

JEAN-OVIDE
DECROLY

Ministério da Educação | Fundação Joaquim Nabuco

Coordenação executiva
Carlos Alberto Ribeiro de Xavier e Isabela Cribari

Comissão técnica
Carlos Alberto Ribeiro de Xavier (presidente)
Antonio Carlos Caruso Ronca, Ataíde Alves, Carmen Lúcia Bueno Valle,
Célio da Cunha, Jane Cristina da Silva, José Carlos Wanderley Dias de Freitas,
Justina Iva de Araújo Silva, Lúcia Lodi, Maria de Lourdes de Albuquerque Fávoro

Revisão de conteúdo
Carlos Alberto Ribeiro de Xavier, Célio da Cunha, Jäder de Medeiros Britto,
José Eustachio Romão, Larissa Vieira dos Santos, Suely Melo e Walter Garcia

Secretaria executiva
Ana Elizabete Negreiros Barroso
Conceição Silva



Alceu Amoroso Lima | Almeida Júnior | Anísio Teixeira
Aparecida Joly Gouveia | Armanda Álvaro Alberto | Azeredo Coutinho
Bertha Lutz | Cecília Meireles | Celso Suckow da Fonseca | Darcy Ribeiro
Durmeval Trigueiro Mendes | Fernando de Azevedo | Florestan Fernandes
Frota Pessoa | Gilberto Freyre | Gustavo Capanema | Heitor Villa-Lobos
Helena Antipoff | Humberto Mauro | José Mário Pires Azanha
Julio de Mesquita Filho | Lourenço Filho | Manoel Bomfim
Manuel da Nóbrega | Nísia Floresta | Paschoal Lemme | Paulo Freire
Roquette-Pinto | Rui Barbosa | Sampaio Dória | Valnir Chagas

Alfred Binet | Andrés Bello
Anton Makarenko | Antonio Gramsci
Bogdan Suchodolski | Carl Rogers | Célestin Freinet
Domingo Sarmiento | Édouard Claparède | Émile Durkheim
Frederic Skinner | Friedrich Fröbel | Friedrich Hegel
Georg Kerschensteiner | Henri Wallon | Ivan Illich
Jan Amos Comênio | Jean Piaget | Jean-Jacques Rousseau
Jean-Ovide Decroly | Johann Herbart
Johann Pestalozzi | John Dewey | José Martí | Lev Vygotsky
Maria Montessori | Ortega y Gasset
Pedro Varela | Roger Cousinet | Sigmund Freud



JEAN-OVIDE DECROLY

Francine Dubreucq

Tradução

Carlos Alberto Vieira Coelho, Jason Ferreira Mafra,
Lutgardes Costa Freire e Denise Henrique Mafra

Organização

Jason Ferreira Mafra



ISBN 978-85-7019-537-1
© 2010 Coleção Educadores
MEC | Fundação Joaquim Nabuco/Editora Massangana

Esta publicação tem a cooperação da UNESCO no âmbito do Acordo de Cooperação Técnica MEC/UNESCO, o qual tem o objetivo a contribuição para a formulação e implementação de políticas integradas de melhoria da equidade e qualidade da educação em todos os níveis de ensino formal e não formal. Os autores são responsáveis pela escolha e apresentação dos fatos contidos neste livro, bem como pelas opiniões nele expressas, que não são necessariamente as da UNESCO, nem comprometem a Organização. As indicações de nomes e a apresentação do material ao longo desta publicação não implicam a manifestação de qualquer opinião por parte da UNESCO a respeito da condição jurídica de qualquer país, território, cidade, região ou de suas autoridades, tampouco da delimitação de suas fronteiras ou limites.

A reprodução deste volume, em qualquer meio, sem autorização prévia, estará sujeita às penalidades da Lei nº 9.610 de 19/02/98.

Editora Massangana
Avenida 17 de Agosto, 2187 | Casa Forte | Recife | PE | CEP 52061-540
www.fundaj.gov.br

Coleção Educadores
Edição-geral
Sidney Rocha
Coordenação editorial
Selma Corrêa
Assessoria editorial
Antonio Laurentino
Patrícia Lima
Revisão
Sygm Comunicação
Revisão técnica
Maria Helena Fávero
Ilustrações
Miguel Falcão

Foi feito depósito legal
Impresso no Brasil
Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Fundação Joaquim Nabuco. Biblioteca)

Dubreucq, Francine.

Jean-Ovide Decroly / Francine Dubreucq; tradução: Carlos Alberto Vieira Coelho, Jason Ferreira Mafra, Lutgardes Costa Freire, Denise Henrique Mafra; organização: Jason Ferreira Mafra. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

156 p.: il. – (Coleção Educadores)

Inclui bibliografia.

ISBN 978-85-7019-537-1

1. Decroly, Jean-Ovide, 1871-932. 2. Educação – Pensadores – História. I. Mafra, Jason Ferreira. II. Título. CDU 37

SUMÁRIO

Apresentação, por Fernando Haddad,	7
Ensaio, por Francine Dubreucq,	11
Uma vocação inesperada,	11
As escolas-laboratórios,	14
Os estudos de psicogênese,	16
A função de globalização,	18
O interesse,	20
A expressão,	22
Da psicologia à pedagogia,	25
Uma pedagogia em evolução,	26
A escola da vida,	28
Do jogo ao trabalho,	34
Projetos e planos de trabalho,	35
Do interesse ao centro de interesse,	38
Da globalização à coordenação,	40
Inversão de prioridades,	44
A medição,	45
Leitura/escrita,	47
A cultura em profundidade,	50
Decroly atual,	51
Razões positivas da educação decroliana e sua inserção no Brasil, por Jason Mafra,	53
O cientista-educador sob suspeita,	54
As escolas novas,	56

Presenças e ausências decrolianas na educação brasileira, 59
Consideração final, 62

Textos selecionados,

Problemas de psicologia e de pedagogia, 65
Prática dos testes mentais, 129

Cronologia, 147

Bibliografia, 149

Obras de Jean-Ovide Decroly, 149
Obras sobre Jean-Ovide Decroly, 151
Obra de Jean-Ovide Decroly em português, 152
Outras obras e referências
sobre Jean-Ovide Decroly em português, 152
Filmes de que foi diretor, 152
Filme de que foi editor, 153
Filme de que foi cinegrafista, 153
Outras referências bibliográficas, 153

APRESENTAÇÃO

O propósito de organizar uma coleção de livros sobre educadores e pensadores da educação surgiu da necessidade de se colocar à disposição dos professores e dirigentes da educação de todo o país obras de qualidade para mostrar o que pensaram e fizeram alguns dos principais expoentes da história educacional, nos planos nacional e internacional. A disseminação de conhecimentos nessa área, seguida de debates públicos, constitui passo importante para o amadurecimento de ideias e de alternativas com vistas ao objetivo republicano de melhorar a qualidade das escolas e da prática pedagógica em nosso país.

Para concretizar esse propósito, o Ministério da Educação instituiu Comissão Técnica em 2006, composta por representantes do MEC, de instituições educacionais, de universidades e da Unesco que, após longas reuniões, chegou a uma lista de trinta brasileiros e trinta estrangeiros, cuja escolha teve por critérios o reconhecimento histórico e o alcance de suas reflexões e contribuições para o avanço da educação. No plano internacional, optou-se por aproveitar a coleção *Penseurs de l'éducation*, organizada pelo *International Bureau of Education* (IBE) da Unesco em Genebra, que reúne alguns dos maiores pensadores da educação de todos os tempos e culturas.

Para garantir o êxito e a qualidade deste ambicioso projeto editorial, o MEC recorreu aos pesquisadores do Instituto Paulo Freire e de diversas universidades, em condições de cumprir os objetivos previstos pelo projeto.

Ao se iniciar a publicação da Coleção Educadores*, o MEC, em parceria com a Unesco e a Fundação Joaquim Nabuco, favorece o aprofundamento das políticas educacionais no Brasil, como também contribui para a união indissociável entre a teoria e a prática, que é o de que mais necessitamos nestes tempos de transição para cenários mais promissores.

É importante sublinhar que o lançamento desta Coleção coincide com o 80º aniversário de criação do Ministério da Educação e sugere reflexões oportunas. Ao tempo em que ele foi criado, em novembro de 1930, a educação brasileira vivia um clima de esperanças e expectativas alentadoras em decorrência das mudanças que se operavam nos campos político, econômico e cultural. A divulgação do *Manifesto dos pioneiros* em 1932, a fundação, em 1934, da Universidade de São Paulo e da Universidade do Distrito Federal, em 1935, são alguns dos exemplos anunciadores de novos tempos tão bem sintetizados por Fernando de Azevedo no *Manifesto dos pioneiros*.

Todavia, a imposição ao país da Constituição de 1937 e do Estado Novo, haveria de interromper por vários anos a luta auspiciosa do movimento educacional dos anos 1920 e 1930 do século passado, que só seria retomada com a redemocratização do país, em 1945. Os anos que se seguiram, em clima de maior liberdade, possibilitaram alguns avanços definitivos como as várias campanhas educacionais nos anos 1950, a criação da Capes e do CNPq e a aprovação, após muitos embates, da primeira Lei de Diretrizes e Bases no começo da década de 1960. No entanto, as grandes esperanças e aspirações retrabalhadas e reavivadas nessa fase e tão bem sintetizadas pelo *Manifesto dos Educadores de 1959*, também redigido por Fernando de Azevedo, haveriam de ser novamente interrompidas em 1964 por uma nova ditadura de quase dois decênios.

* A relação completa dos educadores que integram a coleção encontra-se no início deste volume.

Assim, pode-se dizer que, em certo sentido, o atual estágio da educação brasileira representa uma retomada dos ideais dos manifestos de 1932 e de 1959, devidamente contextualizados com o tempo presente. Estou certo de que o lançamento, em 2007, do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como mecanismo de estado para a implementação do Plano Nacional da Educação começou a resgatar muitos dos objetivos da política educacional presentes em ambos os manifestos. Acredito que não será demais afirmar que o grande argumento do *Manifesto de 1932*, cuja reedição consta da presente Coleção, juntamente com o *Manifesto de 1959*, é de impressionante atualidade: “Na hierarquia dos problemas de uma nação, nenhum sobreleva em importância, ao da educação”. Esse lema inspira e dá forças ao movimento de ideias e de ações a que hoje assistimos em todo o país para fazer da educação uma prioridade de estado.

Fernando Haddad
Ministro de Estado da Educação



JEAN-OVIDE DECROLY
(1871-1932)

Francine Dubreucq¹

Tradução do francês: Jason Ferreira Mafra

Uma vocação inesperada

Nada motivava Jean-Ovide Decroly a se interessar pelo ensino. Nascido em um meio rural hostil, na pequena cidade belga de Rennaix, foi submetido às exigências de pais obcecados pelo seu sucesso escolar, tendo em vista que ele era o mais dotado dos seus filhos. Sua turbulência lhe fez detestar os dois internatos que lhe impuseram uma formação greco-latina bem estranha à sua paixão pelo desenho, a dança, a música e, principalmente, pelas ciências naturais. Ele aproveitou muito mais os seus anos de medicina na Universidade de Gand, onde foi assistente de pesquisa, antes de se inclinar para a disciplina, altamente experimental, anatomia patológica.

Esse jovem biólogo iria logo descobrir a medicina mental. Laureado com brilhantismo no concurso universitário e a fundação das bolsas de viagens, ele passou o ano de 1896-1897 na Universidade de Berlim e na Salpêtrière, em Paris. No entanto, Decroly não cessa jamais de afirmar a correlação dos fenômenos biológicos e mentais, “bases biopsíquicas” de todos os comportamentos.

¹ Este perfil foi publicado em *Perspectives: revue trimestrielle d'éducation comparée*. Paris, Unesco: Escritório Internacional de Educação, v. 23, n. 1-2, pp. 249-275, 1993.

² Francine Dubreucq (Bélgica) é diretora do Centro de Estudos Decrolianos e da Biblioteca Sociopedagógica Dr. Decroly, em Bruxelas. Exerceu antes as funções de professora, e depois de diretora da escola Decroly-l'Ermitage de Bruxelas (1952-1983), assim como de professora do Instituto para Tradutores e Intérpretes do Estado, em Bruxelas. É autora de inúmeros artigos e de trabalhos, entre os quais *Intérêts et objectifs en éducation*.

Em 1898, Decroly se instala em Bruxelas, com Agnès Guisset, sua jovem esposa. Ele retoma na Universidade de Gand, suas pesquisas sobre as doenças mentais e sobre a anatomia patológica do cérebro. A prática clínica no meio hospitalar lhe interessava mais do que a clientela. Em 1898 ele também se inicia na Policlínica de Bruxelas, como assistente do serviço de neurologia, e se vê responsável pouco depois, pelo departamento das “crianças anormais e com trauma da linguagem”. Foi uma experiência tão cruel quanto decisiva. Confrontado com a miséria das cidades, Decroly descobriu o abandono humano, social e pedagógico no qual vegetavam seus pequenos pacientes. A escola popular os condenava quase sempre ao fracasso e à marginalização; ela estava longe de assegurar a prevenção pela educação que constituía sua ideologia oficial.

Eu afirmo que ela [a escola popular] tem uma influência prejudicial, uma ação antissocial incontestável; ela não só não prepara para a vida, como ela faz de muitos de nós, miseráveis, desclassificados, ou no mínimo, nada faz para evitar isto – o que é a mesma coisa (1904b).

No entanto, a escola poderia ser

o meio talvez mais potente [de assegurar] a profilaxia da inatividade, da miséria e do crime (...), não como ela está organizada atualmente, uma vez que ela é, em grande parte, a causa direta ou indireta destes males, mas como ela deveria ser organizada, tal como já o é em certos lugares felizes nos quais se compreendeu o que ela pode fazer de mal e o que ela pode fazer de bem. (1904b).

Se Decroly atribui à escola uma missão prioritária de prevenção, é primeiro para intermediar a ação educativa dos pais:

Na nossa vida social atual, o papel da escola aumenta tendo em vista do fato que o papel dos pais se tornou mais difícil e que a adaptação para a vida se tornou complicada.

Naqueles casos muito frequentes onde o meio familiar se revela claramente nocivo, a proteção médico-pedagógica das crianças vale mais do que “os hospícios, os asilos, os reformatórios, as prisões (...). São os perniciosos curativos que gangrenam as feridas ao invés de curá-las” (1904b). Então, ele se engaja na luta pela obrigatoriedade

escolar que, na Bélgica, só será conquistada em 1914 e efetivada apenas em 1920; mas ele junta imediatamente, à obrigatoriedade escolar, o papel da escola de preparar eficientemente cada criança para a sua vida de homem, de trabalhador, de cidadão.

A educação moderna não se transformará somente com vistas a esta função social; a evolução das técnicas e dos conhecimentos favoreceu a emergência de novos comportamentos intelectuais; é imprescindível adaptar a educação às exigências da ciência moderna. Tal como seu contemporâneo Léon Brunschwig, Decroly denuncia o monopólio das “humanidades” clássicas centradas no homem, fundadas nas belas escritas e impregnadas de um racionalismo cartesiano limitado ao seu conteúdo filosófico. É preciso abrir o ensino aos conhecimentos adquiridos há três séculos sobre a matéria (a “natureza”). A formação técnica e científica se baseará na observação dos fatos concretos, a prática da metodologia experimental que favorece analisá-las, a iniciação às tecnologias graças às quais o trabalho humano transforma a natureza, o acesso às ciências que asseguram a quantificação e a extrapolação da experiência. As próprias humanidades clássicas se integrarão às ciências humanas, se colocando em novos contextos de observação do fenômeno humano. Esta modernização dos conteúdos de aprendizagem adaptará, enfim a escola à evolução da cultura contemporânea, a partir das realidades do meio na qual a criança vive.

É preciso, então, destruir os próprios fundamentos da escola clássica: métodos, programas, classificações, e substituí-los por procedimentos totalmente diferentes. Como muitos outros antes e depois dele, Decroly poderia ter se contentado de denunciar platonicamente os defeitos do ensino; mas esse homem de ação quer assegurar o futuro imediato da educação popular. É sobre o terreno dos fatos que Decroly vai proceder às práticas radicalmente novas.

As escolas-laboratórios

Uma decisão inédita deveria desde então orientar toda a vida de Decroly assim como a de sua família. A Sociedade de Pediatria lhe tinha proposto ser o médico chefe de uma pequena clínica que ela tinha previsto criar para a observação e tratamento de crianças ditas “anormais”. Decroly conhecia o laboratório de psicologia experimental de Wundt, em Berlim, o de Schuyten, em Anvers, e os trabalhos de Binet e Simon, na França. No entanto, ele desconfiava da avaliação desenvolvida em situação externa. Assim, ele aceitou (a proposta) na condição de acolher essas crianças “irregulares” como internas na sua própria; elas seriam criadas com as crianças que ele pretendia ter (ele teve três). Decroly pretendia assim, aumentar a riqueza da observação psicológica, que dependia, evidentemente, da riqueza do meio no qual viviam as crianças.

O “Instituto de ensino especial – Laboratório psicológico do Dr. Decroly” – inaugurou-se então em 1901. Decroly viveria nele pelo resto de sua vida – trinta e um anos – no meio da cidade, e depois a partir de 1910, em uma pequena propriedade do interior nas proximidades de Bruxelas, chamada “Vossegat” (“Buraco das raposas”).

O laboratório se transforma imediatamente em escola-laboratório. Mesmo com suas “irregularidades”, os pequenos locadores vivem nesse lugar uma vida normal em um meio natural. Eles encontram no Instituto os cuidados que o seu exige, mas também, e principalmente, recebem uma educação a mais ampla possível. Vendo-os viverem, Decroly ameniza a definição psicométrica da “irregularidade mental”. Todos os locadores do Instituto se revelam capazes de fazer progressos suficientes para que Decroly, como já o tinha feito Claude Bernard, pudesse afirmar a sua educabilidade e até mesmo a educabilidade de natureza idêntica à das crianças normais, praticamente no mesmo ritmo e mesmos limites.

Ele teria em breve a ocasião para demonstrar esse fato. Em 1907, pais atentos aos trabalhos de Decroly lhe pedem para acolher

seus filhos perfeitamente normais, sete meninas e meninos de todas as idades, em uma segunda escola. É o célebre l'Ermitage [retiro], em pleno coração da cidade, mas que foi transferido, em 1927, para um quarteirão ao mesmo tempo rústico e florestal próxima à periferia de Bruxelas. Sem jamais perder seu estatuto original de escola experimental que fora desejado pelos pais, o l'Ermitage não parou de se desenvolver, do jardim de infância até o fim do secundário.

As técnicas serão postas em prática daí em diante no Instituto e no l'Ermitage, entre os quais, aliás, os alunos se revezarão. Trata-se efetivamente de duas escolas experimentais, nas quais os meios de mudar o conjunto do sistema escolar são sistematicamente colocados em experiência. Mas, a ressonância das pesquisas de Decroly provoca escândalo, já há muitos anos, nos meios conservadores. A aplicação dos mesmos procedimentos educativos no ensino especial e regular fere as ideias convencionais. a coeducação integral e deliberada inquieta (ela precede de trinta anos a primeiro e tímida tentativa de misturar o ensino especial com o regular na Bélgica); enfim, acusa-se Decroly de transformar seus estudantes (e seus próprios filhos) em cobaias. No entanto, esse pequeno mundo irradia o seu ardor.

Essas duas escolas aliás, não fazem Decroly esquecer o objetivo principal: a generalização dos novos métodos no conjunto do sistema educativo. Em 1902, a cidade de Bruxelas será a primeira a adotar sua metodologia nas aulas do ensino regular. Colaborador no Instituto de Sociologia, professor nos Estudos Superiores (Hautes Études), nas Escolas Normais³, na Universidade livre de Bruxelas, Decroly se mobiliza igualmente por toda parte onde a infância sofrida o requer: ele fundou, cofundou e impulsionou o Lar dos órfãos, A Oficina de orientação profissional, a fazenda-escola do Brabant, os Fundos dos “mais dotados” das classes populares, a inspeção médica da infância delinquente.

³ Escolas Normais, no sentido das escolas que formavam para o magistério (nota do tradutor).

As responsabilidades que ele assume e que ele delega aos educadores ultrapassam amplamente os muros da sala de aula: a “médico-pedagogia” (1904a) implica na ação orquestrada do médico, do psicólogo, do professor, do assistente social, engajados em um sistema eficiente de orientação “psico-medico-socio-escolar”.

Estas múltiplas atividades se acompanham de uma produção científica particularmente densa: a bibliografia de Decroly, sozinho ou com outros colaboradores, totaliza mais de quatrocentos títulos. Se a isto se soma as diferentes missões que ele desenvolve na Inglaterra, na Espanha, nos Estados Unidos e na América Latina, compreende-se, então, que seus alunos, seus amigos e colaboradores tenham guardado dele a imagem de um homem incrivelmente ativo, mas precocemente ceifado pela fadiga. Ele morreu aos sessenta e um anos, em 1932, em um corredor do jardim do Instituto, perto dos pequenos “irregulares” os quais ele nunca tinha deixado.

Poucas obras dão uma imagem tão cativante dos laços entre a prática e a teoria; a reflexão surge sempre das realidades, das quais Decroly tinha “o sentimento profundo, saudável, vigoroso” (Atas do Congresso Decroly). A maior prudência marca a teorização sempre provisória e sugerindo novas experiências; no entanto, surge de sua obra de psicólogo, quatro capítulos essenciais para o conhecimento da mente infantil e, portanto, para a educação. Trata-se do método psicogenético, da função da globalização, do interesse e da expressão.

Os estudos de psicogênese

Escolhendo observar as reações espontâneas das crianças sem aparelho psicométrico pré-concebido, Decroly se impôs a limitações de observação pouco cômodas. Na verdade, embora ele tenha introduzido na Bélgica o método dos testes de Binet e Simon, vistos na época como a vanguarda da então recente psicologia da infância, ele se recusou a lhe atribuir um papel determinante:

o teste é uma forma, e não a única, de examinar o indivíduo. Ele não suprime a necessidade de observação, ele a completa e é completado por ela; ele é enriquecido por ela, e, em muitos casos, deve lhe ceder a vez. O exame por meio de teste é o minimum psicográfico, [...] útil numa primeira aproximação.” (nota manuscrita sem data.).

Muito pontuais, anônimos, frequentemente coletivos, realizados em condições artificiais, o teste, a pesquisa por amostragem e a consulta psicológica só fornecem informações parciais. Decroly preferia sempre biografias individuais a longo prazo, seguindo passo a passo a evolução “psicogenética”, e cujo primeiro exemplo se deve a Darwin (*Biographical sketch of an infant*, 1877) (*Esboço biográfico de uma criança*, 1877).

Ele começou seus “estudos de psicogênese” pela observação de sua primeira filha, a qual uma das primeiras colaboradoras de Decroly, Julia Degand, descobriu com espanto o berço

provido de bolas de todas as cores, de um sininho, de uma pequena boneca, e tudo isso podendo se balançar, [porque o pai] desejava observar o desenvolvimento das sensações do seu bebê.

Ela própria ficou encarregada da observação sistemática da segunda filha do casal, desde o seu nascimento (em 1905) até a idade de seis anos. Decroly tinha desenvolvido uma tríplice técnica de controle: um “diário”, detalhado dia a dia, muitas fotografias e filmes, os quais os mais antigos são de 1906 e são sem dúvida os primeiros filmes psicológicos (um pouco antes de Gesell). A filmografia decroliana (que tem mais ou menos cinquenta títulos) responde a um imperativo do método experimental: ela assegura a replicabilidade da observação ou da experiência, eliminando a “equação pessoal do observador”.

Essa observação longitudinal, contínua e a longo prazo de uma só criança no seu meio natural, respeita a dinâmica do crescimento, resgata os diversos componentes da personalidade global, mas exige inúmeros recortes. Os “estudos de psicogênese” de Decroly se desenvolvem durante vinte e cinco anos, da “pequena

S...” até a Nanette, a criança adotada que entenece seus três últimos anos de vida; eles analisam a evolução das noções de cor, de quantidade, de tempo, de idade, da origem da vida, do valor, da competição, do desempenho. Um capítulo marcante é consagrado às questões das crianças até a idade de seis anos.

A grande dificuldade da psicogênese reside na passagem do particular para o geral, do singular à norma. Decroly também compara sistematicamente suas observações com as de Stern, Dearborn, Preyer, Shinn, Baldwin etc. Suas convergências permitem estabelecer as constantes do desenvolvimento. Mas a observação individualizada revela também a especificidade de cada personalidade, que se dá como um todo indivisível, ligando irredutivelmente o corpo e o pensamento (“biopsíquico”), o sensorial e o perceptivo, o afetivo e o intelectual: “É a totalidade do indivíduo que percebe, pensa e age em conjunto.” (1927).

A complexidade da vida psíquica orienta Decroly cada vez mais para uma psicologia diferencial: “As combinações de efeitos psíquicos são, de fato, tão numerosas, que há muito poucos tipos distintos e uma multiplicidade de tipos intermediários.” (1922). Esta constatação põe por terra a noção de média, portanto de criança mediana, de “criança estatística”, que regulamenta a organização escolar. Da mesma forma, ela proíbe as distorções e simplificações do exame psicotécnico de orientação profissional.

A função de globalização

A psicogênese colocou em evidência um fato particularmente importante para a organização das primeiras aprendizagens: a criança não é nem um adulto em miniatura nem uma cera virgem. Ela é simplesmente um outro. Decroly multiplicou os estudos sobre a evolução das funções mentais, desde antes do nascimento até os quinze ou dezesseis anos; muito longas para descrever aqui, elas deflagram essencialmente a noção de sinergia entre o indivíduo e o

meio, o inato e o adquirido, a filogênese e a ontogênese. A criança nasce com um “imenso material nervoso de reserva”, do qual somente as estruturas são hereditárias, enquanto que sua hesitação pelo meio assegura o seu funcionamento. Assim a atividade se constitui na chave do crescimento e a educação pode levar esta atividade em um sentido favorável, detê-lo ou dirigi-lo perversamente.

É por ignorância sobre a mentalidade da criança que o adulto desconhece frequentemente a formidável energia “epistemofílica” que a criança manifesta pelo jogo, pela experimentação, pela imitação. Ele desconhece também a força das primeiras representações que a criança constrói espontaneamente no contato com o mundo externo. Globais, “inalisáveis”, misturam-se em uma só coisa as propriedades do objeto e as reações da própria criança. Em um desenho ou um conto, por exemplo, esses “todos” se manifestam seja em conjuntos indiferenciados, seja a partir de um só traço que impregna, que evoca uma totalidade indivisível.

Esses esquemas globais são funcionais, ou seja, a serviço da atividade pessoal da criança; eles satisfazem a necessidade de identificar os dados do que está ao redor da criança (seu próprio corpo, sua mãe); de se apropriar deles e de controlá-los (jogo, oposição); de produzi-los (desenhos, construções); de transformá-los (sonho, fantasma); de evocá-los mentalmente. Quanto mais o meio estimula a atividade, mais estas representações desenvolvem as capacidades motoras, sensoriais, perceptivas, intelectuais, expressivas da criança, dotando-a de uma experiência íntima que será o material de todas as suas aprendizagens posteriores. A globalização domina o pensamento até os seis ou sete anos. Progressivamente a criança se exercita a descobrir os traços pertinentes que determinam o acesso ao pensamento analítico.

Finalmente, para esclarecer uma questão terminológica, Decroly preferia explicitamente o termo “globalização” a “esquematização”, “sincretismo” ou *gestalt*. Em seu entendimento, somente a globalização

expressa a densidade massiva do fenômeno, na qual a análise se introduzirá muito parcialmente de início, e cada vez mais sutil a partir dos sete ou oito anos. Assim, um primeiro ensinamento fundado sobre a aquisição sucessiva de unidades isoladas só pode encontrar o vazio em um pensamento que trabalha de outra forma.

O interesse

A análise dessa noção aparentemente simples levou consideravelmente o campo da investigação psicológica bem além dos domínios da inteligência e da razão que estuda principalmente a psicologia clássica. Na *Semiologia da psicológica da afetividade e particularmente da afetividade infantil* que ele publicou com G. Vermeulen em 1920, Decroly enfrenta o exame das “tendências” (termo próximo de “pulsões”), desde os tropismos rudimentares (alimentação, reprodução, proteção, defesa) até as manifestações evoluídas de sensibilidade.

As reações de uma ameba já são testemunhos da existência de um “self” (si próprio) que reage às agressões do meio ambiente através de reações sensório-motoras e que asseguram a sobrevivência de cada indivíduo pela satisfação de suas necessidades. Essas reações do instinto testemunham um “esforço” de identidade, mas também de adaptação ao meio ambiente.

Em *Algumas noções sobre a evolução da afetividade na criança* (1927), Decroly se questiona, como todos os seus contemporâneos o fizeram, sobre a natureza da inteligência. Sua tendência é de assemelhá-la a “um instinto superior”, que associa sua ação às dos instintos e pode dessa forma modificar suas manifestações espontâneas a tal ponto que às vezes chegam a perder sua aparência original. O que se chama de sublimação ou ainda intelectualização dos instintos é, na verdade, resultado dessa ação. Essa sublimação gera os “sentimentos superiores” e chega no homem às emoções e aos valores morais, estéticos, sentimentais.

A associação das tendências e da cognição transcende ao mesmo tempo a inteligência e a afetividade: ela denota do pensamento, que mistura fortemente a lógica e a contradição, a ciência e a criação, a reprodução e a invenção. O que conta, portanto, é associar aos testes intelectuais clássicos, de ordem quantitativa e estatística, testes de personalidade projetivos, de natureza qualitativa. O exame não poderia se reduzir somente à única medida do quociente intelectual, nem, aliás, ignorar os dados culturais que instalam em cada meio, “hábitos” ou “instintos adquiridos”. Em 1922, Decroly propõe assim um *Questionário que diz respeito às reações afetivas das crianças nos ambientes onde elas vivem habitualmente*.

As inúmeras tendências observáveis na criança definem sua personalidade, primeiro em função de um egocentrismo natural que faz dela uma só coisa em função de seu próprio ser, e do mundo ao redor dela. Extremamente dependente daquilo que a rodeia para a satisfação de inúmeras necessidades, ela está frequentemente em estado de falta, o que ela traduz pela afirmação violenta do seu eu, mas também pelo prazer quando ela obtém satisfação.

Seu crescimento lhe assegura uma autonomia progressiva: se ela tem fome ou medo, ela procura se alimentar, ou fugir. Esses comportamentos adaptativos suprimem o desequilíbrio temporário criado pelo estado de necessidade, mas a excitação que ele despertou colocou o sistema nervoso sob tensão e criou um estado de “atenção ou de pré-atenção” que chega progressivamente no espanto e, então, na reflexão. A energia destinada a suprimir a necessidade se transforma em interesse.

Nós vamos propor chamar *interesse* o sinal interno e comum a todas as necessidades e sentimentos de um sujeito (o *desejo* sendo a forma consciente desse fenômeno), enquanto que a *curiosidade* seria o sinal externo, aparente principalmente para um observador externo, sinal esse podendo ser consciente ou inconsciente.

Uma pedagogia do interesse potencializa então melhor do que uma pedagogia da reprodução, as motivações essenciais da crian-

ça, ao mesmo tempo em que ela libera sua criatividade. Mas as tendências também têm um papel fundamental na relação com o outro. Elas explicam a constituição sociológica dos grupos de crianças, os papéis característicos, os laços com o adulto. A supervalorização da inteligência em detrimento da afetividade compromete o desenvolvimento harmonioso da personalidade infantil. É essencial que a organização do horário escolar leve isso em conta, em uma educação deliberadamente global.

A expressão

Há tempos se sabe que a variedade dos níveis da língua segundo os diferentes meios socioculturais constitui um grande obstáculo para a efetivação da escola única. Infelizmente para as crianças do povo, para os pequenos de camponeses, para os estrangeiros, a norma escolar reflete estritamente os costumes da média ou da pequena burguesia, para quem o emprego do código elaborado confere algum prestígio sociocultural.

A experiência de Decroly com as crianças com problemas de linguagem que ele atendia lhe orientaram muito cedo para as pesquisas sociolinguísticas, e depois psicolinguísticas, que lhe levaram a contestar o imperialismo da linguagem nos programas escolares. “É de Decroly, o grande mérito de ter mostrado a unidade de origem que existe entre todas as formas de expressão”, escreverá Henri Wallon (*Anais do Congresso Decroly*), propondo uma definição bastante ampla de linguagem, considerada como um sistema de signos, “ao mesmo tempo, físicos, psicológicos e psíquicos, [...] individual e social” da mesma forma como Ferdinand de Saussure o estabeleceu. Para evitar todo equívoco, Decroly até mesmo substituiu o termo linguagem, muito frequentemente limitado à palavra articulada, pelo termo expressão, que compreende as atividades de da pessoa, de um lado e de outro, a formulação interior pela qual cada um se apropria de qualquer informação externa.

A expressão mobiliza o corpo (gesto, movimento, mímica, dança; a mão (experimentação, desenho, construção); a palavra (chamado, canto, discurso), a escrita (leitura, escrita, códigos), a arte (pintura, música, poesia, teatro). A utilização destas diversas maneiras de expressão na vida cotidiana prova a importância e o valor das manifestações não verbais, geralmente negligenciadas e mesmo completamente sacrificadas pela escola e pela maioria dos testes, que fazem uso da linguagem articulada ou dos códigos convencionais:

As aptidões que marcam as crianças bem dotadas são frequentemente a precocidade da linguagem, a disposição para ler cedo e sozinho e a não se trata de escrever, trata-se de elaborar, compor etc., no sentido de que esta elaboração pode ser apenas oral ou oral e escrita. De fato, tais manifestações são bem vindas para favorecer a adaptação nas disciplinas escolares e estão relacionadas com os resultados dos testes habituais, o que era de se esperar, uma vez que sua padronização havia sido estabelecida tendo em conta as competências escolares. Neste procedimento há um equívoco que consiste em confundir a inteligência com a linguagem, um equívoco que herdamos da filosofia grega e que serviu de fundamento para o nominalismo⁴. (*Antologia de textos extraídos de manuscritos inéditos...*)

De fato o verbo se constitui em um instrumento cômodo, mas toda cultura que a ele se limite cai inevitavelmente no verbalismo⁵, comentário sem fim. É o o saber fazer dos profissionais que asseguram a evolução técnica; nesta área, a atividade inteligente implica em procedimentos, independente das palavras, e que se atribui facilmente ao sentido prático. Em seu trabalho de orientação profissional, Decroly consagrou algumas monografias muito cuidadas às qualidades específicas necessárias para ser um, carpinteiro, um encadernador, um desenhista etc., mas, principalmente, ele também concebeu três testes originais, o das “caixas para abrir”, de dificuldade crescente e cuja manipulação silenciosa demonstra a existência de raciocínios não verbais.

⁴ Nominalismo é uma doutrina filosófica segundo a qual os conceitos universais são abstrações. (Nota do tradutor.)

⁵ O termo verbalismo é usado aqui no sentido de afogar, sob uma quantidade grande de palavras, a ausência de ideias (Larousse, 2001, nota do tradutor).

Destinados a evitar erros de orientação dos jovens bem dotados, mas limitados pelas suas próprias fraquezas de expressão ou daquelas do seu meio, estes testes provam a existência de raciocínios dedutivos e indutivos complexos, baseados na “percepção, intuição, observação, memória, imaginação, representação, comparação, análise, abstração, generalização, síntese” (1971). Essas “caixas-Decroly” foram utilizadas até 1950 nos Centros de Orientação profissional belga, e foram abandonadas porque o exame individual tomava muito tempo e a padronização tinha que ser revista.

A “autointeligência não verbal prática” desempenha um papel constante nas operações da vida cotidiana e na resolução do problema de inúmeras atividades profissionais. Ela associa à reflexão operatória qualidades tão preciosas quanto a postura corporal, a coordenação do movimento, a exploração racional das reservas físicas. A habilidade técnica coloca em jogo uma criatividade que “fornece a solução apropriada”.

A concepção decroliana da expressão não fica sem consequências sociopedagógicas importantes. Feito uma pirâmide, a escola tradicional favorece desde o início uma categoria muito particular de crianças: o pequeno futuro intelectual, no qual ela desenvolve até ao exagero, as qualidades verbais. Em contrapartida, ela desvaloriza a expressão concreta, considerando os trabalhos manuais, a ginástica o desenho e o brincar, como subalternos e negligenciáveis. A escola tradicional reproduz dessa forma os preconceitos sociais que desprezam os “trabalhos inferiores”. Decroly alerta contra o perigo de uma obrigação escolar que desqualificaria a formação técnica, profissional, social e artística. A supervalorização dos “colarinhos brancos” pode trazer graves desequilíbrios na organização econômica se a escolha de um trabalho manual se torna a sanção do fracasso escolar.

Reconhecer o imenso valor da expressão concreta impõe, ao contrário, desenvolver em todas as crianças a educação do corpo,

dos sentidos, da mão, do contato com as coisas e não com os livros, na turbulência de um meio vivo e não no silêncio morto de uma sala de aula. A facilidade em todas as formas de expressão favorece o equilíbrio pessoal durante toda a vida, tanto nos letrados como nos técnicos.

Da psicologia à pedagogia

Os laços entre uma ciência “pura” e uma ciência aplicada são frequentemente obscuros. Eles implicam, tacitamente ou não, uma relação hierárquica na qual cada uma das duas disciplinas pretende ganhar a competição em detrimento da outra. Será que Decroly foi vítima dessa oposição? Jean Château lembra oportunamente, na *Psicologia da criança em língua francesa* (Toulouse, Privat, 1979), que

Wallon se interrogava desde 1948 sobre o contraste entre a notoriedade da obra pedagógica de Decroly e o esquecimento relativo no qual caíram seus trabalhos psicológicos. Fazer a sombra a si mesmo não é para qualquer um no mundo. O Decroly educador teria, ao que parece, eclipsado o Decroly psicólogo.

A interação da teoria e da prática não ocorre sem perigo para a primeira, principalmente se a prática se aplica a objetos flutuantes. Ora, na realidade educativa, os atores, as situações, os objetivos se modificam sem parar. Impondo-se à tradução fiel da observação psicológica na ação pedagógica, Decroly submete a pesquisa à concretização imediata de seus resultados. Ele se apega assim a um pragmatismo que conhece, até hoje, inúmeros prolongamentos nas ciências humanas. Jean Château lembra que Decroly se deu até ao trabalho de traduzir *Como nós pensamos*, de John Dewey, que submetia, tal como ele próprio, a reflexão especulativa à prova decisiva dos fatos.

A preocupação de adaptar qualquer atitude pedagógica à mentalidade de cada criança e de cada idade explica a excepcional imaginação metodológica de Decroly, cuja audácia faz dele sem sombra de dúvida o profissional inovador mais fecundo de toda a história da pedagogia. Ele não hesita jamais em abolir decisivamente tudo o

que violenta a evolução natural do pensamento, nem em explorar vias totalmente novas:

aqueles que pretendem limitar o trabalho mental da escola primária à aquisição de técnicas, ao estudo sistemático das regras gramaticais e da teoria aritmética, sob o pretexto de que foram submetidos a esta prática sem prejuízo e se tornaram bons especialistas em algumas áreas, são carneiros inconscientes da inteligência infantil e provam que eles são absolutamente ignorantes das leis mais importantes do que aquelas da gramática e da aritmética e que, de fato, dominam estas, a saber, aquela da psicologia da criança. Nenhum de seus argumentos pode prevalecer, aliás, contra os fatos flagrantes que se constatam a cada dia quando observamos o que acontece na escola primária, ou seja o insucesso, o fiasco mais ou menos absoluto – para mais de 75% da população escolar – dos procedimentos formais. (1929b)

É preciso ao contrário, procurar melhores meios para atenuar o mal-estar e o sofrimento das crianças que estão em situação pior, de assegurar o seu progresso, de conduzi-las ao máximo de autonomia a qual elas são capazes de ter. Por toda parte onde a infância mostra a sua cara trágica do abandono, da miséria, da exploração, Decroly procura novos caminhos: “nada de crianças desclassificadas, de crianças atrasadas, de crianças recusadas” (1904b). A urgência da obrigação escolar impõe recorrer ao método experimental, segundo métodos testados na ciência.

Uma pedagogia em evolução

A experimentação na escola levanta, portanto, no início do século XX, controversas calorosas. Se o trabalho em campo sugere às vezes soluções originais, como o ensino mútuo ou a cooperação escolar, os professores se limitam em geral a aplicar diretivas oficiais que o poder crescente do Estado, inevitavelmente, despersonaliza. Os programas e manuais definem, aliás, as normas de qualificação que correspondem ao recrutamento das classes administrativas da função pública, do funcionário público aos premiados das grandes escolas. O concurso e exame servem para

selecionar os candidatos. Os métodos não têm nenhum outro objetivo senão o de preparar mais eficazmente para a prova. Esses métodos só podem ser normativos.

No entanto, a educação ativa delega à escola a missão bem mais complexa de assegurar o desenvolvimento pessoal de todas as crianças, fundando-se na contribuição das novas ciências. Os métodos não podem mais vir de uma administração, mesmo advertida e bem intencionada. Decroly os apresenta como hipótese e os submete à experimentação. É assim que ele se explica, em 1907, na *Pedagogia evolucionista*:

Acreditam vocês poderem testar o valor de um método como se testa a resistência do aço, o teor de açúcar da beterraba, ou a ação de um medicamento nos coelhos? Isso é impossível. A criança não é sujeito para experiências, é claro; mas, ela é um sujeito de inexperiências. [...] O que impede de estabelecer laboratórios de pedagogia, digamos, de pedotécnica [...]? As crianças não sofrerão mais do que elas sofrem atualmente com o regime absolutamente irracional ao qual estão submetidas. (1907a)

Esses “laboratórios de pedagogia” funcionarão nas próprias escolas e não em Institutos universitários alheios à vida escolar. Assim as classes experimentais movimentarão mais diretamente o imobilismo das escolas “mantidas com viseiras através de programas insuficientemente experimentados com métodos que não estiveram submetidos a nenhuma crítica séria”. Toda tendência dogmática deve ser denunciada:

Fröbel e Pestalozzi disseram isso; Herbart e Comênio disseram isso. Mas o argumento de autoridade não é mais suficiente na ciência, nem sequer na ciência veterinária. Isso, portanto, não pode mais ser suficiente na pedagogia que deve, ela também, pretender ser uma ciência. E isso não pode mais ser suficiente, exatamente, porque os conselhos de Fröbel e Pestalozzi são o oposto aos de Herbart e Comênio, porque os argumentos de autoridade são contraditórios, enquanto que aqueles adquiridos pela observação rigorosa e matemática devem ser concordantes.

Quanto à intervenção universitária, incumbe-lhe fornecer a ajuda fundamental das ciências de base: biologia, psicologia, que alimentam a “pedagogia”, ou ciência da criança segundo a definição proposta por Chrisman. Ciência aplicada, a “pedotécnica” (neologismo de Decroly) praticará a experiência nas classes laboratoriais. Os procedimentos tendo feito suas provas deverão ainda se integrar a uma concepção educativa homogênea e coerente, ou “método”, antes de ser praticada nas classes regulares, até mesmo a enviar regularmente ao experimentador as técnicas inválidas pelo uso.

Essa clareza do vocabulário prova a importância que Decroly dava à técnica educativa: “O que se chamou o método Decroly não tem, na verdade, o caráter habitual de um método; [...] ele não é imóvel e perfeito.” (Congresso de Elsenour, 1929.)

Uma concepção tão maleável mostra que se a evolução e a atualidade introduzem variáveis no interesse das crianças, a educação pode também contar com inúmeras constantes. Isso se aplica ao mais poderoso conceito unificador da pedagogia decroliana, o conceito de “vida”.

A escola da vida

Esta palavra mestra possui uma extensão tão vasta que seria perigoso reduzi-la em um em uma frase “Para a vida e pela vida”, que define frequentemente a educação decroliana, e a qual nós não sabemos muito bem de onde ela vem. É preciso tomar a polissemia ao pé da letra.

Em um primeiro sentido, a vida de um homem ou de uma mulher é a felicidade e a realização se si mesmo reservada a cada indivíduo, ou, ao contrário, seu fracasso existencial. Em 1904, Decroly já tinha adquirido experiência suficiente para poder denunciar a desenvoltura de um ensino que estraga o futuro de muito daqueles que lhe são confiados:

A escola não apenas prepara pouquíssimas crianças para a vida, como também se constitui para muitas delas, em um obstáculo ao seu desenvolvimento, fazendo-as perder um tempo precioso.

O primeiro objetivo que é preciso atribuir à escola é o de assegurar a cada indivíduo as chances de sucesso na existência que lhe espera – sua própria vida de homem ou de mulher, de pai ou de mãe, de cidadão ou cidadã, de trabalhador ou de trabalhadora. Ora a escola progressivamente reduziu as chances individuais de promoção:

Um sistema que classifica os homens aos vinte anos, segundo os diplomas que eles receberam, [...] se torna um perigo, porque ele empurra toda a sua juventude à corrida de diplomas inúteis, que falsificam as ideias sobre a educação. [...] Os mais fortes passam apesar de tudo, mas quantos sucumbem ou são desorientados pelo resto de suas vidas.

Em um segundo sentido, é preciso se lembrar que a criança é um ser vivo, no sentido biológico do termo. Ela tem um corpo, sentidos, necessidades físicas e afetivas. Antes de ser um pensador debruçado sobre seu livro e seu lápis, ela é um ser em pleno crescimento cujo desenvolvimento motor exige uma intensa atividade prática. Ora, com a veia que lhe dá a indignação, Decroly acusa:

A escola impõe o silêncio e a imobilidade a seres que devem aprender a agir e a se expressar. Depois do entorpecimento físico, ela faz o torpor mental. (1909)

É que a educação foi entregue a adultos aos quais uma orientação muito especial lhes deu hábitos sedentários que eles confundem com as condições favoráveis ao desenvolvimento educativo:

Nós somos por demais intelectuais, demais contemplativos. [...] Nós esquecemos que houve um tempo no qual o trabalho mental não nos era assim tão fácil [...] e que nos foi necessário ultrapassar uma série de etapas para nos adaptar ao trabalho cerebral puro.

O movimento é a forma externa da ação, ela própria, a chave do domínio tecnológico e cultural. Espontaneamente, a criança “ama o movimento, mas ainda ignora que ela age. A natureza co-

locou nela a possibilidade de agir antes que o cérebro seja capaz de intervir para regular essa atividade”.

O papel da educação aparece assim particularmente nítido:

É sempre preciso se esforçar para intercalar o controle do cérebro entre a excitação exterior e a ação, mas a ação deve continuamente acompanhar o trabalho do pensamento à guisa de controle e de estimulante.

É porque a educação não vê que “mesmo a disciplina tem tudo a ganhar ao permitir que as energias da criança sejam gastas ao longo das lições”. Ela acredita que deve favorecer os “bons alunos [que] têm um cérebro comparável ao estômago daqueles que se diz que digerem tudo, mesmo as pedras”, pois eles acumulam

facilidade de expressão, boa memória verbal, dose certa de apatia e docilidade [...]. Quanto aos outros, eles se recusam – são os indisciplinados cuja indisciplina, é verdade, só pode ser um sinal de saúde intelectual superior; mas a maioria segue a reboque, de longe.

Este apelo à indisciplina leva a uma disciplina superior: a vida encontra sua definição mais completa na sinergia funcional de todas as instâncias do ser. A criança tomará consciência do desenvolvimento global e simultâneo de toda a sua pessoa. Ela explorará as reações do seu corpo e de seus sentidos, para desenredar em seguida os fatores afetivos e intelectuais que definem a sua personalidade. A criança aprenderá

como ela é feita, como funcionam os seus órgãos, para que eles servem. Como ela come, respira, dorme, trabalha, brinca. Como age seus sentidos e como ela está defendida por eles. Como se mexem seus membros, e principalmente sua mão, e que serviços eles lhe prestam; porque a criança tem fome, sede, frio, sono, por que ela tem medo, ou por que se zanga (1921).

Em um terceiro sentido, quase ecológico, a vida se constrói nos intercâmbios com o meio. Uma franca educação motora e sensorial assegura familiarmente a exploração do meio que está próximo, aquele onde se desenvolve a vida da criança (sua casa, o quarteirão, a escola). Ela lhe abre progressivamente o espaço (na-

tureza, cidade, usina, mercado, escritórios, museus, instituições etc.), briga pela educação física, pelos trabalhos manuais e o manejo dos utensílios do operário (martelo, serra, rabote, enxada, pá). Por que então a escola escolheu a “mesa do burocrata” para ridicularizar a criança de uma “cultura de funcionário” na qual “a cultura geral é desqualificada em favor apenas da cultura intelectual”?

O meio mortífero da escola clássica deve desaparecer. Os bancos alinhados, o corredor, as filas, o quadro negro, o pátio de recreação não é nada propício às descargas e às trocas de energia:

Eu percebi, pouco a pouco, que a sala de aula é o pior que pode acontecer, que o meio natural, constituído por uma fazenda, campos, pradarias, animais a serem cuidados, plantas a recolher, representavam o verdadeiro material intuitivo capaz de acordar e de estimular as forças escondidas na criança (1921).

A criança e o professor trabalham de agora em diante sobre dados de primeira mão, recolhidos na realidade concreta ou nos “verdadeiros” livros: Decroly aboliu as pálidas simulações do verdadeiro que difundem os animais embalsamados, as antologias, os herbários, os manuais, mas também a orgulhosa arquitetura escolar que tranca a criança em um universo claustal com as suas grades, seus muros altos com janelas inatingíveis, dos seus pátios de recreio e de seus espaços. Com a porta aberta, a escola recolherá os materiais de observação trazidos de fora: a aula-oficina substituirá o auditório.

Decroly não propõe que uma criança viva fechada em uma creche. A sociedade se compõe de vários meios interdependentes, e um dos objetivos da educação é o de evitar o seu enclausuramento. A primeira educação acontece mais completamente na natureza, que desperta a curiosidade da criança pela sua prodigiosa variedade, seus ritmos sazonais, e sua poesia também. A criança que vive no campo tem muito mais vantagem nesse aspecto que os meninos das cidades, por demais protegidos, e que não entendem os complexos mecanismos das instituições que o cercam.

A natureza sofre mais visivelmente as transformações que o homem lhe impõe: esse imenso esforço de apropriação se revela nas fazendas, ateliês de artesãos, nos mercados. Ao mesmo tempo, a destruição de equilíbrios essenciais fará a criança refletir, predador de bom grado, sobre sua própria exuberância! Ele abordará em seguida a indústria, sob os seus aspectos técnicos, econômicos humanos; a vida pública, nas diferentes instâncias administrativas, jurídicas, políticas; a cultura, nos museus, os monumentos, os espetáculos, as bibliotecas. Se a educação pudesse, além disso, organizar a participação dos jovens nas diferentes ocupações dos adultos, “o número de horas das aulas consagradas ao ensino propriamente dito poderia ser diminuído muito mais.” (1929a)

Essa educação na vida deflagrará um quarto sentido caro a Decroly: o pertencimento à cadeia dos seres vivos. Associando as etapas do crescimento aos meios os mais complexos, da natureza à grande cidade moderna, a educação mergulha a criança em um fluxo na própria evolução da espécie. Decroly vê uma grande vantagem pedagógica em satisfazer as atrações sucessivas da criança por atividades de colheita, de caça, [...] e depois de artesanato, de mecânica, de construção, [...] de experimentação, e por fim, de jogos institucionais (tribunais, comércio etc.) e de criadores (produções poéticas, românticas etc.). Embora ele nunca tenha acreditado na teoria da recapitulação (defendida por Stanley Hall), Decroly propõe um processo educacional no qual a ontogênese reproduz em miniatura a filogênese. Há um grande interesse em respeitar as características do brincar da criança em diferentes idades e introduzi-lo nas atividades de ensino, iniciando a criança nas fases de civilização que lhe precederam.

Decroly acessa assim a uma última acepção da palavra vida, em função do papel político e social que cada um poderá desenvolver, seja passivamente, seja voluntariamente: “Os mais adaptados são aqueles nos quais a ajuda mútua é mais organizada.” (*Antologia de*

textos extraídos de manuscritos inéditos...) Em outras palavras, a luta pela vida impõe a solidariedade:

Vivemos em sociedade, nossa fraqueza assim o exige, nossas necessidades múltiplas – consequência da civilização – também o exigem. Temos bastante consciência dessa lei, sabemos o bastante sobre o que devemos ser para nossos semelhantes, estamos bastante penetrados do fato que a vida dos outros e a nossa estão estreitamente relacionadas e em constante relação? (1904b)

A educação do cidadão, tão longa e tão difícil, evolui do egocentrismo e depois à ideia de coletividade. Uma das melhores justificativas da escola é aquela que garante uma vida em comum que “aplanas as tendências egoístas [...]. Nós aprendemos mais a viver que a ler”. Esta aprendizagem da vida social surge das iniciativas da criança: sua ordem não nascerá de uma ordem imposta, nem sua liberdade de uma liberdade outorgada. Ela vai precisar de tempo para se acomodar com a alteridade e a coletividade. O compromisso com as responsabilidades afetivas só ocorrerá pouco à pouco com a cooperação. Cada um deve fazer suas próprias experiências de autogestão e correção. Paradoxalmente, a autonomia não nasce da ausência de diretividade, mas da consciência dos direitos e dos deveres de um membro ativo da vida social. A escola, assim concebida, se constitui em um microcosmo político atravessado de problemas, de crises, de conflitos, que a ajuda interativa de todos os seus membros a levá-los da melhor forma possível.

A atribuição das responsabilidades individuais e coletivas depende de uma moral prática a qual um grande espaço deve ser revezado no horário; ela se fundamenta na eleição de diferentes delegados, no rodízio de tarefas, na prestação de contas etc. Poderes concretos são delegados aos alunos na gestão da escola. A opção política que supõe essa formação do cidadão é clara: “O governo democrático deve ser considerado como a forma de Estado mais apropriada para favorecer a evolução e a adapta-

ção ao progresso.” (*Antologia de textos extraídos de manuscritos inéditos...*) Portanto é ele quem dirige a vida de uma coletividade decroliana.

Do jogo ao trabalho

Decroly não se contentou em

afirmar a superioridade da educação sobre a instrução, [como aqueles] que, menosprezando técnicas elementares do saber humano, chaves de todos os programas escolares exigidos pelo nosso estado de civilização, se preocupam principalmente de fazer o homem sem temer que ele permaneça analfabeto. (1929b)

Afinal, a educação se fundamenta no ato de aprender – mesmo e principalmente trata-se de aprender a viver. A criança sabe disso muito bem: a gente vai para a piscina para nadar, para a escola para saber mais.

Alguns meses de luta cotidiana para demonstrar a educabilidade das crianças “irregulares” rapidamente convenceram a pequena equipe do Instituto (três professoras) da ineficácia dos procedimentos, até mesmo os mais modernos, em cálculo, leitura e escrita. É preciso renunciar à eterna ilusão dos inovadores: uma atmosfera de confiança e de afeto não é suficiente para assegurar automaticamente aquilo que se as aprendizagens; mesmo tentados por frases em chocolate fabricadas especialmente, as crianças não retêm nada!

Mas elas brincam e, claro, observamos os seus jogos com seriedade científica. Evidentemente, como todas as crianças, elas manipulam bonecas, jogos de habilidade, jogos de sociedade, mas principalmente elas inventam. O jardim e os abrigos do Instituto são propícios a inúmeras atividades: desenhar pistas, criar esconderijos, cavar tanques de girinos, construir cabanas. Apesar de suas dificuldades, as crianças manifestam uma tal energia, perseverança e vontade que nada ficam a dever à ajuda dos adultos.

A psicologia da afetividade identifica na imitação e no jogo das crianças fatores de maturação essenciais, que Decroly qualifica

entre “instintos antecipativos”, preparando uma primeira forma de intelectualidade.

O que se deve ainda frisar a propósito do jogo, é o seu papel de preparação à atividade séria. Ele faz a transição entre a atividade instintiva, no sentido restrito, e o trabalho [...], em ocupações onde o objetivo é cada vez mais consciente, cada vez mais distanciado e indireto [...]. Há [entre o jogo e o trabalho] uma gama interrupta de ocupações, indo da mais agradável até a menos agradável. (1927).

No dia em que eles pedem o coelho, entram de maneira natural na engrenagem do primeiro dos “jogos educativos” de Decroly. Nós lhes ajudamos, de fato, a descobrir pela observação o lugar mais propício para conceber, medir e construir uma cabana para coelhos; a ler uma documentação sobre as raças de criação, sua alimentação, sua proteção; a escrever para os comerciantes de madeira, veterinários, criadores. Um interesse mais forte do que o chocolate, portanto, assegurou a concentração propícia a aquisição dos primeiros rudimentos.

“O jogo educativo” nasceu dessas considerações (1914); da cobra-cega à lojinha, do quebra-cabeça aos jogos lógicos, o exercício se ilumina da aprovação e do prazer que a criança sente da função lúdica. Com a ajuda entusiasta das crianças, Decroly e a sua equipe fabricaram dezenas de jogos de madeira ou de papelão, de uma sensibilidade cheia de poesia, cujas séries cuidadosamente escalonadas dizem respeito ao desenvolvimento das percepções sensoriais, da atenção e da aptidão motora; da precisão visual, visual motora, auditiva motora etc.; à iniciação à aritmética, à percepção do tempo, à leitura, à gramática, à compreensão da linguagem. Esses primeiros jogos psicoeducativos foram comercializados e produziram fortuna, como já sabemos.

Projetos e planos de trabalho

O interesse diferenciado é, portanto, o fundamento mesmo da vontade de aprender; ele oferece à criança o poder de aceitar a dificuldade que permitirá a satisfação. Infelizmente,

o trabalho escolar tal qual ele é organizado não responde a essa condição e se parece muito mais, como Claparède mostrou, em relação ao trabalho forçado, isto é, uma ocupação que não apresenta nenhum interesse nem em relação a ela mesma nem pelo objetivo que ela almeja. (1927).

A instrução efetivamente se contentou durante muito tempo com programas e manuais que eram suficientes para a formação de alguns letrados. O século XIX adicionou métodos didáticos, cuja sucessão se acelerou mais ainda no século vinte. Dividida em anos e em matérias, sobrecarregada pela aceleração dos conhecimentos, a disciplinas relacionadas às áreas de conhecimento se tornou cada vez mais enciclopédica. A escola atrapalhou-se na tarefa impossível de dispensar todos os saberes. Os métodos ativos tiveram defensores desde muitos séculos, sem poder realmente destrinchar o dilema entre a cabeça bem cheia (supostamente erudita), ou a cabeça bem feita (supostamente eficaz). Portanto, é preciso escolher. E Decroly não hesita:

eu posso dizer que os professores não fazem nada mais do que sofrer eles mesmos do regime defeituoso que eles aplicam frequentemente [...]. Com toda sinceridade, eu afirmo que se o nosso sistema é medíocre e até mesmo ruim, a culpa não é do professor; ela se deve ao programa. E eu não culpo nem os autores dos programas, pois estes últimos foram os agentes inconscientes, e portanto tanto perdáveis, de uma força inelutável: a tradição, que chegou até eles vindo do peso de três ou até mesmo vinte séculos. (1904b)

Ele libera então a equipe do pequeno Instituto, e depois a de l'Ermitage, das assombrações da matéria, do horário, dos prazos, dos manuais. “O que é necessário é a participação ativa dos alunos no que diz respeito à sua própria formação.” (1929). Eles escolherão de agora em diante os sujeitos de estudo, livremente. Os adultos só lhes iniciarão nas operações técnicas concretamente úteis, em função dos seus níveis de evolução. A atividade do programa foi desta forma transferida para as próprias crianças. Cada um propõe os assuntos que deseja tratar, e todas as propostas são

negociadas pelo grupo inteiro que constrói um projeto coletivo (plano de trabalho), mais ou menos a longo prazo (de alguns dias para os jovens a um ano para os maiores). Um grande quadro com dupla entrada faz a previsão do decorrer desse período. Os temas a serem tratados são escrito nele em abscissa, as modalidades do seu tratamento em coordenadas (pesquisas, excursões, exposições, trabalhos de equipe etc.). As iniciativas necessárias são igualmente introduzidas, assim como os exercícios indispensáveis à sua aquisição e à sua estabilidade. A liberdade de escolha estimula o trabalho escolar. Mesmo difíceis, as aprendizagens e os exercícios ganham o seu sentido de sua utilização imediata. Eles são concebidos como instrumentos indispensáveis à procura das soluções. Frequentemente reutilizados, eles progressivamente enriquecem o instrumental mental.

Contrariamente ao que se acredita frequentemente, os interesses dos alunos percorrem, aliás, os pontos essenciais dos currículos oficiais. Imersos na mesma cultura que os autores dos programas, as crianças vivem a mesma atualidade, se colocam os mesmos problemas, procuram as mesmas informações. Mas os planos de trabalho não devem se submeter a uma ordem exterior às preocupações imediatas dos alunos, nem a um recorte em partes que contradigam a complexidade interdisciplinar da maioria das questões; o estudo é sincrônico com o interesse ou a atualidade que lhe induziu.

A relação com o professor se encontra também profundamente modificada: mais que um *deus ex machina* revelando dia a dia capítulos de uma matéria a qual só ele tem a chave, o verbo ativo “preparar” substitui o passivo “revisar”. Se eles adquirem um material mental de noções e de técnicas, os alunos também têm acesso a materiais mais concretos: eles utilizam a mesma documentação que os professores, e juntam à deles, sempre pessoal e susceptível de enriquecer a confrontação. A utilização pensada de fontes variadas tem mais importância que a assimilação definitiva de um capítulo

determinado. Ela oferece uma concepção aberta e crítica do conhecimento, que se estenderá muito além do tempo dos estudos.

Essa concepção do trabalho também se revela ao mesmo tempo mais exigente e mais divertida para o adulto. Ele observa evoluir seus conhecimentos no mesmo ritmo da evolução científica, e omite frequentemente sua eloquência para o procedimento do pesquisador, em uma equipe tão solidária que os assuntos propostos pelos alunos requerem frequentemente a colaboração de diversos especialistas, tanto no secundário como no primário. É preciso saber identificar uma pedra bizarra da mesma forma que preparar a visita a uma usina extremamente moderna ou fabricar um dinamômetro – e, principalmente, saber mostrar às crianças que a onisciência não existe!

Do interesse ao centro de interesse

O plano de trabalho coletivo coloca, no entanto, o problema particularmente difícil da socialização dos interesses:

Se a gente tivesse, como Jean-Jacques Rousseau, apenas um *Émile* a dirigir, haveria certo interesse a seguir as curiosidades do espírito da criança a medida do seu aparecimento. (*Antologia de textos extraídos de manuscritos inéditos...*).

Mas a individualização completa é impossível:

Do momento que reunimos certo número de crianças, o problema do interesse de cada um se torna difícil de resolver se uma delas deseja escrever, enquanto outra prefere passear ou fazer ginástica ou cerrar um pedaço de madeira!

A técnica do plano de trabalho responde em parte à pergunta, visto que ele repousa sobre a negociação e a pesquisa de um consenso. Resta a questão fundamental de sua coerência.

Então eu me perguntei [...] o que era importante para que a criança, para que todas as crianças da Bélgica e da Europa, e do mundo inteiro, não pudessem ignorar. Em seguida eu me perguntei quais são os conhecimentos pelos quais a criança tem mais atração [...]. Pois bem! Eu percebi que o que importa mais para a criança, é ela própria em primeiro lugar. [...] É para a criança que tudo se direciona,

é dela que tudo irradia [...]. E assim eu considero o elemento afetivo primordial, o interesse da criança, que é a alavanca por excelência. (1921).

Em seguida é do meio próximo que vêm os estímulos, e é sobre esse meio que se concentram as novas perguntas. Elas são as próximas “suscitadas pelos fenômenos que acontecem e pelos objetos que se apresentam” (1921). A criança percebe dessa forma os laços de sua própria pessoa com os objetos que povoam seu meio natural (animais, plantas, minerais) e seu meio social (família, escola, cidade, sociedade). A comparação lhe permite identificar rapidamente as necessidades vitais das quais ela sofre pressão, quando sente fome, frio, medo, desejo de agir; a descoberta do mundo, que recomeça com cada criança, se ordena segundo as constantes universais da alimentação, do abrigo, da luta, da atividade. Essas “ideias básicas” são tão inelutáveis que elas percorrem os grandes desafios da sobrevivência biológica, da escala do mais humilde animal à cidade mais orgulhosa.

Essas necessidades biológicas, psicológicas e sociais se alargam, portanto progressivamente, indo dos eventos particulares vivenciados pela criança às leis gerais da vida. Se o indivíduo garante sua sobrevivência pela alimentação, proteção, defesa, trabalho, a espécie o faz pela reprodução, adaptação, seleção, o comportamento inato ou adquirido. No caso da condição humana, o trabalho permitiu, além disso, a acumulação cultural, graças à dominação crescente da natureza, à fabricação de instrumentos (entre os quais a linguagem) e à aptidão da criação inovadora.

Essas informações formam rapidamente tal massa de conhecimentos que a coleta dos dados cessa de ser ocasional; a “ideia básica” ou “centro de interesse” causa a construção de um projeto a curto ou longo prazo (criação de animais, plantações, excursões etc.). A partir de oito ou nove anos, e até os catorze ou quinze anos, a exploração de cada ideia básica se estende durante o ano inteiro, e ao mesmo tempo assegurando a aquisição progressiva dos conheci-

mentos. Neste estágio os sujeitos se utilizam das “ideias associativas”. Qualquer tema apresenta aspectos científicos, econômicos, geográficos, históricos, literários, jurídicos que requerem a introdução de técnicas e de noções emprestadas das diversas áreas, sem que os seus laços jamais se percam de vista. A pedagogia decroliana atinge uma unidade propriamente fenomenológica, levando as crianças a descobrir as leis que sustentam as aparências. Mesmo depois de quinze anos, quando os jovens atingiram o pensamento adulto, eles mantêm o hábito de reunir as opções particulares às quais decidiram se consagrar, aos vastos conjuntos que lhes dão sua plena significação.

Da globalização à coordenação

O globalidade inerente ao pensamento infantil encontra sua tradução pedagógica nessa interação natural de todas as facetas de um sujeito. Na escola primária, o instrutor único assegura muito facilmente essa coordenação; no secundário, as diversas especialidades devem necessariamente lhe assegurar pela correção e a interdisciplinaridade. Mesmo o nome tradicional dos cursos desaparece.

Com os pequeninos, a globalização do ensino decorre naturalmente da vida própria, sem que lhes sejam impostas atividades ditas pré-escolares. A criança brinca inteiramente, as suas “cargas” são vagas na sala de aula, sai em excursão, faz jardinagem, colhe ou apanha. Nenhuma tela se interpõe entre ela e a densidade concreta dos objetos ou dos fenômenos:

nós nos encontramos na presença não de um objeto simples, mas de um conjunto extremamente denso, onde não é possível isolar o quadro, tendo em vista que este último está fatalmente associado às percepções da criança. (1929a).

As primeiras medidas intelectuais se integram duplamente na “função de globalização”. Pela globalidade das coisas e pela globalização que domina seu psiquismo:

seu próprio ser está aí, inteiro, a cada vez que recebe uma percepção do seu eu, que tenha fome ou sede, que esteja cansado ou com dor, que

tenha medo ou se zangue, que queira brincar ou sair, que pule, coma, tome banho ou se deite, sua pessoa está aí, inseparável, na sua totalidade. As lições que ele recebe dele mesmo não são seriadas segundo etapas racionais e pré-concebidas. E no entanto, ele se encontra nessa desordem aparente e consegue se entender; sua consciência se edifica gradualmente. [...] Na criança, [...] inúmeras noções penetraram [...] sem análise antecipada, sem dissociação voluntária. (1929b).

No entanto, na maior tranquilidade do mundo que os adultos substituem arbitrariamente sua ordem nesse caos:

Vamos dessa forma das partes ao todo, do simples ao composto ou ao complexo, caminho que assimilamos, aliás, frequentemente a esse que consiste em passar do concreto ao abstrato e do particular ao geral.

Assim, na lógica do adulto, a superfície é mais simples que o volume, a letra que a frase, o ponto que o “redondo”. Em contrapartida, o que Decroly espera da educação, é que ela saiba enxertar as novas aquisições sobre conquistas pessoais frequentemente ricas:

A criança, quando entra na escola tem os sentidos desenvolvidos [...]. A criança tem o espírito de observação, basta não matá-lo. A criança associa abstrato, generalizado; basta lhe dar a ocasião de associar com elementos de ordem mais elevada, deixá-la abstrair e generalizar sobre dados mais extensos e mais numerosos. A criança age, cria, expressa; basta lhe dar os materiais e as ocasiões para que ela continue a desenvolver suas tendências ativas. (*Antologia de textos extraídos de manuscritos inéditos...*)

Observação, associação, expressão concreta, expressão abstrata. Todo o método global está aí, na sua verdadeira extensão, que uma utilização de maneira infeliz restritiva limitou a aprendizagem da leitura e da escrita. Se Decroly propõe partir da representação global, é para levar progressivamente a criança a desenvolver faculdades cada vez mais diferenciadas. O exame de uma “surpresa” na escola maternal ilustra perfeitamente esse procedimento. O objeto escondido em uma bolsa é proposto por uma criança no grupo que se sentou em círculo; cada uma apalpa a bolsa, a cheira, e se esforça

para descrever as sensações que ela sente. Essa atenção “provocada” substitui a gravação mecânica pela observação ativa; ela transforma a impressão em percepção, conceito, linguagem.

A expressão concreta acompanha logo em seguida, consciente ou não, o esforço de observação; prazer, repulsão, desconfiança ou inveja se traduzem em movimentos ou mímicas. Nós também falamos, e o adulto introduz naturalmente as novas palavras indispensáveis. A experimentação submete então o objeto a hipóteses seguidas de uma exploração sistemática. Nós o medimos, pesamos, avaliamos o seu volume. A fase de expressão concreta acaba pelo desenho ou qualquer outra representação, e aquela de expressão abstrata pela aquisição oral (jamais escrita!) de um vocabulário já muito científico (comestível, exótico, infusão, instrumento etc.).

Mas a observação e a expressão não operam somente no imediato; espontaneamente, a criança associa o objeto presente a lembranças de experiências anteriores, ou a hipóteses antecipadas. A atividade de associação entra aqui em jogo; ela advém propriamente da abstração verdadeira, operação realizada pela criança ela mesma. Nós a confundimos muito frequentemente com a abstração no sentido escolar do termo, a qual não consiste em utilizar a bom conhecimento de causa entidades formais já feitas. Abstrair é outra coisa: a criança o faz desde quando ela distingue em um objeto concreto os traços significativos que permitem descrevê-lo. Primeiro se constrói uma lógica intuitiva, que terá progressivamente a tendência a se racionalizar sem por isso se limitar a modelos formais. O acesso ao simbólico, à palavra, à ideia releva de um trabalho consciente da análise sobre dados concretos fornecidos pela observação e fixados pela expressão, que transforma dessa maneira as percepções em representações. Os conceitos podem desde então se prestar a conexões, relações, sistematizações.

Passando assim do espécime ao tipo, do particular ao geral, do elemento à estrutura, do unitário à série, a criança reproduz o

mesmo percurso da ciência experimental. Em contrapartida, os formalismos precoces e as proezas operatórias da inteligência pura reproduzem inevitavelmente os antigos modelos escolásticos. Se limitando a objetos cognitivistas, a educação não mutila somente a invenção, a afetividade, a criatividade. Ela tira da própria inteligência o suporte essencial da matéria. O pensamento se nutre dos vai e vem do concreto ao abstrato, tão indispensáveis um quanto o outro à compreensão do real dando-lhe “a ocasião de estar tão conforme quanto possível com a verdade” (*Antologia de textos extraídos de manuscritos inéditos...*).

Dessa forma o método decroliano não se coloca nem dedutivo nem indutivo *a priori*: ele é intuitivo e construtivista. Ele leva cada criança a mobilizar seus recursos pessoais, internos, para elaborar seu próprio saber. Produz os materiais que melhor lhe convêm e que ele utilizará em toda a sua vida. Na sala de aula ou na escola, cada grupo fabrica seu próprio material escolar, utilizando os recursos de inúmeras oficinas (carpintaria, estufas, pedaço de terra, animais, prensa, cozinha, laboratório, biblioteca etc.). Criança operária, criança artesã, criança autora, elas são elas mesmas donas de seus desenhos, de seus cadernos, de suas coleções, de seus documentos, de suas obras. Elas adquirem assim uma autonomia que lhe servirá ao longo de sua formação. A educação que receberam nunca favoreceu a competitividade nem a *performance* espetacular, mas encoraja a autoeducação.

Seus trunfos são modestos, mas seguros: gosto e sentidos da pesquisa, responsabilidade no trabalho pessoal, saber tomar notas individuais precocemente, saber manejar um esboço e seu esquema, aptidão a encontrar e explorar uma documentação. A avaliação contínua substitui evidentemente os exames. Ela repousa sobre a apreciação largamente comentada do esforço e do progresso de cada um, sem nota numerada, média nem classificação. Relatórios regulares substituem os boletins; eles descrevem a evolução física, social e

intelectual de cada aluno. Graças ao comentário detalhado de suas atividades, cada um aprende a conhecer seus pontos fortes e fracos e se orientar no sentido dos domínios que desenvolvem o mais completamente suas aptidões, seus desejos, suas escolhas. Mesmo intenso, o esforço que é requisitado aos alunos nunca excede suas possibilidades. A orientação que eles darão às suas vidas beneficiará a lucidez e a confiança que adquiriram por seus próprios meios.

Inversão de prioridades

A lógica desse projeto educacional global leva inevitavelmente à derrubada da ordem tradicional das matérias:

Nós damos um lugar preponderante às atividades que favorecem a cultura em profundidade; evidentemente que nos sobra menos tempo para as aquisições de superfície. [...] Nas escolas atuais, efetivamente, é aos exercícios de leitura, de ortografia e de escrita que se oferece mais tempo. (1921).

Decroly também ameniza os prazos. Por que é preciso começar esses conhecimentos na data fatídica do primeiro dia de aula e na idade oficial de cinco, seis ou sete anos (segundo os países), sem sequer levar em conta a idade real? Por que uma criança nascida no dia primeiro de janeiro deve se encontrar com uma outra nascida no dia 31 de Dezembro do mesmo ano?

Além disso, as dificuldades inerentes à aquisição dessas técnicas estritamente formais impedem as crianças de compreender a utilidade, durante um período mais ou menos longo, no exato momento onde elas deveriam adquirir o amor pela escola. Em fim, elas condenam ao fracasso muitas crianças, principalmente se elas são mal servidas por um uso incerto da linguagem.

Elas são reunidas com a finalidade de lhes serem inculcadas quer queira quer não, ora? E o que? Hieróglifos que nós chamamos números, outros hieróglifos que nós chamamos letras, que eles devem então durante horas manipular, que eles devem reconhecer e reproduzir a forma ou o som, sem que eles vejam em nada a finalidade, a utilidade, nem principalmente o prazer de tal trabalho. (1940*b*).

Agora, ao contrário, se a escola se constitui

em um meio natural simples e sincero, em um ambiente vivo, [...] a observação dos fenômenos da natureza, dos animais, das plantas e das diferentes atividades humanas é uma fonte inesgotável [de dados] que, já durante o percurso do exercício de observação, dá lugar a problemas, a pesquisas de operações e à resolução mental ou escrita destas últimas. (1932*b*).

Assim, o ensino se vê designar a missão de introduzir racionalmente e em tempo útil as técnicas e as noções necessárias ao tratamento dos conteúdos provindos da curiosidade espontâneas das crianças. Essas matérias instrumentais (a sagrada trilogia ler/escrever/calcular!) são de agora em diante ditas “secundárias”, porque Decroly as limita à sua função específica de instrumentos do conhecimento, mas nem por isso elas são desprezadas. Ele dá muita importância ao instrumento para desconhecer a utilidade. No entanto, ele modifica profundamente as condições habituais do conhecimento, para que a criança crie laços para dominar tendo adquirido a plena consciência dos serviços que o cálculo pode lhe render, a leitura, a escrita.

A medição

A abundância das informações coletadas, ocasionalmente ou não, conduz muito cedo à *medição*, termo ao qual Decroly dá o sentido de “ação de medir”, pela qual a criança acessa a quantificação dos fenômenos.

É preciso se esforçar, no início do ensino do cálculo, de tirar partido, a cada momento, da função de comparação, ou seja, favorecer as aproximações entre os objetos presentes e novos com os objetos familiares e conhecidos e incentivar a criança a constatar a identidade, a semelhança ou a diferença, e fazê-lo de uma maneira cada vez mais precisa. Na comparação se relaciona então estreitamente os exercícios sobre as quantidades contínuas ou descontínuas, que dão lugar a operações com os números. Mas, não se pode perder de vista que o objetivo que se quer alcançar não é a aquisição de um procedimento de operação, objetivo embora útil, mas sim aquele de um julgamento lógico ajudado por meio de medidas que favorecem resultados mais exatos. (1932).

Para facilitar essas passagens da impressão qualitativa para a medida quantitativa, Decroly utiliza termos familiares entrelaçados às percepções: “muito, pouco, mais, menos, demais, bastante, tanto, vários, alguns”. Por aproximações sucessivas, a criança controla cada vez melhor as porções de espaço e de tempo. Ela para de numerar ao acaso números de maneira cantada para construir números que expressam um conteúdo preciso. Ganha acesso às medidas de espaço por normas naturais: palmos, envergadura, proporções, pernas etc. acordadas pelo grupo. Nas primeiras contas, simplesmente numerais, sucedem as operações mais complexas, com tanto que seja necessário recorrer a medidas diferentes, três mais uma perna, por exemplo. As propriedades do espaço são designadas por jogos: classificações por comprimento, largura, ângulos crescentes ou decrescentes; as figuras geométricas se obtêm por esquematização de objetos naturais. À apreciação de volumes e de pesos procede a experimentação. Inúmeras possibilidades surgem o tempo todo, auxiliadas por instrumentos de medida elementares.

É da comparação com unidades naturais que nascerá a passagem para as unidades convencionais de medida: nós as descobrimos nos mercados, fazenda, padaria, mas vamos ficar com o hábito, próprio dos artesãos, de se servir do seu corpo para as avaliações rápidas.

A passagem para as operações provém da vida coletiva. O tempo todo, é preciso “juntar”, “tirar”, “dividir”, “distribuir”. Elas ficam na mente o máximo possível. O acesso rápido demais ao cálculo escrito multiplica inutilmente os algarismos, e provoca o esquecimento da unidade fundamental de cada forma de cálculo (a da divisão e da fração, por exemplo).

A medição do tempo exige a mesma familiaridade cautelosa e progressiva com a abstração. Ela começa por calendários nos quais, dia após dia, o grupo percebe os dados meteorológicos, as atividades sucessivas do dia (a escola e a casa), as do mês, da estação.

As primeiras medidas se fundem na duração vivida, sem referência ao sistema do horário. Em seguida as medidas convencionais se instalam. A perspectiva temporal adquire muito mais profundidade à medida que a criança é levada a distinguir “antes”, “depois”, “durante”, “muito tempo”, “às vezes” etc., a mergulhar no passado de sua família e de sua região.

Por fim, a atividade matemática concreta se fundamenta também no valor, a introdução global repousa no afinamento dos termos de comparação: “bom”, “melhor”, “pior”, “grande”, “médio”, “inferior”, “superior” etc., que se impõem naturalmente na fase de associação das ideias. A consciência dos custos diz respeito à gestão cotidiana: preparar uma excursão, calcular o custo de um piquenique, comparar as mercadorias da loja, montar um jornal da escola.

Na medida em que a matemática se consagra como instrumento universal, cada vez mais necessário para a aproximação de qualquer ciência ou técnica, a programação dessa iniciação concreta impregnará toda a sequência dos estudos, na qual predominará a resolução de problemas verdadeiros, mesmo se técnicas e noções muito abstratas impõem o desvio por lógicas e simbolismos alheios a toda realidade concreta.

Leitura/escrita

Decroly é mencionado (exageradamente!) como inventor do método “global” da leitura/escrita. Seria mais procedente e exato dizer que ele foi o promotor do “método funcional”, mas seria ainda injusto não entender o radicalismo com o qual ele ousou superar as aprendizagens gráficas até a educação sensorial, motora, física, científica artística. “Aprender a ler [...] não é suficiente para saber o que se deve ler, quais são as leituras úteis, as que não são, aquelas que fazem bem, as que fazem mal.” (Segers, J. E. *A psicologia da criança normal e anormal segundo o Dr. Decroly*).

Ele provoca dessa forma uma verdadeira inversão das prioridades escolares. As atividades de observação, associação, expressões concretas dominam amplamente o horário e se verbalizam no oral muito mais que no escrito. As crianças falam, naturalmente, espontaneamente, livremente. A riqueza, a cor, o entusiasmo da palavra familiar é muito mais importante do que o purismo pedante da escola.

A iniciação à leitura e à escrita só acontece a partir de textos que estão em relação direta com a experiência concreta imediata, e sempre acompanhada por um suporte figurativo (desenho, maquete, objetos diversos). Os primeiros “livros” de leitura são os cadernos, o texto impresso, o painel que agente pendura, a mensagem que circula na coletividade.

Frequentemente chamado de método “global” porque ele repousa necessariamente sobre frases completas e dotadas de um sentido claro, o procedimento “ideo-visual” de leitura e escrita longamente experimentado por Decroly e seus colaboradores, resulta, portanto, da “leitura inteligente”, aquela que submete a escrita à ideia, o código à informação.

Ele se apoia na leitura silenciosa e evita deliberadamente a soletração. Perguntas sobre o sentido asseguram o controle do entendimento e frisam a função assumida por cada palavra. A análise dos elementos constituintes gráficos começa de uma vez só e coloca em jogo, mais uma vez, a observação e a associação. Servindo-se de critérios cada vez mais exatos, a criança identifica não o sentido, mas as fronteiras das palavras, e depois das sílabas, e depois da grafia.

Quando a criança entende o funcionamento do sistema, está apta a ler ou escrever qualquer coisa, pela decomposição e pela recombinação dos elementos gráficos. Para uns, algumas semanas bastam, enquanto que outros levarão muito mais tempo (um ano e meio, dois, às vezes mais). O desconhecimento dos ritmos indi-

viduais de maturidade compromete dramaticamente o futuro escolar das crianças para as quais bastaria esperar. Existem muitas outras atividades, mais substanciais e mais favoráveis ao desenvolvimento da compreensão, mesmo para os leitores precoces. De fato, a maioria domina bastante facilmente (a qualquer idade!) as regras ortográficas e sintaxe morfológica, graças aos reflexos de autocorreção facilitada pelo uso constante dos instrumentos. O auxílio do dicionário e dos livros de gramática é incentivado desde a infância, e autorizado a qualquer momento, mesmo e principalmente no decorrer de uma prova de dissertação, ou de interpretação de textos ou ainda de ortografia.

Se a criança se afirma primeiro na leitura silenciosa, o procedimento audiovisual não impede de forma alguma a leitura em voz alta de textos já compreendidos, na musicalidade expressiva da recitação, e depois no teatro. A troca de mensagens, a conversa, a consulta de textos atuais impõem também a oralização. Muito rapidamente, assim que a criança aprende a ler, a pesquisa de comunicação introduz o livro, o jornal, a correspondência. O respeito à sensibilidade literária individual preserva a liberdade de escolha das leituras e das composições pessoais. Suas variações enriquecem a análise textual e oferece a formalização cada vez mais fina da reflexão, da imaginação, da sensibilidade. A formação literária não se limita a um só patrimônio nacional; amplamente comparativa, ela se abre às ideias e às obras do mundo inteiro.

A escola em primeiro lugar é um lugar de comunicação, onde se desenvolve uma massa muito densa de trocas. Desde os primeiros tempos do l'Ermitage, todos os alunos participam regularmente da criação teatral coletiva à fixação dos cartazes nos muros, às diversas assembleias. *O Correio da escola*, criado em 1909, por um grupo de crianças sem a ajuda de nenhum adulto, e feito por elas em sua própria editora, ilustra particularmente bem esse papel social. Enquanto suportes para a informação ou da diversão, essas

trocas não são deliberadamente concebidas como atividades de aprendizagem, e sua correção acadêmica se limita às necessidades da compreensão.

A cultura em profundidade

Está na lógica do projeto decroliano que a persistência das dificuldades nunca possa comprometer o futuro escolar de quem quer que seja. As fraquezas são superadas pelas próprias crianças ao preço de uma maior vigilância, às vezes, até mesmo perfeccionista, mas também graças à abundância de suas produções. Elas são principalmente compensadas pelo reforço das qualidades positivas das crianças em outros domínios, graças a um princípio que rejeita sistematicamente a nota dita de exclusão e não concede nenhum status preferencial a nenhuma matéria.

A proposta da educação decroliana se diversifica, evidentemente e sem parar, para as etapas de desenvolvimento entre os três e os dezoito anos de idade.

A globalização e, depois, a interdisciplinaridade não impedem de forma alguma a particularização crescente de todas as matérias, em função das orientações escolhidas. O ritmo natural da construção do saber nunca é sacrificado à impossível pretensão de exaustão que caracteriza os programas clássicos. Além disso, a aprendizagem não deve ser pensada apenas para os dezoito, vinte ou vinte e cinco anos. Todo o ensino, do primário ao superior, coloca obstáculos de espera sobre os quais novos conhecimentos se construirão durante toda a vida.

A título de comparação, se alarga aqui à capacidade de transferência, de extrapolação, tratando sem pressa e completamente todos os aspectos de um sujeito, a criança se constituiu em uma “caixa de ferramentas”. Ela procurará na caixa aquilo necessário para tratar as novas questões. Ao longo dos dias, sua documentação pessoal se enriquece de prospectos, de cartões postais, de artigos. Ela sabe onde

encontrar os livros de referência, jornais, endereços úteis. Ela tem muito mais confiança em suas próprias capacidades de invenção, de descoberta, de trabalho pessoal do que na frente de algum adulto gratificado de uma ciência inculcada. Aberta à atualidade, a escola é mais conhecimento e pesquisa do que transmissão, é muito mais local de fazer ciência do que de doutrina.

A época de Decroly era particularmente fértil em inovações, em todos os campos. Estava claro daquela época em diante que todo saber só procede do conhecido para integrar o desconhecido. Uma cultura útil só poderia ser moderna, mas a sua própria modernidade jogava no passado uma nova luz



preparando [a criança] a entender as grandes leis da vida e da natureza, e oferecendo à sua capacidade as riquezas científicas e técnicas acumuladas pelas gerações que lhe precederam (1921).

Distinguindo as “aquisições de superfície” da “cultura em profundidade”, Decroly não submetia somente as técnicas aos conteúdos. Ele concebia o ensino como uma

iniciação ao patrimônio intelectual e moral da humanidade, e, portanto, como um atalho da experiência dos homens que possa verdadeiramente servir de meio da cultura geral (1921).

Decroly atual

A educação tem ainda um longo caminho para encontrar as urgências as quais nós não ousaríamos dizer que elas diferem muito daquelas que Decroly enfrentou. O fracasso escolar, o sofrimento das crianças, a cultura livresca, a condescendência social, a obsessão do rendimento por acaso cessaram de ser provocados ou conservados pela educação? Sem dúvida, Decroly inspirou diretamente inúmeras escolas, na América do Sul, na Flórida, na Espanha, em Paris, na Bélgica é claro. Milhões de educadores visitaram ou visitam ainda o l'Ermitage, que acolhe também inúmeros estagiários. O movimento de emancipação da escola não parou. Dewey, Montessori, Decroly foram relegados por Freinet, Illich, Freire.



Introduzir inovações nos programas de educação e de ensino não é uma tarefa fácil! O mecanismo lentamente elaborado durante séculos é complexo e pouco susceptível de reflexões importantes. Muitos dos que vivem da educação acham que é melhor não tocar em nada. Eles não se encontram assim tão mal, aliás, e não constataam os problemas.
(Antologia de textos extraídos de manuscritos inéditos...)

Por um triste paradoxo, é pelo fracasso de sua obra, tão sábia e simples ao mesmo tempo, que o projeto decroliano parece ainda estar à frente de nosso tempo!

RAZÕES POSITIVAS DA EDUCAÇÃO DECROLIANA
E SUA INSERÇÃO NO BRASIL

Jason Mafra

Ao falar dos limites do conhecimento, Theodor Adorno, certa vez, alertou: “Não há ser no mundo em que a ciência não possa penetrar, mas, aquilo que a ciência pode penetrar não é o ser” (Adorno, p. 43). Se essa máxima pode ser aplicada ao estudo de uma ínfima partícula como o átomo, não desvendado por completo até hoje, mais ainda o seria no exame da vida e da obra de qualquer ser humano.

Em se tratando de conhecimento organizado, deveríamos ter superado o tempo em que estudar criticamente um grande autor significasse mais que desvelar suas fraquezas, demonstrando seus equívocos, aquilo que não fez ou deixou de fazer etc. Trabalhos que se limitam a isso, não raro, tentam fazer emergir coisas inéditas, ainda que a fórceps, com vistas – quase sempre, porque conduzidas mais por ideologias que por ciência – a destruir os méritos históricos de um dado sujeito-objeto tomado como estudo. Em outras palavras, sinônimo de estudo rigoroso, em certos contextos, passou a ser aquele que, coerente com a tendência hegemônica do campo de quem pesquisa, desqualifica radicalmente as biografias e as produções tidas como antagônicas às cosmovisões do pesquisador.

Em razão disso, muitos trabalhos, acadêmicos ou não, ao invés de tentar levar ao público os saberes que estes ou aqueles nomes trouxeram a um determinado campo científico, preocupam-se, unicamente, em mostrar seus erros e limites, quando não, re-

produzindo classificações e rótulos que pouco ou nada ajudam no avanço das ciências.

Felizmente, essa é uma forma de abordagem que nunca foi absoluta. Do contrário, não discutiríamos mais nos bancos das universidades, rodas de amigos e botecos, o legado dos sofistas, as descobertas de Aristóteles, as lucubrações tomistas, as miragens copernicanas etc. ao lado dos hermetismos quânticos de Stephen Hawking e outros que, ontem e hoje, mais que propor respostas a tudo, nos ajudam a formular e a reformular perguntas fundamentais de nossa existência.

Grandes seres humanos, sejam no terreno da pesquisa científica ou da literatura, sejam na vida política ou em qualquer campo de expressão social, devem ser reconhecidos tanto pelo que fizeram, e que eventualmente resistem como conhecimento válido, quanto pelo que produziram, ainda que suas criações tenham utilidade apenas em um certo tempo e contexto histórico.

Talvez a pergunta que devemos fazer ao pensarmos no estudo da obra de um grande autor (ou autora) possa ser algo simples como: “Que contribuições ele(a) nos trouxe?”. É claro que, como sabemos, há pessoas que produziram certos “holofotes epistemológicos” tão poderosos que, passados séculos e até milênios, continuam a iluminar os caminhos do conhecimento em suas áreas e para além delas. Todavia, exigir que pensadores, cientistas, artistas etc. tenham de criar coisas eternas é retirar-lhes o direito de serem históricos, o que significa negar um dos princípios elementares da epistemologia: a temporalidade do conhecimento.

O cientista-educador sob suspeita

Decroly, como outros de qualquer geração, excetuando-se os anos de reconhecimento mundial de sua obra, sofreu duplo julgamento. De um lado, foi taxado de maluco pelos conservadores que se escandalizavam com suas ousadias científicas – criar escolas-laboratórios em que se educavam conjuntamente crianças ditas

normais com crianças portadoras de deficiências mentais é apenas uma, entre tantas. De outro, condenado pelos especialistas críticos da educação que o aprisionaram no mundo do “experimentalismo” – entendido aqui como espaço antiético e tão somente pragmático de se fazer ciência a qualquer custo.

Preocupados com tais convenções morais, seus algozes não se ocuparam, obviamente, em identificar os esforços e os resultados inegáveis que Decroly trouxe na incansável busca de encontrar alternativas científicas e caminhos políticos de uma educação como direito humano a ser estendido a todos. Vindo da medicina (como, diga-se, grande parte dos pesquisadores da educação de sua época), Decroly, em sua árdua tarefa de unir psicologia à pedagogia – hoje, sabe-se, indispensável na tarefa de educar –, foi rotulado de psicologista, por alguns, e de pedagogo, por outros, considerando aqui toda carga pejorativa que tais termos possam carregar.

Felizmente, em razão sobretudo da possibilidade de termos acesso hoje às ricas criações de tantos personagens nesta etapa importante de produção e disseminação mundial de saberes, há esperança de que muitos homens e mulheres serão novamente situados e justamente inseridos no palco da história sociológica do conhecimento.

Neste pequeno ensaio, dados os seus limites óbvios, não faremos balanço crítico dos eventuais acertos ou insucessos do pedagogo e médico Ovide Decroly em sua trajetória na história da educação. Em nosso entendimento, seria despropósito promover exercício como esse aqui. Até porque, trabalho assim, considerado seu alcance e complexidade, requer espaços e matrizes próprios de uma tese acadêmica.

Para uma ideia do que significa esse desafio, basta observarmos que, entre a segunda metade do século XIX e o início da década de 1930, Decroly escreveu centenas de trabalhos sobre educação, produzindo um sem-número de estudos psicogenéticos e pedagógicos a respeito do desenvolvimento da criança, o que dá para imaginar a enorme gama de temas tratados por ele.

Desde a morte do neurologista belga (1932), passaram-se quase oitenta anos. Evidentemente, são inúmeros os avanços ocorridos em todas as áreas nesse período. Tratar dessa questão pode ser trabalho interessante em outro contexto. Nosso propósito aqui é outro. Levando em conta que a biografia e as linhas gerais do pensamento decroliano já foram suficientemente discutidas nesta obra, na contundente exposição de Francine Dubreucq, Diretora do Centro de Estudos Decrolianos, desejamos, apenas, tecer algumas considerações a respeito do contexto da inserção de Decroly no cenário educacional do Brasil.

As escolas novas

Os impactos do trabalho de Decroly em nosso país, sobretudo na primeira metade do século 20, aparecem no contexto da chegada do movimento da Escola Nova. Sobre essa corrente pedagógica, ainda que muitos estudos tenham sido realizados na perspectiva de caracterizá-la – ora a partir de uma avaliação positiva, ora por meio de críticas radicais –, considerando que os leitores deste trabalho possuem formações variadas, cabe-nos uma brevíssima exposição a respeito de sua presença no cenário nacional.

Embora a expressão esteja bastante consagrada, alguns estudiosos do tema não falam, rigorosamente, em “Escola Nova”, mas, em “escolas novas” (Cambi, 1999, pp. 509-593). De fato, se observarmos que desde a segunda metade do século XIX, apareceram diferentes experiências educativas e variados empreendimentos reformistas na educação, sobretudo na Europa e na América, provenientes de distintas áreas de pesquisa e tendências pedagógicas, é bastante pertinente referir-se a esse processo de inovação como movimento de “escolas novas”.

As “escolas novas”, segundo avalia o historiador da educação Franco Cambi (1999, p. 513), em termos teóricos, representaram uma revolução copernicana no campo pedagógico. Isto porque, em seu conjunto, provocaram um rompimento radical com um

modelo de instituição escolar “formalista, disciplinar e verbalista”, que, até então, fundamentava-se numa pedagogia “abstrata e geralmente metafísica, alheia ao espírito da demonstração e da teorização interdisciplinar e antropologicamente centralizada” (Cambi, 1999, pp. 513-514).

Mas, as “escolas novas” não apareceram do nada, como de resto tudo na história. Além das claras heranças iluministas, sobretudo de vertente rousseauiana, e de importantes educadores de gerações anteriores, como Pestalozzi, elas são fruto do contexto sociopolítico e econômico das grandes transformações promovidas pela Segunda Revolução Industrial, iniciada a partir de 1850. Tempo de superação de paradigmas tecnológicos e sociais, de reorganização das forças produtivas, de organização do movimento trabalhista, enfim, de novas exigências e contradições no interior do capitalismo.

Por se constituírem resultado desse conjunto de mudanças destinadas a atender às demandas da nova sociedade moderna, é que as “escolas novas” se destacaram, com muito mais ênfase, e não por acaso, nos territórios centrais desse novo cenário mundial. Iniciaram-se na Inglaterra e seguiram, posteriormente, para França, Alemanha, Bélgica, Suíça, Itália e Estados Unidos, atingindo, a partir da segunda década do século XX, outras regiões europeias e outros países da América, como o Brasil, Bolívia, Uruguai, Chile, México e Argentina.

Indícios dessa atmosfera desenvolvimentista – e de profunda crença na razão iluminada e na força da ciência – podem ser observados nas palavras do próprio Decroly. Ao avaliar as possibilidades metodológicas de se ensinar a qualquer criança, mesmo àquelas com profundas limitações mentais, o médico belga afirma que “existe um mínimo de aptidões em potência aproveitável, mediante educação cientificamente orientada”, tal como a “a atividade industrial aproveita resíduos de matéria-prima industrializáveis por processos novos”. (Decroly apud Moura, 1931, p. 8.).

Como se pode observar, no apogeu do positivismo, tratava-se de imaginar que aquela racionalidade científica, perfeitamente

adequada e de grande eficácia no campo das ciências duras e da produção, pudesse ser igualmente aplicada na explicação dos fenômenos psicossociais e na formulação de propostas de intervenção.

Emergido nesse contexto, convencionou-se a situar o escolanovismo como um conjunto de ideias e experiências provenientes de vários nomes renovadores da educação, entre os quais, Adolphe Ferrière, William Kilpatrick, Maria Montessori, John Dewey, Ovide Decroly, Édouard Claparède, Roger Cousinet.

Ainda que existam muitas diferenças entre esses e outros autores enquadrados nessa corrente, aspecto comum está no deslocamento que promoveram no foco pedagógico: do verbalismo da educação tradicional centrada no professor ao ativismo focado no mundo do aluno.

Ideias e conceitos como educação ativa, psicologia genética, experimentalismo, autoformação, aprendizagem contínua, educação integral, centro de interesses, jogos educativos, educação funcional, trabalho em equipe, entre outros, compunham o mosaico da “Escola Nova” (ou “escolas novas”).

A proposta educacional de Dewey, considerado um dos mais fecundos pedagogos do século XX, reflete a essência dessa nova pedagogia, emergida no âmbito do liberalismo burguês. Para Cambi (1999, p. 549), ela se caracteriza pelo pragmatismo, unindo teoria e prática; pelo entrelaçamento com as ciências experimentais, auxiliares da educação na formulação e solução de seus problemas; pelo empenho em se construir uma filosofia da educação, que promova a democracia e a participação cidadã.

Há que se lembrar, porém, que esse movimento em nenhum lugar tornou-se hegemônico a ponto de suprimir a educação tradicional. Ao contrário, embora no campo das ideias tenha encontrado enorme fecundidade em toda a América e Europa, no cotidiano escolar da maioria das escolas, persistiram as práticas marcadas pelas antigas concepções.

Isso se deve, em grande medida, ao fato de que as propostas renovadoras no campo teórico não foram acompanhadas pelas mudanças objetivas necessárias à realização de outra educação. Evidentemente, para que as novas ideias se incorporassem em grande escala, seriam necessárias transformações profundas que iriam desde a criação de novas estruturas físicas até a realização de processos de formação docente de enorme complexidade. Isso implicaria, é claro, também, numa mudança radical em termos de investimentos político-financeiros nos sistemas educacionais de todos os países que se dispusessem a adotar as novas propostas.

Presenças e ausências decrolianas na educação brasileira

No Brasil, o movimento escolanovista está intimamente relacionado com o *Manifesto dos pioneiros da Educação Nova*. Intitulado “A reconstrução educacional no Brasil – ao povo e ao governo”, esse *Manifesto* foi assinado e publicado, em 1932, por 26 intelectuais brasileiros, entre os quais, Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Roquette-Pinto, Julio de Mesquita Filho e Cecília Meirelles.

Provenientes de várias áreas de atuação profissional, cultural e política, o que significa também de diferentes correntes ideológicas, os signatários desse documento expressavam o desejo comum de romper com o modelo conservador e elitista da educação instituída nas quatro primeiras décadas da república brasileira e introduzir um conjunto de reformas pedagógicas e estruturais na educação nacional.

Segundo o próprio *Manifesto*, no âmbito pedagógico, tratava-se de uma “reação contra as tendências exclusivamente passivas, intelectualistas e verbalistas da escola tradicional”. Em relação ao sistema, propunha-se

uma reforma integral da organização e dos métodos de toda a educação nacional, dentro do mesmo espírito que substitui o conceito

estático do ensino por um conceito dinâmico, fazendo um apelo, dos jardins de infância à universidade. (ver Azevedo, 1932, ou o *Manifesto dos pioneiros da Educação Nova*, 2009).

Um ano antes do *Manifesto dos pioneiros da Educação Nova* (1932), Lourenço Filho, um dos principais integrantes desse *Manifesto*, posicionava-se como um dos incentivadores do estudo e da aplicação dos trabalhos de Decroly.

Segundo ele, as ideias do educador belga, bem como as de outros nomes do movimento escolanovista no Brasil, já “consagravam, explicitamente, em leis e regulamentos, esses princípios e essas práticas” (Lourenço Filho apud Moura, 1931, p. 6). De acordo com Lourenço Filho, as experiências decrolianas já estariam ocorrendo, desde o início da década de 30, pelo menos, nos estados do Distrito Federal, Minas Gerais, Pernambuco, Bahia, Espírito Santo, São Paulo e Ceará.

Em prefácio à uma obra que analisa os ensinamentos decrolianos numa unidade escolar intitulada “Os centros de interesse na escola”, de Abner de Moura, Lourenço Filho, que à época ocupava o cargo diretor geral do Departamento Nacional de Educação, afirmou que aquele trabalho era um “atestado patente e insofismável desse novo espírito e do entusiasmo do professorado pelas práticas da educação renovada” (Lourenço Filho apud Moura, 1931, p. 6).

Revela-se, aí também, a visão de que essa nova proposta não devia ser entendida como mera prescrição pedagógica, mas, como uma mudança de concepção, uma vez que “a escola ativa não se faz com o simples arremedo de modelos de lições” (idem).

Coerente com essa visão inovadora, Lourenço Filho recomendava que para se obter êxito na educação “é preciso que a mentalidade do professor se afeição ao ‘sentido’ do trabalho que a educação renovada reclama” (idem). Para ele, “só assim, o mestre estará apto para compor por si, como deve, respeitando os interesses naturais dos alunos, seus planos de ensino e a sistematização gradativa das lições” (Lourenço Filho apud Moura, 1931, p. 6).

Embora percebamos, nesses documentos e em outros, o entusiasmo e a apologia desses expoentes brasileiros no que diz respeito à adesão das escolas brasileiras às práticas inspiradas no modelo decroliano, podemos assegurar que não se tratou de mudanças pedagógicas estruturais no sistema educacional. Ao contrário, experiências efetivas, isto é, fundamentadas em leituras rigorosas e apoiadas em práticas conscientes dessa nova educação, configuravam casos isolados, ainda que os mesmos pudessem ser considerados significativos.

Ao examinarmos a grande importância atribuída às contribuições de Decroly e sua singela presença no quadro geral da educação brasileira, duas razões, entre outras possíveis, ajudam-nos a explicar esse aparente contrassenso: a inexistência de obras traduzidas ao português e a ausência de uma proposta metodológica acessível aos educadores.

Sobre a primeira, basta-nos lembrar que somente duas obras do autor foram traduzidas para o idioma lusitano: *Practica dos testes: technica da psychologia experimental applicada a educação*, para uso dos professores do ensino primario e *Prática dos testes mentaes*, ambas lançadas em 1931.

Na década de 30, outras obras do autor eram encontradas apenas em francês. Posteriormente, surgiram edições de alguns títulos em espanhol. Sem edições posteriores, os exemplares em português existentes hoje encontram-se em raríssimas lojas de sebos e em um número muito pequeno de bibliotecas de universidades públicas.

Em relação a trabalhos sobre o autor, precisamente no que diz respeito à metodologia e aplicação do sistema decroliano, naquele período, aparece apenas um livro, também editado de 1931. Trata-se da obra já mencionada aqui, “Os centros de interesse na escola”, de Abner Moura. Esse livro, além de contextualizar o educador belga e expor suas ideias mais gerais, traz um estudo de caso, em que o autor analisa a aplicabilidade do ensino global de Decroly em uma unidade escolar.

Na antologia que apresentamos aqui neste trabalho, selecionamos textos de duas obras, “Problemas de psicologia e de pedagogia”, traduzidas do espanhol e a já mencionada “Prática dos testes mentais”.

Em “Problemas de psicologia e pedagogia”, encontram-se fragmentos que, pelas características da reflexão e variedade temática, refletem a visão mais panorâmica de seu pensamento. Em, “Prática dos testes mentais”, como sugere o título explicita-se o caráter mais técnico de sua práxis. Por se tratar de um compêndio de testes aplicados a variadas situações pedagógicas, cujas conclusões não vão muito além de relatos objetivos desses testes, optamos por reproduzir, na íntegra, o prefácio da obra elaborado por Henri Pieron, e o prólogo, escrito pelo mesmo Decroly e R. Buyse. Esses trechos, que ocupam apenas uma pequena parte da obra, revelam uma visão mais ampla, em termos de pensamento, do que mais o restante do livro, constituído em sua maior parte por testes, gráficos e tabelas.

Consideração final

Essa busca sobre o que há de e sobre Decroly no Brasil, levando-se em conta a dimensão de sua produção, revelou-nos que, se na primeira metade do século XX, no auge da Escola Nova, sua presença foi bastante tímida no campo da prática educacional brasileira. Depois disso, Decroly, salvo nos poucos estudos acadêmicos, ficou mesmo esquecido.

Talvez porque, no injusto e arriscado gesto de, ao avaliarmos correntes de pensamento, homogeneizarmos tudo e a todos, tenhamos suprimido suas principais qualidades e possíveis contribuições à educação brasileira. Todo esforço de Decroly se dirigiu na perspectiva de entender as várias dimensões da aprendizagem da criança para que, respaldado na ciência, o educador possa intervir conscientemente. Isso significava para ele, não apenas

atender com a mesma qualidade as diferentes crianças, nas quais se incluem tanto as ditas normais quanto às ditas especiais, para usarmos esses termos, diga-se, bastante questionados. Para ele, nunca esquecendo a importância do espaço coletivo onde efetivamente se educa, é necessário personalizar o atendimento pedagógico de maneira a que todos possam desenvolver ao máximo as suas potencialidades individuais.

Decroly era um espírito inquieto e continuamente curioso. Livros, fotos, áudios, filmes eram apenas estratégias de que lançava mão para a sua incrível capacidade de observar, experimentar, propor, sem jamais aceder ao absolutismo das fórmulas. Por isso, ele próprio nunca sistematizou o “Método Decroly”.

À primeira vista, pode-se afirmar que a proposta decroliana seja inviável, uma vez que ainda não garantimos um espaço de aprendizagem coletiva em que cada criança seja reconhecida e tratada individualmente em suas necessidades. A grande quantidade de alunos por sala, a falta de condições salariais dos educadores que precisam se desdobrar em dupla ou tripla jornada, os recursos necessários à formação contínua dos educadores, as condições socioeconômicas das crianças. Esses e outros fatores compõem condições objetivas da realidade educacional não apenas brasileira, mas, mundial.

Porém, se acreditamos e trabalhamos para que em algum futuro, próximo ou distante, nossas crianças sejam, de direito e de fato, prioridades das agendas públicas de nossas cidades e em todo o planeta, então, a proposta decroliana não é um devaneio. Ela é utópica, por isso mesmo, viva e esperançosa, condição primeira para que, projetando e trabalhando na invenção de um caminho *inédito-viável*, tornarmos realidade aquilo que, até então, encontra-se em nós como um antigo, necessário e possível sonho: uma nova educação para um novo mundo.



TEXTOS SELECIONADOS

1 Problemas de psicologia e de pedagogia⁶

1.1 A evolução afetiva na criança

1.1.1 Algumas noções gerais sobre a evolução afetiva na criança

Se observarmos a presença de tendências nas diversas espécies vivas, comprovaremos que em todos os seres, mesmo nos mais simples, existe um mínimo de manifestações que permitem a conservação da vida. Desde os tropismos e os fenômenos chamados de sensibilidade diferencial, inclusive os reflexos simples e condicionados, os movimentos instintivos e a expressão mais ou menos complicada das emoções e sentimentos humanos, existe uma gama ininterrupta de reações aos agentes exteriores e aos estímulos internos que contribuem na sua totalidade, ou ao menos em sua maioria, para a conservação dos indivíduos ou das espécies, ou seja, para a adaptação. (p. 13)

A determinação dos momentos da complicação filogenética nos quais se pode falar de sensibilidade diferencial, naqueles que o reflexo chega a ser um movimento instintivo e naqueles em que aparece a consciência da dor e da alegria, constitui um conjunto de pontos sobre os quais se discute ainda e que mesmo sendo importantes não constituem quiçá senão uma questão de definições a

⁶ Os textos a seguir foram especialmente traduzidos do espanhol para este trabalho, a partir da obra Decroly, J.-O. *Problemas de psicología y de pedagogia*. Madri: Francisco Beltrán, 1929.

respeito das quais bastaria colocar-se de acordo por meio de sinais precisos e fáceis de observar⁷. (pp. 13-14)

De toda a forma, se bem que é certo que não se pode afirmar que a ameba experimente, como os animais superiores, a dor, a fome e o terror, é difícil não ver certa semelhança entre o que passa quando responde pelo afastamento a certos estimulantes e pela aproximação a outros e o que se observa em um cachorro que se afasta de um lugar demasiadamente quente ou se lança com rapidez a um osso cujo odor chega ao seu nariz. (p. 14) [...]

De todo o modo, é preciso classificar as novas modalidades do instinto inicial com a finalidade de facilitar seu estudo e classificação e – colocando-se do ponto de vista educativo e psiquiátrico – com a finalidade de impedir ou de favorecer a ação do meio sobre elas. (p. 15) [...]

1.1.2 A evolução ontogênica

[...]

Na realidade não se pode negar a existência de certa relação entre os momentos do surgimento das tendências e seu lugar na hierarquia; contudo é preciso levar em conta três fatores importantes que intervêm para ajudar ou modificar e entravar as manifesta-

⁷ A partir deste ponto de vista, propomos as seguintes definições:

Tropismo – É um fenômeno motor que responde de uma maneira sempre semelhante a um idêntico estimulante. Compreende uma etapa de sensibilidade ou de irritabilidade e uma etapa motriz, não implicando a existência de um sistema nervoso.

Sensibilidade diferencial – É a aptidão de distinguir matizes em um mesmo estimulante e, portanto, reagir a diminuições ou aumentos de um estimulante.

Movimento reflexo – Tem a mesma definição que o tropismo, porém implica a existência de um sistema nervoso e só afeta a uma porção restrita do organismo.

Movimento instintivo – É um conjunto de movimentos reflexos coordenados com o objeto de responder a uma necessidade do organismo todo.

Reflexo condicional (Pavlov) – É um reflexo não provocado por seu estimulante original, mas por um estimulante novo que suplantou o primeiro pela ação de um mecanismo associativo.

(Confira sobre esta questão Piéron, H.: Les problèmes actuels de l'instinct. *Revue philosoph.*, 1908, p. 329.)

ções instintivas: a) a lentidão do surgimento do potencial motor por um lado; b) as etapas de desenvolvimento do mecanismo intelectual por outro; c) e finalmente as condições particulares de proteção familiar e social sob as quais vive a maioria das crianças. (pp. 16-17)

Passemos agora a examinar estes três fatores:

a) A criança ao nascer está mais desprovida desde o ponto de vista de sua mobilidade que a maioria dos animais jovens; não tem, pois, meios numerosos de expressão de suas tendências antes que se desenvolva a preensão manual, a progressão por meio do andar e da linguagem.

b) A inteligência, como conjunto das funções do conhecimento e pensamento associadas, destinadas a realizar as adaptações não realizadas pelos instintos, desempenha um papel muito maior na criança do que nas espécies animais mesmo nas mais elevadas e nas etapas do seu desenvolvimento, sobretudo o passo da atividade concreta para a atividade abstrata, assim como da atividade global para a atividade analítico-sintética representam fatores de uma importância enorme na transformação das tendências.

c) Por outro lado, a proteção familiar e social constitui uma espécie de obstáculo à manifestação regular de certas tendências, devido a que estas são satisfeitas com antecipação, pelo que ameaça a realização de sua obrigação no estímulo das atitudes que se relacionam com elas. Quaisquer que sejam estas causas de perturbação na ordem dos instintos, nem por isso é menos certo que a fome, a sede, a sensibilidade ao frio, a necessidade de movimento e de sono, a dor e o bem-estar físico, aparecem desde as primeiras horas de vida do bebê normal, sendo, senão os únicos, os primeiros estímulos capazes de originar manifestações expressivas caracterizadas; agora bem que estas tendências existem sem dúvida alguma e em níveis diversos nos representantes de uma grande parte da série animal. (pp. 16-17)

Por outro lado, o amor próprio e a imitação, que são mais tardios e que não se observa em certas crianças anormais, se apresentam rapidamente nas espécies animais mais elevadas. (p. 17)

Portanto, não é absolutamente contrário à verdade dizer que a criança, em linhas gerais, recapitula a evolução filogenética. (p. 17)

No entanto, o termo recapitulação toma ainda outra acepção quando significa a repetição das etapas atravessadas pelas sociedades humanas desde a barbárie até a civilização refinada, passando pelos diversos graus do caçador selvagem, do nômade mais tarde, do pastor, do lavrador, do industrial e do comerciante. Certos autores, sobretudo americanos, pretendem encontrar nas tendências e nos interesses que se sucedem nas crianças os vestígios das diversas etapas da civilização, mas ou menos reprimidas pela vida familiar e social. (p. 18) [...]

Entre os mesmo adultos se encontram tipos que conservam de uma maneira mais ou menos marcada esse caráter infantil e aos quais a vida do aventureiro, do caçador, do explorador, do nômade ou do pastor é mais prazerosa do que a do homem civilizado, ao qual a vida moderna de uma grande população obriga a mil restrições. (p. 18)

1.1.3 As principais tendências

Antes de ir mais além, vamos diferenciar a NECESSIDADE que não se pode assinalar no indivíduo jovem senão como uma sensação especial *inconsciente*, porém que provoca reações espontâneas; estas podem ser *inibidas* por outra sensação instintiva ou pela recordação desta, inconsciente também, porém cuja intensidade é mais forte do que a da primeira; por exemplo: um gato faminto que não atravessa a água que o separa de seu alimento pelo temor hereditário ao referido elemento; um cachorro que não quer roer um osso por temor aos golpes sofridos; uma criança que deixa de brincar na aula por medo de sofrer um castigo. (p. 18-19)

A *necessidade* pode ser convertida também em *consciente*, ou seja, pode colocar-se na relação com o eu e o não eu, ser o ponto de partida de reflexões, de juízos, de raciocínios, que conduzem a atos, ou pelo contrário, a suspensão dos atos. Isto é o que certos autores chamam de DESEJO. (p. 19)

Podem-se distinguir as *necessidades instintivas* que estão relacionadas com as necessidades fisiológicas estreitamente ligadas à conservação do indivíduo e da espécie, tal como a necessidade de evitar o frio e as *necessidades habituais* criadas em sua totalidade pelas influências más ou boas exercidas sobre a criança e que podem não ter senão uma relação mediata com a conservação ou ser-lhe, pelo contrário, antagônicas [...] (p. 19)

Além da SENSACÃO DA NECESSIDADE, existe a EXPRESSÃO DA NECESSIDADE, que é constituída pelo ato ou a série de atos inconscientes ou conscientes que têm por objeto chamar atenção para a existência da necessidade ou tender a satisfazê-la. (p. 19)

Estes atos são os *movimentos* ou *atos* chamados de *instintivos* quando são o resultado de uma coordenação quase determinada de reflexos hereditários e os atos chamados *habituais* sem que a coordenação na questão tenha sido adquirida pela imitação, a repetição ou qualquer outro procedimento educativo. Ao se falar de *necessidades*, referimo-nos, sobretudo, às tendências e impulsos naturais provocados por sensações especiais que não vêm necessariamente da consciência e fazendo uma abstração dos movimentos que os traduzem no exterior; não esqueçamos, no entanto, que estas reações exteriores são as que com maior frequência permitem reconhecer a necessidade. (pp. 19-20)

1.1.4 Instintos individuais primários

Desde as primeiras horas de vida podem-se ver os sinais característicos relacionados com as primeiras necessidades. Estes são os *instintos individuais primários*. (p. 20)

A *necessidade de oxigênio* pode-se manifestar, já no momento do parto, se existe uma ameaça de asfixia em algum momento do trabalho de parto prolongado, isso se traduz em elevações violentas e repetidas da caixa torácica e em contrações do diafragma. (p. 20)

A *fome* ou a *sede* – ambos extremamente ligados – inicia-se pouco tempo depois do nascimento com choros característicos, perfeitamente específicos. (p. 20)

A *necessidade de equilíbrio térmico*, determinada, sobretudo, pelo estímulo do frio, produz também reações características, entre as quais os fenômenos vasomotores e musculares. (pp. 20-21)

Depois vem a *necessidade de repouso* que aparece também desde o nascimento, sendo provavelmente anterior a ele mesmo e que se satisfaz pelo estado chamado de sono. (p. 21)

Devemos mencionar também a *necessidade de evacuação* que sem dúvida alguma não é muito marcada, uma vez que a criança não está obrigada a conter a vontade de evacuar; depois a *necessidade de se evitar as doenças e o sofrimento*, que a princípio serão bastante difíceis de observar, sobretudo quando a criança tenha sido um pouco maltratada na hora do parto. (p. 21)

A *necessidade de movimento*, que também é pouco presente no início; porém que aparece, no entanto, ao longo de poucos dias (no recém-nascido que não sofreu traumatismo), sobretudo no nível dos órgãos da boca e no nível dos olhos. (p. 21) [...]

[...] se a criança não fala, em condições privilegiadas, a causa das precauções familiares ou sociais tomadas para alimentá-lo, saciar a sua sede, protegê-lo contra o frio, facilitar-lhe o movimento e as evacuações, podemos nos perguntar se isto é absolutamente favorável à conservação do mecanismo de aviso e defesa, e se estes, por falta de uso, não tenderão então a ser utilizados sem objetivo algum ou com fins supérfluos ou de luxo que não estejam em relação direta com a conservação. (p. 22)

Assim se explicariam certos gritos observados pelas mães, gritos que não se podem acalmar com nada e cuja causa não parece ser devido a uma doença⁸. (p. 22) [...]

Sem que se deixe de ter em conta o papel das necessidades de que acabamos de nos ocupar, as tendências ou necessidades instintivas que logo aparecem têm, a partir do ponto de vista da personalidade infantil, uma importância maior. (p. 22)

1.1.5 Tendências secundárias

Entre tais tendências, assinalaremos primeiramente um grupo que chamaremos tendências secundárias, em oposição às tendências que acabam de ser enumeradas e que chamamos primárias. Não são na realidade senão a ampliação destas; uma delas se traduz sob a forma de uma tendência que não tem exclusivamente por objetivo o indivíduo físico, ou melhor dito, fisiológico, senão que concerne ao indivíduo mental, moral segundo o termo jurídico, e que os psicólogos chamam de *Ego* ou a *personalidade*. Este é o *self-feeling* dos ingleses, ou seja, o que nós chamamos de *amor-próprio*. (pp. 22-23)

A aparição destas tendências é bastante tardia, coisa que se explica se, como estabelece Höffding⁹, o amor-próprio se liga ao instinto de conservação “chegado à consciência plena de si mesmo e encarnado na ideia do eu”. Pode-se prever, pois, que estará subordinado à formação desta ideia de eu. Isto está confirmado por Ribot que diz que “é humano exclusiva ou quase exclusivamente as contrário das outras emoções anteriores”. (p. 23) [...]

Apesar de tardio, o amor-próprio precede na criança os instintos sexual, maternal e grupal. “Isto é – disse ele mesmo – o que

⁸ É preciso, no entanto, levar em conta a necessidade de gritar para exercitar a voz (espécie antes do jogo) e também a de necessidade de estar feliz vendo os objetos em movimento diante dos olhos (forma já de curiosidade visual) ou que pareçam mover-se pelo balanço; estas são causas possíveis de gritos.

⁹ Höffding apud Ribot. *Psychologie des sentiments*. Paris: Alcan, [s.d.] p. 246..

toma logo o caráter da reflexão; que supõe que o eu está constituído e que o indivíduo tem consciência de si mesmo”. (p. 23)

Podemos então nos perguntar se se trata de um verdadeiro instinto diferenciado ou se pelo contrário é simplesmente o instinto de conservação individual modificado, transformado, ampliado graças à atividade intelectual e às associações que são o resultado desta atividade. Isto explica sua tardia apresentação sem que seu atraso seja atribuído, como o de instinto sexual ou maternal, ao fato de que as funções fisiológicas, por sua vez, estão atrasadas. (pp. 23-24) [...]

Ribot fixa a aparição desta tendência aos três anos [...]. (p. 24)

Em relação a esta aparição, é provável que dependa muito das tendências naturais fundamentais, das funções mentais, das experiências realizadas, da educação, quem sabe também do grau de instinto de imitação que pode igualmente desempenhar um papel importante em tal aparição. (p. 24) [...]

O espírito de dominação, a teimosia, o mau temperamento e a contradição, assim como às vezes certa timidez, que se apresenta com certa frequência entre os três e quatro anos, não são na realidade senão modalidades, aspectos do amor-próprio, cujas manifestações têm sido já favorecidas ou já reprimidas. (p. 24) [...]

Depois do amor-próprio, é necessário assinalar outra tendência importante que, frequentemente, é designada como *instinto de propriedade* ou tendência aquisitiva. Na realidade, nada mais é do que uma forma de instinto de conservação; de fato, este instinto se aplica primeiramente aos objetos que têm a função de servir direta ou indiretamente à satisfação das necessidades essenciais de alimentação, de proteção contra o frio: alimentos, lugares de abrigo, vestidos, fontes de calor etc.; depois, ao que permite produzir estes objetos, ou seja, as ferramentas de trabalho etc.; depois, sobretudo, ao que se refere à necessidade de manejar adequadamente, em uma palavra, tudo o que constitui a propriedade material. (p. 25) [...]

Pouco depois do nascimento, quando a mãe quer tirar o peito ou a mamadeira e a criança ainda não está saciada, se observam protestos mais ou menos veementes; depois chora quando alguém lhe tira um brinquedo que ela goste, um vestido etc.; surgindo então a raiva em auxílio do instinto de propriedade assim violentado. (p. 26)

A este instinto se deve relacionar a tendência a acumular objetos diferentes primeiro, idênticos depois; esta é a origem das coleções que tem um papel importante no surgimento de certas atitudes e na aquisição de um grande número de conhecimentos. (p. 26)

Há outras tendências que possuem também um grande papel no desenvolvimento afetivo da criança, e intervêm na educação, e entre as quais devemos citar o instinto de competência ou de emulação, e a necessidade de aprovação que está associada estreitamente à anterior. Em nossa opinião, essas tendências têm uma base complexa e é necessário, antes de nos ocupar delas, dizer algumas palavras das disposições efetivas mais essenciais. (p. 26) [...]

1.1.6 Tendências sociais

1.1.6.1 A simpatia

[...]

A mais original, a mais primitiva destas tendências é a atração realmente inconsciente que leva à aproximação de indivíduos da mesma espécie ou de espécies diferentes e que na realidade é o contrário de hostilidade, de afastamento, da aversão inata e permanente que existe entre duas espécies, das quais uma delas constitui um perigo ou é o alimento da outra. (p. 27)

Esta atração, designada em sua forma mais simples pelo nome de *gregarismo*, assume aspectos diversos segundo as relações que se estabelecem entre os indivíduos e segundo a riqueza de sua mentalidade. (p. 27)

Na criança, o gregarismo se converte em algo mais complexo que se aproxima do estado da atração interindividual mais adequa-

damente chamado de *simpatia*. Esta simpatia passa por várias etapas, desde aquela em que não é senão uma atração (interessada) até uma pessoa cuja presença é associada com a satisfação das necessidades primordiais de conversação individual, até aquela outra na qual a simpatia assume o verdadeiro caráter de um *sentimento compartilhado*, ao participar das alegrias e dos sofrimentos do semelhante, sem que se coloque em jogo nenhum interesse egoísta inferior. (p. 27) [...]

[...] uma grande parte da satisfação é atribuível ao fato de que a presença de rostos humanos alegra a criança pelos movimentos dos olhos, da boca, da cabeça, dos ruídos diversos que produz e, como já fizemos notar, pela recordação de sensações agradáveis às quais se associa a imagem do rosto (satisfação da fome, da sede, da necessidade de calor, de movimento etc.). (pp. 27-28) [...]

[...] a simpatia ativa que supõe a participação dos sentimentos experimentados por outros e de certo dom de si mesmo em troca do que se recebe, são muito mais tardias e supõem já um grau avançado de desenvolvimento da noção do eu e do semelhante. (p. 28).

A época na qual se afirma a existência do sorriso para a mãe é geralmente ao terceiro mês: aquela na qual se marca a verdadeira simpatia por identidade de sensação é posterior à do amor-próprio e da imitação. Quanto ao choro se deve considerar como uma etapa inicial, ou melhor, reflexa, da simpatia, que não implica senão uma consciência completamente vaga de sofrimento e da alegria experimentados pelos demais. (p. 28) [...]

A simpatia na criança de mais idade se converte na afeição que pode tomar pouco a pouco um caráter ativo com relação aos pais, aos irmãos e irmãs; porém, sobretudo com relação a crianças de igual idade. (p. 29) [...]

Em resumo, pode-se considerar na simpatia diversas etapas, desde a forma passiva, quando a criança se contenta com receber e marca sua afeição com um trabalho mínimo mediante um simples sinal de satisfação quase reflexo (sorriso, olhar de ternura, bra-

ços estendidos, carícia, beijo) até a simpatia ativa que implica um esforço para ajudar, causar prazer, aliviar, consolar, compartilhar um sofrimento; até o sacrifício, a abnegação, a afeição crescente sob suas formas mais elevadas, mais desinteressadas. (p. 29). [...]

[...] é preciso levar em conta a influência de outras tendências que modificam a simpatia diminuindo-a ou reforçando-a do mesmo que a da inteligência, da experiência [...]. (p. 30)

O que nos importa sublinhar é que a simpatia é favorecida ou entorpecida por elementos de ordem puramente externa: assim o cheiro *sui generis* devido à transpiração [...] ou a outras causas podem provocar a antipatia, enquanto que certos perfumes favorecem a atração; igualmente atuam certas características do rosto, o aspecto geral do corpo (altura, obesidade), a cor dos cabelos ou da pele, a sensação que esta provoca no contato (suave ou áspera, seca ou úmida, fria ou quente) [...]. (p. 30) [...]

De modo que se pode dizer que a simpatia infantil depende no início muito dos fatores de ordem física e perceptiva, e que somente, pouco a pouco, entram em jogo outros elementos. (p. 30)

1.1.6.2 O instinto grupal

A partir de certa idade (aproximadamente nove anos) pode-se observar, como uma forma mais desenvolvida de simpatia, as manifestações de uma tendência chamada instinto de grupo. (p. 30)

Contudo não se pode confundir-la com a simpatia; não se trata, com efeito, de mudanças nas quais se recebe tanto ou mais do que se dá; além disso, pode ocorrer que a simpatia, tal como a acabamos de definir, não exista; por outro lado, parece que se podem distinguir facilmente as duas tendências pelo momento de sua aparição e pelo fato de que na tendência grupal há uma impulsão dirigida a que não dois seres, mas vários, apresentem manifestações atrativas com a finalidade de alcançar um objetivo comum e sob a direção de um líder. (pp. 30-31) [...]

Bem, o que caracteriza o grupo é a existência de um líder, sendo possível que só atue por simples egoísmo (amor-próprio). Devemos dizer, contudo, que o melhor chefe será aquele que estiver por sua vez animado pelo instinto grupal; ou seja, quem saiba sacrificar-se por seus subordinados, ao mesmo tempo em que os faz respeitar as regras estabelecidas, cumprindo os deveres inerentes à sua missão e usando as prerrogativas que esta lhe confere. (p. 31) [...]

Insistiremos mais sobre a grande importância deste instinto do ponto de vista social e moral e sobre o interesse que há, do ponto de vista do educador, em tirar partido dele em lugar de combatê-lo ou ignorá-lo. (p. 32) [...]

Existe, pois, espontaneamente entre os meninos a tendência para constituir grupos que tenham por objetivo o aperfeiçoamento, o cumprimento da boa lei, e basta que a escola tome atitudes com o objetivo de orientar o espírito de grupo em um sentido favorável para conseguir evitar os inconvenientes que resultam da formação de grupos sem intervenção dos educadores. (p. 32)

Há um outro ponto que é preciso ter em conta: considerando que um grupo pressupõe a existência de um líder, é de toda lógica aproveitar-se do prestígio deste para atuar sobre o grupo; daqui a utilidade de organizar, no momento propício, o sistema de *self-government*, que é precisamente dar uma ocasião ao instinto grupal para manifestar-se em harmonia com a disciplina e não contra ela. (p. 32) [...]

Até os sete anos se observam agrupamentos espontâneos sem que os alunos se coloquem de acordo previamente; jogarão coletivamente sem fazer exclusões; os jogos se realizam geralmente por grupos de dois ou três. O fenômeno citado por Lebon em sua psicologia das multidões aparece aqui. (p. 33) [...]

Entre os cinco e os nove anos (terceiro ano primário) a atração gregária aumenta, porém não se formam ainda grupos fora da escola, pelo menos nos bairros; a coordenação aumenta. (p. 33) [...]

Aos nove anos se observa que a atividade grupal se estende fora da escola. (p. 34) [...]

Quanto ao *líder*, começa a manifestar-se aos sete anos, e se impõe primeiramente pela força e depois pelo prestígio. Contudo, os atos de dominação ou de subordinação são inconscientes, não consentidos. Entre os oito e os nove anos pode haver vários líderes, dos quais cada um tem seu momento de ação. (p. 34)

A partir dos oito anos, para que a escolha se faz mais consciente. Mais tarde, sobretudo nos grupos permanentes fora da escola, a liderança é mais duradoura, e, com frequência, seu desaparecimento produz o deslocamento do grupo. (p. 34) [...]

Nos *grupos temporários*, o líder ordinariamente é de mais idade, mais forte, mais experimentado nos jogos, tendo um caráter mais formado e uma tendência a dominar [...]. (p. 34)

Frequentemente, como já se viu, o condutor ou líder não tem consciência de seu poder; como qualidades reconhecidas pelos seus colegas encontramos as de ser um bom companheiro, ter bom caráter, ser justo, solidário, não vaidoso, ter iniciativas, vontade, inteligência, sobretudo nos jogos [...]; ser conciliador, entusiasta, um pouco brincalhão, que tenha confiança em si mesmo, animado, ter prestígio [...]. (p. 35)

Nos *grupos permanentes*, o líder se impõe pela seleção natural. Observam-se também nele qualidades de iniciativa; o fundador do grupo é geralmente o líder. (p. 35) [...]

Resumindo, esta evolução na maneira de constituir os grupos e escolher os líderes mostra a intervenção dos fatores de ordem mental diferentes do instinto e mostra também que, principalmente no chefe, este instinto não basta para explicar sua atitude nem sua influência. (p. 35)

1.1.6.3 Tendências específicas primárias

a) O instinto sexual

Quanto às tendências que se relacionam com a CONSERVAÇÃO DA ESPÉCIE, estas se desenvolvem tardiamente. Assim o *instinto sexual normal* não aparece caracterizado senão na época crítica da puberdade, quando as glândulas específicas começam a funcionar; em nossos climas, isto acontece dos dez aos catorze anos nas jovens e dos treze aos dezesseis nos jovens. (p. 35)

Sem ir tão longe neste assunto como Freud e seus discípulos que relacionam todas ou quase todas as atrações entre os indivíduos à libido¹⁰, é certo que se pode perceber vestígios da atração intersexual antes da puberdade; mas, salvo nos casos de precocidade anormal ou naqueles nos quais o ambiente favoreceu o início das preocupações sexuais antes do momento fixado para acontecer naturalmente, o certo é que, na maioria das crianças, esta atração, quando existe, está longe de representar aquilo no que se converte no momento da transformação fisiológica. (pp. 35-36)

[...] em um determinado momento todas as outras tendências podem ficar eclipsadas por ele, ao qual se sacrificam os instintos primordiais e secundários de conservação e de defesa e a cujo serviço se põem as tendências antecipativas, tais como a imitação e o jogo. (p. 36)

b) O instinto maternal

O instinto maternal aparece mais raramente antes da idade na qual se esboçam as funções fisiológicas sob sua forma mais aguda, que é a paixão da mãe pelo filho. (p. 36)

Contudo, não há dúvida que desde muito cedo, e fora da influência imitativa, a menina apresenta uma atração especial pelo menino pequeno, a que não somente é devida à cópia dos gestos da mãe, senão também a uma verdadeira atração seletiva

¹⁰ Regis; Hesnard. *La psycho-analyse des névroses et des psychoses*. 1914.

acompanhada de uma necessidade de sacrificar-se, de dar sem preocupação de troca, e sobretudo que tende a proteger a vida física do pequeno ser indefeso que representa o bebê. (p. 36) [...] É preciso, no entanto, não perder de vista a influência que podem exercer toda uma série de fatores indispensáveis ou corroborantes, tais como a imitação do jogo de uma irmã, a da mãe que cuida de um bebê mais novo, a necessidade de atividade, o estado sensorial e mental etc. Também pode acontecer que a imitação seja a única coisa que esteja em jogo, sendo esta a opinião de certas pessoas que tenham visto menininhos brincarem com bonecas. De fato, como se pode perceber, nós não negamos a influência da imitação; mas, por uma parte, não se pode excluir que certos meninos tenham instintos femininos e podem, por consequência, gostar de boneca como as meninas, e, por outro lado, a observação da menina permite afirmar que se trata, desde logo, de um instinto específico que a imitação não tem favorecido, de igual maneira que esta favorece ao instinto alimentício em qualquer um que tenha fome. (pp. 37-38)

c) Tendência parental

No que se refere à tendência chamada *parental*, que leva o indivíduo a proteger os mais jovens de sua espécie, a exercer sobre eles uma vigilância com objetivo de mantê-los a salvo dos perigos e protegê-los dos inimigos, é difícil encontrar o momento do seu surgimento; ela é observada, por exemplo, em meninos muito jovens que defendem seu irmão ou sua irmã contra os ataques ou gozações de seus companheiros de escola. Implica, de fato, uma espécie de extensão da noção do *eu* e do amor-próprio aos seres que compõem a família, e, conseqüentemente, uma transposição a estes das tendências defensivas. (p. 38) [...]

[...] no pátio de uma escola, as mostras de tendência parental são frequentes quando crianças e jovens estão reunidos. Esta

tendência parental difere nitidamente da tendência maternal na qual não tende tanto à proteção material ou física atual e imediata como à proteção, mais moral e mais previsora, preocupada mais com o futuro do que com o presente. (p. 38) [...]

1.1.6.4 As tendências auxiliares defensivas

As tendências examinadas até agora podem ser consideradas como essenciais, quer dizer, como possuidoras de um alcance bem definido e delimitado relativamente. (p. 39) [...]

Ao lado destas, existe outra categoria de tendências [...] que em lugar de ter uma significação autônoma podem ser olhadas como tendo por objetivo ajudar as tendências primárias e, sobretudo, as secundárias. (p. 39)

A este grupo pertencem todas as tendências chamadas *defensivas*; os seres para a sua conservação não somente estão armados contra os perigos que sofre seu organismo fisiológico graças aos instintos que os protegem contra a inanição, o frio, a desnutrição, e graças àqueles outros que permitem conservar o seu eu e manter a espécie e o grupo social do qual participa, senão que também, para facilitar estas diversas conservações e ajudar ativamente, têm tendências que são como coadjuvantes, como poderes de reforço, com capacidade para apoiar as tendências essenciais. (p. 39)

Estas tendências defensivas não são primeiramente na realidade senão extensões dos reflexos elementares que servem para a proteção local de certas partes do organismo contra os perigos exteriores; como, por exemplo, os reflexos das pupilas e pálpebras, o espirro, os reflexos causados por uma picada e o ruído e outros nos esfíncteres bucal, bexiga e anal; mais adiante adquirem, com o desenvolvimento da inteligência e a aparição das tendências secundárias específicas e sociais, um caráter cada vez menos físico e cada vez mais psíquico e extenso, ou seja, menos local e mais geral. (pp. 39-40) [...]

[...] Assim uma criança, à qual se produziu medo, pode, quando se dá conta da causa deste, cansar-se e castigar o culpável, sobretudo se comprova que este é mais fraco; assim também nas lutas entre meninos [...], as alternativas entre as atitudes de medo e raiva se confundem, vendo a *ovelha* bondosa, tímida e temerosa, converter-se às vezes em um ser furioso. (pp. 40-41) [...]

Assim a *fome* vai associada à defesa passiva quando a criança corre com um bombom que leva na mão e que *teme* que o tirem; se associa ao contrário à defesa ativa em outra criança que procura tirar o bombom do primeiro. (p. 41) [...]

Exemplos de associação do instinto de defesa com o *amor-próprio* são fáceis de observar: tais são esconder-se por timidez, irritar-se porque zombam dele ou porque o insultam, cujas reações são diárias na criança. As combinações do instinto de defesa com o *instinto de propriedade* (unido às vezes à necessidade de proteção contra o frio) podem ser observadas igualmente na criança, quando por *temor* a que se lhe tirem sua roupa, a esconde ou não quer abandoná-lo; também aqui a manifestação do instinto pode ser, segundo o caso, passiva ou ativa (p. 41). [...]

Igualmente as manifestações que resultam da superposição dos instintos defensivos às tendências sociais e específicas são inúmeras. O temor de perder um amigo, o medo de que lhe suceda uma coisa desagradável, o medo que experimento a mãe pela sorte do filho, o do pai em relação ao futuro da família; a inquietude de um líder quando seu grupo está exposto a um perigo material ou moral; a angústia patriótica que se produz em um homem de Estado, digno deste nome, quando seu país está ameaçado; as precauções tomadas por meio das mutualidades, sociedades de seguros, com vistas ao perigo de incêndio, de doença, de roubo, de acidentes para si, para os seus, para seus colaboradores, todas são formas desta associação do instinto de defesa com outra necessidade [...]: assim uma criança pode ter medo de que seu compa-

nheiro seja maltratado por outros, outro de que sua irmãzinha caia na água, que sua classe seja mal vista, que sua escola seja criticada etc. Devemos, pois, inferir que a evolução da noção do eu e a formação da síntese psíquica estende consideravelmente o campo da forma passiva da tendência defensiva. (p. 42) [...]

[...] se o ataque da presa que servirá para satisfazer a necessidade de alimentação é um dos aspectos iniciais deste instinto, não é menos certo que podem observar já vestígios do mesmo nos movimentos de lábios e cabeça que o bebê executa na perseguição do peito; nos gritos de impaciência que acompanham ou precedem a estes gestos, quando a necessidade de comer não se satisfaz no mesmo momento em que se apresenta ou quando não se produziu os sinais precursores de uma comida [...] (p. 43)

[...] Segundo a definição proposta, não se pode falar de sensação desta espécie senão quando o eu, a personalidade, já está mais constituída e a necessidade de defesa se aplica ao ser todo. (p. 44) [...]

Ter medo não é tremer, sobressaltar-se, acelerar os batimentos do coração, empalidecer etc., sem ter consciência destas reações e referi-las mais ou menos completamente ao seu próprio eu. (p. 44)

Isto faz compreender claramente que o medo não é proporcional à intensidade das reações citadas, mas à consciência que delas possui o indivíduo; e é perfeitamente admissível que os sobressaltos que são observados de maneira excessiva nos meninos e, sobretudo, nos portadores de anomalias nas vias piramidais (diplégicos, Little, postencefálicos), não correspondem a medos de grau proporcional; de igual modo que está provado que um medo muito forte pode não estar associado senão a sinais fisiológicos pouco intensos ou pouco aparentes. (p. 44)

1.1.7 Instintos antecipativos

1.1.7.1 A imitação

Outro grupo de instintos não essenciais, que não parecem existir por conta própria, mas são também instintos associados, auxiliares como os instintos defensivos, são a imitação e o jogo. (p. 44)

Diferem, no entanto, dos instintos defensivos por não se associar de igual maneira a outros instintos. Como acabamos de ver, o medo e a agressividade se manifestam preferentemente em união com uma tendência atual, com uma necessidade presente; o jogo e a imitação, ao contrário, se podem manifestar pelo menos em numerosos casos, sem que a necessidade seja atual. Assim, se a criança imita a um adulto que escreve, não é certamente porque experimentalmente a necessidade de comunicar seu pensamento, de responder a uma pergunta feita anteriormente [...]; porém tratando de imitar ao adulto que escreve se prepara *inconscientemente* para realizar um dia um ato que será então útil [...]. (p. 45) [...]

Se, por outro lado, tentamos precisar a diferença que há entre imitação e jogo, podemos dar-nos conta de que na imitação, o pensamento e o ato reproduzidos o são frequentemente de uma maneira servil, sendo indispensável dispor de um modelo. Pelo contrário, no jogo a espontaneidade é muito maior, faltando ordinariamente o modelo¹¹. (p. 45) [...]

A *imitação* tem, pois, um valor biológico e psicológico evidente, uma vez que tem como consequência encurtar o tempo de iniciação para a vida, evitando para o menino um grande número de ensaios, às vezes perigosos (para a escolha dos alimentos, por exemplo) e permitindo-lhe ao mesmo tempo a aquisição das técnicas indispensáveis (a linguagem e a escrita, entre outras) impossíveis de serem adquiridas pela descoberta pessoal. (p. 46) [...]

¹¹ Precisa observar, antes de tudo, que o jogo pode associar-se à imitação, ou seja, que a criança pode imitar o jogo de outro e então este último apresenta as características do jogo e o primeiro as da imitação. Igualmente a criança que imita pode transformar em jogo o que viu o outro realizar, o que dá uma manifestação mais completa de ambas as tendências.

A imitação pode associar-se, por outro lado, a todas as necessidades. Supõe evidentemente estas necessidades, porém além dos meios de imitação e entre esses primeiramente os meios sensoriais: o cego e o surdo não podem imitar aquele para o que a vista e o ouvido são indispensáveis; supõe, além disso, os meios motores: com efeito, certo grau de desenvolvimento dos movimentos se impõe para imitar a palavra, a escrita, os gestos etc. (pp. 46-47) [...]

[...] a imitação, em suma, está sempre ligada à satisfação dos instintos e das tendências e que não é possível encontrar um exemplo de imitação que não esteja unida a uma necessidade inata ou adquirida. Assim o menino imita a um outro menino ou a uma pessoa maior que se alimenta ou bebe de igual maneira que imita a forma que tem de comer; imita a maneira como o outro se cobre ou se abriga contra o frio, o calor, a chuva; imita os atos e gestos dos colegas que se destacam, que procuram superá-lo no jogo ou na sala; depois imita aos que procuram fazer ou possuir coleções. (p. 47-48)

Imita também nas suas amizades, suas afeições, suas simpatias, imitando de preferência aqueles a quem tem afeto, que toma por amigos e que tem suas simpatias. Imita também de preferência o líder que foi escolhido no grupo do qual faz parte, os companheiros deste grupo, e copia também o grupo. (p. 48) [...]

A imitação se associa evidentemente também aos instintos defensivos: assim se imitam o temor, o medo e o pânico são contagiosos, como disse Vigouroux, e igualmente se copia e se propaga a reação de defesa ativa. O mesmo sucede com as formas mais adiantadas da defesa. (Maneira de cercar sua propriedade para pô-la à salvo dos bandidos, modo de esconder o dinheiro, escolha da empresa de poupança ou de seguros etc.). Compartilhar ódios, repetir calúnias são também manifestações da imitação. (p. 48) [...]

É certo, no entanto, que existem na criança grande número de casos de imitação sem necessidade aparente: imita assim os gestos na relação aos alimentos depois que ele comeu, gestos com rela-

ção ao instinto sexual sem ser púbere, práticas sociais sem sentir a tendência social. Nestes casos é que a imitação se une ao jogo [...]. (pp. 48-49)

À imitação se associa diretamente o problema do ideal, e a evolução do ideal na criança reproduz em suma um dos aspectos da evolução imitativa em relação, sobretudo, com o amor-próprio. Também se relaciona com a imitação o problema da sugestão, que não é senão uma forma desenvolvida da imitação que implica elementos de uma ordem mais ou menos intelectual. (p. 49) [...]

Em resumo, as manifestações da tendência imitativa estão influenciadas pelo ambiente e por toda uma série de outros fatores: capacidade de atenção, primeiramente; depois, instintos diversos, atitudes sensoriais e motoras, inteligência, extensão da consciência e da vontade, passando assim das formas de imitação mais elementares àquelas formas chamadas conscientes que não têm quase nada a ver com o instinto primitivo. (p. 49)

A princípio, no menino, a imitação se mostra naturalmente em suas coordenações motoras já organizadas e debaixo dos aspectos de uma simples repetição de movimentos executados espontaneamente ao mesmo tempo: tais como são os choros, os bocejos e mais tarde os movimentos de boca, de cabeça, os ruídos da glote, produzidos pelas pessoas ao redor, no mesmo momento em que o menino os executa. Estes movimentos podem apresentar-se já desde os quatro meses. (p. 49) [...]

Entende-se muito bem que a etapa na qual aparece a imitação de um ato (ruído ou movimento) produzido por um procedimento não visível, ou por um animal ou um instrumento, ocorrerá mais tarde (por exemplo, imitar o ruído de um trem com a boca e a glote, imitar o canto de um pássaro ou o som de um animal com um instrumento) a não ser que a pessoa próxima não haja favorecido a antecipação desta cópia produzindo ela mesma o ruído, o gesto ou o ato diante do menino. (p. 50) [...]

Os princípios da imitação aparecem mais tarde do que os do jogo, mas compreende-se que esta tendência tenha menos probabilidade de manifestar-se, uma vez que implica na existência de um *modelo* e de *órgãos* já dispostos para permitir a cópia. (p. 50)

1.1.7.2 O jogo

Não nos deteremos aqui nas teorias expostas para explicar o significado deste instinto porque o que domina a questão é que se trata de um instinto e, portanto, de uma disposição inata que provoca reações espontâneas sob a influência de estímulos adequados, instinto que, como todos os demais, provoca um estado agradável ou desagradável segundo seja ou não satisfeito. (p. 51) [...]

[...] as diferentes teorias não se excluem, mas se complementam ou respondem mais especificamente a uma forma limitada de jogo [...] (p. 51)

O que importa sublinhar aqui é a função especial do jogo indicada mais acima, ou seja, uma função de preparação, de antecipação [...] (p. 51)

[...] o jogo está bem ligado a todas as demais tendências: à necessidade de alimentos (jogo que recorda as comidas, jogo que consiste em provar novas substâncias); à necessidade de movimento (jogos de corridas, de movimentos sem objeto); ao amor-próprio (jogos nos quais a criança manda, se condecora, se sobressai dos demais, ganha); ao instinto de propriedade (jogos de coleções); ao instinto sexual (ferte, dança, namoro); ao instinto maternal (brincadeira de boneca); ao instinto grupal (jogos de sociedade, jogos que recordam os atos grupais dos adultos); aos instintos de defesa (jogos de perseguição, de guerras, de polícias e ladrões); à imitação [...]. (pp. 51-52)

Podem-se assim prever todas as formas de jogos possíveis; desde os jogos individuais até os sociais ou em relação com a conservação da espécie; desde aqueles que estão em relação com os instintos primários até os que o estão com os instintos secundá-

rios. Não se deve esquecer, no entanto, que a evolução das capacidades perceptivas e motrizes intervém para permitir às influências estimulantes do meio exercer sua ação e aos movimentos necessários produzir-se de maneira mais ou menos perfeita [...]. (p. 52)

O que é preciso salientar, todavia, a respeito do jogo, é seu papel de preparação da atividade séria; forma, contudo, na realidade, a transição entre a atividade instintiva, em sentido restrito, e o trabalho. (p. 52)

[...] é muito mais racional considerar o jogo como uma preparação necessária para o trabalho e admitir que há entre eles uma gama ininterrupta de ocupações indo da mais agradável à menos, daquela cujo objetivo é menos consciente àquela cujo objetivo é o mais consciente [...]. (p. 53)

Aquilo pelo qual o trabalho difere essencialmente do jogo reside não na mesma forma da ocupação, posto que a mesma possa ser jogo ou trabalho segundo os indivíduos e para o mesmo indivíduo segundo a idade, o momento etc., senão no fato de que o objeto do primeiro é consciente, distante e indireto frequentemente e que a ocupação não é agradável por si mesma, enquanto que, no jogo, a ocupação é agradável por si e o objeto é mais ou menos inconsciente e bem mais próximo e direto. (p. 53) [...]

[...] a verdadeira transição entre o trabalho e o jogo se encontra naquelas ocupações cujo objetivo vai sendo cada vez mais consciente, cada vez mais distante e indireto; também se compreende que o trabalho escolar, tal como está organizado, geralmente não responde a esta condição e se parece mais, como nos mostrou Claparède, ao trabalho forçado; ou seja, a uma ocupação que não apresenta nenhum interesse nem por si nem pelo objetivo que persegue. (p. 53)

1.1.7.3 Associação e conflitos das tendências instintivas

Somente com as tendências que procuramos diferenciar não é possível explicar todas as reações dos indivíduos no ambiente ma-

terial e social. Para descobrir o significado de uma parte delas é preciso admitir que os instintos podem se associar e dar assim lugar a combinações capazes de provocar novas formas de atitudes e de condutas. (pp. 53-54)

Já demonstramos combinações dos instintos defensivos e antecipativos com os outros instintos essenciais. Porém é preciso aceitar também combinações destes entre si para dar-se conta de certas reações importantes que fazem parte das manifestações afetivas da criança e do adulto. (p. 54)

Assim é fácil observar a associação do amor-próprio com o instinto de propriedade: se o prazer de possuir uma casa, um jardim, refere-se ao instinto de propriedade, o de ter uma casa bonita, um jardim grande, provém da influência suplementar do amor-próprio. [...] Então a casa não somente será bela, mas também estará bem posicionada, bem aquecida e bem arejada. (p. 54)

Igualmente haverá combinações do amor-próprio e do instinto de propriedade com os instintos maternos, sexual, parental, ou com a simpatia e o instinto grupal: uma mãe poderá desejar uma bonita habitação bem aquecida e bem arejada não tanto por ela como pelo seu pequeno; um pai poderá desejar um jardim grande para sua família ou um marido um bonito solar no campo ou no litoral para sua mulher; um amigo se sentirá feliz ao ver seu amigo desfrutar de suas conquistas e se esforçará em ajudá-lo; na criança, o interesse grupal se associa ao amor-próprio quando pondera com sua classe ou seu grupo, ou ao instinto de propriedade quando defende os jogos, os objetos de esporte ou os objetos para seus estudos ou quaisquer outros que pertençam a seus colegas. O sentimento familiar na criança é o resultado de uma combinação de simpatia e de amor-próprio. (p. 55) [...]

[...] Spencer encontra no amor a influência do instinto do belo, do instinto de simpatia, do amor-próprio, do instinto de propriedade e do instinto defensivo. Como disse Spencer, o amor funde em um agregado imenso quase todas as excitações elementares. (p. 55)

1.1.7.4 Conflitos das tendências

Se admitimos que existem associações ou combinações de tendências que dão lugar a tendências complexas que poderíamos chamar de binárias, ternárias etc., de acordo com o número de tendências elementares que se descubram nelas, devemos também admitir a existência de antagonismos, de oposições entre as tendências [...]. (p. 57)

Assim, por exemplo, se pode prever o que resultará do conflito do amor-próprio com o instinto nutritivo: uma criança, ainda tendo fome, não se atreve às vezes a comer diante de outros um pedaço de pão porque se sentiria humilhado ao não ter outra coisa que comer; ou então não quer comer sentado em uma mesa na qual estejam outras crianças porque estas estão mal vestidas ou porque as considera de uma classe social inferior à sua. (p. 57) [...]

A oposição entre o amor-próprio e o instinto maternal se observa na mãe que ama seu filho, ainda que seja feio, ainda que lhe cause incômodos, ainda que seja anormal; ela sacrificará seu orgulho, e o instinto materno será o mais forte. (pp. 57-58) [...]

A experiência demonstra que uma afeição durará tanto mais quanto mais forças instintivas estejam associadas para sustentá-la. (p. 58)

Quanto ao *mecanismo desta neutralização* é preciso assimilá-lo no que se descreve em fisiologia nervosa sob o nome de *inibição* [...]. O amor-próprio que um menino sacrifica por um amigo pode reaparecer perfeitamente uma vez que este amigo não intervenha [...]. De todos os modos, a assimilação completa parece difícil uma vez que a ação inibidora é recíproca [...]. (pp. 58-59) [...]

[...] frequentemente se observa como a necessidade de comer, a fome, obscurece e ainda oculta outras tendências, às quais reaparecem uma vez que se satisfaz a primeira necessidade. O aforismo *estômago com fome não tem ouvidos* expressa perfeitamente este fenômeno. Igualmente se pode dizer do sono, que pode enganar a fome [...] (p. 59)

Quando se trata de conflitos de sentimentos, ou seja, de tendências evoluídas, complexas e submetidas ao controle da inteligência, nos encontramos na presença do que se chama de *caso de consciência*; quer dizer, a indecisão criada pela competência de várias tendências, das quais uma delas pelo menos é um sentimento, porque influenciada pela reflexão, é suscetível de ser rechaçada ou escolhida após o exame das vantagens e dos inconvenientes que poderiam resultar dele. (p. 59) [...]

1.1.7.5 A inteligência e os instintos. Os sentimentos superiores

A inteligência pode ser considerada como uma espécie de instinto, uma vez que é inata como o instinto; contudo, difere deste, e um grande número de autores tem procurado estabelecer em que consiste tal diferença: na verdade, embora inata, não produz reações semelhantes às que tem um verdadeiro instinto. De fato, as reações instintivas são, por assim dizer, sempre semelhantes, não sendo preciso seu aprendizado; mas as da inteligência não são idênticas, variando, ao contrário, segundo as circunstâncias; além disso exigem um aprendizado mais ou menos longa¹². (p. 60)

[...] para uns é um meio de adaptar-se às novas circunstâncias, ou seja àquelas para as quais não serve o instinto ordinário; para outros, está caracterizada essencialmente pela compreensão e a invenção, o que significa que faz ressaltar os dados do problema a resolver e permite descobrir os meios de solucioná-lo; para outros, enfim, deve ser considerada como a função que permite aprender, significando aqui esta palavra, adquirir noções sobre as dificuldades que a vida apresenta [...] e sobre os meios de vencê-las. (p. 60)

A inteligência também é considerada como o meio de se assimilar o conhecimento, o que, em resumo, significa que serve para aprender; ou como a função que serve para pensar, quer dizer,

¹² Confira Decroly. L'intelligence et sa mesure. *Bull. de la Soc. des Sciences méd. et Nat.*, 1922.

que serve para utilizar os conhecimentos, uma vez que conhecer implica em pensar. (pp. 60-61)

Entre as opiniões relativas à inteligência, assinalaremos, no entanto, aquela que consiste em considerá-la como a função que permite tirar partido do passado para prever o que virá, utilizando a recordação das experiências realizadas, com o objetivo de organizar as do futuro. (p. 61)

Qualquer que seja, não é ilógico comparar a inteligência a um instinto superior, o mais elevado de todos, capaz de resolver as dificuldades para as quais são impotentes os instintos ordinários. (p. 61) [...]

[...] a inteligência associa sua ação à dos instintos podendo assim modificar suas manifestações espontâneas até o ponto que estas se transformam chegando a perder às vezes sua aparência original. O que se chamou de sublimação ou ainda de intelectualização dos instintos não é na realidade senão o resultado desta ação¹³. (p. 61).

Logo, se é certo que a inteligência pode ser colocada a serviço dos instintos, também é certo que, naturalmente, pode ela servir-se dos instintos e modificar completamente suas manifestações. De fato, se em um indivíduo que apresenta um amor-próprio muito vivo, a inteligência pode favorecer tendências extremadamente egoístas deste amor-próprio, também pode influenciá-lo em outro sentido, transformando-o no que se chama sentimento de honra ou de dignidade. (p. 61)

[...] se bem que a inteligência possa ajudar o instinto maternal puramente física, exclusivamente preocupado com o bem-estar material da criança, pode também transformá-lo em uma tendência mais previsora, mas racional, que sacrificará, se for preciso, o bem-estar material imediato para obter resultados educativos mais preciosos, ainda que mais distantes. Então se aproxima do instinto

¹³ Confira Paulhan. *La socialisation des sentiments*. Flammarion.

parental, ainda que se diferenciando deste, no fato de que os sinais do instinto maternal estão sempre prontos a reaparecer quando diminui a ação da inteligência. (p. 62). [...]

Além disso, não se pode imaginar que, entregues somente aos nossos instintos inatos, sejamos capazes de abnegação, de sacrifício no âmbito cívico, patriótico, humanitário etc. Certos casos de heroísmo podem-se explicar por influências instintivas derivadas; tal é o heroísmo da enfermeira ou da professora que se pode relacionar com o instinto maternal, o do mártir que se pode ligar às vezes com o instinto sexual, com a simpatia com o instinto grupal; tal é o sacrifício para o bem comum que encontra seu ponto de apoio no instinto de amor-próprio, no de propriedade ou em ambos. Porém, esta derivação é difícil de explicar sem a intervenção da inteligência, que, graças à sua faculdade de tirar partido das recordações para encontrar soluções para problemas novos, se dá conta dos fatos, compreendendo seu significado e combinando as respostas que deve dar, as ações que deve realizar. (p. 62) [...]

[...] não encontramos objeção a considerar as reações complexas descritas sob o nome de atos de ensaio e de erro (nos animais de Thorndike) ou de atos globais (nos macacos de Köhler), como reações relacionadas com mecanismos que formam a transição entre aqueles que dependem dos verdadeiros instintos e os que dependem da inteligência [...]. (p. 63)

Resumindo, não há provavelmente lacunas entre os fenômenos psíquicos claramente devidos à inteligência e os que sem discussão são de natureza instintiva; além disso, deve-se admitir uma influência recíproca dos instintos sobre a inteligência e desta sobre aqueles. (p. 63) [...]

Revisemos agora os casos mais típicos da ação da inteligência sobre os instintos, com a finalidade de mostrar claramente a importância desta influência e fazer ressaltar que de fato, se bem que

as modificações experimentadas pelos instintos dependem com frequência do conflito ou da associação das tendências instintivas [...], dependem, sobretudo, do papel da inteligência. (p. 64)

Tomemos, por exemplo, o *instinto nutritivo*: graças à inteligência, que leva em conta as experiências pessoais, a criança recusa um alimento ou uma bebida que, ainda que tenha um gosto agradável, lhe fez mal; graças à inteligência, que leva em conta as experiências de outro, recusa um alimento que fez mal ao outro [...]. (p. 64) [...]

Segundo isto, é fácil prever como a inteligência modificará em um sentido mais ou menos marcado as manifestações dos outros instintos primários, tais como a necessidade de temperatura favorável, de limpeza, de movimento, de evitar sofrimento físico etc. (p. 64)

Tomemos de novo o exemplo do instinto secundário individual mais importante, ou seja, o amor-próprio, já citado acima. Podemos, como já dissemos, atribuir à ação da inteligência as transformações que sofrem a ambição e o orgulho para converter-se no sentimento da honra, da dignidade, enquanto que a ausência de inteligência faz com que o *self-feeling* se mostre sob o aspecto de vaidade, de fanfarronice, de superficialidade, de suscetibilidade excessiva. (pp. 64-65)

[...] a simpatia não inteligente está estimulada, sobretudo, por fatores superficiais e de ordem sensorial (os traços fisionômicos, a forma do corpo, a cor e o corte das roupas), enquanto que a simpatia inteligente se fixará nas qualidades de talento e coração, na bondade ativa. (p. 65)

Voltemos também ao instinto maternal: a mãe inteligente, compreendendo o interesse maior de seu filho, o saberá querer de uma maneira mais proveitosa para o caráter dele mesmo, poderá separar-se dele, aceitar que seja submetido a uma operação, trabalhar seriamente; enquanto que a mãe mais instintiva não saberá corrigi-lo, nem resistir a suas tendências dominadoras, nem lutar contra seus defeitos, nem saberá, como já dissemos, sacrificar se for preciso o presente em função do futuro, antes que este àquele. (p. 65) [...]

Não insistiremos sobre o papel da inteligência na evolução das formas de imitação e de jogo, às quais já fizemos alusão ao tratar destes instintos; em todo caso, é certo que esta evolução se explica melhor por intervenção desta influência, cujo efeito varia, por outro lado, à medida que a inteligência se faz mais abstrata e mais capaz de trabalhar sobre representações. (p. 66)

1.1.7.6 A curiosidade como sinal de uma necessidade

Há o costume de classificar a curiosidade entre os instintos; inclusive se encontram monografias muito extensas tratando deste pretendido instinto. De fato, a curiosidade apresenta sinais que podem torná-la como tal: natureza inata, primeiramente; depois, mal-estar quando não é satisfeita; prazer manifesto quando o é. (p. 66)

Descartes¹⁴ parece ter confundido a curiosidade com a admiração; pelo menos no capítulo relativo à admiração, “a primeira de todas as paixões”, Descartes faz alusão a um estado comparável ao da curiosidade; disse no sentido de que “quando o encontro de qualquer objeto novo nos *surpreende* e que julgamos que é novo ou muito diferente do que conhecíamos antes ou do que imaginávamos que deveria ser, isto faz com que o admiremos, que *estejamos assombrados*”. (p. 66) [...]

A curiosidade vã ou fútil, totalmente sensorial segundo Platão (toda nos olhos e nos ouvidos), é transitória na criança, mas pode persistir debaixo deste aspecto em certos tipos de estudiosos, somaremos a eles também os que possuem manias e colecionadores que têm a paixão por minúcias, por conhecimento dos detalhes. (p. 69)

Quanto à curiosidade prática, forma de curiosidade fecunda, há por objeto a conservação e o bem-estar do indivíduo; refere-se a tudo o que é ou parece ser próprio para a satisfação das necessidades materiais do homem, próprio para a investigação de tudo o que pode ser útil ou prejudicial. (p. 69)

¹⁴ Descartes. *Oeuvres complètes. Des passions en general.*

A curiosidade maligna empurra o indivíduo para a busca de espetáculos de brutalidade, de crueldade: tais como as lutas sangrentas entre animais e homens; os combates de boxe, os esportes violentos, suplícios de condenados à morte, acrobacias perigosas, sessões de tribunais e julgamentos escandalosos; ao que podemos adicionar: representações teatrais e cinematográficas grosseiras, luxuriosas, ocupar-se de fofocas e contos, propagar calúnias etc. (p. 69) [...]

Resumindo, vemos que certos autores encontram muitas dificuldades para delimitar seus contornos; alguns a aproximam do medo com a qual se apresenta, como manifestações comuns, a surpresa e o assombro [...] (pp. 69-70) [...]

A curiosidade fecunda em sua forma prática está sustentada especialmente pelo instinto de conservação, de bem-estar do indivíduo; ele diz que se refere em geral a tudo o que parece próprio para satisfazer as *necessidades materiais do homem e para a investigação de tudo o que pode ser-lhe útil ou prejudicial*. No meu entender, isto não significa senão que a curiosidade chamada prática está estreitamente ligada às necessidades primárias individuais e aos instintos defensivos a elas unidos. (p. 70) [...]

A *curiosidade vã* [...] não é, em suma, senão uma forma infantil da curiosidade, que, portanto, é normal na idade jovem; segundo Platão, é completamente sensorial; porém nisto não se diferencia essencialmente da curiosidade prática fecunda, uma vez que se relaciona com os instintos primários. (pp. 70-71) [...] Por último, a *curiosidade maligna* se relaciona estreitamente com as anomalias dos instintos e, sobretudo, com o exagero dos instintos primários individuais ou com a insuficiência dos instintos sociais e de defesa, devendo ser examinada a propósito de tais anomalias. (p. 71)

Resumindo, não encontramos argumentos claros a favor da existência das manifestações independentes da curiosidade, manifestações que não pertençam aos instintos próprios. (p. 71) [...]

[...] se a criança tem fome, se não encontra o que deseja e não tem ninguém que o tire do apuro, pode ele mesmo ir em busca de um alimento, e para isso explorará atentamente os diversos lugares onde pode encontrar alimento; se tem sono, acontecerá o mesmo: buscará um lugar conveniente para deitar-se; se experimenta a necessidade de proteger-se contra o frio, estará atento a tudo o que lhe permite aquecer-se ou abrigar-se.

A curiosidade será, pois, sensorial e concreta (visual, auditiva, gustativa, olfativa, tátil, cinestésica, motora) ou intelectual e abstrata, conforme se trate de satisfazer um instinto, uma necessidade ou um sentimento de caráter mais ou menos elevado. (p. 73)

Resumindo, para nós não é necessário descrever a curiosidade como um instinto especial, uma vez que não têm sinais particulares, específicos e se apresenta, pelo contrário, como a manifestação exterior de uma necessidade não satisfeita; cada instinto, cada necessidade terá, pois, sua maneira própria de manifestar-se, e somente o fenômeno aparentemente comum de atenção ativa, que se observa em cada atitude de curiosidade, poderá ser designado com este termo. (p. 73)

1.1.7.7 Interesse e curiosidade. Diferenças e semelhanças

Este é o momento de mostrar as relações que há entre a curiosidade e o interesse e de apresentar um novo argumento em favor de nossa tese. (p. 74) [...]

Em suma, pelo que vimos, tudo o que provoca a curiosidade pode também ser considerado como um suscitador de interesse e tudo aquilo pelo que sentimos interesse desperta a curiosidade. Contudo, pelo que separamos, não se pensa fazer do interesse um instinto, mas um sinal de necessidade, de instinto. (p. 75) [...]

Em uma palavra, para nós, a curiosidade e o interesse são aspectos de um mesmo fenômeno, ou seja, o sinal comum geral que testemunha a existência de uma necessidade instintiva ou ad-

quirida ou de um sentimento, necessidade inferior, primária (individual, específica, social) ou secundária¹⁵. (p. 78)

1.1.7.8 Prazer, dor

Entre as repercussões mentais de nossos instintos, de nossos costumes e de nossos sentimentos, é necessário que digamos umas palavras sobre o que se chama o prazer e o sofrimento, a alegria e a dor. (p. 78-79)

Na realidade, se poderia acreditar, à primeira vista, que constituem, como alguns admitiram, fenômenos afetivos distintos em relação, sem dúvida, com as necessidades [...] e que apresentam contornos claramente delimitados. (p. 79)

Quando se analisam os fatos, nos apercebemos facilmente de que não é assim e que prazer e dor, alegria e tristeza são precisamente termos que expressam as sensações que experimentamos quando uma tendência é ou não satisfeita, no sentido de que, a partir de certo momento, a intensidade do estimulante que resulta de uma necessidade repercute na consciência. (p. 79) [...]

Coisa semelhante ocorre com o amor-próprio [...] A ansiedade, a angústia que acompanham o medo e a sensação que precede à raiva reprimida, o estado que produz a necessidade de vingança não saciada, são mal-estares classificados entre as impressões dolorosas. (p. 79) [...]

Chamemos também a atenção sobre o fato de que um grande número de fenômenos internos e externos não chegam à consciência e não dão lugar, por conseguinte, a repercussões agradáveis ou desagradáveis [...]. (p. 82)

Inversamente, e por razões de ordem oposta, as menores modificações poderão repercutir como dores ou prazeres desproporcionados com a causa, sobretudo se a consciência do eu se estende

¹⁵ Decroly. Les intérêts chez l'enfant. *Journal de Psychologie*, 1924. *Ere nouvelle*, 1925. *Polyclinique*, 1926.

indevidamente ou anormalmente a regiões a que normalmente a consciência não chega (dores anormais dos neuropatas). (p. 82)

[...] a ideia de uma possível desgraça, a de um sucesso agradável próximo, podem provocar ressonâncias desagradáveis ou agradáveis tão intensas como se estes sucessos estivessem ocorrendo realmente naquele mesmo momento. (p. 83) [...]

Dissemos que a dor é uma repercussão consciente de uma necessidade, de uma tendência, de um sentimento. Agora então: nós admitimos que o interesse era o sinal interno de uma necessidade, de uma tendência, de um sentimento. Podemos, pois, perguntar-nos que relação há entre a dor, a sensação desagradável, o sofrimento, por um lado, e o interesse por outro. Ou seja, parece que um está ligado ao outro, uma vez que a dor, o sofrimento, suscita o interesse até o que suscetível de fazê-los cessar. Porém o que é conhecido como fonte de prazer suscita igualmente o interesse em seu proveito. Portanto, o interesse parece ligar-se tanto ao que é capaz de anular o sofrimento como ao que pode dar alegria. (p. 84) [...]

Digamos, também, algumas palavras sobre o que entendemos por *emoções*. (p. 85) [...]

[...] aplicamos, portanto, o termo emoção às sensações internas violentas acompanhadas ordinariamente por sinais motores característicos [...] (p. 86)

Assim para uma pessoa submetida a um jejum prolongado, a visão de um alimento produz reações violentas: gestos, gritos, lágrimas, saltos de alegria; esta será uma emoção que, chegando à consciência, determina a sensação instintiva. (p. 86) [...]

1.2 A afetividade na escolha e no exercício das profissões

Se é evidente que os fatores de ordem afetiva, emocional, como se os chama todavia, representam um papel importante na vida social dos indivíduos, parece lógico prever sua ação na escolha e

no exercício de uma das formas por excelência desta vida social [...] na escolha e no exercício das atividades profissionais. (p. 93)

Com efeito, o grau em que uma profissão dá àquele que a pratica a sensação de ser adequada a seus gostos depende tanto, senão mais, de fatores de ordem afetiva, mais que de outros. (p. 93) [...]

Se buscamos quais são os elementos de ordem afetiva que intervem nesta escolha, parece que os instintos e necessidades mais exigentes sejam aqueles que se referem ao grupo dos instintos que chamamos secundários¹⁶ entre aqueles que estão em relação com a conservação do indivíduo, como são: o amor-próprio (*self-feeling, selfassertion*) e seu associado o instinto de propriedade ou aquisitivo. (p. 94)

O instinto chamado *amor-próprio* é, de fato, o centro de um grande número de nossos atos. Sob a sua forma normal, conduz o indivíduo a fazer valer seus direitos, a desejar sua liberdade, sua independência; a não aceitar ser explorado, maltratado, obrigado a obedecer ordens contrárias a seus interesses, sua dignidade e sua honra, a negar-se a realizar atos que possam prejudicar sua reputação e diminuir a estima de seus semelhantes, e assim sucessivamente. (p. 94) [...]

Certas profissões dão mais satisfação de amor-próprio que outras; assim há profissões nas quais este tipo de satisfação é quase a única recompensa ao trabalho realizado; tal é o caso de certas funções relativamente pouco (ou nada) remuneradas, mas que são suscetíveis de proporcionar nome e glória àquele que as exerce, ou simplesmente atrair a atenção sobre ele. (p. 95) [...]

Outra tendência que a maior parte dos psicólogos e sociólogos aceita é a *tendência aquisitiva* ou instinto de propriedade, cuja natureza, evolução e consequências na vida em comum deram lugar a muitas controvérsias. (p. 95) [...]

¹⁶ Chamamos instintos e tendências secundárias ou derivadas ao grupo de instintos que se distinguem dos instintos primários no que são mais tardios que aqueles e que, em lugar de estar, sobretudo, em relação com a conservação da individualidade fisiológica, o estão melhor com a personalidade intelectual e moral. (V. *Séméiologie de l'affectivité*. En colaboración con el Dr. Vermeylen, 1922. Congreso de medicina mental.)

Como as outras tendências, ela pode ser excessiva ou insuficiente. Há pessoas que estão obcecadas com a necessidade de aumentar suas posses para o presente e para o futuro; de acumular o que chamam de riquezas, ou seja, o que tem valor na forma primitiva de objetos que podem servir para satisfazer diretamente as necessidades materiais (alimentos, roupas, combustíveis, cuidados etc.), ou os instintos secundários (objetos de adorno, joias, obras de arte, pedras preciosas etc.) ou o seu equivalente (dinheiro, ações, seguros). (p. 96) [...]

Quanto à insuficiência desta tendência, podemos facilmente representar-nos ao que ela conduz: indiferença em relação aos objetos; aos valores; negligência, desordem, falta de estímulo para o trabalho produtivo¹⁷ ou até para todo o trabalho. (p. 97) [...]

O amor-próprio e a tendência aquisitiva podem ser reforçados ou modificados, em certo sentido, pelos *instintos chamados de defesa*; assim a *tendência defensiva ativa* acentuará as manifestações do instinto aquisitivo e lhe dará um aspecto agressivo, dominador; o sujeito não irá retroceder para preferir uma profissão ante a eventualidade de sua competência; para chegar à comodidade, não terá medo de empreender ofícios em que as competências sejam mais vivas, encontrará nisto a dupla alegria de combater e triunfar. (p. 98)

Por outro lado, o *temor* ou tendência defensiva passiva, o medo pode também, até certo ponto, acentuar a tendência a guardar e a acumular. Com efeito, se por um lado, este temor pode fazer evitar os perigos de certas empresas, este mesmo temor pode levar à economia, à ordem, à previsão e a fazer escolher e preferir a profissão na qual não haja competência que temer, profissão pouco lucrativa, mas sem risco, *áurea mediocritas*. Levado além de certo limite, o temor cria uma atitude que pode paralisar a ação e fazer

¹⁷ Certamente, não se deve confundir este estado com aquele pelo qual o indivíduo chega, pela sublimação de seus instintos de conservação e a socialização de seus sentimentos, a reduzir suas necessidades materiais ao estritamente necessário e consagrar o resto às obras de solidariedade.

que o indivíduo prefira uma atividade sem risco nenhum, sem imprevistos, fazendo para isto o sacrifício de sua liberdade, de sua independência [...]. (p. 98) [...]

Certamente, diante das necessidades indiscutíveis impostas pelas condições de trabalho, muitas destas necessidades são, até certo ponto, rechaçadas ou disciplinadas, e ajudadas pelo hábito acabam por ser menos angustiantes; porém permanece, no entanto, que entre duas profissões, a preferência pode ser para aquela na qual sejam menos contrariados ou em que recebam satisfação mais segura. (p. 99) [...]

A *necessidade de movimento* tem uma influência mais marcada na busca e na adaptação a certas ocupações. Esta necessidade é, algumas vezes, tão imperiosa que incapacita para realizar uma profissão secundária e faz buscar um trabalho no qual o deslocamento é possível ou indispensável; faz preferir uma ocupação com atividade física à outra na qual a imobilidade é necessária, senão obrigatória [...]. (p. 100) [...]

A *necessidade de repouso*, regularizado e suficiente pode ser um obstáculo para realizar certos ofícios de onde por várias razões o sono ininterrupto não é possível, de onde tem de se assegurar o trabalho noturno etc., a especialidade de obstetra, o ofício de enfermeira e enfermeiro, o do agente de polícia, de vigia etc., são penosos ou mesmo insuportáveis alguns, de tal modo que alguns médicos renunciam a assistir partos, as enfermeiras, agentes de polícia e vigilantes têm de abandonar sua profissão. (p. 101)

A *necessidade de descanso* está vinculada à *necessidade de distração*, que é uma forma de descanso, e cuja importância tem sido reconhecida pelos líderes de fábricas até o ponto de onde foram organizadas distrações para manter a seu pessoal, fazendo-os assim mais suportável o trabalho monótono. Sem dúvida, certamente, que na chamada vocação para o ofício de juiz, de advogado, de funcionário ou de professor entra, em uma parte mais ou menos grande, a perspectiva das horas de descanso garantidas cada dia, cada se-

mana, cada trimestre, cada ano. A preocupação com o local em que passará as férias e a organização das distrações absorvem algumas vezes o espírito de muitos dos trabalhadores muito mais que o próprio objeto de sua profissão; este é muito humano, mas como é lamentável para o prestígio destas profissões superiores e para o interesse geral, que eles estão obrigados a defender acima de tudo. Afastar-se destas tarefas necessárias e monótonas é uma razão; considerar o trabalho como um castigo e preferir a carga de não fazer nada para render-se a ilusão de ser rico e poder pagar seus caprichos, é um outro lugar para os passivos explorados pelos hábeis. (p. 101) [...]

Outro instinto específico importante digno de ser considerado é o *instinto maternal*, cujo poder é, pelo menos, igual ao do instinto sexual, e que para a mulher entra muitas vezes em jogo quando se trata de decidir-se por uma profissão ou cumpri-la. (p. 103)

Para a pessoa na qual este instinto é vivo será difícil fazê-la renunciar ao matrimônio e, por conseguinte, tomar um ofício que exclua este e com maior razão se o mesmo instinto sexual é forte e se sobrepõe ao instinto maternal. Uma pessoa assim preferirá a mediocridade e privação de uma vida mais confortável e livre de preocupações que poderia carregar colocando-se a servir ou aceitando outro trabalho para mantê-la afastada de seus filhos uma grande parte do dia. Algumas vezes há acordo entre estas tendências e a necessidade de viver, quando na função que se ocupa a pessoa interessada encontra, graças à presença dos filhos, ocasiões de expandir seu afeto em sinais de simpatia, em cuidados materiais ou educativos; este é o caso das enfermeiras solteiras que prestam serviço nas maternidades e nos hospitais infantis, para as babás e empregadas domésticas, para as mulheres que ensinam a crianças pequenas, sobretudo. Para aquela que não se casa ou não pôde unir-se segundo os seus gostos, o meio mais seguro de manter o equilíbrio físico e moral é eleger uma profissão na qual encontre um derivado desta natureza

para a sua necessidade de sacrifício e abnegação; assim se concebe que as classes de professores e hospitalares sejam as mais numerosas e recrutem mais facilmente seus adeptos. (pp. 103-104) [...]

Entre o grupo dos instintos coadjuvantes colocamos a imitação, o jogo e a curiosidade. A *necessidade de imitação* é útil, sobretudo, para o rapaz; demanda menos esforço à criança maior e ao adulto, sem que por este se possa dizer que não tenha valor, pois há muitas ocasiões para demonstrar que é favorável ou pelo menos fácil. Seguir a moda é, até certo ponto, um fato ao qual todos, querendo ou não, acabam se entregando; há, no entanto, quem goste de fazer como os demais por medo da responsabilidade, ou porque o gesto, o ato, a maneira de agir parece responder melhor a suas disposições, a seus desejos, a suas opiniões, a seu ideal. (p. 106) [...]

A imitação encontra agora onde exercer sua influência no que se chamam os prejuízos, os costumes, os hábitos que podem ou não ter sua justificação na ação de um acontecimento ou de condições de vida locais, históricas ou atuais. (pp. 106-107)

Mas também podemos encontrá-la no efeito imediato exercido pela ação verbal de um indivíduo sobre outro. No que se chama fenômeno de sugestão, tem-se indubitavelmente um fator imitativo que faz com que se reproduzam os atos, os gostos, as ideias de uma pessoa; por conseguinte, pode-se também exercer um ofício, não porque responde às aptidões, aos gostos, mas porque responde ao desejo de uma pessoa que exerce sobre si certo império. (p. 107) [...]

No que se refere ao *instinto do jogo*, tão poderoso na criança normal, se pode encontrar sua influência sob vários aspectos. Primeiramente, o gosto pelo jogo em sua forma infantil arrasta certos sujeitos a dar a preferência a ocupações que proporcionam a ocasião de julgar verdadeiramente sem preocupação direta ou dominante de ganância; alguns aficionados entusiastas pelo esporte, pelo bilhar, pelas cartas etc., escolhem um emprego ou um estado que lhes permita

entregar-se a essas ocupações durante certas horas do dia ou até todas as horas, tais como o empregado que termina seu trabalho numa hora fixa, o dono do cabaret etc. (p. 107) [...]

O papel da imitação, da insuficiência de juízo e da sugestibilidade, aparece muitas vezes como preponderante no destino de muitos apaixonados pelo jogo; contudo, não há dúvida que o chão também é levado em conta. Não se faz jogador quem quer, se poderia dizer, e em todo caso não são todos aqueles que vêm jogar que chegam a ser necessariamente jogadores. (p. 108) [...]

É evidente que não esgotamos assim todas as modalidades debaixo das quais a vida emocional orienta as correntes de energia interna em tal ou qual direção e reage deste modo sobre esta parte da atitude e da conduta. (p. 110)

Já fizemos alusão antes à *ação combinada de várias tendências*; e de fato se podem ver dois ou vários instintos associarem-se para fazer inclinar a balança em um sentido mais que em outro. (p. 110) [...]

Além das tendências inatas, se distinguem também as *tendências adquiridas*: são os *hábitos*, pelo menos o aspecto sensível, perceptivo, impressivo dos hábitos que se deve distinguir do aspecto motriz exterior, sem perder de vista que os dois estão, no entanto, unidos entre si [...]. O papel dos hábitos em relação à escolha e ao exercício de uma profissão não é indubitavelmente desprezado; que se pense primeiro no que o hábito de viver de certa maneira, em certo ambiente, em um meio específico, pode influir na decisão que deve tomar para aceitar um emprego ou mudar dele. (pp. 110-111)

São numerosos os casos em que as pessoas preferem uma ocupação modesta na sua cidade ou em regiões nas quais nasceram ao invés de um trabalho melhor remunerado em outro lugar. (p. 111) [...]

Não vemos objeção a encontrar no fundo destes hábitos e como *primum movens* tendências inatas instintivas. (p. 111).

Entre os hábitos existe um que oferece claramente um exemplo de repercussão na escolha de uma profissão ou na especialidade escolhida para uma profissão que abrange várias especialidades: é o hábito de fumar; este pode ser tão tirânico que arraste fatalmente a quem ele domina para as profissões nas quais o uso do tabaco não *esteja proibido*. (pp. 111-112)

Apesar do objeto principal deste trabalho ser demonstrar, sobretudo, o papel dos instintos e sentimentos na orientação e atividade profissionais, não é possível deixar de falar sobre o papel que representa a *inteligência*, porém considerado este papel no tanto que modifica as tendências ou intervém nos conflitos que surgem entre elas para sublimá-las ou espiritualizá-las (Paulhan), em suma, para favorecer a eclosão dos sentimentos superiores. (p. 112)

Por um lado, a inteligência ajuda a fazer uma escolha entre duas ou várias tendências que estão em luta, ou favorece a associação daquelas que podem sustentar-se para chegar a um fim mais elevado, mais seguro, mais duradouro; por outro lado, chega a transformar uma tendência, elevando seu objeto preciso. (p. 112) [...]

Esta ação de fatores de ordem intelectual (juízo, raciocínio, lógica, espírito crítico etc.) na orientação das tendências explica como a reflexão, a razão pode submeter, derivar os interesses, mover o eixo; a atitude diferente de uma mesma pessoa, conforme as necessidades e os desejos sejam apressados ou tranquilos, se explica muitas vezes pela influência mais ou menos fácil dos elementos de ordem intelectual para determinar a ação ou a exclusão desta. A aquisição de uma convicção, a adesão consciente a certos conceitos de ordem moral, religiosa ou política pode constituir uma influência comparável à que representa um instinto inato ou a potência que tem um destes. (p. 113) [...]

Os sentimentos familiar, patriótico, social, podem ser criados desta maneira ou consolidados pela convenção adquirida intelec-

tualmente (compreensão, conhecimento, raciocínio lógico), dos sacrifícios dos pais, da noção dos esforços feitos por eles e dos sofrimentos suportados por nossos antepassados, para tornar nossa vida menos penosa e mais segura, da necessidade de ajuda mútua para que haja mais segurança e menos perigos, das vantagens de uma Sociedade das Nações para prevenir os conflitos entre os países e as espantosas hecatombes que resultam deles sem benefício para nenhum dos beligerantes. (p. 113)

O sentimento de dever, de bondade, a caridade, a abnegação, que são condições de êxito em certas profissões ou que inclinam a certas pessoas até as ocupações que exigem o sacrifício de si mesmo, estão sem dúvida favorecidas por certas tendências independentes da inteligência; contudo não há dúvida de que esta lhes dá seu pleno valor e facilita sua aplicação no melhor sentido; não é preciso ser desonesto para ser feliz ou mesmo para ser altruísta [...]. Existem sacrifícios absurdos e supérfluos; o inteligente os evita e ele é o menor. (pp. 113-114) [...]

Nos sujeitos de tendências artísticas acentuadas, o gosto, a vocação, a aptidão inata são, algumas vezes, tão tirânicas que pouco que a educação e o meio se prestem a isso, irão fatalmente para a profissão que responde melhor a suas condições. As biografias dos pintores, dos músicos, dos escritores, mostram um grande número de exemplos de orientação precoce. As investigações feitas neste momento sobre as crianças superdotadas permitirão, sem dúvida, fixar em que proporção os pequenos prodígios realizam as promessas de sua infância. (p. 116) [...]

[...] não basta, na maior parte dos casos, estar na posse das aptidões indispensáveis, ter conhecimentos necessários, estar constituído favoravelmente do ponto de vista fisiológico para triunfar em sua profissão: faz falta, além de tudo isso, que as tendências profundas que movem habitualmente nossos atos não estejam em oposição com as exigências do trabalho escolhido. (p. 117) [...]

Posto que parece não haver dúvidas de que os fatores de ordem afetiva podem intervir assim, distinta das aptidões físicas ou mentais, no fazer da profissão mais ou menos agradável e mais ou menos fácil de exercer, seria interessante investigar por que meio este aspecto da personalidade poderia ser estudado. (p. 117)

Tropeçamos aqui com grandes dificuldades práticas, uma vez que o estímulo é interno ao invés de ser externo e, por conseguinte, não pode ser medido, aos menos diretamente. (pp. 117-118) [...]

1.3 A seleção dos superdotados

1.3.1 Prólogo

É muito antigo o costume de classificar os alunos nas escolas por ordem de mérito. (p. 133)

O mais frequente era classificá-los [...] com a identificação do número de pontos obtidos: classificação em cada matéria e classificação geral (do conjunto de todas as matérias). (p. 133) [...]

Muito tempo antes que se falasse de “psicologia experimental”, a vida – esta experiência contínua – fez ressaltar este desacordo entre o valor escolar dos homens e seu rendimento definitivo. Evidentemente, este desacordo está longe de ser a regra. Nem sempre é um fracasso a sorte dos primeiros da classe, nem precisa prever os mais brilhantes destinos à corte dos “vagabundos”. (pp. 133-134) [...]

Não é menos certo que o “V.E.” [Valor Escolar] não dá nenhuma certeza a respeito do valor da “I” [Inteligência]. (p. 134)

E isto se explica facilmente: a “I” [Inteligência] não é mais que uma das condições, um dos fatores do “V.E.” [Valor Escolar]. Este depende do meio familiar, da saúde física, da regularidade escolar; assim mesmo é influenciada por acontecimentos familiares, pela estabilidade escolar (mudanças de domicílio, que supõem uma mudança de escola), pelo valor dos professores etc. Não falaremos aqui das diferenças em relação à memória, à atenção, ao cuidado... (p. 134) [...]

O professor que quiser chegar à “Est.I.” [Estimativa da Inteligência] de seus discípulos deve antes de tudo convencer-se da ideia de que não se trata de modo algum de pautar-se no trabalho escolar propriamente dito: lições mais ou menos sabidas, resultados de exames etc. (pp. 134-135)

Realmente, e isso pode parecer estranho, não possuímos, todavia, a definição clara e geralmente admitida da “inteligência”. Desde já, se pode crer que toda tentativa de medir a inteligência é vã. Sem dúvida, não é este o caso. Não medimos, no entanto, a força elétrica mesmo sem saber bem qual é a natureza da eletricidade? No entanto, temos uma noção geral da inteligência. Nós a distinguimos da linguagem, da sensibilidade, da habilidade motriz, da atenção, sem negar, não obstante, que sua atividade pode estar ligada estreitamente a estas funções. (p. 135) [...]

Na realidade, como um de nós indicava recentemente, “para alguns, a palavra inteligência desperta melhor a ideia de compreensão, ou seja, da função que nos permite dar-nos conta dos elementos de um problema, representados por dados concretos (objetos, fatos, atos, relações espaciais e temporais acessíveis aos sentidos e à experiência), ou por dados abstratos (imagens, esquemas, fórmulas, relações verbais de fatos, de experiências e de relações entre esses fatos e essas experiências). Para outros, há uma concepção mais ampla e abarca, além disso, as atividades mentais subsequentes à assimilação destes materiais de primeira e de segunda mão; compreende também a crítica destes materiais, sua classificação, sua síntese, além de, e, sobretudo, uma apropriação para a solução de diversos casos de adaptação”¹⁸. (p. 136)

Em poucas palavras, os primeiros veem o estágio inicial, a compreensão; os outros, o estágio final, a adaptação; considerando esta como a pedra de toque daquela. Outros veem, no entanto,

¹⁸ Conferir *La inteligencia y su medida*. “Boletín de la Sociedad Real de Ciencias Médicas y Naturales”, 3 outubro 1921.

sobretudo, as fases intermediárias, a comparação, a crítica, o raciocínio. (p. 136) [...]

Pode [o professor], no seu ensinamento, no jogo, no passeio observar a criança no que se refere à realidade desta “faculdade de adaptação”. Por exemplo, quando o escolar intervém pela primeira vez como ajuda, quando classifica os objetos, quando assume funções na sala, quando no jogo, ou no trabalho (trabalhos manuais) falta um objeto (faculdade de criação, de invenção); quando na execução de ordens ou no cumprimento de tarefas se apresenta um caso imprevisto; quando o ensinamento põe o aluno em presença de novas tarefas, por exemplo, na introdução do cálculo de frações, de decimais etc. Por outro lado, o professor observará a maneira de comportar-se do aluno a partir do ponto de vista do trabalho psíquico, tanto em sua vida fora da escola como em sua vida escolar. (p. 137) [...]

Neste estudo, o professor terá a preocupação de considerar os conhecimentos adquiridos ou a facilidade de comunicação como sinais de inteligência superior. Deve também aplicar-se em distinguir o aluno inteligente, porém concentrado em si mesmo, por timidez ou altivez, dos seus colegas pouco expansivos por falta de inteligência. (p. 137) [...]

1.3.2 A colaboração do professor na seleção dos superdotados

1.3.2.1 Até onde pode chegar. Até onde deve ir

Ao professor será encomendada a missão de estudar a criança no seu percurso pela escola primária, sob múltiplos pontos de vista, tais como força de atenção, resistência à fadiga, capacidade de observação, memória em suas diversas formas, imaginação e fantasia, qualidades de vontade e de sentimento, interesses e talentos particulares etc. (p. 138) [...]

Tal é o papel do professor. Tem grande importância e implica uma consciência muito desenvolvida da responsabilidade profissional. (p. 139) [...]

1.3.3 Método de seleção dos superdotados

1.3.3.1 Considerações gerais

A diferença de idades, de origens e destinos não permite andar com segurança exclusivamente sobre certas provas correntes tais como a redação, por exemplo, pelo fato de que se um tema convém a uma criança de doze anos, pode, ao contrário, não revelar as aptidões de um candidato de quinze ou dez ou sete e vice-versa. (p. 142)

A redação é evidentemente difícil de apreciar devido à complexidade das aptidões que se revelam e, sobretudo, das diferenças dos pontos de vista sob os quais se colocam os avaliadores. (p. 142)

O valor prático das provas, tais como os problemas de aritmética, é maior; os elementos, ainda que múltiplos, são mais fáceis de diferenciar e a exatidão da solução é um critério objetivo da compreensão dos dados, da capacidade de descobrir as operações a serem feitas e de realizá-las. (p. 142) [...]

1.3.3.2 Realização atual

Nas atuais circunstâncias somente uma parte destas aspirações podem ser realizadas. No futuro, a prática permitirá seguramente satisfazer maior número delas. (p. 144)

Entretanto, não é possível permanecer com os braços cruzados. O trabalho está aí, e é preciso esforçar-se em cumpri-lo o mais conscientemente possível. Quando os aliados se encontraram, no início da guerra, diante da vasta e difícil empresa de deter e depois rechaçar o inimigo, tampouco foi possível esperar; foi necessário tomar partido no momento e tomar medidas afortunadas que desde logo permitiram, graças à experiência, melhorar as técnicas e chegar a operar pouco a pouco tão bem e depois melhor que o assaltante. (p. 144)

Com este mesmo espírito é preciso abordar este novo domínio da psicologia aplicada. (p. 145) [...]

1.3.3.3 Nota relativa ao exame do caráter

É evidente, para todos aqueles que vivem com crianças de diversas idades e puderam acompanhá-los, desde seus primeiros anos até sua entrada na vida, e assistiram, como expectadores imparciais, a seus êxitos e fracassos, é evidente, dissemos, que a inteligência não é mais que um dos fatores do êxito e que, se este fator é importante, há outros que devem ir associados a ele para assegurar o equilíbrio, a harmonia [...]. (p. 156) [...]

Com efeito, ainda admitindo que conhecer seu dever facilita a ação moral, é notório que compreender seu interesse favorece também o egoísmo e que, em muitas pessoas, a razão não serve mais do que para favorecer a satisfação de tendências voltadas para o “eu” inferior e estreitamente egoísta. (p. 157)

No entanto, como não se deve desprezar nenhum dado, pode ser útil, quando for possível, elaborar algumas questões que toquem o lado emotivo do ser e recolher informes sobre os antecedentes da criança na família e na escola sobre as particularidades de caráter e de conduta. (p. 157) [...]

Tão somente é preciso que os pais e professores estejam capacitados para preencher estes questionários ou para ajudá-lo. Por isso é preciso que compreendam as perguntas, que tenham podido observar as crianças em numerosas circunstâncias, e que respondam sem prevenção consciente ou inconsciente. (p. 157)

1.4 Os métodos não verbais de exame mental

As observações feitas com as crianças sem capacidade para tirar proveito no regime escolar habitual, me deram ocasião de comprovar o que outros autores encontraram igualmente, e que há uma atividade inteligente muito desenvolvida, capaz de manifestar-se sem intervenção de palavras, e que por outro lado vemos sujeitos que respondem de uma maneira satisfatória aos *testes* de Binet e são, no entanto, muito limitados para as adaptações práticas e sociais. (p. 183) [...]

Infelizmente, as dificuldades, nestes tempos de escassez pelo qual atravessamos, são enormes e falta o entusiasmo por investigações desinteressadas; não dispomos das enormes somas que para estes trabalhos se consagram nos Estados Unidos, e não encontramos, por conseguinte, as colaborações necessárias para realizá-las. Esperamos, contudo, perseverando, poder oferecer também nossa pequena contribuição ao trabalho colossal que se efetua nestes momentos para melhorar as condições da adaptação da criança à escola e colocar em ação o exame não verbal coletivo que tem tanta importância para o examinador que tem de classificar as crianças anormais, os que têm pouca aptidão para a linguagem ou que falem uma língua distinta da do examinador. (p. 198)

1.5 A função do médico na orientação profissional

1.5.1 O problema da aprendizagem

O problema da aprendizagem é um dos que mais preocupam aos que estão na direção e aos economistas. (p. 199)

Não cabe a mim – por falta de competência e de documentação – examinar nem as causas nem a extensão nem o alcance destas questões. (p. 199)

Somente posso afirmar, longe dos que possuem todos os elementos para isso, que este problema existe e precisa ser examinado de perto para que sejam dadas as soluções oportunas. (p. 199) [...]

A aprendizagem acontece em condições cada vez mais difíceis, e, como consequência, têm-se cada vez menos adaptações ao ofício, que se operam de uma maneira conveniente. (p. 199)

1.5.2 Consequências das condições de aprendizagem

O menino do povo, ao sair da escola, se encontra lançado, sem fio condutor, sem guia, ao caos da vida prática com todas as suas emboscadas e todas as suas dificuldades. (pp. 199-200)

Na maior parte das vezes unicamente é o azar o fator mais importante de sua orientação. Este azar está representado por uma série de aparentes determinismos, constituídos talvez pela intervenção de um amigo da família, de um companheiro, de um parente mais ou menos bem inspirado, ou por outras circunstâncias locais que não tem nada de semelhante com uma escolha sensata. (p. 200)

O resultado que produzem estas influências fortuitas, muitas vezes mais sentimentais do que racionais, se vê no elevado número de rapazes que mudam de profissão e no número, não menos grande, daqueles que estão sem profissão verdadeira e que, por causa disso, estão sem trabalho frequentemente. (p. 200) [...]

1.5.3 Remédios administrados

A necessidade de suprir a lacuna que resulta das condições atuais da grande indústria, ou seja, a preparação profissional da maioria dos jovens, que são os futuros trabalhadores manuais, se encontra por toda a parte. (p. 201)

Foram criadas escolas profissionais e industriais, que sucederam a antiga aprendizagem; porém ocorre que, segundo a opinião de pessoas competentes, estas escolas só realizam imperfeitamente o fim que estão obrigadas a cumprir. (p. 201)

Com efeito, admitem com frequência a jovens que não fazem parte da classe trabalhadora propriamente dita, e especializam demasiadamente rápido em direções muito determinadas e muito restritas. (p. 201) [...]

Em uma palavra, o trabalho que se faz nestas escolas não tem por objetivo a formação profissional no sentido restrito, senão que tende mais a descobrir as tendências latentes e a dar formação educativa geral. (p. 202)

Parece que desta vez se encontrou a solução adequada e que não há mais que esperar o resultado, seguramente favorável ao sistema. (p. 202) [...]

1.5.4 A orientação profissional

Aos que estão obrigados a intervir na colocação dos jovens, se apresenta a necessidade de organizar a orientação profissional como medida transitória, e provavelmente como instituição definitiva relacionada aos quatro graus. (p. 203)

De fato, por bem organizado que esteja o quarto grau, haverá sempre pessoas que escaparão à sua ação [...]. (p. 203)

Por estas razões, é importante pensar em facilitar aos pais e aos jovens o passo deste período crítico no qual a escolha de um caminho é necessária, permitindo-lhes dirigir-se a um organismo equipado para administrar conselhos úteis, que se baseiem por sua vez em informes proporcionados pelos interessados e em um exame físico e mental dos sujeitos. (p. 203) [...]

Com efeito, é necessário, antes de poder orientar com certa segurança, que se precisem uma série de dados, os quais se podem agrupar com o título de *psicologia profissional*. (p. 203) [...]

[...] no atual estado de nossos conhecimentos devemos contentar-nos somente com resultados aproximados que terão, por outro lado, a vantagem de que, prestando serviços nos casos mais fáceis, ajudam ao mesmo tempo a dar um passo adiante na solução mais perfeita do problema. (p. 204)

1.5.5 Função do médico na orientação

Vejamos agora em que pode o médico prestar serviços neste novo ramo de atividade social. (p. 204)

Na nossa visão, pode prestá-la em duas direções muito distintas; porém igualmente importantes, conforme intervenha como juiz do estado geral e de seus órgãos somáticos, ou conforme atue como especialista que se ocupa mais em particular das funções nervosas e psíquicas. (pp. 204-205) [...]

A unida condição, porém indispensável, que deve satisfazer para preencher este papel é a de estar preparado mediante estudos especiais para a investigação das funções mentais.

1.5.6 Exame de competência médica na orientação profissional

Reverendo todas as profissões, se veria facilmente que cada uma delas exige um conjunto de condições fisiológicas em relação às atividades vegetativas, condições que são vistas facilmente e são diferenciadas pelos mesmos interessados, outras são aclaradas com o estudo das profissões, e devem ser descobertas pelo examinador perspicaz e competente. (p. 207)

1.5.7 Exame mental ou determinação das aptidões na orientação

Assim como há incompatibilidade entre certas profissões e certos estados fisiológicos, igualmente a há entre certos ofícios e certos estados mentais. (p. 208) [...]

Assim, a partir do *ponto de vista impressivo*, a insuficiência de certos sentidos, de certas memórias e a ausência de juízo tem por efeito impedir, desde o primeiro instante ou no curto prazo, quando são muito salientes estas anomalias, a adaptação a diversas profissões. (p. 208)

Do *ponto de vista afetivo*, a insociabilidade, a glotonaria, as tendências sexuais demasiadamente marcadas, a falta de amor-próprio, a timidez, e desde o *ponto de vista expressivo* [...], a fraqueza da vontade, a preguiça, a apatia, a incapacidade de atenção voluntária, concreta ou abstrata, o cansaço rápido da atenção voluntária, as variadas perturbações da linguagem, terão resultados idênticos¹⁹. (p. 208) [...]

[...] sempre se imporá a realização do exame mental quando a orientação se apresente em condições difíceis, quando os pais se vejam confusos para informar ou que a escola não possa dar conselhos. (p. 209) [...]

¹⁹ As tendências e aspectos diversos do caráter que resultam em certas manifestações dos indivíduos, tais como o espírito caseiro ou independente, a preferência pelo trabalho ao ar livre ou em um local fechado, a preferência pelas ocupações que exigem responsabilidades, ou pelo contrário que são de absoluto descanso, dependem por sua vez de fatores fisiológicos (temperamento e instintos) e mentais (inteligência, sentimento e vontade).

1.6 As aplicações americanas da psicologia na organização humana e na educação

1.6.1 A seleção mental no exército americano

1.6.1.1 Da ciência pura à vida

Enquanto que a ciência em sua luta obstinada com o Desconhecido examinava os cantos mais profundos da Natureza e da história, o conhecimento do homem, sobretudo como ser pensante, tinha sido descuidado até estes últimos tempos, pelo menos em suas aplicações práticas. Certo é que a antropologia tem promovido problemas interessantes e que graças a ela tem se encontrado explicação satisfatória a numerosas questões obscuras; mas a transição da ciência pura à arte aplicada demorava a acontecer, sobretudo no campo psicológico. Na verdade, se o estudo dos fatores humanos na análise da maior parte das questões práticas era descuidado, a causa dele não residia tanto na concepção mecanicista do mundo, mas na consciência da nossa ignorância no que se refere ao aspecto psicológico que carrega em si todo fenômeno econômico ou na consciência da nossa incapacidade para *controlá-lo*. A maior parte dos engenheiros, por encontrar-se em contato incessante e imediato com a matéria, está muito inclinada a acreditar que somente a parte tangível dos problemas materiais é susceptível de solução exata; o aspecto humano de uma questão econômica lhes parece praticamente insolúvel, senão negligenciável. Isto não quer dizer que neguem sua importância; contudo nada em sua formação profissional os prepara para estudar soluções sob este ponto de vista. São, pois, os psicólogos, naturalmente, os que empreenderam o estudo delicado da função dos fatores humanos nas diversas direções da atividade econômica. O extraordinário desenvolvimento industrial das grandes nações e a intensidade do movimento dos negócios mundiais tinha de atrair, alguns anos antes da guerra, a atenção dos sábios, cujo horizonte intelectual não se detinha nas janelas bem fechadas de um laboratório tranquilo. (pp. 223-224)

1.6.1.2 Origens da psicologia aplicada

A vida industrial trepidante, a vida comercial intensa, a “Vida dos homens” solicitavam em todas as partes, e imperiosamente por certo, a satisfação de sua necessidade apaixonada de investigações. (p. 224) [...]

É preciso, no entanto, reconhecer que a psicologia não foi a única que se preocupou com os graves problemas apresentados cada dia pelo formidável desenvolvimento da nossa civilização material. Com as sagazes investigações do engenheiro americano Taylor e de seus colaboradores Gilbreth etc.; com os sábios estudos dos fisiólogos Imbert, Amar, Ioteyko, se criou rapidamente uma *Ciência do Trabalho*. Por outro lado, é incontestável que a concepção de Fayolle havia fundado na França os princípios científicos de uma *administração experimental*. Parece, pois, ser correto dizer que a nova ciência da “organização humana” nasceu de três correntes: psicologia aplicada, psicofisiologia do trabalho e administração experimental. (p. 225).

1.6.1.3 A “organização humana”

Nisto surgiu a guerra... e suas duras lições. (p. 225)

Uma das mais inesperadas foi, certamente, a revelação dos importantes serviços que poderia prestar a psicologia na direção dos negócios humanos e, particularmente, na organização de um grande exército moderno. (p. 225)

1.6.1.4 A psicotécnica militar

Os cérebros poderosos que empreenderam em cada país o duro trabalho de perseguir a Vitória em proveito de sua pátria compreenderam rapidamente que, apesar da força essencial de uma nação armada residir antes de tudo no valor moral dos indivíduos do grupo, não era menos certo que a ciência dos estados maiores, o valor técnico do instrumental, a resistência fisiológica

das unidades combatentes e a melhor utilização do material humano jogaram também papéis importantes na luta sem duelo das duas civilizações em conflito. (p. 225) [...]

Em uma guerra moderna que, em primeiro lugar, foi uma guerra científica, precisava que a vitória fosse para aqueles cujo sistema nervoso estava mais equilibrado, e tinham inteligência mais clara e vontade mais tenaz; porém precisava também que a força em tensão de toda a nação fosse utilizada inteligentemente para poder obter dela o máximo de efeito com o mínimo de esforço. (p. 226)

[...] o exército não podia ser um rebanho de autômatos, mas uma coletividade bem organizada de indivíduos conscientes e responsáveis. Esta ideia, no fundo eminentemente democrática, foi admitida rapidamente pelos Estados Unidos, nos quais nenhuma tradição podia entorpecer as sugestões razoáveis desta concepção “pragmática” da guerra. Ao entrar na luta, a América queria vencer; por isto, sem se preocupar com os prejuízos sociais ou com as tendências pessoais, com o sangue frio que caracteriza sua raça jovem e forte, quis firmemente empregar os meios práticos de assegurar-se uma vitória rápida. Com este objetivo, a primeira coisa a realizar era ocupar a cada um segundo suas aptidões, pondo “*the right man in the right place*” [“a pessoa certa no lugar certo”]. (pp. 226-227) [...]

A partir daí, o exame dos recrutas se praticava em todos os exércitos, porém estava organizado sobre a base verbal dos conhecimentos puramente escolares, e seus resultados, na França particularmente, eram muito cômicos. No exame médico se olhava muito mais o corpo que o espírito, e quanto às classificações, segundo a situação social ou a profissão exercida na vida civil, ou ainda segundo o grau de instrução, comprovado por diplomas oficiais, não eram tampouco muito adequadas nos nossos países latinos, nos quais cada um conhece felizes exemplos de humanistas cozinheiros [...] e... sem dúvida alguma, suboficiais imbecis. (p. 227)

1.6.1.5 Criação de um “serviço psicológico” no exército americano

[...] se criou o “Serviço psicológico” anexo ao escritório do “cirurgião geral do exército”. Naturalmente, o comitê de sábios psicólogos designados para este fim, se pôs a trabalhar na direção de seus estudos favoritos e examinou os problemas da guerra a partir do ponto de vista especial da mentalidade humana. Assim nasceu o que se chamou de “Human Engineering” e que nós podemos traduzir por “Organização científica do trabalho humano”. (pp. 227-228) [...]

E observemos também que a aplicação dos procedimentos empregados na América para medir as aptidões mentais responde a toda uma série de questões difíceis de nossa restauração nacional: a classificação racional dos escolares em todos os graus do ensino, a separação dos anormais, o exame dos delinquentes, a seleção dos superdotados, a orientação profissional dos aprendizes, a escolha e promoção dos empregados e trabalhadores de diversas categorias; em uma palavra a “investigação das competências e a seleção por mérito”. (p. 229)

1.6.1.6 A “seção de psicologia”, organismo autônomo

A “seção de psicologia” foi instituída definitivamente como organismo autônomo, no departamento médico do exército americano, durante o verão de 1917. (p. 229)

O exército, complexo social organizado para um grande esforço, exige a utilização em grau máximo de todas as qualidades físicas, intelectuais, morais e profissionais da vida ordinária. Decidiu-se, por conseguinte, que o exame dos recrutas se referisse a estes diferentes aspectos do problema psicotécnico militar [...]. (p. 230) [...]

1.6.1.7 Os “army tests”

O objetivo principal da colaboração dos psicólogos no serviço médico consistia em facilitar a eliminação rápida dos homens

cujo nível intelectual era demasiadamente baixo para que pudessem cumprir satisfatoriamente um serviço militar. Porém, precisava ir depressa, uma vez que a rapidez era de capital importância em uma guerra que custava cinquenta milhões de dólares diários. (pp. 230-231) [...]

1.6.2 O método dos "testes"

Os *testes* não são, em suma, senão provas psicológicas simples, rápidas e tão precisas como seja possível, que executam verdadeiras sondagens na mentalidade de um dado sujeito e que repetidas um grande número de vezes, em circunstâncias quase idênticas, tornam possível estabelecer, para uma aptidão especial, as normas de desempenho de uma categoria determinada de seres humanos. (p. 233) [...]

A vantagem essencial do método dos *testes* em psicologia é que permite a medida dos fenômenos psíquicos, oferecendo padrões (*standard*) de comparação, cuja série constitui verdadeiras escalas-tipos. (p. 233) [...]

1.6.2.1 Conclusão geral

Para nós, que nos preocupamos com as aplicações sociais mais que com a organização militar, se depreende deste estudo, que em última análise somente se refere ao método, uma conclusão. Temos visto que em suas aplicações às necessidades do exército americano o método dos *testes* tinha sido estudado a fundo pela *elite* dos psicólogos de tão grande país. Dada a urgência da crise e a importância dos interesses em jogo, este método se desenvolveu em um alto grau em direções completamente novas e muito diferentes, depois de ter sofrido importantes modificações. Tem sido aplicado com êxito pleno a enormes massas de homens. Portanto, não é exagerado dizer que resistiu vitoriosamente à prova de uma revisão completa e que a fase puramente experimental pode-se considerar como terminada. O método de Binet, ainda que não seja perfeito, é agora estabelecido

cientificamente, e suas aplicações a todas as formas de organização da atividade mental são numerosas e se fazem próximas. (p. 243)

1.6.3 A seleção profissional no exército americano

Antes de examinar as importantes repercussões que o movimento de psicologia aplicada à organização americana teve no sistema escolar dos Estados Unidos, acreditamos ser interessante expor brevemente o que o método dos *testes* permitiu realizara na seleção profissional dos recrutas. Compreende-se que esta questão merece também que se fixe nela a atenção a partir do ponto de vista escolar e social. (pp. 243-244) [...]

1.6.4 As aplicações recentes da psicologia pedagógica nos Estados Unidos

1.6.4.1 Gênesis do movimento a favor de uma pedagogia quantitativa

Estava na ordem normal das coisas que a ciência da organização humana, concebida como o estudo quantitativo e a utilização adequada do “poder mental” se aplicassem primeiramente às crianças, aos que constituem o futuro da raça. (p. 252)

[...] Entre os fatores que favoreceram a utilização da psicologia na resolução dos problemas pedagógicos, se destacou a simpatia verdadeiramente especial que os professores manifestam sobre este ramo do saber humano, que consideram com grande razão como o fundamento científico de sua arte. (p. 252) [...]

1.6.4.2 Principais classes de “testes”

Tendo em conta o procedimento empregado, distinguimos os *testes individuais*, cujo tipo o representam os da escala métrica de Binet-Simón, dos *testes coletivos* empregados na América. A verdade é que o movimento mundial em favor de um método para medir a inteligência dos escolares foi determinado pelos trabalhos de

Binet; porém o procedimento individual empregado por este psicólogo era muito longo para o exame de toda uma população escolar, ou ainda para conhecer, no início do curso, o valor mental do novo contingente de alunos. (p. 256) [...]

Do ponto de vista psicológico se distinguem ainda:

a) Os *testes de inteligência*, que medem a aptidão natural, o poder de adaptar-se a uma nova situação, essa disposição natural que se chama também “o bom sentido” ou também “o poder mental” e que é independente do ensinamento ou *saber* dado pela escola. Estes *testes* têm, sobretudo, um valor prospectivo.

b) Os *testes de instrução*, que representam os resultados obtidos pelas crianças nos diferentes ramos e nos diversos graus escolares. São, sobretudo, provas com valor retrospectivo. Tratam de administrar uma medida do saber adquirido e permitem comprovar os progressos dos alunos – separados ou em grupo – nas diferentes matérias do programa. Com eles se pode fixar com precisão o rendimento possível, constituir a base de um controle objetivo do trabalho escolar, dar indicações úteis para a resolução de problemas pedagógicos muito importantes, tais como a redação de um programa baseado nas possibilidades de assimilação mental dos alunos, a elaboração científica dos livros escolares segundo as necessidades das mesmas crianças e a supressão do reino do impressionismo no sistema de inspeção. (pp. 256-257) [...]

Faz-se necessária aqui uma observação concernente às relações, íntimas em certos casos, que unem os *testes* de inteligência e os de instrução para evitar o arbitrário de toda classificação. (p. 257)

[...] do ponto de vista estritamente pedagógico, podem-se distinguir ainda os “*testes de diagnóstico*” (*testes* de inteligência), e os “*testes de controle*” (*testes* de instrução) de que acabamos de falar, os seguintes:

a) “*Testes de treinamento*” que consistem em exercícios práticos, cuja dificuldade de execução foi graduada, segundo um estu-

do cuidadoso do rendimento obtido em uma matéria determinada por numerosos sujeitos da mesma idade e do mesmo grau escolar. Os melhores em seu gênero são, sem dúvida, os “*testes* de prática aritmética” elaborados por Courtis.

b) “*Testes de prognóstico*” que estão construídas especialmente para determinar as aptidões potenciais da criança para o estudo de um assunto qualquer. Será realizado antes de começar um estudo ou uma aprendizagem, com o objetivo de estimar as possibilidades de êxito do aluno que revelou certo interesse por tal trabalho. O *teste* de Wilkins “Prognosis test in modern languages” é um belo exemplo desta espécie de prova. (p. 259) [...]

1.6.4.3 Uso dos “testes”

O uso dos *testes* de inteligência nas escolas atende a dois objetivos principais: o *diagnóstico* e a *classificação* dos diferentes tipos de alunos. (p. 259)

O *problema da classificação* segundo o valor intelectual, se deixará ao professor, enquanto que o exame mental que implica a *determinação das anomalias particulares e a organização do tratamento* se reservará ao psicólogo já treinado, ainda que o professor possa também contribuir com este trabalho em uma parte importante. Pela comparação dos resultados com os valores médios estabelecidos para o tipo médio de crianças de sua idade, se pode determinar no quanto ultrapassam os alunos de uma classe aos de uma classe paralela. Isto permite ao diretor realizar importantes melhoras em sua organização escolar; pode estabelecer grupos de aptidão mental, mas ou menos homogêneo, o qual, como sabemos, necessita primeiramente da seleção dos atrasados, a eliminação dos instáveis, a determinação das causas prováveis de delinquência e a seleção dos superdotados; enfim, conhecer o valor mental de um indivíduo é dar um passo essencial no caminho de sua orientação profissional. (pp. 259-260)

1.6.4.4 Vantagens do uso dos “testes”

[...] é preciso que a uma psicologia diferencial corresponda uma pedagogia individual. (p. 261)

As diferenças particulares dos escolares têm como consequência natural, como conclusão prática, mudanças na administração escolar e na maneira de conduzir a sala. Não estando todas as crianças igualmente dotadas a partir do ponto de vista mental, a instrução distribuída a todos será assimilada por uns, porém não pelos outros. Todo pedagogo sabe quão diferentes são de um a outro aluno os progressos no trabalho escolar. Só há dois meios de melhorar esta situação: ou homogeneizar as classes nas escolas onde se dá, todavia, o ensino coletivo, ou – o que, sem dúvida, é melhor – romper com as tradições didáticas e esforçar-se no individualizar o mais possível o ensino de modo a instrução se ajuste à capacidade mental de cada aluno. (p. 262)

1.6.4.5 Principais resultados obtidos

Os resultados de uma pedagogia quantitativa têm-se afirmado em uma resolução de numerosos e importantes problemas escolares. (p. 264)

1.6.4.5.1 Organização escolar

Alguns destes resultados interessam particularmente à organização da escola. Entre outros, citaremos:

a) A distribuição da população escolar, segundo o valor mental do contingente. Várias soluções são aqui possíveis: por exemplo, divisão em escola forte e escola fraca, ou também estabelecimento de “classes móveis” organizadas tendo em conta as diferenças de conhecimento em certas matérias.

b) A série das provas de exame para a passagem de uma série para outra com o objetivo de uniformizar o máximo possível as condições destas provas periódicas.

c) A criação das “classes de recuperação” para atrasados transitórios (alunos afastados da escola por motivo de doenças contagiosas, por exemplo); de classes de aperfeiçoamento para atrasados e de classes especiais para superdotados. (pp. 264-265) [...]

1.6.4.5.2 A divisão do trabalho na pedagogia

Outras transformações refletem mais particularmente a organização do trabalho pedagógico. Entre elas, assinalaremos:

a) A criação de centros de investigação ligados ao ensino nacional e que servem de organismo de união entre todas as partes do corpo de ensino, com o objetivo de provocar um vasto movimento de experiências pedagógicas comuns, destinado a melhorar as condições do trabalho escolar e a aumentar seu rendimento. A universidade é o centro deste movimento em favor de uma pedagogia científica. (p. 266) [...]

Os trabalhos numerosos e tão interessantes saídos dos laboratórios americanos e das escolas experimentais, nas quais se cultivava a pedagogia científica, não tardaram em revelar que neste ramo do saber humano, como nos demais, “a ciência que se ensina não é senão o alfabeto da ciência que se faz”. E este importante movimento de investigação pôs em relevo, sobretudo, uma conclusão essencial, a saber: que se a nova orientação não chegou a trazer-nos verdades pedagógicas absolutas, nem a estabelecer regras didáticas definitivas, é pelo menos a única capaz de tirar-nos do empirismo atual e de proporcionar alguma luz neste domínio tão movido e alterado que compreende as reações complexas do ser humano em crescimento. (pp. 267-268) [...]

b) A transformação do sistema de inspeção no qual há um grande perigo de misturar o administrativo e o técnico. Nisto se impõem duas medidas urgentes: uma divisão lógica do trabalho do inspetor e a investigação de uma base objetiva de apreciação do trabalho dos professores. [...] A verdadeira missão do inspetor

é pedagógica: sua ação deve tender a ajudar mais do que a reprimir; porém isto não quer dizer que ele deva se abster de comprovar o caminho do trabalho escolar. [...] Não se trata da investigação de um juiz, mas do exame clínico de um médico e que a consequência de seus informes será: não o castigo do professor, mas o tratamento do caso pedagógico descoberto. (p. 269) [...]

Levantada esta questão assim claramente, o papel da inspeção consiste em buscar o remédio, em estimular o cuidado que desfalece de uns, em completar as lacunas da instrução profissional ou da cultura geral dos outros: cursos de férias, conselhos bibliográficos, aulas didáticas, discussões dos métodos novos e ensaios práticos com medidas dos resultados. (p. 271) [...]

1.6.4.5.3 Melhoras didáticas

A nova orientação tem também uma repercussão sobre os programas e os métodos de ensino; a concepção experimental da pedagogia levou à organização didática transformações que se encontram em um número mais ou menos grande de instituições escolares. (p. 272) [...]

Desde que assumimos o trabalho de estudar a criança para descobrir a verdadeira base de uma pedagogia natural, se sabe que somente o interesse biopsicológico provoca e sustenta a atenção, e dirige e regula a assimilação mental. Sabe-se também que os interesses nativos das crianças de todos os países estão fora da escola, como o afirmaram também os pedagogos logistas. Sabe-se que a natureza é a verdadeira educadora dos homens, e se sabe que unicamente a ação contínua de um meio ambiente bem escolhido pode estimular as atividades próprias da criança e permitir-lhe a realização verdadeira e total de sua personalidade. (p. 276) [...]

[...] A verdadeira concepção de uma pedagogia biopsicossocial implica dois fins: 1º, educação fundamental baseada nos centros de interesse das crianças, alimentados pela ação de um meio apropria-

do; 2º, intensificação (taylorização) das matérias técnicas em busca de um rendimento suficiente. Em uma palavra, a pedagogia nova aceita a herança da clássica, porém a benefício de inventário. Quer ganhar tempo mediante o estudo preciso das condições do trabalho escolar de instrução pura e trata de melhorar seus resultados graças a um método sério de exame e de “controle”. O tempo ganho será utilizado na “vitalização” da escola, na educação verdadeira através do emprego dos métodos ativos (ensino experimental e expressão livre do pensamento pessoal dos alunos). (pp. 276-277) [...]

1.7 A pedagogia universitária nos Estados Unidos

Uma viagem realizada aos Estados Unidos com o apoio da C. R. B. Educational Foundation, com a finalidade de obter documentação sobre o problema dos exames mentais e escolares pelo procedimento dos testes, nos facilitou para dar-nos uma ideia da organização de algumas instituições universitárias que tiveram um grande desenvolvimento nestes últimos anos e que são chamadas a representar um papel importante na evolução do ensino de todos os graus: estas são as Escolas de educação, anexas às grandes universidades. (p. 279) [...]

1.7.1 As escolas experimentais do Teachers College

Quando a velha pedagogia não se preocupava mais do que fazer memorizar os fatos e os princípios que deles se desprendem, sem perguntar-se que valor real teriam esses conhecimentos em nossa atual vida social, recordamos que em Lincoln School aprendemos mais facilmente e retemos mais tempo as coisas que tem uma importância prática na vida, e que para aprender bem uma coisa é preciso fazê-la primeiro; em uma palavra, se aplica a fórmula: a escola *pela* vida e *para* a vida. (p. 294)

Do ponto de vista intelectual e moral, é a *ação, a realização*, o que constitui o critério da educação. *Pupils learn best to do by doing and they learn to be by being.* (p. 294) [...]

O sistema disciplinar da escola é excessivamente amplo: é quase o “self-government” ou governo de si mesmo, baseado sobre este princípio: a autoridade verdadeira não reside senão na verdade e na justiça de cada caso. Os conselhos de alunos discutem livremente com seus professores os assuntos concernentes ao bem da escola e o “Department Committee”, composto por alunos e professores, julga as faltas cometidas. É onde se faz a aprendizagem da direção dos homens (leadership). (p. 295) [...]

1.7.2 Conclusão

A ciência da educação deve ser uma ciência com o mesmo título que o é a química ou a medicina, e deve compreender uma parte de ciência pura e outra de ciência aplicada. Está claro que ainda não chegou ao mesmo ponto em que atualmente se encontram a química e a medicina. Contudo o que era a química há apenas cem anos? Além disso, pode-se dizer que não existem pontos obscuros na química e na medicina? Não existe todo um exército de investigadores que realizam pacientes estudos para esclarecer as questões ainda discutidas em seus domínios? (pp. 331-332)

A ciência da educação quer também sair do estado de *a priori* e da afirmação gratuita; contudo pelo mesmo fato de que ela há de basear-se sobre outros ramos, necessitará provavelmente de mais tempo que as ciências antes mencionadas para resolver os problemas que se lhe apresentam. É esta uma razão para retroceder? O trabalho que precisa ser realizado para melhor educar a criança tem menos valor que o que foi necessário realizar para descobrir, entre outras coisas, os explosivos, o aço dos canhões ou o remédio contra a raiva? (p. 332)

Agora, pode acontecer que os explosivos mortíferos e os canhões, assim como o remédio contra a raiva, cheguem um dia a ser supérfluos, enquanto que a educação que deve ajudar poderosamente a suprimir estes flagelos, será sempre mais indispensável.

Temos, pois, indiscutíveis razões para imitar os americanos; idealistas e práticos da vez reúnem precisamente os dois elementos do êxito: um fim elevado, mas acessível, e o emprego sistemático dos meios para alcançá-lo. (p. 332)

2. Prática dos testes mentais²⁰

2.1 Prefácio (pp. VII a X)

Quando meu velho amigo Decroly me pediu para apresentar ao público o livro que acabava de escrever com o seu excelente colaborador R. Buyse, fui tentado a esquivar-me. Não estivesse ele em Bruxellas, ter-lhe-ia feito compreender que um livro seu não necessitava de prefácio, e que eu teria mais razões para pedir-lhe que apresentasse, antes, seu introdutor.

Um entendimento por cartas, porém, far-me-ia perder muito tempo e, por economia, preferi desobrigar-me logo.

Notei, nessa ocasião, que estávamos, ambos, na fase em que se sente prazer em evocar as recordações da mocidade: com efeito, Decroly e eu nos conhecemos, no começo do século, nesse período de efervescência em que a psicologia aplicada elaborava seus métodos e tomava conhecimento de seu papel.

Estávamos, ambos, preocupados em organizar testes para a análise das funções mentais e a determinação das aptidões.

E, como secretário-geral da *Revue scientifique* onde era colaborador de Ed. Toulouse, pedi a Decroly para expor ao público francês os resultados de seu método revolucionário de ensino de leitura que ele punha em prática com Melle. Degand, com as crianças retardadas da bela instituição de anormais por ele fundada e que lhe serviu sempre como excelente campo de experiências.

²⁰ Os textos referentes a este capítulo foram retirados da obra: Decroly, O.; Buyse, R. *Prática dos testes mentais*: técnica da psicologia experimental aplicada a educação para uso dos professores do ensino primário, normal e profissional e alumnos das Escolas Normaes. Prefácio de Henri Pieron. Tradução de Nair Pires Ferreira. Rio de Janeiro: F. Briguiet & Cia., 1931.

Em Março de 1906, apareceram os dois artigos onde Decroly mostrava que, se a educação devia ir do simples ao complexo, bem claro se devia compreender o que era considerado simples.

Ora, na linguagem, a sentença é a noção concreta primitiva, que representa o simples; dela é que devemos partir na leitura e não das letras ou sílabas.

Identicamente, a vestimenta para a criança é um conhecimento muito mais simples que os elementos que ela deverá aprender a desassociar, tais como enfeites, mangas e botões.

E, baseando-se na sentença, cujo sentido é compreensível, consegue-se interessar as crianças, não concorrendo com que elas façam retroceder o evoluir normal do espírito humano, que só tardiamente analisa, para depois reconstruir.

Assim, a prática do *método global* de leitura, de que se verifica no mundo inteiro o enorme poder de difusão, era fundada, há mais de vinte anos, sobre uma clara concepção teórica, que foi repetida com um sucesso sempre crescente e que se conhece, desenvolvida por Claparède e por Piaget, como a do sincretismo primitivo da percepção.

Na introdução desses artigos sobre a leitura, Decroly relembra o nosso mesmo ponto de vista sobre a fecundidade dos métodos experimentais, quer para o aperfeiçoamento dos processos educativos, quer para a melhor utilização social do material humano, por meio de uma escolha mais judiciosa de carreiras.

Citava a “Technique de psychologie experimentale” que acabávamos de publicar, em 1904, com Ed. Toulouse e Vaschide, com o fim de favorecer, exatamente, a determinação prática das aptidões, e citava o estudo crítico que eu tinha consagrado, no ano anterior, na “Revue de psychiatrie et de psychologie expérimentale”, referente às buscas de psicologia pedagógica e terminava seu artigo pelo apelo que acabava de fazer aos professores P. Lapie, então mestres em conferências de filosofia em Bordéas, para pedir-lhes que experi-

mentassem e aplicassem com seus alunos os métodos de testes, seguindo as diretrizes que Alfredo Binet tentava dar-lhes na Sociedade de Psicologia da Criança que, hoje em dia, tem seu nome.

Mas era grande, então, a resistência à introdução, na escola, dos processos dessa antropometria psicológica que torna possível o método dos testes.

Hoje, a batalha está ganha, e o conhecimento da psicotécnica espalha-se entre os educadores. Os testes multiplicaram-se e aperfeiçoaram-se; conhece-se melhor a sua significação e o que eles podem dar.

Em certos países, seu emprego é corrente; nos de língua francesa ainda é excepcional, em grande parte devido à falta de obras, expondo claramente os principais métodos, já experimentados.

O livro de Decroly e de Buyse, livro de teóricos que são do mesmo tempo práticos, de educadores, mas também psicólogos, vai tornar possível generalizar, nos meios escolares, essa fecunda experiência, que permite conhecer melhor as crianças, precisar-lhes o nível mental, apreciar-lhes a regularidade de desenvolvimento, estabelecer-lhes o “perfil” psicológico, caracterizar-lhes as aptidões, facilitando a orientação profissional.

É um precioso instrumento de trabalho, que contribuirá eficazmente ao progresso da psicotécnica, nos países de língua francesa, pondo ao seu alcance os principais métodos aplicados no mundo e, principalmente, nos Estados Unidos, onde os autores tomaram conhecimento direto das aplicações da psicologia ali feita e, em especial, das aplicações escolares.

Todos sabem qual tem sido, nestes vinte anos, a obra pessoal de Decroly e é bem conhecida a originalidade de suas contribuições próprias, tal como o teste da ordenação de histórias sem palavras, de que me quis dar a primazia para a 20ª “Année psychologique”, que aparecia, em 1914, exatamente quando o canhão começava a troar!

Achar-se-á, pois, neste livro, uma importante contribuição pessoal dos autores, ao lado da vasta documentação que eles tiveram o trabalho de recolher e adaptar.

Merecem, pois, agradecimentos por terem empreendido e tão bem levado a termo uma tarefa que, naturalmente, não deixou de ser ingrata para os que a assumiram, mas que será fecunda para os que por ela forem beneficiados!

(ass.) HENRI PIERON,
professor no “Collège de France”,
diretor do laboratório na “École des Hautes Études”.

2.2 Prólogo (pp. XI a XIII)

A fim de estudarmos detalhadamente os progressos realizados nos Estados Unidos, desde a guerra, no domínio da seleção e da orientação pelo método dos testes, conseguimos, em 1922, graças ao auxílio da C. R. B. Educational Fondation e, mais especialmente, à intervenção dos Srs. F. Cattier e R. Sand, membros do “Comité” belga desta instituição, empreender uma viagem de quatro meses em algumas das principais universidades americanas.

O relatório oficial no qual consignamos os resultados de nossa pesquisa não podendo ser, por motivos econômicos, publicado “in extenso”, limitamo-nos a tornar conhecidos alguns capítulos, em diversas brochuras.²¹

Hoje, desejando pôr os meios franceses a par dos processos variados que utilizam os psicólogos americanos, para avaliar com mais precisão as aptidões mentais, consagramos um volume à *Prática dos testes mentais*.

²¹ (a) *Les applications américaines de la psychologie à l'organisation humaine et à l'éducation*. Bruxelles, 1923.

(b) L'Enseignement spécial et l'assistance aux enfants anormaux aux Etats-Unids, Bruxelles, *Bull. de la Soc. protect. de l'enfance anormale*. 1923.

(c) *La pedagogie universitaire*, Bruxelles, 1924.

Este trabalho, cujo manuscrito estava terminado há algum tempo já, não pôde, por vários motivos, ser publicado mais cedo. E constitui, de fato, somente, uma parte do trabalho que nos propusemos executar.

Aproveitando, ora os numerosos documentos que conseguimos arranjar, ora nossos próprios trabalhos nesse assunto, desejaríamos resumir sob a forma de um tratado, ao mesmo tempo teórico e prático, todos os recursos que oferece o atual método dos testes, tanto para a inteligência como para a instrução.

Por motivos de oportunidade, achamos que devíamos inverter a ordem regular desta publicação, e eis por que apresentamos, primeiro, a parte técnica do trabalho, deixando para tratar ulteriormente as questões teóricas que a ele se prendem diretamente, tais como o problema de inteligência, a metodologia das mensurações psicológicas, as condições de elaboração de testes etc.

Convém igualmente assinalar que nosso plano original teve de ser altamente alterado, em vista do aparecimento recente de obras francesas, referentes ao mesmo assunto.²²

Para evitar repetição, esforçamo-nos em desenvolver, principalmente, os pontos mais obscuros desses trabalhos.

Assim, para as provas individuais:

1. revisões, modificações ou transformações da escala de Binet-Simon.
2. testes de “performance” ou de realizações práticas.
3. as provas analíticas prenderam-nos especialmente, mas foi, sobretudo, consagrada a maior parte do trabalho aos testes coletivos verbais ou com figuras que procuramos tornar útil o trabalho. Além disso, tentamos dar, para cada espécie de

²² Claparède (Ed.). *Comment diagnostiquer les aptitudes chez les écoliers*. Paris: Flammarion, 1924.

Pressey, S.; Pressey Y, L. *Initiation à la méthode des tests*. Traduction Duthil. Paris: Delagrave, 1925.

provas, exemplos detalhados, a fim de permitir aos que neles se sentem preparados passar às realizações.

Será necessário observar que nada, na Prática dos testes mentais, pode suprir o estudo dos manuais de psicologia experimental, que continuam a base indispensável de qualquer análise aprofundada das funções mentais?

Nosso trabalho visa satisfazer outros objetivos, e os pedagogos, em particular, nele acharão o que lhes há de permitir o emprego de um material de exame intelectual, assaz variado, que após adaptação linguística, experimentamos na Bélgica. Sem termos pretensões de haver fornecido uma exposição completa desta questão, esperamos, contudo, ter satisfeito o desejo, manifestado nos meios de ensino, de possuir uma técnica de exame mental, susceptível de ser empregada com sucesso, nas escolas, por examinadores não familiarizados com os processos complicados do laboratório.

Encerrando este prólogo, agradecemos a todos aqueles que, direta ou indiretamente, nos permitiram alcançar nosso objetivo.

Nosso reconhecimento visa primeiro os colegas das universidades americanas, que nos forneceram trabalhos e sugestões; agradecemos, em seguida, às casas editoras americanas, que nos cederam grande número de ilustrações²³; e, depois, aos nossos alunos do laboratório de psicologia da criança (Institut des Hautes Etudes de Belgique) que trabalharam na elaboração estatística de nossos resultados; às autoridades escolares e aos membros do corpo docente das numerosas escolas onde se realizaram nossas pesquisas; aos diretores da “Bibliothèque de psychologie de l’enfant et de pédagogie”, em particular ao Sr. I. Meyerson cujo auxílio nos foi tão precioso; ao nosso editor que quis realizar esta empresa tão cheia de dificuldades e, enfim, ao “comitê” da C. R. B. Educational Foundation, que foi o instigador e animador de nosso trabalho.

Ov. D. e R. B.

²³ C. H. Stoelting, Caroll-Avenida 3037-3047, Chicago, Illinois.

2.3 Introdução – Os testes mentais e a educação (p. 1 a 5)

Nesta introdução, só trataremos de algumas das questões gerais sugeridas pelo método de exame por meio das provas estalonadas, ou “testes”, deixando as outras para serem estudadas no livro que virá após este e no qual nos propomos desenvolver também o problema das provas pedagógicas estalonadas.

Limitar-nos-emos, pois, a justificar o método dos testes, como meio auxiliar da educação.

A maioria dos práticos estando bastante desconfiados a seu respeito, é necessário mostrar, pelo menos aos que têm ainda o espírito suscetível a uma explicação e que não se prendem a uma recusa sistemática à evidência, o que significa este método e como se torna capaz de auxiliar os educadores que desejam verificar o que fazem e os resultados obtidos por um meio outro que não o da simples impressão.

Lembremos logo que esse processo impressionista é de todo insuficiente, e que numerosos exemplos foram fornecidos em que as notas dadas a trabalhos, embora muito objetivos, por examinadores diferentes, mostraram-se tão afastadas uma das outras como se tivessem sido dadas a esmo, ao acaso.

Observemos também que o método dos testes não é mais do que estender até a educação, processos empregados e reconhecidos como práticos, nos outros ramos da atividade humana; é o mesmo que examinar uma rocha antes de sua exploração, um metal, a fim de lhe determinar a resistência, um grão, a fim de lhe verificar o poder de germinação, um polícia, para lhe ajuizar o busto, a resistência na corrida etc.

Relembremos também eu em todos os tempos – e sem se aperceberem, como o Sr. Jourdain –, os educadores serviram e ainda se servem, diariamente, de espécies de testes, quer dizer de provas com que verificam o progresso de seus alunos, o nível escolar atingido, o número de conhecimentos adquiridos; essas cotas

obtidas lhes servem em grande escala, não somente para determinar o ponto em que os alunos chegaram, na assimilação do programa, mas também para lhes julgar a inteligência e prognosticar a orientação que poderão tomar no futuro.

Submeter a concursos, a exames, mandar fazer composições, organizar interrogatórios, não é mais que aplicar provas ou testes com o fim de determinar, pelo resultado, as capacidades para continuar ou empreender estudos, com o fim de se dirigir a tal ou qual profissão.

Ora, o que se chama atualmente o método dos testes, não é mais, ou pelo menos é muito pouco diferente desses processos, e não se pode compreender a desconfiança que contra ele mantêm certos professores, senão pela ignorância em que se acham do que ele é na realidade.

Com efeito, esse processo só tem o fim de fixar o valor de um indivíduo, prever o que ele fará, decidir se ele tirará ou não proveito de um ensino ministrado.

Somente, em vez de esperar que o aluno tenha sido submetido a um regime educativo determinado, para fixar esse julgamento, tenta-se fazê-lo desde o início, a fim de assegurar, antecipadamente, se há vantagem em ministrá-lo.

Os testes, compreendidos como o são, hoje em dia, pretendem remediar o inconveniente de só se poder intervir após o resultado final, para a verificação do valor de um sistema educativo empregado.

Sua primeira vantagem é auxiliar a julgar o valor de um indivíduo, sem que este tenha sido submetido a um sistema de ensino ou educação, em tempo maior ou menor.

Outra vantagem é que eles permitem evidenciar mais as capacidades a adquirir e a realizar, que mesmo as aquisições e as próprias realizações e que, por conseguinte, aplicam-se a quaisquer indivíduos, fazendo-se abstração, mais ou menos completa, dos métodos de ensino seguidos.

Uma terceira é que, sendo aplicados em condições idênticas, permitem comparar com muito maiores garantias os resultados obtidos, em momentos diversos, com indivíduos diferentes.

Uma quarta é que, sendo estalonados após uma grande aplicação, permitem colocar um indivíduo no conjunto de indivíduos de sua idade e meio social.

São, pois, estas as diferenças que devem, certamente, angariar os sufrágios de todos aqueles que refletem um momento sobre a arbitrariedade com que se julga atualmente o valor dos alunos, nos meios de instituições, onde se contentam exclusivamente com o processo de exames ou concursos, a fim de decidir qual a classe que deve frequentar o aluno, a categoria de estudos que deve empreender, ou sua orientação profissional.

Observemos que os testes mentais não impedem o auxílio das provas de conhecimentos, de aquisições; que para algumas destas combinaram-se provas, apresentando alguns dos característicos das provas mentais, como por exemplo, a estalonagem da técnica, e a dos resultados pelos anos escolares e pela idade cronológica.

Outra observação impõe-se: se os processos de exame por meio de testes estalonados apresentam certa semelhança com os exames e interrogatórios, é preciso também lembrar que eles procedem dos meios de investigação de que se servem os médicos para estabelecer a espécie e o grau da perturbação apresentada por certas categorias de doentes.

Os testes mentais foram utilizados, a princípio, para pôr de lado os anormais mentais, e, por ocasião de determinar quais os retardados das escolas de Paris, é que a primeira série, verdadeiramente prática dessas provas, foi proposta por Binet e Simon.

Hoje, que as escolas primárias são frequentadas por crianças até 14 anos de idade, mais ou menos, verificou-se que somente um pequeno número delas consegue assimilar o programa no tempo fixado, percebe-se que o programa só é apropriado à mentalidade de um número restrito de crianças e que é preciso modificá-lo.

Desde que a necessidade de obter um rendimento melhor de todos os alunos se impõe, como uma das maiores exigências em todos os países, parece que se pode considerar o método dos testes como o meio adequado e único, capaz de permitir aos homens responsáveis pelo progresso de amanhã o cumprimento cabal de sua missão.

Devem ser mencionadas objeções de detalhes que se fazem, não mais aos princípios do método, mas a determinadas aplicações suas.

Confessamos, francamente, que muitas delas são bem justificáveis.

Creemos, porém, que não se deve deduzir por isto que o método precise ser abandonado ou que deve esperar uma realização mais precisa para começar a ser aplicado.

Tratando-se de detalhes, é preciso contar com a prática para seu aperfeiçoamento.

Além disso, certas objeções caem, quando se verificam o valor do cálculo estatístico, na avaliação de um teste e os meios de “controle” de que, graças a ele, se dispõe, para apreciar o grau de confiança que se pode dar a esse processo de exame mental.

Como o disse Terman, “é a elaboração estatística que permite julgar o valor de uma série de provas e não a impressão que faz uma ou outra dessas provas”.

2.4 Determinação do nível mental

2.4.1 Escala métrica de Binet e Simon

2.4.1.1 Adaptações estrangeiras e revisões críticas

Entre os testes individuais, devemos assinalar, em primeiro lugar, a escala métrica da inteligência de Binet e Simon. Antes dela, numerosas tentativas para medir a inteligência tinham sido feitas, mormente por psiquiatras e médicos de crianças anormais²⁴, mas

²⁴ Decroly; Boulanger. *Tests mentaux chez l'enfant*, 1906 ; Decroly; Degand. *Divers travaux sur les tests Binet*.

nenhum dos processos propostos revelou-se prático, porque todos eram deficientes quanto aos pontos de comparação. (p. 9)

Binet, pelo contrário, permitiu, recorrendo às normas de idade, fixar pontos de referência objetivos, capazes de servir em todos os meios escolares de ensino primário, quer dizer, justamente onde há mais crianças, onde estas são as mais diferentes e onde o ensino é obrigatório. (p. 9) [...]

2.4.1.2 Revisão de C. Burt

Entre as últimas revisões em foco, a proposta por C. Burt, psicólogo encarregado do exame pelos testes, nas escolas do “Board of Education” de Londres, merece menção especial. (p. 45)

Antes do emprego dos testes, em cada classe e em cada escola, os professores emitiam, constantemente, apreciações de alcance mais ou menos grave sobre o estado das funções intelectuais e o caráter de seus alunos. (p. 45)

Os testes são simplesmente um instrumento a mais, um pouco mais aperfeiçoado, que deve auxiliar os mestres a julgar com maior precisão. (p. 45) [...]

2.4.2 Transformações da Escala de Binet

2.4.2.1 A “Point-Scale” (Escala por pontos) de Yerkes

Além das adaptações e revisões de testes de Binet, que acabam de ser assinalados, é preciso também examinar outros tipos de escalas que são antes modificações da escala primitiva. Assim, pois, o que Yerkes, Bridges e Miss Hardwick chamaram a “Point Scale” representa um ensaio interessante de modificação da escala de Binet. (p. 51) [...]

2.4.2.2 Modificações de J. B. Herring

Deve-se a Herring, antigo diretor do gabinete de pesquisas da escola normal do Estado de Bloomsburg (Pensilvânia) [...] uma revisão da escala de Binet com o fim de simplificação. (p. 63) [...]

2.4.3 Escala do professor de Sanctis

No mesmo Congresso (Roma, 1905) onde foi comunicada a primeira escala de Binet, Sante de Sanctis, professor de psicologia da Universidade de Roma, fez um relatório sobre uma série de testes criados por ele para o exame das crianças anormais mentais, com o mesmo objetivo de Binet. Seu fim, porém, não era determinar o nível mental, mas estabelecer, do mesmo modo que a primeira série de Binet, o grau de insuficiência mental dos anormais. (p. 65) [...]

2.5 Exame analítico da inteligência

Se, para um exame rápido e aproximado do nível de inteligência, o processo de Binet é muito prático, no entanto é certo que o resultado obtido não permite prescrever um regime preciso. (p. 73)

É certo que o experimentador acostumado à escala de Binet atenderá à significação das provas, que são, como o assinalou Meumann, umas, provas de desenvolvimento, outras, provas de aptidão e terceiras, provas dependentes do meio (informação, conhecimento ou aquisição espontânea). Pode-se já perceber se o indivíduo é fraco nas provas de julgamento, naqueles em que domina a linguagem, ou nas que dizem respeito à memória dos conhecimentos; não deixa, porém, de ser bem verdade que, diante de um caso difícil, em que se trata de decidir a carreira a seguir, a instituição a aconselhar, o tratamento educativo a instaurar, do futuro que se deve encarar sob o ponto de vista profissional, torna-se necessário um exame mais minucioso, exame visando ao mesmo tempo as principais aptidões e o desenvolvimento destas. (p. 73-74)

2.6 Testes de "performance" ou de realizações práticas

Desde que os psicotécnicos admitiram uma noção prática de inteligência, desembaraçada do saber livresco e dos artifícios da retórica, concorda-se, geralmente, em conceder um valor intelectual às tentativas do espírito com as realidades práticas da vida. (p. 101)

Para estudar esse gênero de operações mentais – a solução de um problema concreto, de uma dificuldade mecânica, por exemplo –, utilizaram provas especiais, cuja maioria era destinada a fins de educação sensorial, pelos pedagogos da infância anormal. (p. 101)

Os americanos denominam essas provas concretas de “performance tests” para mostrar que se trata, principalmente, de realizações práticas, de manipulações efetivas, de construções mecânicas. Em nosso idioma poderiam ser chamadas “provas práticas”, ou melhor ainda, “provas de inteligência prática”, compreendendo todos os testes que, requerendo o mínimo de explicação verbal da parte do examinador, exigem o manejo de um material concreto e a solução prática da prova, sem a intervenção da linguagem. (p. 101-102) [...]

2.7 Generalidades sobre os testes coletivos

2.7.1 Apanhado histórico sobre os testes coletivos (testes de grupos, testes simultâneos)

Sem recorrer às provas coletivas, que constituem os exames e concursos escritos, em que as questões são dadas a grupos mais ou menos importantes de indivíduos recebidos numa corporação e cujo objetivo é também uma classificação, segundo um critério arbitrário ou um padrão convencional, devem ser consideradas antes, como se viu acima, as verdadeiras séries coletivas atuais de exame mental, como derivando-se das escalas métricas ou individuais e, principalmente, da escala de Binet; quanto às escalas coletivas de instrução, provêm, indiscutivelmente, das pesquisas de Rice, começadas em 1893. (p. 175)

Nos Estados Unidos, as primeiras tiveram grande desenvolvimento por ocasião da guerra, que permitiu um estudo sistemático e muito vasto das condições de sua aplicação sobre milhões de homens. (p. 175)

Foi, entretanto, nos Estados Unidos, que a confecção dos testes coletivos e sua verificação estatística foram objeto de pesquisas e de aplicações mais numerosas. (p. 176) [...]

2.7.2 Apreciação dos indivíduos e apreciação dos grupos

Antes de estudar o processo de exame mental coletivo, digamos uma palavra sobre a diferença de atitude que deve ter um examinador, conforme tenha de examinar um indivíduo ou um grupo de indivíduos. (p. 179)

[...] Tratando-se de grupos, pelo contrário, o exame tem por fim, principalmente, obter um cálculo aproximado da composição desse grupo, com o fim de compará-lo a um outro, ou tem por fim verificar a influência exercida sobre ele por tal ou qual processo de ensino, ou então serve para estabelecer os dados, graças aos quais se poderão fixar os medianos, e, em caso de necessidade, as correlações, permitindo julgar o valor das provas empregadas. (p. 180)

Tem, pois, seu lugar indicado como primeira etapa de uma investigação, e virá, as mais das vezes, antes do exame individual, como meio de descobrir os indivíduos, que devem ser submetidos a este. (p. 180) [...]

2.7.3 Tipos de exame de grupo

Os diversos tipos de exame de grupo, que foram propostos, podem ser divididos de vários modos. (p. 183)

1º De acordo com as idades a que se referem [...]

2º De acordo com os objetivos a atingir [...]

3º De acordo com os processos empregados para dosar as aptidões [...]

4º De acordo com a maneira pela qual foram feitas as escalas [...]

5º Sob o ponto de vista de sua realização material [...] (p. 184)

2.8 Exames coletivos verbais

2.8.1 As provas coletivas verbais com perguntas grupadas

2.8.1.1 O "Army Test" ou teste do exército dos Estados Unidos

O "Army Test" foi feito graças à colaboração dos psicólogos, que formavam a divisão de psicologia do departamento médico do exército americano. Esses psicólogos faziam parte da Associação psicológica americana e do Conselho nacional de pesquisas. (p. 185) [...]

2.8.1.2 O teste nacional coletivo de inteligência

Satisfeitas as necessidades da guerra, puseram mão à obra para aplicar com outros fins as vantagens obtidas graças ao trabalho importante, fornecido pelos psicotécnicos militares. (p. 188)

Estava na ordem normal das coisas que a nova ciência da organização humana, concebida para estudo quantitativo, e a utilização adequada do "poder mental", se aplicasse primeiramente às crianças, aos pequeninos seres, que constituem o futuro da nação. (p. 188)

Foi, com efeito, sobre a educação em primeiro lugar, que tentaram adaptar as indicações colhidas, no decurso da guerra, em matéria psicológica. Entre os fatores que favoreceram o emprego da psicologia na solução dos problemas pedagógicos, assinalou-se a simpatia toda especial que os professores manifestam por um ramo do saber humano, que eles consideram, com razão, como o fundamento científico de sua arte. (p. 188) [...]

[...]

2.8.2 Provas coletivas verbais com questões baralhadas

2.8.2.1 Teste do Instituto Carnegie (Thurstone)

Uma modificação na forma do teste coletivo foi feita pelo professor Thurstone, na época em que trabalhava no Instituto Carnegie de Pittsburg. (p. 257) [...]

2.8.2.2 Adaptação espanhola e francesa do teste IV do Instituto Carnegie

Uma adaptação espanhola da forma em espiral ou cíclica foi realizada pelo Dr. Mira, do Instituto de orientação profissional de Barcelona. (p. 278) [...]

2.8.3 Obstáculos à extensão dos testes coletivos

2.8.3.1 Os testes econômicos

Se o primeiro obstáculo à extensão dos testes, isto é, o tempo de aplicação, foi vencido pelo emprego dos “group-tests”, surgiu uma nova dificuldade, proveniente do gasto necessário à compra do material. (p. 273)

Certamente o ganho de tempo era, com efeito, um ganho financeiro, visto que a mesma pessoa pode aplicar as provas a uma grande quantidade de indivíduos, num tempo restrito; por outro lado, porém, no processo individual, um só caderno de testes é bastante para cada examinador, enquanto que pelo processo coletivo são necessários tantos quantos examinandos houver. Daí uma fonte de despesas, às vezes tão importante que, em certos lugares, tornou-se impossível o emprego dos testes coletivos, enquanto que o exame individual podia ser ali empregado, embora o fosse de modo limitado. (p. 273)

É este um novo argumento de que se podem servir os que preferem não se iniciar nesses processos de investigação, e é uma razão para que se justifique a procura de meios mais econômicos. (p. 274) [...]

2.9 Os métodos coletivos não verbais de exame mental

2.9.1 Necessidade das provas não verbais

Dissemos atrás, no capítulo concernente à escala de Binet, que tínhamos assinalado, entre as lacunas dessa escala, a ausência de provas ponde em jogo a linguagem, bem como de testes que permitissem verificar as aptidões motoras. (p. 331)

A observação das crianças incapazes de aproveitamento, no regime escolar comum, faz constatar, facilmente, que há uma atividade inteligente muito desenvolvida, capaz de se manifestar sem a intervenção das palavras e que, em compensação, há examinandos que podem responder de modo satisfatório aos testes de Binet e, entretanto, demonstram pouca capacidade para as inteligentes adaptações práticas e sociais. (p. 331)

Daí surgiu a preocupação de se procurarem tipos de provas em que se exclui totalmente ou quase por completo a linguagem, figurando esta, às vezes, somente, em frases de pouca importância; com vários colaboradores estudamos o teste de figuras em desordem, o das caixas por abrir, o das figuras visando efeitos e causas etc. (p. 331)[...]



CRONOLOGIA

- 1871 - Nasce em Rennaix na Bélgica.
- 1896 - Forma-se em medicina e doutora-se pela Universidade de Gand.
- 1897 - Especializa-se em neurologia na Universidade de Berlim e na Salpêtrière, na França.
- 1898 - Muda-se para Bruxelas com sua esposa Agnes Guisset e retoma seus estudos sobre doenças mentais e patologias do cérebro na Universidade de Gand, enquanto trabalha na Policlínica de Bruxelas.
- 1901 - Funda em Uccle O “Instituto de ensino especial - Laboratório psicológico do Dr. Decroly”.
- 1902 - Adoção de proposta decroliana em escolas de Bruxelas e publicação de “L’assistance de l’enfance anormale”, Rapport au Congrès d’Anvers pour l’assistance familiale des aliènes.
- 1904 - Publicação de “La Médico-pédagogie” e “Lês enfans anormaux au point de vue mental”.
- 1906 - Primeiros documentários psicológicos da extensa filmografia de Decroly.
- 1907 - Assume a direção da École d’Ermitage, participa da fundação da Liga Internacional de Educação Nova e publica “La pédagogie évolutionniste”.
- 1909 - Cria, juntamente com as crianças, o jornal “Correio da escola”, dirigido e produzido pelos alunos.
- 1910 - Muda-se para “Vossegat” (“Buraco das raposas”), nas proximidades de Bruxelas.
- 1912 - Recebe a nomeação de professor de psicologia da Universidade de Bruxelas.
- 1914 - Início do processo de instituição da escola obrigatória na Bélgica, a ser concluído em 1920, e criação de jogos educativos.
- 1915 - Funda e preside a Foyer des orphelins.
- 1920 - Publicação, em parceria com G. Vermeylen, de “Semiologia da psicológica da afetividade e particularmente da afetividade infantil”.

- 1921 - Publicação da obra Vers l'école rénovée.
- 1922 - Publicação de "La Méthode Decroly" e "Cours de psychologie différentielle".
- 1923 - Publicação de Fonction de globalisation.
- 1924 - Torna cofundador do Cofondateur de la Ferme-Ecole de Waterloo.
- 1925 - Publicação de "Hacia la escuela renovada: una primera etapa".
- 1927 - Transferência do l'Ermitage para a periferia de Bruxelas e publicação de "Évolution de l'affectivité" e publicação de "Algumas noções sobre a evolução da afetividade na criança".
- 1929 - Publicação de "La fonction de globalisation et l'enseignement".
- 1929 - Publicação de "Problemas de psicologia y de pedagogia".
- 1930 - Publica Developpement du langage e sofre seu primeiro enfarto.
- 1932 - Publicação de "*Études de psychogenèse*".
- 1932 - Falece, no dia 12 de setembro, no Institut des Estropiés da Province de Brabant, onde trabalhava como diretor.

BIBLIOGRAFIA²⁵

Obras de Jean-Ovide Decroly

DECROLY, O. Les causes d'irrégularité mentale chez les enfants. *La Policlinique*, v. 17, 1909.

_____. *Comment l'enfant arrive à parler*. Liège: Centrale du P. E. S. de Belgique, 1934a. 2 v.

_____. *Cours de psychogenèse à l'Université de Bruxelles*. Brussels: University of Brussels, 1932.

_____. *Cours de psychologie différentielle*. Bruxelles: Institut des hautes études, 1922.

_____. *Études de psychogénèse*. Bruxelles: Lamertin, 1932b.

_____. *Exploration du langage de l'enfant*. Épreuves de compréhension, d'imitation et d'expression. Uccle, Belgique: Centre national d'éducation, 1937.

_____. *La fonction de globalisation et l'enseignement*. Bruxelles: Lamertin, 1929b. (Rééd. Liège, Desoer, 1965.)

_____. *Iniciación a la actividad intelectual y matriz por los juegos educativos*. 3. ed. Madrid: Francisco Beltran, 1928.

_____. *Iniciación general al método y ensayo de aplicación a la escuela primaria*. 2. ed. Buenos Aires: Ed Losada, 1940.

_____. L'intelligence et sa mesure. *Bull. de la Soc. des Sciences méd. et Nat.*, 1922.

_____. Les intérêts chez l'enfant. *Journal de Psychologie*, 1924.

_____. *El juego educativo: iniciación a la actividad intelectual y matriz*. 2. ed. Madrid: Morata, 1986.

²⁵ Uma bibliografia completa de e sobre Decroly pode ser obtida no Centre d'études Decrolyennes, 15, avenue Montana, B1180 – Bruxelles (Belgique).

_____. *La médico-pédagogie. Livre jubilaire dédié à Richard Boddaert [...]*. Gand, Belgique, 1904a.

_____. *El niño anormal: estudios pedagogicos y psicológicos*. Madrid: Francisco Beltran, 1934b.

_____. *Nozioni generali sull'evoluzione affettiva del fanciullo*. Firenze: La Nuova Italia, 1955.

_____. Palestra proferida em Renaix em 1904 e reproduzida em *Dr Ovide Decroly 1871–1932*. Gent: Department Onderwijs van de Stad Gent, 1984.

_____. La pédagogie évolutionniste. *L'enseignement pratique*, vol. XVII, 1907a.

_____. Plaies sociales et remèdes. *Revue contemporaine*, 1904b.

_____. *Practica dos testes: technica da psychologia experimental applicada a educação, para uso dos professores do ensino primário*. Rio de Janeiro: F Briguier & Cia, 1931.

_____. *Pratique des tests mentaux*. Paris: Felix Alcan, 1928.

_____. *Problemas de psicologia y de pedagogia*. Madrid: Francisco Beltran, 1929.

_____. Le programme d'une école dans la vie. *L'École nationale*, v. 7, 1908.

_____. *Psicología aplicada a la educación*. Madrid: Francisco Beltrán, 1934c.

_____. *Quelques notions sur l'évolution affective chez l'enfant*. Bruxelles: Lamertin, 1927.

_____. *Le traitement et l'éducation des enfants irréguliers*. Bruxelles Maurice Lamertin Éditeur, 1925.

DECROLY, O.; BINET, A.; SIMON, T. *La medida del desarrollo de la inteligencia en los niños*. Madrid: Hernando, 1928.

_____; BOON, G. *Vers l'école rénovée: une première étape*. Bruxelles: Office de publicité; Paris: Lebègue- Nathan, 1921. (Rééd. 1974.)

_____; BUYSE, R. *Les applications américaines de la psychologie a l'organisation humaine et a l'éducation*. Bruxelles: Lamertin, 1923.

_____; _____. *Introduction à la pédagogie quantitative: éléments de statistique appliqués aux problèmes pédagogiques*. Bruxelles : Lamertin, 1929a.

_____; _____. *La pratique des tests mentaux*. [Paris]: F. Alcan, 1928.

_____; DEGAND, J. La méthode naturelle de lecture et ses bases. *L'École nationale*, v. 6, 1907b.

_____; HAMAÏDE, A. *Le calcul et la mesure à l'école Decroly*. Neuchâtel: Delachaux; Paris: Niestlé, 1932a.

_____; MONCHAMP, E. *L'initiation à l'activité intellectuelle par les jeux éducatifs. Contribution à la pédagogie des jeunes enfants et des irréguliers*. Neuchâtel: Delachaux; Paris: Niestlé, Fischbacher, 1914.

_____ ; SEGERS, J. E. *Comment l'enfant arrive à parler*, t. 1: cris, babil, compréhension, imitation. Belgique: Expression, 1934d.

_____ ; _____. Essais d'application du test de ballard. *Test verbal, collectif, économique*, 1932.

_____ ; _____. *L'Exploration du langage de l'enfant*: épreuves de compréhension, d'imitation et d'expression. Uccle: Centre National d'Éducation, 1937.

_____ ; _____. *La percepción visual y la función de globalización en los niños*. Madrid: Espasa-Calpe, 1930.

_____ ; VERMEYLEN, G. *Sémiologie psychologique de l'affectivité et particulièrement de l'affectivité infantine*. (Rapport.) Extrait du Volume jubilaire publié à l'occasion de l'anniversaire de la fondation de la Société de médecine mentale de Belgique. Gand et Bruxelles: Imprimerie médicale et scientifique, 1920.

DECROLY, O. et al. *La palabra y las perturbaciones de la palabra*. Madrid: Francisco Beltrán, Librería española y extranjera, 1920.

Obras sobre Jean-Ovide Decroly

ANTHOLOGIE DE TEXTES EXTRAITS DE MANUSCRITS INÉDITS. *Le docteur Decroly et l'éducation*. Bruxelles: Éd. École Decroly, 1971.

BESSE, J. M. *Decroly, psychologue et éducateur*. Toulouse: Privat, 1981.

LE BINET-SIMON. *Decroly un modèle d'école?* Lyon: Le Binet-Simon, 1990.

BOON G. Causeries du Dr Decroly. In: _____. *Initiation générale aux idées decrolyennes*. Brussels: Centre National d'Éducation; Paris: Éditions Nathan, 1937.

_____. *Initiation générale aux idées decrolyennes*. Bruxelles-Paris: Centre national d'éducation et Éd. Nathan, 1937.

CONFÉRENCE DONNÉE À RENAIX EN 1904. In: *Dr. Ovide Decroly 1871-1932*. Gand: Department Onderwijs van de Stad Gent, 1984.

CONGRÈS DECROLY, Bruxelles, les 2- 4 sep. 1945. *Actes du Congrès Decroly*. (sous la présidence d'Henri Wallon). Bruxelles: Université libre de Bruxelles, 1945.

DALHEM, L. *Método decroly aplicado a la escuela*. Lineal: La Lectura, 1926.

DECROLY UN MODÈLE D'ÉCOLE? Lyon: Le Binet-Simon, 1990.

GALLIEN, G. *Iniciación al método Decroly*. Habana: Cultural, 1942.

GORP, A. V. *Ovide Decroly, a hero of education*. Disponível em: <<http://www.springerlink.com/content/u725060143484161/>>. Acesso em: 16 mar. 2010.

HAMAÏDE, A. *La méthode Décroly*. Neuchatel: Delachaux & Niestlé, 1932.

HOMMAGE *au Dr Decroly*, 1932.

RUBIÉS, A. Aplicacion del metodo Decroly a la ensenanza primaria. *Publicaciones de la Revista de Pedagogía*. Madrid, 1934.

SEGBERS, J. E. *La psychologie de l'enfant normal et anormal d'après le Dr O. Decroly*. Bruxelles: R. Stoops, 1948.

Obra de Jean-Ovide Decroly em português

DECROLY, O.; BUYSE, R. *Practica dos testes mentaes: technica da psychologia experimental applicada a educaçao para uso dos professores do ensino primario, normal e profissional e alumnos das Escolas Normaes*. Rio de Janeiro: F. Briguier, 1931.

Outras obras e referências sobre Jean-Ovide Decroly em português

CAMBI, F. *História da pedagogia*. São Paulo: Unesp, 1999.

LOURENÇO FILHO, M. B. Prefácio. In: MOURA, A. de. *Os centros de interesse na escola: sugestões para lições globalizadas, segundo o systema Decroly, como contribuição a uma escola brasileira renovada*. São Paulo: Melhoramentos, 1931.

MOURA, A. de. *Os centros de interesse na escola: sugestões para lições globalizadas, segundo o systema Decroly, como contribuição a uma escola brasileira renovada*. São Paulo: Melhoramentos, 1931.

Filmes de que foi diretor

Evolution (1923) ... aka *Evolutie* (Belgium: Flemish title)

Claude réaction (1923) ... aka *Reactie van Claude* (Belgium: Flemish title)

Crèche (1923) ... aka *Kribbe* (Belgium: Flemish title)

Évolution des coordinations pour la station debout et le transport du corps (1923) ... aka *Development of Co-Ordination for the Upright Posture and Transport of the Body* (Belgium: English title) ... aka *Ontwikkeling van de coördinatie in rechtopstaande houding en de verplaatsing van het lichaam* (Belgium: Flemish title)

Groupe d'anormaux (1923) ... aka *Groep abnormale kinderen* (Belgium: Flemish title)

L'enfant de 3 ans, 4 ans (1923) ... aka *Het kind van 3 en 4 jaar* (Belgium: Flemish title)

Les anormaux (1923) ... aka *Abnormalen* (Belgium: Flemish title) ... aka *The Abnormal* (Belgium: English title)

Les différences que l'enfant présente (1923) ... aka *De verschillen bij het kind* (Belgium: Flemish title)

Nanette réaction (1923) ... aka *Reactie van Nanette* (Belgium: Flemish title)

Quelques aspects de l'imitation chez les jeunes enfants (1923) ... aka *Enkele kenmerken*

van de imitatie (Belgium: Flemish title) ... aka Enkele vormen van imitatie bij jonge kinderen (Belgium: Flemish title)

Quelques étapes du développement mental chez l'enfant (1923) ... aka Enkele stadia in de geestelijke ontwikkeling van het kind (Belgium: Flemish title)

Quelques étapes mentales (1923) ... aka Enkele stadia in de mentale ontwikkeling (Belgium: Flemish title)

Quelques réactions d'un enfant arriéré de 3.5 ans (1923) ... aka Enkele reacties van een achterlijk kind van 3,5 jaar (Belgium: Flemish title)

Quelques types de réactions sociales chez le jeune enfant (1923) ... aka Sociale reacties van het jonge kind (Belgium: Flemish title)

Reacties van een jongetje van 33 dagen (1923)

Reacties van een kind van 26 maand lijdend aan een achterstand in de evolutie van de beweging (1923) ... aka Réactions d'une enfant de deux ans 2 mois (26 mois) atteinte d'un retard dans l'évolution du mouvement (Belgium: French title)

Réaction de l'enfant selon les différences individuelles et particularités (1923) ... aka Reactie van het kind volgens de individuele verschillen en eigenheden (Belgium: Flemish title)

Réactions d'un enfant de neuf jours (1923) ... aka Reacties van een kind van negen dagen (Belgium: Flemish title)

Réactions d'un enfant masculin de 33 jours (1923) ... aka Reactions of a Male Child of 33 Days (Belgium: English title)

Réactions de Suzanne (1906) ... aka Reacties van Suzanne (Belgium: Flemish title)

Filme de que foi editor

Quelques types de réactions sociales chez le jeune enfant (1923) ... aka Sociale reacties van het jonge kind (Belgium: Flemish title)

Filme de que foi cinegrafista

Réactions de Suzanne (1906) ... aka Reacties van Suzanne (Belgium: Flemish title)

Outras referências bibliográficas

ADORNO, T. *Wiesengrund*: textos escolhidos. São Paulo: Nova Cultural, 2000.

AZEVEDO, F. de. *Reconstrução educacional no Brasil*: ao povo e ao governo: manifesto dos pioneiros da educação nova. São Paulo: Nacional, 1932.

CAMBI, F. *História da pedagogia*. São Paulo: Unesp, 1999.

DALHEM, L. *Metodo Decroly aplicado a la escuela*. Lineal: La Lectura, 1926.

DECROLY, O. *Études de psychogénèse. observations, expériences et enquêtes sur le développement des aptitudes de l'enfant*. Bruxelles, Belgique: Lamertin, 1932.

_____. *Función de globalización y la enseñanza*. Madrid: Revista de pedagogia, 1927.

_____. *Iniciación a la actividad intelectual y motriz por los juegos educativos*. 3. ed. Madrid: Francisco Beltran, 1928.

_____. *Iniciación general al metodo y ensayo de aplicación a la escuela primaria*. 2. ed. Buenos Aires : Ed Losada, 1940.

_____. *El juego educativo: iniciación a la actividad intelectual y matriz*. 2. ed. Madrid: Morata, 1986.

_____. *El niño anormal: estudos pedagogicos y psicológicos*. Madrid: Francisco Beltran, 1934.

_____. *Practica dos testes: technica da psychologia experimental applicada a educação, para uso dos professores do ensino primário*. Rio de Janeiro: F Brigniet & Cia, 1931.

_____. *Practica dos testes mentaes*. Rio de Janeiro: F Brigniet, 1931.

_____. *Pratique des tests mentaux*. Paris: Felix Alcan, 1928.

_____. *Problemas de psicologia y de pedagogia*. Madrid: Francisco Beltran, 1929.

ELIAS, M. Del C. *De Emílio à Emilia: a trajetória da alfabetização*. São Paulo: Scipione, 2000.

LOURENÇO FILHO, M. B. Prefácio. In: MOURA, A. de. *Os centros de interesse na escola: sugestões para lições globalizadas, segundo o systema Decroly, como contribuição a uma escola brasileira renovada*. São Paulo: Melhoramentos, 1931.

MOURA, A. de. *Os centros de interesse na escola: sugestões para lições globalizadas, segundo o systema Decroly, como contribuição a uma escola brasileira renovada*. São Paulo: Melhoramentos, 1931.

O MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb07a.htm>>. Acesso em: 01 dez. 2009.





Este volume faz parte da Coleção Educadores,
do Ministério da Educação do Brasil, e foi composto nas fontes
Garamond e BellGothic, pela Sygma Comunicação,
para a Editora Massangana da Fundação Joaquim Nabuco
e impresso no Brasil em 2010.

