como deve processar-se a "Formação do Professor Primário", que possa atender, com o máximo proveito, às necessidades da época presente, com o seu extraordinário surto de progresso, e com uma mentalidade inteiramente diversa da que possuíram nossos antepassados.

I I

O P R E P A R O D O P R O F E S S O R P R I M A R I O

1. PREPARO INTELECTUAL.
2. PREPARO PEDAGÓGICO.
3. VOCAÇÃO PARA O MAGISTÉRIO.
4. O PROFESSOR PRIMÁRIO COMO EDUCADOR.
5. CONFORMAÇÃO FÍSICA E MORAL DO PROFESSOR PRIMÁRIO.
6. O PROFESSOR PRIMÁRIO E SEUS DOTES NATURAIS.
 - a) PERSONALIDADE
 - b) FORÇA DE VONTADE.
 - c) AUTORIDADE.

O P R E P A R O D O P R O F E S S O R P R I M Á R I O

1. PREPARO INTELECTUAL.

Já passou a época em que qualquer pessoa de cultura mediana se arvorava a professor de nossas escolas primárias. Os tempos atuais estão completamente mudados, e "o professor antigo não poderá fazer ensino moderno, o que corresponde a dizer que, assim como a escola se modifica profundamente (conforme vimos anteriormente), em forma como em estrutura íntima, tem de modificar-se igualmente o mestre, em forma - que são as organizações e a técnica do ensino - e na estrutura íntima - que é a maneira de pensar e de compreender as cousas. Por isso, é indispensável à escola moderna a modificação profunda e completa do professor, isto é, sua adaptação, para que se possa integrar no quadro de aparelhamento de que é figura central" (1).

O primeiro traço diferencial entre o professor moderno, da escola nova, e o professor da escola tradicional, está, antes de tudo, no seu preparo intelectual.

Não queremos dizer com isto, que o professor primário deve ser uma enciclopédia viva, um erudito, na expressão do termo, que nada desconheça, mesmo sem ir ao campo das especialidades, porém que êle tenha o preparo intelectual bem superior ao que se poderia exigir de um professor primário de vinte e cinco anos atrás, para não irmos além.

A escritora norte-americana, Margaret Slattery, no seu interessante trabalho "Palestras com a Classe Normal", judiciosamente classificadas pelo fino espírito de Helder Câmara como "psicologia das faculdades", inicia o primeiro capítulo com as palavras "saber" ou "conhecer", dizendo, axiomáticamente: "Não podemos ensinar se não sabemos". Quem pode fugir desta verdade? E podemos dizer, ainda, que quem pouco sabe, pouco ou nada pode ensinar

Vem-nos à mente a palavra de um grande educador, Mons. J. L. Spalding, confirmando a mesma verdade: "O professor não pode dar o que não possui; se nele extinta se acha a fonte da verdade e da caridade, debalde tentará ensinar" (Cit. por Mons. P. Anísio.)

E, portanto, o preparo intelectual do professor primário o ponto de partida para a resolução satisfatória do complexo problema educativo dos tempos em que vivemos, cabendo ressaltar, ainda, que esta parte da formação do professor tem sido apontada por grandes educadores dos primeiros períodos de transição da escola tradicional para a escola renovada.

Já nos meados do século passado, Michel Charbonneau levantava sua voz autorizada, na culta França de Compayré e Claparède, para demonstrar que, sem o sólido preparo intelectual, o professor da época não podia satisfazer as exigências da nova mentalidade que se formava, sob o influxo de uma nova era que a França atravessava. No seu valioso

(1) - M. dos Reis Campos, Escola Moderna, Rio, 1936, págs. 233-234.

"Curso Theórico e Prático de Pedagogia, trad. por J. N. Raposo, Porto e Braga, 1877", gasta aquele autor 41 páginas para falar do preparo intelectual, como fator primordial na personalidade dos que se colocam à frente das crianças, para educá-las para a vida moderna.

Segundo o antigo diretor da Escola Normal de Melun, a educação intelectual, para ser completa, deveria abranger, em toda a sua plenitude, a inteligência, a sensibilidade e a vontade. Com estas três faculdades educadas, na verdade, o professor primário está, intelectualmente, em condições de compreender a sua responsabilidade como educador das jovens mentalidades nascentes.

2. PREPARO PEDAGÓGICO.

O professor primário poderia possuir elevado preparo intelectual, no entanto, constituir um fracasso na educação das nossas crianças, isto, por lhe faltar o indispensável preparo pedagógico, que é coisa bem diversa do intelectual.

A questão primordial no professor primário é, ao lado do saber intelectual, a sua técnica pedagógica, ou seja a sua capacidade ou facilidade de transmitir, com a maior clareza e segurança, os recursos de sua missão de educador, para ajudar, animar, estimular e despertar as faculdades inatas na jovem planta humana", como diz Ferrière, para educá-la de modo completo, para desempenhar-se com eficiência das suas responsabilidades diante da sociedade que o cerca, da família, da pátria e da humanidade.

Esse preparo pedagógico não é coisa abstrata ou teórica mas tem de ser prático, demonstrado através de vários fatores psicológicos que o professor não pode desconhecer:

a) Conhecimento profundo das lições ou verdades que devem ser ensinadas. Entende-se, aqui, por lições, não no mesmo sentido da escola tradicional, mas tão somente os recursos de que dispõe para despertar o aluno.

b) Conhecimento profundo da criança, sua natureza, seu desenvolvimento mental, suas inclinações ou tendências, suas aptidões naturais, os agentes físicos e morais que a cercam fora da escola etc.

c) Somente ensinar o que seja realmente útil e aplicável à vida da criança, tendo sempre em vista que a mente infantil não é um reservatório, para nele tudo colocarmos.

d) Usar sempre linguagem clara, ao alcance do nível mental de todas as crianças e não somente daquelas que se mostram mais inteligentes, vivazes, interessadas, e se colocam entre os primeiros na turma.

e) Usar da maior clareza na exposição dos pensamentos, lógica e boa disposição na matéria, dando boa entonação e harmonia na voz etc.

Não podemos apontar uma lista de fatores invariáveis que o professor tenha de seguir, porque o preparo pedagógico, ou a facilidade no desempenho de sua missão, é, na maioria das vezes, um produto de dons naturais, não subordinados a determinadas regras da pedagogia.

É pela educação pedagógica que o professor poderá compreender a sua verdadeira posição diante dos alunos, como guia e estimulador das aptidões naturais dos educandos, e não mais como acontecia na escola tradicional, aquele que tinha qualquer parcela de conhecimento para passar ou transmitir aos cérebros infantís.

Foi, atendendo a esta parte do preparo do professor, que Scipio Sighele, psicólogo italiano dos mais ilustres, declarou que "o professor que verdadeiramente mereça o nome de educador possui um poder de sugestão que os outros não tem, um poder de fascinação do qual seria difícil dar razões, o qual é impossível decompor nos seus elementos, e pelo qual é dominado, mal grado seu. Por isso, toda a eficácia da educação moderna é sempre variável com a qualidade da pessoa que a exerce" (2)

Não há um limite ou padrão para o preparo pedagógico do professor, podendo êle atingir o mais elevado grau, à proporção que os tempos se passem na prática do magistério.

3. VOCACÃO PARA O MAGISTERIO.

Se há uma carreira ou missão que, para exercer-se condignamente, seja necessário vocação, nenhuma outra se apresenta em plano superior à educação. Vocação para o magistério é o segredo que tantos professores, não só das nossas escolas primárias, bem como secundárias e superiores, desconhecem por completo.

Invocando, ainda, a palavra de Kerschensteiner, vemos que só pode exercer nobremente a função de professor primário (neste caso, também secundário ou superior), "aquele que sente constantemente a facilidade de operar na formação espiritual e intelectual dos demais; que sente viver em si a fé imperturbável do poder supremo dos valores ilimitados do gênero humano; que chegou a experimentar em si, ainda que ensine um exército de almas juvenís, evoca numa lição espiritual coragem, e que, finalmente, leva dentro de si uma juventude tão pura, que todo o peso dos anos e toda a madureza de sua existência não chegam a obstruir seus ardoroso manancial" (3).

O professor vocacionado para o magistério é aquele que exerce a sua missão por prazer de lidar com as crianças e trabalhar pelo seu futuro e não por fôrça de ofício, porque esta é a sua missão, e é obrigado a dar uma satisfação às autoridades do ensino e aos pais das crianças. É aquele que sente irresistível atração para a arte de ensinar, de trabalhar pela formação intelectual, física e moral daquelas mentalidades nascentes, que lhe são confiadas.

Voltaire, quando se achava diante de um grupo de alunos, costumava dizer: "Sou obrigado a abaixar-me para que me entendam". Esta máxima do grande filósofo é profunda e muito significativa, e demonstra o modo como procede o professor vacacionado para a nobre missão de educador. Ela somente ganhou foros de realidade concreta, nos tempos mo-

(2) - Scipio Sighele, Apud Mário Gonçalves Viana, A Educação Integral, Porto, 1940, pág. 142

(3) - G. Kerschensteiner, A Alma do Educador e o Problema da Formação do Professor, trad. por Zoran Ninitch, Rio, 1934, pág. 101.

dermos, quando a escola nova veio demonstrar ao mundo que não deve haver separação entre o professor e o aluno, mas, que ambos, cada qual na sua posição, deverão ser amigos e cooperadores, o que só acontecerá, quando houver a verdadeira vocação.

Diz Charbonneau que só a verdadeira vocação faz que o professor "esteja satisfeito no meio delas (crianças), que não se arrenega com a sua leviandade e turbulência, que sorri com as suas meigas alegrias, que se interessa pelo seu futuro; êsse ama a infância, êsse possui uma das qualidades essenciais para o futuro preceptor...

"Se se não sente estas disposições instintivas, se se não satisfaz a estas condições essenciais, oh, é preciso largar imediatamente, e deixar a mãos mais dístas a obra da educação da infância"(4).

É a vocação, ao lado de sólido preparo intelectual e pedagógico, que pode fazer que o professor de nossas escolas primárias, mesmo sem contar com material adequado, possa conseguir verdadeiros milagres na educação das crianças a seu cargo.

É a decidida vocação que leva o professor a suprir as faltas e deficiências materiais, a escassez de material didático às nossas escolas, sem que, no entanto, haja grandes prejuízos na educação das crianças.

4. O PROFESSOR PRIMÁRIO COMO EDUCADOR.

Este é, sem dúvida, um dos tópicos mais interessantes a considerar na formação do professor primário.

Entre um professor, no sentido vulgar do termo, e um educador há visível diferença, sendo, contudo, de alto valor na vida moderna, quando encontramos no professor o verdadeiro educador de que tanto necessitamos.

Educador é aquele que, vocacionado para a gloriosa missão que ocupa, põe-se de corpo e alma na gloriosa missão de formar a mentalidade de seus alunos, guiando-os no caminho do bem, da justiça, do direito, da dignidade humana, amoldando o caráter, fazendo as crianças colocarem-se num plano superior e racional, de modo que possam guiar "o curso de suas experiências futuras".

Merece consideração o que escreve Mons. Pedro Anísio, que "o mestre não é biblioteca, para usar a expressão de Gentile, não são livros empilhados nas prateleiras das estantes à espera de quem lhes tire "os sete selos", de quem os consulte e lhes devore a substância; não é tampouco a máquina de dar lições, de repetir mecanicamente o texto,

(4) - Michel Charbonneau, Opus cit., pág. 12.

ditos e apotegmas de outrem, sem variar jamais o tom, sem colorido, sem entusiasmo, sempre estranho aos verdadeiros interesses dos alunos.

"E, ao invés, a palavra viva, animada de um sôpro divino, cheia de inspiração e eficácia, que vai além da crosta do sêr, que penetra no âmago do espírito e o fecunda"(5).

O verdadeiro educador possui um determinado número de qualidades inatas e outras, apesar de adquiridas, convenientemente educadas, tais como:

a) Caráter são; b) Moral impoluta; c) Fôrça de vontade; d) Judicioso e imparcial; e) Otimista e tolerante; f) Delicado e atencioso; g) Sincero e pontual; h) Social e lhano; i) Altruista e compassivo; j) Trabalhador e ordeiro.

Um professor que reúna todos os requisitos acima, dentre tantos outros que poderíamos apontar, e que, espontaneamente seja a personificação destes requisitos, pode constituir, sem dúvida, o educador de que tanto carecemos na época presente.

Não podemos deixar de voltar à extraordinária figura de Pestalozzi, o tipo mais perfeito do educador moderno, que dizia, constantemente: "Que dependa meu coração de meus meninos, que sua felicidade seja a minha e sua alegria a minha alegria, isto é o que as crianças devem ler em minha fronte, ler em meus lábios, desde a primeira hora matinal até a última da noite"(6).

O grande pedagogo suíço bem sabia que a mentalidade da criança é de natureza extraordinariamente plástica, e que as menores experiências ou exemplos da vida de seus mestres podem exercer extraordinária influência benéfica ou maléfica no curso da formação mental do educando.

Através dos séculos, tem sido decisivamente extraordinária a influência do educador na formação da mentalidade da juventude. Os grandes impérios fundados sob a fôrça dos grandes generais caíram, em muitos casos, antes mesmo de seus fundadores, mas, o que fizera Pestalozzi, em tôda a sua humildade, quanto mais passam os tempos, mais se avulta e engrandece à luz da razão e de tudo quanto o homem tem criado de mais nobre. E o professor moderno, para exercer sua influência como educador, diante dos seus alunos, não precisa ser um Pestalozzi, basta compreender sua elevada missão, possuindo o preparo intelectual, pedagógico e verdadeira vocação, trabalhar para "despertar as energias latentes em cada cérebro, em cada coração; despertar as fôrças íntimas de cada espírito, de cada consciência, para que, postas em atividades, despertem em tôda sua plenitude e com tôdas as suas características a nascente personalidade"(7).

Segundo Duvillard, o verdadeiro educador é aquele que tem o poder

(5) - Mons. Pedro Anísio, Tratado de Pedagogia, 3a. ed., Rio, 1937, págs. 93-94.

(6) - G. Kerschensteiner, Opus cit., pág. 27.

(7) - Angel C. Bassi, Curso de Pedagogía, Buenos Aires, 1921 pág. 127

de fazer de seus educandos, homens ativos e práticos, competentes em seus misteres e dotados de iniciativa, moralizados e nobres, bons filhos, bons esposos, bons pais, patriotas e cumpridores de seus deveres para com a família e para com a pátria, e, quando não atingido este ideal, toda a educação é falha, embora se consiga elevado grau de cultura intelectual (8).

5. CONFORMAÇÃO FÍSICA E MORAL DO PROFESSOR PRIMÁRIO.

Na educação moderna, ainda não perdeu a significação o velho admoestamento de Juvenal que diz: mens sana in corpore sano; pelo contrário, ainda mais avulta a veracidade de seu conteúdo, em face das mais recentes correntes pedagógicas, que vieram colocar o aluno e o professor num plano distinto no cenário da vida atual.

Uma das condições primeiras para o professor desempenhar sua missão eficientemente, é possuir um bom físico e boa saúde, sem o que o magistério lhe seria um fardo demasiadamente pesado, e não seria possível carregá-lo.

Um indivíduo que tenha o corpo deformado por doenças, depauperado, doentio e mal alimentado, não pode possuir mente sã, e, consequentemente, os requisitos indispensáveis ao professor. Uma pessoa em tais condições físicas é, na maioria das vezes, neurastênica, irascível, impaciente, intolerante e tristonha, defeitos estes, que tornariam a pessoa impossibilitada de desempenhar a missão de guia das almas juvenis, que, por extinto natural à idade, repeliriam com pavor um tal educador, ou, de modo contrário, dentro de pouco tempo estariam contagiando-se com o mestre, sofrendo-lhe a influência.

Vem a pêlo um conselho de Burgerstein: "As pessoas delicadas de saúde, as nervosas e as que apresentam acentuadas alterações constitucionais, deveriam, desde logo, evitar a profissão do magistério, pois, já no período de estudo na escola normal constitui para elas uma carga pesada. Um organismo sadio e resistente, muita paciência, um espírito tranquilo e alegre são condições favoráveis, para não dizer necessárias, para os que se sentem inclinados para o magistério"(9).

A saúde é dom precioso de Deus, que se torna indispensável, não só ao professor, como a todos quantos desejam cumprir sua missão aqui na terra.

É dever inalienável o da preservação própria, do cuidado especial para não enfraquecermos o nosso físico, predispondo-nos às enfermidades e, deste modo, impossibilitando-nos de agir com eficiência para o cumprimento dos nossos deveres. Por isso é que dizia o grande Vieira que "entre os bens da natureza, o mais excelente, o mais útil, o mais necessário, é aquele sem o qual nenhum outro bem se pode gozar

(8) - E. Du villard, Les Tendances Actuelles de l'Enseignement Primaire, Neuchâtel, 1920, págs. 20-22.

(9) - L. Burgerstein, Higiene Escolar, trad. por L. Davidovich, Rio, 1934, págs. 20-22. pág. 117.

- a saúde"(10).

Muitos grandes maralistas do passado têm dito que o nosso corpo é o tabernáculo do espírito, a tenda da nossa mente, e que é, portanto, difícil exagerar o seu valor, quando bem cuidado física e espiritualmente, para que o homem esteja aparelhado para o desempenho da sua missão.

Se assim é, de um modo geral, quanto mais valioso se torna, quando se trata de um professor que tem de irradiar o poder pessoal como contribuição à formação mental de seus alunos.

O professor não deve submeter seu organismo a um demasiado esforço, perdendo noites de sono para gastá-las estudando, ou possuir vícios, que, de qualquer modo venham estragar a sua saúde, impossibilitando-o para prosseguir na sua obra educativa.

Os grandes pedagogos norte-americanos, em face dos novos rumos que tomou a ciência da moderna educação, têm estabelecido normas de vida para o professor, como fizeram D.S.Gregory e A.B.Lagston; têm recomendado regime alimentar a seguir e conselhos higiênicos que nenhum professor deve ignorar, em sua vida diária.

Ao lado do cuidado que o professor deve ter do seu físico, está o cuidado do seu espírito, da sua moral, pois, esta é de muito maior influência na formação mental dos educandos.

O professor primário poderia possuir bom físico, saúde perfeita, porte atraente, e muitas qualidades físicas e intelectuais, porém, se lhe faltar a moral robusta, podemos dizer que tudo lhe falta, como educador.

Payot demonstra, no seu livro "A Moral na Escola" (trad.port., Lisboa, 1915), que a boa formação moral do professor faz com que ele se torne o mais eloquente modelo vivo que se pode colocar diante das crianças, pois, a sua vida, as suas maneiras, as suas atitudes, o seu exemplo diário falam mais alto do que todas as suas lições, mesmo quando prega moral. A moral não é para ser pregada, como se fosse um sistema doutrinário, mas é para se viver e se praticar em todas as fases da nossa vida de professores, que temos a responsabilidade de influir na formação intelectual, física e moral dos nossos alunos.

E, ainda, o grande educador francês quem afirma que a maledicência, a vaidade, o orgulho, as atitudes coléricas, a intolerância e outras qualidades más, nada mais são do que uma doença do espírito ou o produto de um caráter mal formado, o que se torna sumamente perigoso num professor, cuja responsabilidade é a de um segundo pai(11).

(10) - Pe.Antônio Vieira, Apud Luciano Lopes, O Professor Ideal, Rio, 1943, pág.53.

(11) - Julio Payot, Opus cit., págs. 110-117.

Preceitua Chasteau que a educação moral tem por objetivo "regular o procedimento e formar a vontade para seguirmos as leis do bem, em conformidade com o dever a cumprir" (12). Em face dêste sublime conceito de educação moral, nenhum professor pode prescindir dêste sagrado dever, em primeiro lugar na formação de sua própria personalidade, e em segundo a influência que deverá irradiar a seus alunos.

O princípio de moralidade deve constituir a base de todo sistema educativo, pois, do contrário seria a derrocada da mentalidade infantil, quicá da sociedade e da humanidade. Portanto, grande é a responsabilidade moral do professor primário, mais do que o professor de qualquer outro grau de ensino, pois, é êle que dará a orientação no início de uma existência, deixando sua indelével impressão, para toda a vida da criança.

Felizmente, aqui em nosso país, essa parte da formação do professor e suas normas a seguir na educação moral dos nossos patriciosinhos, não tem sido descurada pelos que têm em suas mãos a orientação do ensino, e também, pelos educadores experimentados, que não se cansam de doutrinar neste sentido, em conferências públicas, artigos de imprensa, em livros e outros meios apropriados.

Abramos, por exemplo, a valiosa "Revista Brasileira de Pedagogia" (Ano I, Nº 2, Março de 1943), e encontramos excelente artigo intitulado "Metodologia Nova para a Moral?", da autoria do abalisado educador Pe. Helder Câmara, que assim inicia: "Tenhamos coragem de buscar a verdade esteja onde ela estiver.. Tenhamos coragem de proclamá-la, desgoste-se quem se quiser desgostar. A propósito de moral, a nosso ver, no mundo e em particular no Brasil, há problemas muito sérios a ventilar". Grave palavra de um experimentado educador! Inda mais, por ter a coragem de expor aos olhos do Brasil intelectual um dos problemas mais graves da nossa formação, problema êste, que deve constituir o pedestal da nossa grandeza como povo civilizado.

6. O PROFESSOR PRIMÁRIO E SEUS DOTES NATURAIS.

O que chamamos dotes naturais são certas qualidades que podem ser inatas, contudo precisam do necessário cultivo para que se apresentem, de fato, como auxiliares diretos ou indiretos da educação.

Vimos anteriormente, dando ênfase especial, um dos mais importantes dotes naturais, que é a vocação para o magistério.

A pessoa vocacionada para o magistério tem necessidade, ainda, de vários dotes naturais, tais como:

1) Personalidade. Seguindo o pensamento de Gauding, talvez o maior psicólogo da personalidade, dos tempos modernos, diz Kerschens-teiner, que "personalidade é o ser humano vigoroso que reúne as forças

(12) - L.Chasteau, Lições de Pedagogia, trad. por Antônio Figueirinhas, Porto, 1927, pág.96.

de sua natureza, para conseguir a realização do ideal de sua individualidade, e, que nos domínios da vida se determina livremente a si mesmo"(13).

Podemos dizer, numa linguagem mais prática, que personalidade é o conjunto das forças morais, psíquicas, físicas e intelectuais que tornam uma pessoa dominante no seu porte e em todas as suas relações com os seus semelhantes. Bomfim, simplificando ainda mais, diz que "personalidade é a individualidade humana, nas suas relações sociais" (Licções de Pedagogia, 4 ed.,pág. 15).

O professor tem necessidade de uma personalidade poderosa, que seja em si mesma um grande fator de disciplina por respeito e não por temor.

Escreve o Prof.Luciano Lopes que personalidade é "uma espécie de síntese dos fatores que levam o indivíduo a exercer influência sobre os demais "(Opus cit., pág.31), o que nos leva a afirmar que, sendo, em princípio, natural, pode ela ser cultivada e devidamente educada, tornando-se, através dos tempos, uma força muito poderosa, conforme sói acontecer com muitos dos valores oficiais do glorioso exército nacional, que, à custa da disciplina, do domínio próprio, da força de vontade e da educação militar, adquirem poderosas personalidades, que inspiram respeito e admiração, mesmo quando caladas.

A personalidade é poderoso fator na educação moderna, quando ao lado de sólida formação intelectual e moral dos professores colocados à frente das nossas escolas.

b) Fôrça de vontade. A fôrça de vontade é das mais valiosas características no professor primário, pois, são inúmeros os obstáculos a vencer na sua espinhosa carreira, que só pode ser realmente desempenhada satisfatoriamente por pessoas dotadas de extraordinária fôrça de vontade.

É a fôrça de vontade que faz o professor vencer as dificuldades que se oferecem, em relação à vida escolar, em que êle terá de cuidar de meninos mal educados, travessos, rebeldes, rudes, desinteressados, enfim, com toda a sorte de vícios, e que nada aproveitam, sendo reprovados no fim do ano, provocando, dêste modo, grandes dificuldades entre os pais de tais alunos e o professor. E, neste caso, o pai sempre tem razão, pois, diz êle, que seu filho é um bom menino, obediente, educado, incapaz de qualquer travessura, e mil outras qualidades que poderiam ser dadas a um santo. É árdua a missão do educador, principalmente, quando o povo não está educado para compreender o verdadeiro papel do professor e o seu grande esforço despendido para a grandeza do Brasil.

Só o verdadeiro amor à causa da educação, robustecido por uma extraordinária fôrça de vontade, constituirão motivos para o triunfo

do professor primário, em face de tantas dificuldades naturais ao seu ofício.

c) Autoridade. Eis outro poderoso fator que é um complemento da personalidade do professor e merece consideração tãda especial.

Num trabalho valioso, de publicação recente, escreve o Cônego Antônio Alves de Siqueira, citando Dupanloup, que "a educação é, em primeiro lugar, obra da autoridade"(14).

A autoridade do professor é a irradiação de sua personalidade, dando vida aos seus ensinoss, exprimindo fôrça e convicção nos recursos de que está lançando mão para influir na formação das crinaças sob sua responsabilidade.

É a autoridade do mestre quando fala, quando doutrina, quando orienta, que faz com que se amoldem os caracteres e se forme a personalidade do aluno, que, intuitivamente, vai tomando o feitio do seu mentor.

O ensino sem autoridade é morto, sem nenhum valor na vida daqueles a quem se destina.

Não se deve confundir a autoridade do professor com a severidade ou o rigorismo com que sejam tratados os alunos. Isto não é fruto da autoridade do educador, mas, pelo contrário uma falsa compreensão da obra educativa e prova de que o professor não tem autoridade natural, e por isso, só por meio da violência é que ele pode fazer-se respeitado por seus alunos.

Em face das modernas teorias da educação, em que a criança é o centro vital de todo o "processo educativo", semelhante "à transformação introduzida por Copérnico, escreve John Dewey, com a transferência do centro astronômico da terra para o sol. Neste caso da educação, a criança é o sol ao redor do qual giram os aparelhamentos da educação, o centro em relação ao qual eles se organizam"(15); poderá alguém perguntar, se a autoridade do educador não foi, dêste modo, seriamente abalada, ao que podemos responder que, pelo contrário, foi ela mais fortalecida e cientificamente colocada.

(14) - Cônego Antonio Alves de Siqueira, Filosofia da Educação, Edit.Vozes Ltda. Petrópolis, 1942, pág. 250.

(15) - John Dewey, School and Society, Apud Paschoal Leme, Educação Supletiva, (Educação de Adultos), Rio, 1940, pág.29.

I I I

O PROFESSOR PRIMÁRIO DEVE CONHECER O ALUNO

1. O LUGAR DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO MODERNA
2. A CRIANÇA ATRAVÉS DOS VÁRIOS ESTÁGIOS DE SEU DESENVOLVIMENTO
FÍSICO E MENTAL
3. O PROFESSOR PRIMÁRIO DEVE AMAR O ALUNO E INTERESSAR-SE PELO
SEU FUTURO
4. O PROFESSOR PRIMÁRIO E A ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL DE SEUS A-
LUNOS.

O PROFESSOR PRIMÁRIO DEVE CONHECER O ALUNO

1. O LUGAR DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO MODERNA.

Em todos os compêndios de psicologia infantil encontramos a criança observada, estudada, analisada e descrita em todos os estágios do seu complexo desenvolvimento físico e mental, o que veio contribuir para dar novo rumo à educação moderna.

Já não se dava o mesmo na escola tradicional, onde a criança era desconhecida, conforme dizia João Jaques Rousseau aos pedagogos do seu tempo: "Desconhecemos a criança", ao passo que, nos tempos modernos, acentua Adolfo Ferrière, o grande apóstolo da escola ativa: "A psicologia permitiu-nos conhecer a infância" (1)..

Por desconhecerem a criança, é que os educadores do passado se ocupavam primariamente das "lições a transmitir", sem levar em conta a natureza de seus educandos, seu desenvolvimento físico e mental, suas tendências e inclinações naturais, suas aptidões e suas deficiências, o que contribuía para que a educação se tornasse uma coisa empírica e muito mais trabalhosa do que sói verificar-se nos tempos modernos.

Hoje, a criança é o centro de todo o sistema educativo, conforme observou Dewey, e em torno deste princípio é que gira toda a psicologia da educação moderna.

Na escola tradicional, a criança era um ser passivo, de pouca significação psicológica, e o professor era o único ser ativo, que falava o tempo todo, enquanto o aluno ouvia, ou não ouvia, podemos ainda dizer.

O desconhecimento de quem era a criança é que levava, muito naturalmente, o professor a proceder conforme observa a escritora norte-americana, Margaret Slattery: "Às vezes esquecemo-nos de que estamos ensinando a crianças. Um dos erros mais graves em todo o nosso trabalho educativo hoje (escola tradicional), e para o qual os educadores do futuro apontarão com assombro, acha-se neste mesmo princípio. A maior parte dos professores se preocupa primariamente com os assuntos a serem transmitidos e então secundariamente se lembra das crianças. Assim não deve ser" (2).

A criança era tratada como se fôra o "adulto em miniatura", porém, na moderna educação, este errado conceito foi banido, e todos nós reconhecemos que ela é um ser ainda em formação, com características próprias, vivendo, psicologicamente, num mundo à parte, fatos estes, que o professor não pode desconhecer, se quiser desempenhar dignamente sua nobre missão.

(1) - Ad. Ferrière, A Escola Activa, trad., adaptação e comentário do Prof. Domingos Evangelista, Porto, 1934, pág. 5.

(2) - Margaret Slattery, Palestras com a Classe Wormal, trad. por A. Muirhead e A. Freire, 2a.ed., Rio, 1939, pág. 11.

Em oposição às velhas correntes pedagógicas seguidas pela escola tradicional, escreve Anísio Teixeira, que "a verdadeira doutrina é a que enxerga na criança o impulso e a tendência e na experiência organizada da espécie, o termo e o alvo desta tendência. Por meio da experiência já adquirida da humanidade, deve o educador traçar o roteiro de desenvolvimento individual, dirigir o seu curso, corrigir os seus desvios, acelerar a sua marcha, assistir, enfim, em todos os passos, a obra da educação, de que é o guarda e o responsável"(3).

Demonstra C.B.Andrews, com judiciosos argumentos, que, sendo a criança o centro motriz da educação, esta tem que ser tão variável quanto a criança e o meio que a cerca. Diz aquele autor: "O meio em que se move o adulto varia; tudo quanto rodeia o adolescente tem que variar na mesma proporção", do que se infere que só a educação que tenha por objetivo educar a criança de conformidade com o meio ambiente físico, moral e intelectual em que ela vive, será admissível nos tempos modernos(4).

Até os meados do século XVIII, a criança não mereceu a atenção da ciência, não merecendo, por isso, os cuidados que podemos observar nos tempos atuais, quando temos uma ciência especial - a Pedologia - ou, ainda, - a Psicologia Infantil - que vieram revelar o que é a criança e qual o seu lugar na educação moderna, e, portanto, nos destinos da humanidade.

Escreve uma erudita educadora patricícia que "o primeiro período de interesse pela criança, pela sua maneira de ser, pelo seu desenvolvimento, nasceu com o humanitarismo. Representam esse período, Rousseau, Pestalozzi e Froebel. Todos eles afirmaram que a educação deve respeitar a natureza infantil e nela basear-se"(5).

Data de 1762 o aparecimento do "Emílio" de Rousseau, que, com suas novas teorias sobre a criança e sua educação, causou extraordinária revolução da mentalidade francesa, sendo a obra fortemente atacada por uns, enquanto outros a aceitavam, sendo, finalmente, queimada numa praça de Paris, a 9 de junho daquele ano, depois de haver chamado a atenção dos psicólogos para a infância.

Condenamos Rousseau pelo seu espírito revolucionário e por apresentar as bases de uma educação negativa, porém, temos de olhar com especial admiração o fato de haver o autor do "Contrato Social" colocado a criança como centro de seu sistema educativo, o que ninguém fizera anteriormente.

Pestalozzi (1746-1827) e Froebel (1782-1852) avançaram mais do que Rousseau, e colocaram a criança no centro do sistema educativo, dando-lhe educação positiva e prática, adaptando a criança ao ambiente social e não fora dele, como fizera o antigo mestre genebrino.

(3) - Anísio Teixeira, Educação Progressiva, S. Paulo, 1934, pág.18.

(4) - Cyril Bruyn Andrews, Educación de la Adolescencia, Madrid, 1922, págs.12,13.

(5) - Noemy da Silveira Rudolfer, Introdução á Psychologia Educacional, S. Paulo, 1938, pág.193.

Em 1787, o médico alemão Tiedemann publicou as suas "Observações sobre o desenvolvimento das faculdades psíquicas da criança", sendo esta a primeira obra sobre psicologia infantil que apareceu na Europa, marcando, por isso, um período de grande interesse pela criança. O trabalho de Tiedemann fez surgir na Alemanha um grande centro de estudos da psicologia infantil, principalmente nos meados do século passado, em que foram publicados muitos trabalhos de alto valor, dentre os quais, devemos citar: Lobisch, "O desenvolvimento da alma da criança"(1851) e Sigismund, "O mundo e a criança"(1856), que se tornaram os fundamentos da moderna psicologia infantil, em que se transformou por completo a posição da criança em relação ao sistema educativo apresentado pela escola nova.

Graças àqueles valiosos trabalhos e aos de William Stern, Preyer, Compayré, Montessori, Claparède e outros, na Europa; Stanley Hall, Baldwin, Dewey, Thorndike, Kilpatrick e outros, na América do Norte, a criança é hoje a soberana, o centro de gravitação de todo o moderno sistema educativo.

Na formação do professor primário não podemos deixar de encarar este ponto, pois é fundamental, não sendo admissível que o professor desconheça esta verdade, pois, é o ponto de partida para o desempenho de sua missão. E o professor primário tem necessidade de conhecer outras cousas a respeito das crianças, sem o que seria incompleta sua missão de educador.

O psicólogo norte-americano Charles A. Oliver diz, mui acertadamente, que, "pela mesma razão por que o jardineiro precisa estudar a natureza das plantas de que cuida, a água e o sol, assim também, o professor tem necessidade de conhecer a alma da criança, o solo em que vai plantar a semente da verdade, adaptando a cada qual a cultura e os elementos de que sua natureza necessita"(6).

2. A CRIANÇA ATRAVÉS DOS VÁRIOS ESTÁGIOS DE SEU DESENVOLVIMENTO FÍSICO E MENTAL.

O estudo da criança sob o ponto de vista físico e mental tomou tal desenvolvimento, que deu lugar ao nascimento de uma nova ciência, a Pedologia (do grego, *παις*, menino, *λόγος* - tratado, discurso), que é definida pelo Mons. Pedro Anísio, como sendo a ciência que tem por objetivo o "saber sistematizado, estudo detido e, tanto quanto possível completo dos fatos pertinentes à vida do menino para apanhar as leis que regem o desenvolvimento físico e mental"(7).

Graças, portanto, a esta nova e importante ciência, podemos acompanhar o desenvolvimento físico e mental da criança, através dos seus vários estágios, interessando à educação, somente o período de sua vida escolar.

Está um pouco fora do escopo desta tese o estudo sobre o desenvol

(6) - Charles A. Oliver, Preparação de Professores, trad. port., S. Paulo, 1928, pág. 123.

(7) - Mons. Pedro Anísio, Compêndio de Pedologia e Pedagogia Experimental, Rio, 1937, pág. 21.

vimento físico ou somático do menino, mesmo da idade escolar, por isso, estudaremos mais atentamente sob o ponto de vista psíquico, que é o que mais interessa ao professor.

Uma observação que não devemos deixar de fazer é que o desenvolvimento mental ou espiritual da criança é, via de regra, paralelo ao desenvolvimento físico, conforme podemos ver no precioso trabalho de Binet, "As Idéas Modernas sobre a Criança", onde o assunto vem amplamente estudado.

Com o propósito de facilitar o estudo do desenvolvimento gradativo da infância, acharam os psicólogos que melhor seria dividir o estágio evolutivo da criança em vários períodos distintos, conforme as características predominantes em cada período.

Dentre as diversas divisões apontadas por grandes psicólogos, as mais interessantes, por isso seguidas, são a de William Stern, apoiada por Gaupp, Dewey, Kilpatrick, Thorndike, Ferrière e quasi todos os psicólogos modernos; a do alemão Stumpf, pouco seguida por ser incompleta, apesar de exercer grande influência na psicologia infantil alemã, até os começos do século atual.

A divisão de Stern é a seguinte: a) Primeiro período - a primeira infância, que vai até os 6 ou 7 anos da criança; b) Segundo período - o aprendizado consciente, que vai até os 13 anos; c) Terceiro período - a adolescência, que vai dos 14 ao 18 anos, e nalguns casos até 20.

O emérito educador brasileiro dr. Everardo Backheuser, no seu interessante "Ensaios de Biotipologia Educacional", apresenta várias divisões biotipológicas, em atenção aos caracteres fisiológicos, morfológicos, anátomo-fisiológicos, caracteres orgânicos gerais, nos modos de expressão, e, ainda outras, baseadas nos caracteres psicotipológicos e biopsicotipológicos da infância.

Estas divisões apontadas por Backheuser tem mais por finalidade o estudo do caráter e dos graus de inteligência da criança através dos vários estágios do seu desenvolvimento físico e mental.

Observa Backeuser, noutra de suas obras - "A Aritmética na Escola Nova" (Rio, 1933), - que a divisão psicológica da infância, apesar de baseada em dados científicos, não se assenta em "característicos definidos e definitivos", em face das exceções frequentes, como costuma observar-se por motivos biológicos e morfológicos.

Desejamos apresentar, ainda, uma interessante divisão feita pelo educador norte-americano L.P. Leavell (8), que, fugindo da escola clássica, apresenta o aluno sob quatro pontos de vista, a-saber: a) Fisicamente; b) Mentalmente; c) Socialmente; d) Espiritualmente.

(8) - B.W. Spilman, L.P. Leavell e P.E. Burroughs, Manual Normal, trad. de Alina Muirhead e A. Freire, 4a. ed., Rio, 1940. Este trabalho está dividido em três partes, sendo a segunda, que trata do aluno, da autoria de Leavell.

Unidade Lacerda 1916

"Organização e administração escolar"

- Iniciando a leitura o impresso que se tem e que vai tratar especialmente do problema do controle do trabalho escolar.

- Pág 6

- Muitos ~~objetivos~~ palavras vagas...

pg 8 1ª impressão, quando bem organizada

pg.

- Fica a impressão de que o diretor ^{ou deve} pode resolver todos os problemas de educação. Basta um pouco de "conversa".

pgs. 14 (Programas)
15

35- Disciplinas

- Como entende a disciplina (1931/215)
- Organiz. de classes (24)
- Por que as turmas seletivas facilitam o reconhecimento da ineficiência dos alunos de ensino?
- Como as classes seletivas aumentam a responsabilidade do prof.?
- Por que razão costumam se selecionar os novatos de 1.ª série por uma prova de maturidade e os do último 5.º série por uma prova de inteligência.

(36) - "~~2~~"

Explicar as razões por que afirma
que os alunos considerados impromovíveis
pelo professor não devem ser habilitados,
mesmo com êxito nos provas, mas podem
ser reprovados os promovíveis que
fracassam nos provas.

Dos quatro aos vinte anos, o aluno pode ser colocado em cinco grupos distintos, a saber: 1) O principiante (4,5 anos); 2) O primário (6-8); 3) O júnior (9-12); 4) O intermediário (13-15); 5) O jovem (16-20); em seguida vem o adulto.

Que estudo maravilhoso é o de Leavell, quando nos apresenta Fisicamente o principiante como "inquieto" e "dependente"; o primário "ativo" e "menos dependente"; o júnior "enérgico" e "independência desenvolvida"; o intermediário "energia diminuída" e "suficiência própria", etc.

Mentalmente vem o aluno estudado sob quatro aspectos: a) Atenção; b) Curiosidade; c) Memória; d) Imaginação. Daí a classificação do grande psicólogo, em o principiante com "atenção curta", "curioso", "memória pouco desenvolvida" e "imaginação forte", ao passo que os alunos de 6 a 8 anos, ou seja os primários, já aparecem com "aumento do poder de atenção", com a "curiosidade mais forte", ao lado de um "desenvolvimento rápido da memória" e "imaginação imitativa".

Os juniores, que são os de 9 a 12 anos, já possuem a "atenção voluntária", são "perguntadores", estão no "auge da memória verbal" e já possuem a "imaginação educada", enquanto os intermediários (13 a 15) têm "atenção voluntária mais forte", são "investigadores", em vez de "perguntadores" como os juniores, possuem "memória baseada sobre associação de idéias" e têm grande "prazer na literatura imaginativa".

O atencioso estudo destes novos "campos" apresentados pelo grande educador norte-americano, deram novo rumo ao estudo da psicologia educacional na grande república do norte, berço da democracia, do direito, da justiça e da liberdade dos povos da atualidade.

Estudando, fisicamente, os alunos de 6 a 8 anos, sob o ponto de vista da sua atividade, escreve Leavell:

"(1) Os alunos primários são ativos. No principiante a energia corpórea se manifesta em simples travessura: isto é, energia gasta com fraca direção da parte do aluno para fins definidos.

No aluno primário é atividade. Isto implica um desenvolvimento de turbulência em um período de poder aumentado e desenvolvido, e dirigido pela mente e pela vontade.

A atividade leva a uma tendência de usar os poderes corpóreos em lugar de gastá-los. Num sentido moral sugere um amor de emprego útil. Turbulência implica um gasto de energia: atividade, e uso de energia em conseguir fins definidos.

Este característico é facilmente reconhecido em alunos deste período.

Observe-se o menino dirigir sua energia no jogar uma pedra, ou talhar o nome numa rocha, ou ensinar um cachorro a fazer qualquer coisa. Atente-se naquela menina a fazer um vestido para sua boneca, ou colar gravuras num album"(9).

Tendo o professor primário o suficiente preparo psicológico, e atendendo aos diversos estágios do desenvolvimento mental do aluno, suas "turbulências", seus "desatinos", suas "artes", seus "desrespeitos", enfim, toda a sua inquietação em aula, como deverá tratá-lo?

Será com fortes reprimendas, muitas das vezes acompanhadas de palavras pesadas, castigos, suspensões, e, em muitos casos expulsão da escola? Não! E como, então, pode o professor aproveitar este estado psicológico para educar o aluno?

A resposta é dada pelo citado educador nas seguintes palavras:

"a) Prover um programa que inclua exercícios de recreação ou válvulas para deixar escapar esta energia, por meio de cânticos, marchas, gestos e mudanças de posição.

b) Fazer com que estes exercícios auxiliem a ensinar a verdade da lição. Por exemplo: a mesma verdade pode ser expressa por uma história, um cântico, uma marcha, um retrato exibido, ou traçando linhas no quadro negro, enquanto se conta a história"(10).

A escola tradicional desconhecia a aplicação das atividades da criança na sua própria educação, havendo, por isso, muitas injustiças, para não dizer muitos crimes, quando os velhos mestres, de cenhos carregados, carrancudos, com uma enorme palmatória em cima da mesa, e de quando em quando dando um grande berro, fazia que a criança permanecesse estática em suas carteiras, horas e horas, quase em poder tomar a respiração mais alto.

Já passou, felizmente, este tempo, e a moderna educação, depois de passar suas doutrinas pelo crivo do senso, da razão e da ciência, podemos dizer que criou uma nova ciência, a psicologia educacional, que nenhum professor dos nossos dias pode ignorar.

Em hipótese alguma se pode admitir que um professor das nossas escolas primárias da época em que vivemos, ignore o que seja uma criança e seus diversos estágios de formação física, mental e psicológica.

Podemos dizer ainda, para finalizar este tópico, que a psicologia infantil atingiu tal ponto de perfeição, que pôde agrupar todos os fenômenos psicológicos da criança em duas categorias: uma variável e outra invariável. Variável, quando se trata de anormais, exigindo neste caso tratamento próprio, e invariável, havendo raríssima exceções, quando se trata de crianças perfeitamente normais, nascidas e criadas em ambiente também normais ou adequados.

(9) - L.P.Leavell, Cp.cit., pág. 106.
(10) - Idem, Idem, págs. 106,107.

Um menino de 7 anos, perfeitamente normal, nascido há cem anos passados, psicologicamente seria igual a um menino da mesma idade nascido em nossos dias, e em qualquer parte do mundo em igualdade de condições físicas, pois, as desigualdades, que muitas vezes são aparentes desmentidos da lei que acabámos de expor, não são nada mais do que as diferenciações produzidas pelos agentes mesológicos, sociais, intelectuais e até mesmo morais, que influíram na formação mental da criança.

3. O PROFESSOR PRIMÁRIO DEVE AMAR O ALUNO E INTERESSAR-SE PELO SEU FUTURO.

Adolfo Ferrière, no seu livro "Transformemos a Escola", inicia o primeiro capítulo com as sugestivas palavras: "Leitor, se não gostas de crianças, não leias estas páginas. Se o aspecto dum pequerrucho de seis anos inclinado sobre um livro de estampas nada te diz; se o olhar malicioso duma pequenita não te ilumina os olhos com um sorriso; se o adolescente atormentado de idealismo não representa para ti senão um ser híbrido, afligido pela deformidade da "idade ingrata", não me leias. Se "pedagogista" e "pedante" a teu ver devem ser sempre têrmos sinônimos, não me leias. Enfim, se a escola, tal como é, parece-te a maravilha das maravilhas, talvez até, em tua opinião, "demasiado boa para estes garotos", - não me leias.

Por minha parte, penso que a infância é a flôr da humanidade, e que nós, os adultos, somos (ou devíamos ser) os frutos. Eu creio que a flôr é destinada a fornecer-nos o perfume ao ar livre, cada qual segundo a sua espécie, e que se não deve amontoar em vasos de flores numa estufa acanhada, úmida e excessivamente aquecida".(12).

Que palavras nobres, derramadas de verdadeira unção paternal, dignas de um grande educador! O mesmo autor, noutro de seus livros, chama a criança de "botões mais tenros" ou "a jovem planta humana"(13), o que bem revela o seu nobre coração de educador e o desvêlo demonstrado para com a criança.

É assim que o professor primário (particularizando) deve tratar as crianças que lhe foram confiadas, sem levar em conta a posição social dos pais, ou aparência física das próprias crianças.

O ensino ou a educação ministrada sem interesse nada pode valher a uma criança, e êsse interesse que o professor deve ter pelos seus alunos é o fruto do amor, sendo, por conseguinte, de alto valor na vida futura da criança.

O professor deve sentir-se feliz em reconhecer que está trabalhando na preparação dos futuros dirigentes da Pátria, na formação dos intelectuais, que saberão reconhecer, com prazer, o merecimento

(12) - Adolfo Ferrière, Transformemos a Escola, trad.port. de A. Viana de Lemos e J. Ferreira da Costa, Paris, 1928, págs.17-18.

(13) - Idem La Ley Biogenética y la Escuela Activa, trad. esp. de Lorenzo Luzuriaga, Madrid, 1928, pág.33.

daqueles que trabalham pela sua formação moral e intelectual.

Chaparède finaliza o seu valioso trabalho "A Educação Funcional", analisando a célebre controvérsia dos pedagogos norte-americanos, sobre o verdadeiro conceito de educação, se é "uma vida, ou preparo para a vida". Depois de analisar os dois lados da questão, conclui o autor que "a educação que é uma vida, é a nossa educação funcional; é a educação que relaciona as obrigações com as necessidades do meio presente, o trabalho com as necessidades da ação, e encoraja o esforço com a recompensa, que êle obtém quando conduz a bom termo; que, numa palavra, faz ponto de apóio nos interesses da criança".

Segundo êste conceito de educação funcional, que "é a educação que relaciona as obrigações com as necessidades do meio presente", o professor, ou melhor, o educador que não se interessasse vivamente na educação de seus alunos, estaria contribuindo para o insucesso futuro de seus educandos. Além disso, ocorre, ainda, outra circunstância: que é da própria ética profissional o interesse demonstrado pelo professor para com o futuro do aluno.

4. O PROFESSOR PRIMÁRIO E A ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL DE SEUS ALUNOS.

Já vimos que a complexidade da vida moderna exige uma educação integral, completa, em que a criança tem de ser desenvolvida em tôda a sua personalidade, incluindo a própria orientação profissional, conforme fazem os norte-americanos, com o maior carinho e sabedoria.

Não queremos insinuar que cabe ao professor a responsabilidade de escolher uma profissão para cada um de seus alunos, e encaminhá-los neste sentido. Se tal acontecesse, seria um desastre para a humanidade, que correria perigo de sua própria subexistência, em face dos erros irreparáveis que seriam cometidos neste sentido, não só porque seria impossível ao professor traçar um plano vocacional para os seus alunos, como também pela impossibilidade de uma rigorosa experimentação quanto às tendências vocacionais e profissionais dos alunos. Apesar disso, é bastante valioso, e mesmo indispensável o papel do professor primário na orientação profissional dos alunos.

O educador espanhol, conde de Altea, no seu interessante livro "La Orientación Profesional y la Escuela, ed. de La Lectura S/D Madrid", demonstra em termos claros, à luz de bom senso e da razão, que, se a escola, primária e secundária não trabalharem intensamente em benefício da orientação profissional de seus alunos, estão falhando por completo na sua missão, visto como a orientação profissional é uma parte da educação de que a criança precisa para bem desempenhar-se na sua vida de adulto. Frisa aquele sábio espanhol que o mundo moderno só aplica métodos científicos a tôdas as mais variadas atividades do homem, e por isso, não pode dispensar "obreiros capazes e técnicos os mais competentes e aptos", o que só conseguirá, se des os primeiros anos de sua educação tiverem orientação adequada, segundo suas verdadeiras vocações, o que deveria iniciar nos primeiros anos da escola.

primária.

A orientação pre-vocacional e profissional deve ser feita atendendo a certos princípios psicológicos, que o professor não pode ignorar, pois, do contrário, seria ineficiente tal orientação, senão prejudicial.

Deve-se levar em conta, que as crianças, demonstram nos princípios de sua existência grandes variações periódicas de imitação, em face de contacto com certos fenômenos que as impressionam, sem que representem, na realidade, um caminho definitivo para a orientação profissional. Exemplos práticos nos demonstram estas verdades: filhos de pescadores imitam constantemente em seus brinquedos o ofício de seu pai; filhos de barbeiros brincam de barbeiro; filhos de carpinteiros brincam do carpinteiro, e assim por diante, sem significar, contudo, que o filho do pescador tenha a vocação de seu pai, ou o filho do carpinteiro seja futuro carpinteiro etc.

É, ainda, o conde de Altea quem demonstra a ineficácia da orientação profissional na escola, quando não atender aos "princípios científicos", que deverão orientar os professores, a quem estiver confiada tão elevada responsabilidade (Opus cit.,pág.17).

Muito interessante é a palavra de Estêvão Pinto, quando diz: "Se a escola quer formar a mentalidade popular, deve, preparar as optidões profissionais das crianças. Os problemas relativos à orientação, à seleção e ao ensino profissional constituem uma parte da psicologia aplicada, que Claparède chama psicologia profissional, ou econômica"(14).

As nossas escolas primárias, é bem verdade, não estão adequadamente aparelhadas para tomar conta da orientação pre-vocacional e profissional de seus alunos, porém, muito poderão fazer, neste sentido, se seus professores forem orientados no emprêgo de fichários especiais, com séries de perguntas a que devem responder periodicamente os alunos.

Em 21 de abril de 1931, a Diretoria Técnica de Instrução do Estado de Pernambuco criou, em diversos pontos do estado, os "Círculos dos Pais e Mestres", com o nobre objetivo de estreitar as relações entre os professores e os pais dos alunos. Foram preparados questionários especiais para os pais e alunos, o que deu excelentes resultados práticos.

Henri Piéron coloca a orientação profissional como uma parte de alta importância da psicologia experimental, e acentua que a primeira orientação leve ser dirigida pela escola primária, e a seleção profissional, que é coisa bem mais complexa, ficaria a cargo de escolas profissionais especializadas(15).

Ainda outro excelente auxiliar na orientação das aptdões profissionais são os trabalhos manuais, que, em muitos casos, têm revelado verdadeiros artistas entre os meninos da escola primária.

(14) - Estêvão Pinto, A Escola e a Formação da Mentalidade Popular do Brasil, Comp.Melhoramentos de S.Paulo, s/d., 74.

(16) - Henri Piéron, Psicologia Experimental, trad. por Lourenço Filho, Comp.Melhoramentos de S.Paulo,s/d., págs.140-241.

I V

O PROFESSOR PRIMÁRIO: SEUS PLANOS E MÉTODOS

1. PLANO E MÉTODO EM PEDAGOGIA.
2. CLÁSSICA DIVISÃO DE MÉTODO.
3. OS MÉTODOS DA EDUCAÇÃO RENOVADA.
4. O PROFESSOR PRIMÁRIO E O MÉTODO DE PROJETOS.
 - 1) O que é método de projetos.
 - 2) Modalidades de método de projetos.
 - 3) O método de projetos na prática escolar.
 - 4) Aplicação final.

CONCLUSÕES

IV

O PROFESSOR PRIMÁRIO: SEUS PLANOS E MÉTODOS.

1. PLANO E MÉTODO EM PEDAGOGIA.

Segundo o conceito da escola nova em que o papel do professor é de orientador e estimulador das energias latentes nas crianças e não de transmissor de idéias e conhecimentos, torna-se indispensável o estabelecimento de planos e métodos adequados por parte do professor, para que os resultados sejam satisfatórios. E mesmo, por uma razão lógica, não se pode trabalhar em determinado objetivo sem que se elaborem, em primeiro lugar, os planos e métodos a seguir para consecussão do que se tem em vista.

Em tôdas as atividades humanas há necessidade de planos e métodos, e podemos ver que, quanto mais bem elaborados, lógicos e concentrados forem os planos e métodos seguidos, tanto mais excelente serão os resultados conseguidos.

Diz Lida B. Earhart que "o plano orienta o esforço realizador de modo a atingir os resultados desejados com segurança, economia de tempo e de energias"(1).

Diz, ainda, outro grande pedagogo, A. e D. Binning, que "planejar cuidadosamente é condição essencial para o êxito de todo e qualquer empreendimento, seja este a construção de uma ponte, a encenação de uma ópera ou a preparação de uma conferência pública. Educar uma criança é um empreendimento importante, cuja complexidade exige a mais profunda reflexão e um plano mais esmerado do que qualquer outra atividade"(2).

Agora podemos definir plano em pedagogia, como sendo a organização, ordenação ou sistematização das matérias do ensino, ou melhor, dos recursos pedagógicos do professor, no seu objetivo de despertar e orientar as energias dos alunos, com o propósito de educá-los, ou como diz Dewey, para que possam compreender melhor o curso de suas experiências futuras.

Algumas opiniões exageradas têm apregoado que o ensino da escola nova é ocasional e que o plano pre-estabelecido mataria a iniciativa repentina do professor, ao que podemos responder que, sem planos muito bem estudados, de acordo com os mínimos preceitos da moderna pedagogia, nenhum ensino ocasional seria possível ou nenhum trabalho educativo poderia ser eficiente.

Em relação aos planos de ensino as opiniões têm sido, em muitos casos, tão extravagantes quanto à aprendizagem na educação moderna, que, segundo afirmação absurda de um apreciado pedagogo português,

(1) - Lida B. Earhart, Apud Dora C. de Barros, Função Didática do Plano no Ensino: Plano de Curso e Plano de Aula, S. Paulo, 1940, pág. 23.

(2) - A. e D. Binning, Apud Dora C. de Barros, Opus cit., págs. 23-24.

dos nossos dias, a verdadeira educação é aquela em que "as crianças aprendem por si mesmas", bastando que, inicialmente, sejam elas despertadas na sua "curiosidade".

Se o plano de aula ou de ensino é a ordenação adequada do material pedagógico, o método é o caminho ou norma que o professor tem de seguir na execução prática de seus planos, com o propósito de alcançar os fins colimados, com o máximo proveito de energia e de tempo.

Etimologicamente, a palavra método resulta da preposição grega metá (ΜΕΤΑ) - além de, e hodós (ὁδός) - estrada, caminho, modo, porta de entrada, conforme os escritores áticos, e, ainda, direção, conforme emprega Homero, várias vezes, na Ilíada.

O professor, na sua complexa obra educativa, para alcançar a meta desejada, precisa estudar a direção, o modo, ou o caminho a seguir, o que constitui o seu método, e "trabalhar sem método, diz Migal, é proceder desordenadamente, e aplicar um método mau corresponde a ensinar de modo incompreensível" (3).

O método, na educação moderna, tem tal significação, que constitui uma parte especializada da pedagogia, que é a metodologia, ou o tratado dos métodos.

Antes de vermos a divisão do método, podemos dizer que ele não está sujeito a um determinado número de leis invariáveis, mas, pelo contrário, é uma função do professor, das disciplinas, das idades dos alunos, dos tempos e dos lugares. Do professor, porque, cada professor tem seu método, e, às vezes, o mesmo método pode variar de acordo com a habilidade ou o feitio de cada professor; das disciplinas, porque, para cada disciplina há necessidade de um método próprio: os trabalhos manuais, por exemplo, não podem ser ensinados pelo mesmo método usado no ensino da leitura ou da escrita. E função das idades dos alunos, porque o professor que leciona ou educa um grupo de meninos de 6, 7 e 8 anos, não pode usar os mesmos métodos que usaria se os alunos fossem de 15, 16 e 17 anos. Dos tempos, ainda, porque, com a vertiginosa mudança ou transformação havida em todas as instituições humanas, através dos séculos, nova mentalidade vai surgindo, novos recursos vão aparecendo, e, em consequência, não só novos métodos, bem como, novas concepções sobre os já seguidos pelos educadores do passado.

2. CLÁSSICA DIVISÃO DE MÉTODO.

Segundo o pedagogo cubano Alfredo M. Aguayo, cabe a Herbart a primeira tentativa de coordenar ou ajustar os métodos didáticos a critérios puramente científicos. "Herbart dividiu o processo de ensino em quatro partes - diz Aguayo - por ele chamadas clareza, associação, sistema e método. Ziller dividiu a primeira dessas partes em outras duas e Rein substituiu as denominações propostas por Herbart e Zeller, por outras mais claras e mais simples: prepara -

(3) Artur Carbonell e Migal, Metodologia do Ensino Primário, trad. por Narciso Berlese, Livraria Globo, Porto Alegre, 1940, pág. 7.

ção, apresentação, associação, recapitulação e aplicação" (4).

A psicologia de Herbart, que consistia no experimentalismo ou no associonismo, em oposição ao kantismo, foi o primeiro passo para a prática de métodos experimentais aos processos educativos. Daí, até os nossos dias é que os psicólogos foram aplicando novos elementos, de modo a tornarem os métodos de ensino, de generalizados que eram, em particulares, nascendo, daí a metodologia de cada matéria de per si, com os preceitos gerais e atendendo às normas necessárias somente àquela matéria de que se trata na ocasião.

Os métodos de ensino não estão subordinados a leis fixas, pois, eles têm de variar conforme as condições psicológicas dos alunos, de acordo com o feitio e habilidade do professor, e ainda, de conformidade com certas situações ocasionais.

Todo método pode conter elementos ou princípios originários de análises ou sínteses, deduções ou induções.

Baseados em análises, sínteses, deduções e induções, é que se originaram os velhos métodos usados desde os tempos mais antigos.

1) Método analítico consiste em se considerar ou analisar um determinado objeto ou verdade, partindo do geral para o particular ou do todo para cada uma de suas partes. Numa aula de botânica, por exemplo, em que o professor leva seus alunos ao campo ou ao pomar, mostra uma frondosa árvore, que atraiu a atenção de todos. O professor aproveita a oportunidade para dar uma lição sobre a referida árvore, considerando-a, em primeiro lugar, em conjunto até chegar a cada uma de suas partes, tronco, galhos, folhas, raízes, até a sua estrutura íntima. O método usado neste caso é o analítico, que pode ser também usado em muitas outras circunstâncias, com muito proveito.

2) Método sintético consiste em percorrer caminho inverso ao que foi feito na análise. O professor explica em primeiro lugar as raízes da árvore, em todos os seus pormenores, tratando de cada uma das partes da árvore até chegar ao conjunto, colocando, finalmente, a árvore em relação à botânica.

3) Método indutivo e dedutivo, aplicados ao estudo de ciências abstratas, consiste o primeiro quando "partimos de uma regra para a sua demonstração" (Migal), e, no segundo caso, quando procedemos inversamente, de experiências gerais chegamos a conclusões ou a regras particulares.

Podemos dizer que as coisas concretas estão para as abstratas, assim como a análise está para a indução, ou como a síntese está para a dedução.

Em todos esses métodos há o elemento pessoal que dá vida e decide qual o melhor ou mais apropriado a determinadas circunstâncias, visto como um método poder ser excelente quando usado por um professor que possua certos dons naturais ao lado de sua fina capacidade,

enquanto o mesmo método usado por um professor que não possua essas qualidades, o resultado seria forçosamente bem diverso.

3. OS MÉTODOS DA EDUCAÇÃO RENOVADA.

Notámos o grande abismo que separa a escola tradicional da escola nova, sendo esta o produto de uma nova concepção da vida, enquanto aquela se achava apegada a métodos antiquados e de pouco proveito prático.

A maior diferença existente entre a escola tradicional e a escola nova está exatamente nos métodos, pois, não seria admissível que em face da extraordinária mudança verificada nas ciências da educação, somente os métodos continuassem os que eram seguidos empiricamente pelos educadores do passado.

A psicologia experimental veio trazer farto contingente de materiais que, aplicados ao ensino, deram origem a um sem-número de novos métodos de ensino, sistematizados ou coordenados por eminentes educadores, nascendo, daí, os extraordinários recursos de que dispõe a educação moderna.

Devemos observar, conforme acentua Teobaldo Miranda Santos, que "se a característica dos novos métodos educativos é a sua adaptação à natureza da criança, visando estimular e dirigir sua atividade criadora, fôrça é convir que, pelos menos, quanto ao seu espírito, eles não representam uma conquista exclusiva da pedagogia moderna"(5).

De fato, desde os tempos dos grandes filósofos gregos, já era grande a preocupação dos educadores em usar métodos adaptáveis às necessidades da época, sendo muitos dos princípios adotados naqueles tempos aproveitados e remodelados através dos tempos, dando origem aos novos métodos usados com tanto êxito pela escola nova.

Esses métodos consistem, em primeiro lugar, em atender às diferenciações pessoais dos educandos, suas tendências, sua capacidade psicológica e às necessidades práticas da vida, e, em segundo lugar, ao extraordinário desenvolvimento das ciências auxiliares da educação, e a outros imperativos da vida moderna, que não permitem que a educação tome muito tempo de vida a uma pessoa, como acontecia, em muitos casos, no passado.

Entre os numerosos métodos usados na educação renovada, podemos citar os principais, que são: 1) Método dos passos formais da instrução, segundo a pedagogia herbartiana; 2) Método acromático, hoje em dia, quasi em desuso; 3) Método de Froebel ou de jogo; 4) Método de Projetos oriundo da pedagogia de Dewey e aperfeiçoado por Kilpatrick; 5) Método dos "centros de interesse" de Decroly; 6) Método de Cousinet, muito bem explicado por Concepción S. Amor, no seu inte

(5) Teobaldo Miranda Santos, Filosofia da Educação, Rio, 1942, pág. 165. O Cap. VII desta obra é dedicado somente aos métodos da educação renovada, e nos fornece esboço excelente de alguns dos melhores métodos usados pela escola nova.

ressante trabalho "El Método Cousseinet, publ. de la Revista de Pedagogía, Madrid, 1929"; 7) Método Montessori, da grande educadora italiana Maria Montessori.

Muitos outros métodos de menor valor pedagógico ainda compõem a metodologia da educação renovada, sendo alguns de uso restrito a determinadas regiões ou mesmo cidades, e outros, ainda não bem compreendidos, e por isso, postos em prática somente por seus idealizadores.

Quanto à extensão dos métodos em relação às leis da aprendizagem, podem ser globais ou gerais, se se aplicam integralmente a todas as matérias, e são particulares quando temos de usar método próprio para cada matéria. No primeiro caso podemos colocar o método de projetos e o método de Decroly, que se adaptam excelentemente a qualquer disciplina dos programas das escolas primárias, e, no segundo caso, podemos colocar um outro método, não citado anteriormente - o de Grube, nome dado em homenagem ao seu autor, o pedagogo Alemão Augusto G. Grube, cujo método teve boa aplicação, mas, somente na aritmética, conforme demonstra Aguayo, na "Didática da Escola Nova", págs. 279-280.

Vejamos, mais detidamente, um dos métodos mencionados anteriormente, e a sua aplicação nas escolas primárias, e então concluiremos que a sua aplicação entre nós seria de extraordinário proveito, desde que fosse aplicado com sabedoria, por professores preparados pedagogicamente para esse fim. E convém dizer, antes de tudo, que este método aplicado em nosso país, e, particularizando, aqui no Estado do Rio, não seria obstruso ou elemento de importação forçada, mas se adaptaria perfeitamente às nossas condições materiais sociais, econômicas, intelectuais e mesológicas.

4. O PROFESSOR PRIMÁRIO E O MÉTODO DE PROJETOS.

1) O QUE É MÉTODO DE PROJETOS. Esse curioso método teve origem nos Estados Unidos da América do Norte, tomando forma prática em tempo relativamente recente, pois, só depois da primeira experiência concreta realizada de 1917 a 1921, pelo inspetor escolar Ellsworth Collings, numa escola do Estado de Missouri, é que despertou real interesse de todos os pedagogistas daquela grande república e dos principais centros da Europa. É ele baseado nos princípios pedagógicos de Dewey, a quem se devem as primeiras experiências, sem resultados positivos na prática, e "tem base nos princípios científicos da psicologia infantil, escreve Backheuser, porque o faz nascer de uma necessidade e de um interesse (pedagogia funcional). Além disto, por tomar a forma de brinquedo ou jogo infantil, realiza uma concretização sempre tão do feitio objetivo das criaturas na idade escolar" (6).

O método de projetos é uma consequência da observação real da vida, que "é um constante projeto, observa o pedagogo espanhol

(6) - E. Backheuser, Técnica da Pedagogia Moderna, Rio, 1934 - pág. 282.

Fernando Sáinz, e que a pessoa mais potentada, como a mais humilde; a imaginação mais exaltada como a mais pobre, vive forjando empresas de dimensões, naturalmente, mui variáveis, e buscando os meios de realização" (7)

Se a nossa vida é o desenrolar sucessivo de projetos, os mais variados e complexos, pois nada fazemos sem que em primeiro lugar tenhamos projetado aquilo que temos em vista: se uma viagem, temos de levar em conta os objetivos, trajeto, meio de condução e outros fatores mais; se um trabalho, conforme a sua natureza, os projetos serão os mais variados, desde os mais simples até os mais complicados, enfim, se as nossas menores atividades estão sujeitas a projetos, porque não deve desenrolar-se da mesma forma a vida escolar? O método de projetos é, enfim, o que preenche esta lacuna da vida escolar, que era, na escola tradicional, uma comunidade à parte da vida real.

Na sua prática, consiste êste maravilhoso método, no cultivo das crianças em tôdas as disciplinas do curso primário, não à moda da escola tradicional, que obrigava o aluno a ler, escrever, decorar, recitar a taboada, guardar de memória tôdos os acidentes geográficos, muitas vezes sem compreender a significação ou posição em relação ao território a que pertencem, mas, por processos agradáveis, atraentes às crianças, em que se estabelecem projetos adequados a cada disciplina, de acordo com as idades dos alunos e de outras circunstâncias ocasionais.

"No ensino por projetos, diz Aguayo, a escola imita a vida real, em que tudo se prepara e realiza em forma de projetos" (8).

2) MODALIDADES DE MÉTODO DE PROJETOS. O método de projetos tomou êste nome somente depois das experiências de Collings, com os seus 41 alunos, da escola de Missouri, e com a notável monografia de Kilpatrick, "The Project Method, Columbia University, N.York, 1918" (9).

Conforme sói verificar-se com tôdas as concepções do gênio humano, até que tome forma definida e prática, o método de projetos tem passado pelas mais interessantes experiências e assumido modalidades as mais variadas, fugindo mesmo dos primitivos círculos de experimentação o que veio contribuir para que êle possa ser empregado em qualquer parte do globo, com o máximo proveito.

A princípio Collings classificou o seu método em quatro grupos: a) Projetos manuais; b) Projetos de jogos; c) Projetos de contos ou histórias; e) Projetos de habilidade. Esta classificação passou por tantas modificações, que deu origem a extraordinária flexi

(7) - Fernando Sáinz, El Método de Proyectos, Publ. de Revista de Pedagogía, Madrid, 1933, pág.23.

(8) - A.M.Aguayo, Didática da Escola Nova, trad.por J.B.Damasco pena e Antônio d'Ávila, S.Paulo, s/d.

(9) - Antes daquela data o nome método de projetos era às vezes empregado num sentido de qualquer plano ou projeto experimental de ensino e não no sentido que hoje é empregado, como no caso que estamos estudando.

bilidade, contando-se hoje com várias fivisões, muitas delas excelentes, tais como as de Kilpatrick, Margarida E. Wells, Thorndike, Francis J. Horton, Krackewitzer e outros.

O plano ou classificação da educadora de origem alemã Krackowit zer, nem sequer mencionada por Aguayo na "Didática da Escola Nova" e na "Pedagogia Científica", cremos ser uma das melhores atualmente existentes.

Para que a vida escolar esteja intimamente ligada à vida em sociedade ou à vida real, torna-se necessário que os métodos de ensino sejam encaminhados "em tórno das seguintes idéias diretrizes (que só estão na mente do professor)"(10).

1a. O jogo com o objetivo de desenvolver uma das fases da vida de adulto;

2a. Atividades construtivas, conforme as possibilidades infantís;

3a. Atividades encaminhadas a adquirir a experiência social;

4a. Projetos com o objetivo de desenvolver e cultivar a ética na vida infantil;

5a. Projetos com o objetivo de desenvolver as experiências reais da vida; .

6a. Projetos de finalidade literária;

7a. Projetos sôbre as "matérias formais": leitura, escrita, cálculos, história, geografia, ciências físicas e naturais etc.

Segundo a autora desta classificação, os projetos de excursão, da divisão Collings, devem estar incluídos nos "projetos sôbre as matérias formais", visto como, o melhor processo de se ensinar às crianças uma história ou qualquer lição das ciências físicas e naturais, é por intermédio de uma excursão bem orientada pelo professor.

Margarida E. Wells, no trabalho "Un Programa Escolar Desarrollado en Proyectos", Publ. de la Revista de Pedagogía, trad. por F. Sáinz, Madrid, 1929", demonstra como o método de projetos pode ser aplicado em três graus do ensino primário.

3) O MÉTODO DE PROJETOS NA PRÁTICA ESCOLAR. Como poderá o professor primário pôr em prática o método de projetos? Vejamos rapidamente.

O primeiro fator em vista são os horários adotados na escola, que devem ser flexíveis, embora estabelecidos previamente. Neste sentido, diz o educador patricio Prof. Jônatas Serrano: "Não se julgue, porém, que a flexibilidade dos horários na educação funcional significa abolição completa de plano de trabalho. Diário ou semanal, um plano é sempre necessário, mas com flexibilidade bastante para dar o máximo de desenvolvimento a certos exercícios mais interessantes e proveitosos"(11). Continuando na demonstração do seu pensamento, o citado autor menciona o horário flexionado adotado na "Escola Rio Branco", em S. Paulo, conforme registro do dr. Lourenço Filho (Intr. ao Est. da Escola Nova, pág. 212).

O referido horário, que divide as atividades de um dia de traba-

(10) - Fernando Sáinz, Opus cit. págs. 38 a 65, estuda minuciosamente a classificação do método de projetos segundo Krackowitzér.

(11) - Jônatas Serrano, Opus cit., pág. 47.

lhos escolares em quatro partes, é o seguinte:

- 1a. Parte: Comunicação de material, narrativas, recortes de jornais e revistas, sua classificação pelos alunos.
Leitura silenciosa ou coletiva.
- 2a. Parte: Exercícios para aplicação de cálculos.
Trabalho em grupo.
- 3a. Parte: Trabalho individual livre: caligrafia, cálculo, pesquisa para associação, cadernos de vida.
- 4a. Parte: Exercícios de expressão, compreendidos o canto, jogos ginásticos, construção, redação e desenho.

Com a flexidez do horário, à semelhança do modelo mencionado, em que a rigidez das horas e minutos não se faz notar, como terrível fator de amortecimento das iniciativas ocasionais ou psicológicas, não haverá cansaço da parte da criança e do professor, e poderá ser aplicado o método de projetos em todas as matérias do curso primário, e com o máximo proveito que se poderá esperar.

Exemplo:

Assunto: AULA DE CIÊNCIAS FÍSICAS E NATURAIS

Ponto do dia: RAIZES

Como poderá o professor aplicar o método de projetos neste caso? Em vez de fazer uma palestra abstrata durante meia hora, sobre o que é raiz, para que serve, suas diversas formas etc., até esgotar o assunto, que não interessou a todos, e, assim mesmo, os mais interessados pouco compreenderam, ele projeta um passeio ao campo ou a um pequeno bosque próximo. Se o professor fizer uma sugestão à classe, neste sentido, sem precisar declarar para que fim, estejamos certos: ninguém recusará a proposta, e com alegria todos se levantam imediatamente desejosos de fazer a excursão sugerida pelo mestre.

No local, o professor, aproveitando um momento psicológico, arrancará um pequeno arbusto e chamará a atenção das crianças, dizendo: eu quero ver quem de vocês seria capaz de arrancar um arbustozinho de raízes mais interessantes. Cada um de vocês vai trazer uma plantinha diferente, sem rebentar as raízes. Este trabalho seria realizado pelas crianças, como se fosse um jogo, um brinquedo, uma aposta, e cada qual se apressaria mais em satisfazer o pedido amável do professor ou da professora (talvez uma professora pudesse melhor exemplificar o caso presente).

Coletadas todas as raízes das mãos das crianças, a professora hábil daria uma bela aula sobre raízes, sem usar o costumeiro método de discurso da escola tradicional, levando as próprias crianças a descobrir certas particularidades nas diversas raízes, que jamais seriam esquecidas por aquele grupo de meninos.

Uma aula dada nessas condições teria efeito permanente e poria

aqueles meninos em contacto directo com a vida real, além dos inestimáveis resultados da excursão ao bosque, sob o ponto de vista da saúde, com a respiração de ar puro.

Numa excursão assim projetada, pode-se ensinar geografia, história, aritmética e todas as demais matérias do curso primário, dependendo da habilidade da professora. Poderá haver jogos, ginástica, exercícios de várias naturezas, enfim, múltiplos resultados seriam colhidos.

4) APLICAÇÃO FINAL. Voltando as nossas vistas para o Estado do Rio de Janeiro, podemos reconhecer excelente terreno para a aplicação generalizada do método de projetos nas escolas primárias, em face dos extraordinários recursos locais, o que não se encontra com facilidade nos grandes centros da Europa, onde a densidade de população fez desaparecer, quasi por completo, as vegetações, os pássaros, os animais do campo e outros fatores mais, que possuímos em profusão e das espécies mais variadas.

O tipo de escola que se adapta mais ao Estado do Rio é a Regional e o método por excelência da escola regional é o de projetos, que constituiria uma grande vitória do ensino fluminense, principalmente no desenvolvimento das escolas rurais.

Um sério fator, porém, se apresenta na realização deste extraordinário método: o professor. O professor fluminense ainda não está perfeitamente aparelhado com a técnica indispensável ao uso do método de projetos. Apesar de muito simples na sua aplicação prática, requer um determinado número de técnicas e dons especiais da parte do professor, sem o que, os resultados seriam nulos, senão negativos.

O emprêgo do referido método requer preparo técnico do professor primário, o que ainda não se pôde oferecer ao mestre das crianças das escolas primária do Estado do Rio.

Uma tentativa que não deve ser olvidada é a organização dos Cursos de Aperfeiçoamento, realizados no Asilo de Santa Leopoldina, aqui em Niterói, sob a orientação do moderno educador dr. Everardo Backheuser, que, durante certo estágio, expôs todos os segredos do método de projetos e a sua aplicação nas escolas fluminenses.

Na Revista Brasileira de Pedagogia (Ano I, Nº 6, de julho de 1934) vemos a explanação de projeto de história, apresentado pelo aludido educador, e descrito por duas professoras primárias de Niterói, que assim terminam: "Ao professor Backheuser devemos, pois, mais este punhado de bons e úteis conhecimentos, administrados com dedicação e paciência, e que nos trarão as luzes para transmitirmos aos nossos discípulos, apoiadas na Escola Nova, os ensinamentos necessários para a rápida e racional alfabetização e instrução.

Uma orientação segura e clara nos era necessária, para termos uma idéia precisa do que exige a Escola Ativa. Ninguém melhor que o professor Backheuser poderia ser o nosso guia e eficiente orientador. A êle, pois, os sinceros agradecimentos das suas alunas, podendo

estar certo de que em fértil campo semeou e que os frutos dos seus esforços não se farão esperar".

É alentador testemunho como êste, que nos leva, ainda, a crer que o problema educativo no Estado do Rio seria resolvido, se houvesse estágios sistemáticos com o professorado das escolas primárias, sob a orientação de distintos seguidores da educação renovada, que existem em Niterói e na Capital da República.

.....x x.....
 x x

C O N C L U S Õ E S

Do que acabámos de expor, em traços gerais, podemos tirar as seguintes conclusões:

I

Que as profundas transformações verificadas no mundo moderno, em consequência do extraordinário desenvolvimento das ciências, das artes, das indústrias e, consequentemente, dos recursos materiais e espirituais da humanidade, deram origem a uma nova mentalidade, e, por conseguinte, ~~uma~~ nova concepção da vida.

I I

Que a ciência da educação acompanhou o rápido desenrolar de todas essas transformações, e que vem provar que a escola tradicional, conforme a mentalidade antiga, não pode satisfazer as necessidades do mundo moderno.

I I I

Que o professor primário, para desempenhar condignamente a sua nobre missão, de acordo com as necessidades do mundo atual, precisa de um preparo completo, segundo os preceitos da pedagogia moderna, e que, se a sua formação não for de fato sólida, sob o ponto de vista físico, moral, intelectual e pedagógico, pouco poderá êle fazer no cenário da educação de que caracemos para o preparo das novas gerações, que assumirão as responsabilidades dos destinos da pátria no porvir.

I V

Que o método de projetos seria o método ideal para o uso de professor primário, desde que este fosse pedagogicamente orientado quanto à sua técnica, e que o uso bem dirigido de tal método em todas as escolas primárias do Estado do Rio, constituiria poderoso fator na resolução dos problemas educativos que tantas dificuldades têm trazido às nossas autoridades administrativas e aos mestres.

BIBLIOGRAFIA

As obras abaixo enumeradas são tôdas da minha biblioteca, não representando, portanto, livros citados somente com o objetivo de apresentar bibliografia, pelo contrário, deixo de citar várias dezenas de trabalhos, para não sobrecarregar a lista abaixo, como segue:

- Anísio Teixeira - Educação Progressiva, Edit. Nacional, S. Paulo, 1934.
Idem - Educação para a Democracia, Livr. J. Olympio, Rio, 1936.
Idem - Aspectos Americanos de Educação, Tip. S. Francisco, 1928.
Idem - O Problema Brasileiro de Educação e Cultura, Of. do D.N.E., Rio, 1934.
Idem - Educação e Sociedade, Of. Gráf. Mundo Médico, Rio, 1932.
Ev. Backheuser - Técnica da Pedagogia Moderna, Civ. Brasileira, Rio, 1934.
Idem - Ensaio de Biotipologia Educacional, Livr. Globo, P. Alegre, 1941.
Idem - A Aritmética na Escola Nova, Livr. Católica, Rio, 1933.
Alfr. M. Aguayo - Philosophia da Educação, trad. por Ad. Packer, Saraiva & Cia. S. Paulo, 1937.
Idem - Didática da Escola Nova, trad. por J. B. Damasco Penna e Ant. d. Avila, Comp. Edit. Nacional, S. Paulo, 1941.
Idem - Pedagogia Científica, trad. por J. B. Damasco Penna, Comp. Edit. Nacional, S. Paulo, s/d.
A. Carneiro Leão - Intr. à Administração Escolar, Edit. Nacional, S. Paulo, 1939.
Idem - Problemas de Educação, Livr. Castilho, Rio, 1919.
Idem - O Brasil e a Educação Popular, Tip. do Jornal do Comércio, Rio, 1918.
Idem - Sociedade Rural, Edit. S. A. A Noite, Rio, s/d.
Leoni Kaseff - Introdução à Filosofia da Educação, Bibl. de Cien. de Educ., Rio, 1936.
Idem - Problemas de Educação Moderna, Ed. do autor, Rio, 1933.
Jônatas Serrano - A Escola Nova, Schmidt, Editor, Rio, 1932.
Mons. Pedro Anísio - Tratado de Pedagogia, Editora A B C Ltda., Rio, 1937.
Idem - Compendio de Pedologia e Pedagogia Experimental, Edit. A B C Ltda, Rio, 1937.
Cônego Antônio Alves de Siqueira - Filosofia da Educação, Edit. Vozes Ltda., Petrópolis, 1942.
Tristão de Ataíde - Debates Pedagógicos, Schmidt Editor, Rio, 1931.
Theobaldo Miranda Santos - Filosofia da Educação, Editor Boffoni, Rio, 1942.
Lourenço Filho - Introdução ao Estudo da Escola Nova, Comp. Melh. de S. Paulo, s/d.
P. Leonel Franca S. J. - Ensino Religioso e Ensino Leigo, Schmidt Editor, Rio, 1931.
John Dewey - Vida e Educação, trad. e estudo preliminar de Anísio Teixeira, Comp. Melhoramentos de S. Paulo, s/d.
Idem - Ensayos de Educación, Ediciones de la Lectura, Madrid, s/d.
Idem - Democracia e Educação, trad. por Godofredo Rangel e Anísio Teixeira, Comp. Editora Nacional, S. Paulo, 1936.

- Chasteau - Lições de Pedagogia, trad. por Ant.Figueirinhas, Porto, 1928.
- Michel Charbonneau - Curso Teórico e Prático de Pedagogia, trad. por J.N. Raposo Botelho, Livr.Internacional, Porto, 1877.
- Alex.Bain - La Science de L'Éducation, Paris, 1903.
- L.Riboulet - Histoire de la Pédagogie, Paris 1927.
- G.Compayré - Cours de Pédagogie, Paris, s/d.
- Idem - L'Évolution Intellectuelle et Morale de l'Enfant, Paris, 1910.
- L.Cellérier - Esquisse d'une Science Pédagogique, Paris, 1910.
- Adolfo Ferrière - La Pratique de l'École Active, Paris, 1924.
- Idem - L'Autonomie des Écoliers, Paris et Neuchatel, 1921.
- Idem - Transformemos a Escola, trad. por A.Viana de Lemos e J.Ferreira Costa, Livr.Francesa e Estrangeira, Paris, 1926.
- Idem - L'Éducation dans la Famille, Éditions Forum, Paris, 1923.
- Idem - La Ley Biogenética y la Escuela Activa, trad. esp. de L.Luzuriaga, Edit. Revista de Pedagogía, Madrid, 1928.
- Idem - A Escola Activa, trad. por Domingos Evangelista, Porto, 1934.
- Ed. Claparède - A Educação Funcional, trad. por Jayme Grabois, Comp.Nacional, S.Paulo, 1933.
- Idem - La Escuela y la Psicología Experimental, trad. esp. de L.Luzuriaga, Publicaciones de la Revista de Pedagogía, Madrid, 1931.
- Angelo Patri - La Escuela del Porvenir, Ediciones de a "La Lectura", Madrid, 1933.
- José Mallart - La Escuela Productiva, "La Lectura", Madrid, s/d.
- Ed. Spranger - Fundamentos Científicos de la Teoría de la Constitución y de la Política Escolares, trad. por L.Luzuriaga, Madrid, 1931.
- G.Wyneken - Las Comunidades Escolares Libres, trad. por L.Luzuriaga, Madrid, 1936.
- Lorenzo Luzuriaga, La Escuela Única, Public. de la Revista de Pedagogía, Madrid, 1931.
- W. Stern - La Selección de los Alumnos, trad. por L.Luzuriaga, Madrid, 1931.
- Herschensteiner - Concepto de la Escuela del Trabajo, trad. por L.Luzuriaga, Madrid.
- Idem - El Problema de la Educación Pública, trad. de L.Luzuriaga, Madrid, 1932.
- Idem - La Autonomía de los Escolares, in "La Educación y la Solidaridad" (Trabalhos apresentados ao 3º Congresso Internacional de Educação Moral), Epasa-Calpe, S.A., Madrid, 1935.
- Idem - A Alma do Educador e o Problema da Formação do Professor, trad. por Zoran Ninitch, Atlântida Editora, Rio, 1934.
- Faria de Vasconcelos - Lições de Pedagogia e Pedagogia Experimental, Lisboa, s/d.
- João de Souza Ferraz - Lições de Psicologia da Criança, Saraiva & Cia., S. Paulo, 1941.
- Artur Carbonell e Migal - Metodologia do Ensino Primário, trad. por Narciso Berlese, Edic. da Livraria Globo, Porto Alegre, 1940.
- Angel C.Bassi - Curso de Pedagogía, Buenos Aires, 1921.

J.J. Findlay - La Escuela, trad. esp. Rubén Landa y Vaz, Edic. Labor, S.A. Madrid, 1928.

Ovidio Decroly - Le Traitement et l'Éducation des Enfants Irréguliers, Bruxelles, 1925.

Gérard Boon - Essai d'Application de la Méthode Decroly dans l'Enseignement Primaire, Bruxelles, 1924.

Amélie Hamaide - O Método Decroly, trad. por A. Tavares, F. Brigueit & Cia, Rio, 1934.

E. Duveillard - Les Tendances Actuelles de l'Enseignement Primaire, Paris, Nechatel, 1920.

Conde de Altea - La Orientación Profesional y la Escuela, Madrid, s/d.

Rudolf Steiner - L'Éducation de l'Enfant au point de vu de la Science Spirituelle, Paris, s/d.

Gervasio Manrique - La Selección de los Niños bien dotados, Madrid, 1933.

V. Neyrinck - La Educación en las Escuelas de Párvulos, trad. esp. de Ant. Ballesteros, Madrid, 1930.

J. de la Vaissière - Psicología Pedagógica, trad. de A.F., Livr. Globo, P. Alegre, 1937.

C.B. Andrews - Educación de la Adolescencia, trad. esp. A. Pestana, Madrid, 1929.

Mme. Goué e E. Goué - Como Fazer Observar Nossos Alunos, trad. por Rita Amil de Rialva, F. Brigueit & Cia., Rio, 1929.

Afrânio Peixoto - Noções de História da Educação, Cia. Edit. Nacional, S. Paulo, 1936.

Idem - Ensinar a Ensinar, Livr. Francisco Alves, Rio, 1923.

Noemy da Silveira Rudolfer - Introdução á Psychologia Educacional, Cia. Edit. Nacional, S. Paulo, 1938.

Alejandro Gali - La Medida Objetiva del Trabajo Escolar, trad. esp. Juan Gomas Camps, M. Aguilar, Editor, Madrid, 1929.

M.E. Wells - Un Programa Escolar Desarrollado en Proyectos, trad. esp. de Fernando Sáinz, Publ. de la Rev. de Pedagogía, Madrid, 1929.

Gletilde G. de Rezzano - Los Centros de Interés en la Escuela, Publ. de la Rev. de Pedagogía, Madrid, 1929.

Lotte Muller - El Trabajo Escolar Activo, trad. esp. de A. Chleusebargue, Publ. de la Rev. de Pedagogía, Madrid, 1933.

Maurice Lacroix - La Escuela Única, trad. esp. de Rosario Fuentes, Ediciones de "La Lectura", Madrid, 1928.

Antônio Ballesteros - La Preparación del Trabajo en la Escuela, Rev. Pedag. Madrid, 1935.

Michele Crimi - Los Campos Escolares, trad. esp. de Concepción S. Amor, Publ. de la Rev. de Pedagogía, Madrid, 1932.

Lorenzo Luzuriaga - Las Escuelas Nuevas Alemanas, Publ. Rev. de Pedag., Madrid, 1929.

Idem - La Escuela Única, Publ. de la Rev. de Pedagogía, Madrid, 1931.

Felix Martí Alpera - Ensayos del Método de Proyectos, Publ. Rev., Madrid, 1934.

Fernando Sáinz - El Método de Proyectos, Publ. de la Rev. de Pedag., Madrid, 1933.

Concepción S. Amor - El Método Cousient. Publ. de la Rev. de Pedag., Madrid, 1929.

Ant. Ballesteros - La Cooperación en la Escuela, Pub. de la Rev. de Ped., Madrid, 1928.

Richard Seyfert - Prácticas Escolares, Editorial Labor, Barcelona, 1932.

Estêvão Pinto - O Problema da Educação dos bem Dotados, (Bibl. de Educ. vol. XIX), S. Paulo, s/d.

Idem - A Escola e a Formação da Mentalidade Popular do Brasil, (Bibl. de Educ. vol. XVI, S. Paulo, s/d.).

Irene Lisboa, Modernas Tendências da Educação, Lisboa, 1942.

Fernando de Azevedo - Novos Caminhos e Novos Fins, Cia. Nacional, S. Paulo, 1934.

Agostinho da Silva - O Método Montessori, Lisboa, s/d.

Pierre Flottes - A Revolução do Ensino pela "Escola Única", Porto, 1935.

Pe. Helder Câmara, Orientação Filosófico-religiosa da Legislação Educacional Brasileira, in "Formação", Ano IV, Nº 33, abril de 1941.