

DA NECESSIDADE DE UMA NOVA ORIENTAÇÃO FILOSÓFICO-DIDÁTICA DE NOSSAS ESCOLAS NORMAIS — A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PRIMÁRIO COMO FATOR DE ELEVAÇÃO CULTURAL

(Estudo histórico-ideológico sôbre o ensino Normal no Brasil (1))

PROF. JOSÉ GOMES CAETANO

INTRODUÇÃO

Recordando Georg Kerschensteiner, pôde-se dizer, sem o menor receio de errar, que “cuanto mayor sea en el futuro próximo la dificultad de reformar el aspecto exterior de las organizaciones de enseñanza, tal como las concibo hasta el momento, tanto más indispensable será resolver los problemas de la preparación del maestro, con todo el amor y buen sentido de que somos capaces.” (2)

Indiscutível essa afirmação do grande mestre de Munich, e sua importância torna-se muito maior, nêstes dias tumultuosos que passam e, que, terrivelmente, parecem querer arrastar numa avalanche de mesquinhas, de incredulidade e de consciente ignorância, todo o edifício da cultura e da fé, apagando assim todo lampejo de espiritualidade humana. No entanto, para que êsses problemas da preparação do professorado possam, realmente, ser resolvidos, é necessário que se pesquise os elementos que maior importância e influência têm sôbre aquela preparação, pois “confio en que la investigación puede contribuir a ese fin, ayudando a cumplir dos cometidos: el de la prueba personal de todos cuantos han elegido o tienen el propósito de elegir la profesión de maestro, y el autofortalecimiento de aquellos felices que han juzgado adecuada su propia alma para el admirable ministerio de la educación, y en la realización de este fin marchan hacia la plenitud de su personalidad” (3)

Por onde começar, entretanto, sinão pela base daquele edifício imenso, em que o homem inicia a sua ascensão formativa, lançando as primeiras pedras e fazendo delas os primeiros degraus, rudimentares embora, de toda sua vida futura? Por onde começar, sinão pelo que, mais intimamente, se liga à própria essência da formação magisterial? Por onde começar, sinão pela escola primária?

(1) Este estudo tem início em um discurso proferido em 18 de dezembro de 1953, por ocasião da colação de grau dos professorandos da Escola Normal “Manuel da Nóbrega”, realizada no auditório do Teatro de Cultura Artística, em São Paulo, e dos quais foi paraninfo o autor.

(2) G. Kerschensteiner: El alma del educador, Prólogo à 2a. ed. alemã, pág. 8-9, trad. Luis Sánchez Sarto, 2a. ed., Ed. Labor, Barcelona, 1934.

(3) Id. ibid., pág. 9.

1 — A ESCOLA PRIMÁRIA. —

1 — ORIGENS

“A Escola Primária”, como bem diz Willmann, “nasceu da combinação do doutrinamento infantil realizado pela Igreja com o ensino nas destrezas de utilidade comum” (4).

A mais antiga referência a essa afirmação nos vem da segunda metade do séc. II: “La *doctrina infantil* cristiana se combinó fácilmente con las destrezas que el Gramatista o literator estaba encargado de enseñar; las escuelas en las que se aprendía a leer, escribir y cantar salmos aparecen por primera vez en Siria, donde la necesidad de traducir las Sagradas Escrituras en la lengua del país había despertado tempranamente una viva actividad literaria y docente; se designa al presbítero *Protógenes*, de Edessa, en la segunda mitad del siglo II, como el fundador de esta clase de escuelas” (5).

Várias disposições posteriores fortaleceram a posição da Igreja, quanto à formação infantil, pelo entrosamento da doutrina com as destrezas de utilidade comum. (6). Esse tipo de ensino, no entanto, ainda na Idade Média, era concebido como sendo um complemento dos tratos espirituais, não possuindo o conceito de que a leitura, a escrita, etc., constituíssem matérias didáticas elementares especiais; nem muito menos, que elas exigissem uma escola própria e independente, tal como hoje é usual (7). Mesmo no período renascentista, a escola elementar ainda não é uma instituição de fins formativos com tarefas determinadas e limites fixos (8).

O séc. XVIII nos dá uma nova maneira de conceber a escola primária. É assim que Stein fala em um “ensino elementar reconhecido pelas autoridades como necessário em princípio e oferecido, públicamente, pelas instituições (no mais amplo sentido) dependentes dessas autoridades”, e cujo desenvolvimento uniforme e pacífico tenha começado na Alemanha (9). Com essa conceituação nova, surge a escola elementar fundada sobre o regime escolar estatal, donde:

- a) — inspecção escolar decretada pelo Estado;
- b) — obrigatoriedade, por parte das comunidades, de estabelecer e manter escolas;
- c) — preparo técnico do professor;
- d) — fixação dos deveres e direitos inerentes ao cargo;
- e) — sem ter caracter geral, obrigatoriedade do ensino (10).

(4) Otto Willmann: *Teoría de la Formación Humana*, Tomo II, pág. 458, trad. Salustiano Duñaiturria, Consejo Superior de Investigaciones Científicas — Instituto “San José de Calazans” de Pedagogia, Madrid, 1948.

(5) *Op. cit.*, t. I., pág. 233.

(6) *Id. ibid.*, t. I., pág. 233.

(7) *Id. ibid.*, t. I., pág. 245.

(8) *Id. ibid.*, t. I., pág. 316.

(9) *Id. ibid.*, t. I., pág. 357. Willmann cita, para maiores esclarecimentos, o livro de Stein, *Verwaltungslehre*, V, pág. 73; veja-se, para mais informes, o cap. XXX, da *Teoría de la Formación Humana*, t. I, pág. 382.

(10) *Id. ibid.*, t. I., pág. 357.

Sobre esse esquema, parece estar calcado ainda hoje o sistema de nossa escola primária, com pequenas variantes próprias do lugar e do tempo. De qualquer forma, vemos tanto nas disposições do séc. XVIII, como na atual organização da nossa escola primária, um evidente desejo de levar a escola ao povo e fazê-lo frequentá-la ⁽¹¹⁾. Isto é o que, realmente, interessa, pois torna o ensino um patrimônio comum destinado a todos; apesar dos ataques frontais, no que respeita à orientação fundamental, bastaria isto, para evidenciar o espírito do Cristianismo como creador dessa modalidade de ensino, tal como hoje ainda se conserva. “Pauperes evangelizantur”, ⁽¹²⁾ é a boa nova que atravessa os séculos, em cumprimento da ordem do próprio Cristo: “Ide, pregai o evangelho a toda creatura” ⁽¹³⁾. Isto foi feito, atendendo-se às necessidades naturais e materiais da natureza humana em formação e para que o maior número aproveitasse dos benefícios desse tipo de escola, que se tornaria, com o tempo, eminentemente, popular. ⁽¹⁴⁾. Essa popularização da escola primária leva à presuposição de duas condições:

1 — uniformidade relativa das necessidades espirituais da sociedade, permitindo a fusão do ensino destinado às diversas classes sociais sem, no entanto, chegar a uma uniformização social, inconveniente sob todos os pontos de vista;

2 — atuação conjunta dos fatores seculares e eclesiásticos, o que, permitindo uma intervenção justa e necessária na formação juvenil e infantil, levará a Igreja a prescindir da fundação de sistemas de ensino próprios. ⁽¹⁵⁾

Não seria pedir muito que assim o fosse, pois nada mais se deseja que a permanência da escola primária no âmbito das tradições da cultura cristã, e que existiam como base do ensino popular. Isto não impede, absolutamente,

(11) Consolidação das leis do ensino no Estado de São Paulo, Dec. n.º 17.698, de 26-11-1947, art. 148 a 151, pág. 26, Imprensa Oficial do Estado, São Paulo, 1953.

(12) Mat. 11, 5; Luc. 7, 22.

(13) Mat. 28, 19; Marc. 16, 15.

(14) Veja-se: Constituição dos Estados Unidos do Brasil, 1946, cap. II, art. 166: “A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana”; e a Constituição do Estado de São Paulo, promulgada em 9-7-47, art. 125: “Não haverá nas escolas nenhuma distinção por motivo de raça, nacionalidade, religião ou classe social”.

Nota: Caberia aqui uma advertência a todos aqueles que, consciente e tendenciosamente, profanam os corações da juventude escolar, prégando e incentivando a discriminação vedada por lei, num verdadeiro atentado contra as disposições divinas e contra os dispositivos constitucionais vigentes. O número reduzido dos que assim agem não deveria provocar reação, não fosse a situação privilegiada em que se encontram para a difusão de suas idéias. As Escolas Normais não podem se constituir em formadoras de elementos desagregadores e, muito menos, em tribuna de onde os pseudo-educadores apregoam o seu orgulho, a dureza de coração e o péssimo conceito que fazem da profissão procurada pelos jovens confiados à sua responsabilidade. A missão do professor é algo de muito elevado, inatingível mesmo para esse tipo dissolvente poder alcançar; mas o mal provocado na mente do aluno-mestre irá redundar, mais tarde, em fracasso da escola primária, diante da realidade brasileira. Si o professor, por inépcia ou má vontade, não pôde solucionar certos problemas, não deve também, de maneira alguma, procurar agravá-los, pois isso constitui indignidade e vilania. Mais ainda: lançar mãos daqueles que se preparam para a sagrada missão de educar, inculcando-lhes falsas idéias e preconceitos desumanos, é crime.

(15) Op. cit., t. I, pág. 383.

que sejam ministrados outros motivos a favor de seu novo desenvolvimento, de modo simultâneo. A prova disso, está no seguinte:

a) — o seu conteúdo didático está separado do ensino, propriamente, cultural, embora se constituam em uma unidade didática especial;

b) — procura obter nas destrezas elementares elementos que contribuam para a formação formal⁽¹⁶⁾, tirando da teoria da linguagem, dos números e das formas um equivalente razoável do ensino matemático e filológico;

c) — introduz no círculo do ensino primário o elemento nacional, ministrando conhecimentos da região natal e da pátria, o canto e a ginástica;

d) — favorece a aquisição de conhecimentos reais ou científicos, bem como de outros de utilidade prática, mais ou menos, enciclopédicos.⁽¹⁷⁾

2 — FINALIDADES

A lei orgânica do ensino primário,⁽¹⁸⁾ tentando firmar as bases desse tipo de ensino, diz o seguinte:

“Art. 1.º — O ensino primário tem as seguintes finalidades:⁽¹⁹⁾

a) — proporcionar a iniciação cultural que a todos conduza ao conhecimento da vida nacional, e ao exercício das virtudes morais e cívicas que a mantenham e a engrandeçam, dentro de elevado espírito de fraternidade humana;

(16) Op. cit., t. II, pág. 19, in fine.

(17) Op. cit., t. I, pág. 383.

(18) Dec.-Lei n.º 8.529, de 2 de janeiro de 1946. Publicado no Diário Oficial da União, em 4-1-46.

(19) A respeito da escola primária, os educadores chilenos acham que a ela cabe fornecer aos alunos, de u'a maneira tão objetiva, quanto possível, os elementos essenciais da técnica, da ciência, da arte, da política, da moral, da religião, enfim, todos os elementos necessários à consecução dos fins específicos, assim discriminados:

- 1 — “conservación y robustecimiento de la salud”;
- 2 — “capacidad para la vida del trabajo y cultivo del sentido económico”;
- 3 — “conocimiento racional y comprensión del Universo”;
- 4 — “cultivo de la capacidad de creación y apreciación artística”;
- 5 — “capacitación para una elevada y justa vida cívica y social”;
- 6 — “comprensión del valor de la vida familiar y capacitación para contribuir a su dignificación y bienestar”. Cf. Boletín de Informaciones y Practicas escolares, publicación auspiciada por la Dirección General de Educación Primaria, Sección Pedagógica, n.º 24, Diciembre 1948, Santiago. Esquema n.º 1, anexo. A distribuição ordenada das diversas finalidades é nossa.

Veja-se ainda o que diz o Dec. n.º 7.718, de 5 de fevereiro de 1944, que reorganiza o ensino público primário do Distrito Federal: “Art. 1.º — A escola primária, inspirada nos valores e ideais da civilização cristã e baseada nas tradições do povo brasileiro, terá por finalidade a educação integral da infância.

Parágrafo único. — Essa educação será realizada pela formação da personalidade da criança, pela educação moral, cívica, intelectual, social, econômica, física e pré-vocacional.” (Leis do Ensino primário, prefácio do prof. Fernando Segismundo, pág. 5-6, Rio, 1944).

b) — oferecer de modo especial, às crianças de sete a doze anos, as condições de equilibrada formação e desenvolvimento da personalidade;

c) — elevar o nível dos conhecimentos úteis à vida na família, à defesa da saúde e à iniciação no trabalho”.

Si é “proporcionar a iniciação cultural” a primeira finalidade citada, ⁽²⁰⁾ com o que se deve concordar, plenamente, não se deveria limitar o “exercício das virtudes”, para não limitar também a amplitude da própria cultura. A cultura é e deve ser universal, sob pena de não ser cultura. Daí a necessidade de se entrosar o nacionalismo inicial do ensino primário e que lhe é próprio, com um conhecimento e uma compreensão suficientes do Universo e do seu Criador, pois só assim será possível a aquisição de capacidade para uma elevada e justa vida cívica, social e religiosa, não só dentro de “elevado espírito de fraternidade humana”, como quer o legislador da Lei orgânica, como da própria dignidade humana, tão esquecida e tão ultrajada. Mas como o ultraje hoje em dia já passou para o rol dos fatos comuns, integrando-se na vida diária da sociedade, não é de admirar que a dignidade humana seja esquecida em favor dessa mesma sociedade. Positivamente. . .

Quando se fala em “iniciação cultural”, o fator lingüístico surge sempre como princípio e mantenedor dela. Interessante notar como o ensino primário em Portugal conserva, em linhas gerais, aquele espírito, o que se verifica quando, tratando dos programas, o legislador diz: “O ensino da língua materna tem por fim especial a aprendizagem do falar, do ler e do escrever, como instrumentos de formação e de cultura. Antes de ensinar a ler e a escrever, a escola deve ensinar a falar.” ⁽²¹⁾ Sábia observação, que não poderia ficar subentendida, por mais óbvia que seja.

Na Exposição de Motivos da Lei Orgânica do Ensino Secundário encontra-se uma referência sugestiva ao ensino da língua, nos seguintes termos: “O conhecimento seguro da própria língua constitui para uma nação o primeiro elemento de organização e de conservação de sua cultura. Mais do que isto, o cultivo da língua nacional interessa à própria existência da nação, como unidade espiritual e como entidade independente e autônoma”. ⁽²²⁾ No entanto, esta advertência só aparece para o ensino secundário, quando deveria aparecer antes do mais para o ensino primário, que é base para aquele e todos os que se lhe seguem. ⁽²³⁾ Infelizmente, o que se vê, é deficiência por todos

(20) Dec. n.º 27.603, de 29 de março de 1937, no “Diário do Correio”, Lisboa: O ensino primário elementar em Portugal, Programmas: “A escola primaria visa formar a personalidade moral dos alumnos e a subministrar-lhes um grau elementar de cultura; para este duplo objectivo se orientam a materia dos programmas e toda a actividade escolar”, in Revista de Educação, n.º 19-20, set.-dez., 1937, São Paulo, pág. 97.

(21) Dec. cit., in op. cit. pág. 97-98.

(22) Exposição de Motivos apresentada pelo Ministro da Educação, Snr. Gustavo Capanema, ao Snr. Presidente da República, em 1-4-42: Enciclopédia da legislação do ensino, Vandick Londres da Nóbrega, pág. 312, Rio de Janeiro.

(23) Aliás, o característico próprio da escola primária está no estudo do idioma materno. Este conceito foi preparado pela elaboração gramatical das línguas modernas, estimulada pelo Humanismo, que lhe forneceu um novo instrumento didático: a teoria lingüística do idioma materno. Veja-se, a este respeito, as pág. 316-317, de O. Willmann, op. cit.

os lados, por ausência de conhecimentos primários básicos, facilitando o desmoronamento de todo o edifício cultural, por faltar-lhe solidez nos alicerces. (24) Conseqüência disso, é a inexistência de elementos capazes em número suficiente, para dirigir e orientar a massa com eficiência e descortino e que se constituam em verdadeiros líderes.

O povo não sabe falar e tem acanhamento ou aversão ao linguajar escrito. Não tem princípios, que só a escola primária lhe poderia dar, pela sua localização na idade mais propícia para tanto, apesar de tôdas as dificuldades materiais existentes e que devem ser removidas. Ela está situada na idade do desabrochamento da inteligência, permitindo o trabalho árduo de aprendizagem inicial com extrema facilidade. E é, exatamente, essa disposição espontânea e natural que a escola primária deve aproveitar e não desperdiçar, como vem acontecendo há longos anos. (25)

Dever-se-ia introduzir, com rigor, nos dispositivos legais, aquela mesma advertência da legislação portuguêsã e trazer para o ensino primário e Normal os mesmos tãrmos da Exposição de Motivos referentes ao ensino secundário,

(24) "La humanidad que tiene su fundamento más seguro es aquella que elabora en sí misma lo humano que halla depositado en lo nacional, que es de donde el individuo recibe sus primeras dotes de hombre; no basta que sus fuerzas plásticas colaboren de un modo inconsciente y oculto en la organización espiiritual, sino que deben estar dispuestas para iniciar esta organización, acompañarla y concluirla; la educación superior que conduce su nave cargada con materias aportadas de tierras extranjeras y lejanas, no debe olvidar el puerto hogareño de donde ha partido y adonde tiene que regresar. La educación primaria no debe limitarse a preparar "hombres inteligentes y utilizables", sino que debe llegar a educar la juventud de todas las capas sociales en calidad de compatriotas, haciéndola participar en bienes espirituales recibidos por todas las clases como propiedad y don de la Historia; estos bienes pertenecen al espíritu, al carácter, a la memoria, son ideales y, sin embargo, poseen una inteligibilidad palpable; representan un indicio de que también un ideal admite esencialidad y plenitud de fuerza y tal idealismo nacional no es factor menospreciable en un tiempo como el nuestro, en que para defenderse contra el realismo de los intereses materiales es necesario coordinar todos los aspectos ideales de la Formación, fortaleciendo su base", op. cit. t. I, pág. 363-364.

(25) "El primer saber del hombre es el hablar, el cual fluye inmediatamente de la razón y de la inteligencia como de una fuente; por eso todas las bestias carecen de mente y de lenguaje. Es además el habla un instrumento de la sociedad humana; no de otro modo puede descubrir-se nuestra alma, oculta entre tantas envolturas y con la crasitud del cuerpo. Y así como poseemos el pensamiento como don divino, también es natural en nosotros el hablar, aunque el aprender esta o aquella lengua sea cosa de arte. Por lo tanto, deben procurar los padres en casa y los maestros en la escuela, que los niños pronuncien bien el idioma patrio y adquieran la facundia compatible con sus años, en la cual aquellos les servirán de mucho auxilio, cuidando de que expresen con palabra castiza y frase adecuada todo cuanto sienten y piensen; después, que hagan lo propio nodrizas y ayos, que no hablen confusa, torpe y bárbaramente quienes los rodean, ni tengan defectos de pronunciación fáciles de adquirir en esa temprana edad. Por eso deseaba Crisipo que hasta las nodrizas se eligiesen entre personas instruídas, y Cícero dijo: "Es de gran importancia la clase de personas a quiene oye el niño diariamente y con las cuales empieza a hablar, y como se expresan los padres, los ayos y las madres"; no sólo ello influye mucho para el conocimiento de las lenguas que se aprendan mediante arte, sino para comprender con más facilidad los pensamientos ajenos y saber expresar mejor los propios.

Es la lengua a modo de un sagrario de la instrucción, como una despensa de la cual se toma o en la cual se guarda lo necesario". João Ludovico Vives: Tratado do ensino, Livro 3.º, cap. I, trad. Joaquín Xirau, in El pensamiento vivo de Juan Luis Vives, pág. 239-240, Ed. Lousada, S. A., Bs. As., 1944. Nota: o grifo é nosso.

e isto, de maneira clara, decidida e decisiva, impondo a formação de elementos docentes de gráu primário à altura das responsabilidades que lhes tocam.

É fácil notar, com que tristeza vemos o descalabro da nossa língua, quando manejada pelos nossos estudantes, mormente, por aqueles que se destinam aos cursos de formação de professores e, futuramente, ao magistério... Coisa inconcebível, um professor, por primário que seja, não saber a sua própria língua e ter a pretensão de ensiná-la. (26) Círculo vicioso, em que se debate a organização escolar brasileira, tornando a nossa gente prêsa fácil de interêsses estranhos e exóticos.

É aqui que se esboroam as melhores intenções contidas na letra "a" do artigo 1.º da Lei Orgânica, porque essa iniciação cultural desejada, mas não firmada sôbre sólida estruturação lingüística, já no curso primário, não conduzirá a nenhum conhecimento da vida nacional. Inconsistência lingüística sempre foi fator de desagregação nacional, pela falta de elemento importantíssimo de união, que possibilite o exercício, em comum, das virtudes morais e cívicas engrandecedoras e mantenedoras da nacionalidade. Prova disso, são a aceitação de uma literatura perniciosa atravez de jornais e revistas dedicados à infância e à juventude, e o linguajar mesclado, demonstrando maior interêsse e maior prazer pela expressão idiomática arrevesada. Será isso evolução lingüística? Que a aprendizagem de idiomas estrangeiros seja interessante e até mesmo necessária, é indiscutível; mas que essa aprendizagem não reflita uma submissão contrária ao espírito da nacionalidade, pelo completo abandono e desprezo do idioma pátrio, o que é fruto, única e exclusivamente, da ignorância.

Isto vale para todas as camadas da população, cabendo a responsabilidade, no entanto, àqueles que constituem, por direito e por dever, a classe encarregada da formação infanto-juvenil, pela quase ausência de ação eficaz e consciente, e àqueles que de fato executam a obra tumultuadora do idioma, atravez do cinema, do rádio, com seus programas de auditório de péssimo conteúdo ou desportivos com emprêgo desabusado da gíria e dos estrangeirismos descabidos, dos periódicos de redação ordinária, disseminando literatura de baixa qualidade lingüística e moral; e àqueles que importam o que há de pior na literatura alheia, demonstrando, uma vez mais, ignorância, falta de senso e de respeito pelo patrimônio cultural pátrio. E permitir que isso aconteça, é crime que deveria ser punido, severamente. Caberia aqui uma pergunta: estará a nossa escola primária alheia a êsse processo de desagregação nacional? Outra pergunta surge, imediatamente: estarão as Escolas Normais capacitadas da responsabilidade que lhes toca, ficando a salvo das acusações feitas à escola primária? Creio não ser difícil estabelecer que culpa cabe mais àquela que a esta. (27)

(26) Veja-se: Otto Willmann, op. cit., II vol., pág. 82 e seguintes.

(27) "... o melhoramento do ensino primário se acha visceralmente preso á boa qualidade do ensino normal. Os defeitos do ensino primario não estão nos seus programmas, nem na organização do seu curriculum; estão no professor". Ou então: "Finalmente, todas as criticas que se dirigem ao ensino primario são, de modo indirecto e obliquo, dirigidas ao ensino normal, pois que o ensino primario não são os programmas, a distribuição das materias, senão o modo de ministrál-o, a sua dosagem, a qualidade do vehiculo em

É de se supôr, nesta altura, que alguém invoque o seguinte argumento: à escola primária não cabe culpa, por dois motivos:

- 1 — ela não ministra ensino de línguas estrangeiras;
- 2 — a fôrça do meio é avassaladora e fatal, impondo os fatos aos indivíduos que se limitam a sofrer a sua ação.

A êsse argumento pode-se e deve-se responder que, realmente, a escola primária não ministra o ensino de idiomas estrangeiros, mas também não prima pelo ensino esmerado e eficiente do idioma pátrio, como deve, permitindo, porisso mesmo, a ação corrosiva de intervenções menos desejadas. O meio social exerce uma ação poderosa sôbre o elemento humano, e a escola é um agente social. No entanto, essa mesma escola não deve esquecer da defesa dos princípios que a originaram, e nem muito menos de que para defender os princípios sôbre os quais está apoiada a sociedade que representa, pode e deve lançar mãos dos elementos próprios da natureza humana: inteligência e vontade, provocando, com isso, a constituição consciente de uma barreira à penetração de elementos estranhos e estravagantes. Demais, a ação exercida pelo meio social não é de maneira alguma, consequência de “*manières d’agir, de penser et de sentir, exterieures à l’individu, et qui sont douées d’un pouvoir de coercion en vertu duquel ils s’imposent à lui.*” (28) Nada se impõe ao homem, a não ser pela fôrça bruta, ou pela sua aquiescência voluntária, livre. Negar isso, é negar a essência humana. E se assim não fosse, porque tanto trabalho com a educação? O que é necessário, é fornecer à inteligência os elementos próprios ao seu desenvolvimento, pois dela depende o esclarecimento da vontade para o ato culminante da “*electio*”. (29) Dessa fórmula, aquela ação do meio sofre a oposição de uma outra ação consciente, inteligente e livre, cabendo à escola a tarefa importantíssima de conciliação e orientação dessas fôrças, na medida em que possam e devam ser conciliadas e orientadas, de acôrdo com um ideal a ser atingido.

Essas afirmações servem, “*mutatis mutandis*”, para todo o ensino do curso primário, que se reflete não só na organização das Escolas Normais, como na de todas as demais escolas e cursos. Daí a necessidade de se estabelecer bases sólidas e firmar finalidades bem precisas à escola primária, o que parece não fazer a Lei Orgânica.

que a noção passa do mestre ao aluno, em uma palavra, a technica de apresentação dos assumptos e noções e, por conseguinte, em resumo e afinal, — o professor”. Francisco Campos, *A reforma do ensino normal em Minas Gerais*, in *Educação e Cultura*, pág. 30, Liv. José Olympio Ed., R. de Janeiro, 1940. Decorridos tantos anos, permanece ainda o problema, com as mesmas causas e consequências piores.

(28) E. Durkheim: *Les règles de la méthode sociologique*, pág. 7, Alcan, Paris, 1919.

Nota: Nem seria a educação, e muito menos a formação, “um conjunto de práticas, de modos de fazer, de costumes, que constituem fatos perfeitamente definidos, com a mesma realidade da de outros fatos sociais”, pura e simplesmente.

(29) “A eleição é propriedade do livre arbítrio. Pois, se temos livre arbítrio é que podemos tomar uma coisa e recusar outra; e isso é *eleger*”. S. Tomaz: *Suma Teológica*, I, Q. 83, art. 3, Resp., trad. Alexandre Correia, vol. VII, ed. da Fac. de Filosofia “*Sedes Sapientiae*”, S. Paulo, 1947.

É interessante notar como a legislação federal é confusa a respeito da tarefa imposta à escola primária. Os textos ora se completam, ora se contradizem, ora se excluem. Aproveitando ainda as palavras da Exposição de Motivos, pode-se chegar àquelas conclusões. Diz ela o seguinte: "A reforma atribue ao ensino secundário a sua finalidade fundamental, que é a formação da personalidade do adolescente.

É de se notar, porém, que formar a personalidade, adaptar o ser humano às exigências da sociedade, socializá-lo, constitue finalidade de toda espécie de educação. E sendo esta a finalidade geral da educação, é por isto mesmo a finalidade única do ensino primário, que é o ensino para todos".⁽³⁰⁾ Como se vê, este trecho é uma obra prima. Afinal de contas, que se deve entender por "formar a personalidade"? Não haverá aqui erro de grosso calibre, pela confusão entre "formar a personalidade", "adaptar o ser humano às exigências da sociedade" e "socializar o homem"? Será que esses conceitos todos se equivalem, realmente, ou essa equivalência é fruto, único e exclusivo, do desejo sempre crescente de ignorar a verdade sobre a natureza humana e sobre a essência da educação e da formação? Demais, será essa "a finalidade única do ensino primário"? É finalidade do ensino primário ou do secundário? Não seria melhor falar em "formação" sem especificar o grau escolar em que ela se completa? Caso contrário, é-se obrigado a acreditar que hajam tantas formações de personalidade, quantos são os períodos da vida humana, o que não se dá, pois a personalidade é uma qualidade que se desenvolve, gradativamente, até atingir a plenitude acabada e se constituir em reflexo da pessoa no mundo objetivo. É a própria pessoa que, pelo processo de livre autoformação, alcança uma perfeição de certo valor. Para que isso aconteça, é indispensável uma orientação extra-individual, que proporcione à personalidade a autonomia de que necessita para seu desenvolvimento e que esteja associada às criações históricas do espírito humano, harmonizando as antíteses coletividade e personalidade, autoridade e liberdade.⁽³¹⁾ O desenvolvimento da personalidade liga-se, intimamente, ao desenvolvimento de uma outra qualidade, exclusivamente, humana: a sociabilidade. Aqui parece que as coisas se esclarecem agora, pois a educação vai utilizar a própria natureza humana, para fazer o homem aceitar, voluntária e conscientemente, todo aquele conteúdo ético-espiritual e as instituições encarregadas da sua guarda, e que vêm das gerações passadas, como algo seu, permitindo-lhe ainda exercitar-se para melhorar aquele repositório, livremente.⁽³²⁾

(30) Exposição de Motivos da lei orgânica do ensino secundário, 1-4-1942, já citada.

(31) Dicionario de Pedagogia Labor; II, col. 2.465, Pedagogia de la personalidad, 1 e 2, Ed. Labor, S. A., Barcelona.

Nota: A personalidade caracteriza o homem que, como indivíduo, abrange, simultaneamente, os processos e conteúdos psíquicos atuais, estudados pela Psicologia Geral; o desenvolvimento psíquico, estudado pela Psicologia evolutiva; e as formas individuais, estudadas pela Caracterologia. Para maiores esclarecimentos, veja-se "Estrutura da pessoa humana", de Filipe Lersch, pág. 56, Munich, 1954.

(32) Willmann: op. cit., I vol.: "Con ello se ofrece la educación como la actividad homóloga de la generación adulta, mediante la cual regula previsoramente las tendencias juveniles en representación de la generación tutelada e introduce organización moral haciendo que su descendencia haga suyos los fundamentos de su contenido de vida ético-

Demais, parece haver uma certa confusão entre finalidade e orientação do ensino primário. Sinão vejamos:

“Art. 10 — O ensino primário fundamental deverá atender aos seguintes princípios:

a) — desenvolver-se de modo sistemático e graduado, segundo os interesses naturais da infância;

b) — ter como fundamento didático as atividades dos próprios discípulos;

c) — apoiar-se nas realidades do ambiente em que se exerça, para que sirva à sua melhor compreensão e mais proveitosa utilização;

d) — desenvolver o espírito de cooperação e o sentimento de solidariedade social;

e) — revelar as tendências e aptidões dos alunos, cooperando para o seu melhor aproveitamento no sentido do bem estar individual e coletivo;

f) — inspirar-se, em todos os momentos, no sentimento da unidade nacional e da fraternidade humana.” (33)

Mesmo dedicando todo o Capítulo IV do Título II a esmiuçar a orientação geral, o legislador não conseguiu ir além das três finalidades iniciais citadas no Capítulo I do Título I. De fato, o art. 10 além de inútil, sugere ainda uma dúvida, quando afirma que o ensino primário deve “desenvolver o espírito de cooperação e o sentimento de solidariedade social”. Já não é então a solidariedade humana que interessa, isto é, do homem para com os homens e vice-versa, mas do homem para com a sociedade ou grupo social, independentemente, dos elementos que o compõem (34) Deve então o homem

espiritual”, pág. 51; “...podría definirse la Formación como em complejo de instituciones, disposiciones y medios que auxilian al individuo para que se incorpore y asimile determinados conocimientos, puntos de vista generales y habilidades de carácter fundamental y universalmente válido como elementos fecundos, libremente disponibles de la vida espiritual y para que alcance con ello determinado grado de capacitación éticoespiritual”, pág. 55.

(33) Dec.-lei n.º 8.530, de 2-1-46.

(34) Acompanhando a Exposição de Motivos, enviou o ex-ministro da Educação Clemente Mariani ao Presidente da República, em 28 de outubro de 1948, um projeto de lei que fixava as Diretrizes e Bases da Ed. Nacional. Nêsse projeto, em seu Título II, que trata dos fins da educação, está o seguinte, de modo bem claro, à respeito da solidariedade:

“Art. 2.º — A educação nacional inspira-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana.

I — no sentido da liberdade, favorecerá as condições de plena realização da personalidade humana, dentro de um clima democrático, de modo a assegurar o integral desenvolvimento do indivíduo e seu ajustamento social;

II — no sentido da solidariedade humana, incentivará a coesão da família e a formação de vínculos culturais e afetivos, fortalecerá a consciência da continuidade histórica da nação e o amor à paz, e coibirá o tratamento desigual por motivo de convicção religiosa, filosófica ou política, bem como os preconceitos de classe e de raça.”

Este item II é tão claro e incisivo que, para êle chamamos a atenção daqueles que insistem na solidariedade social, tão redundante como expressão lingüística, como irreal na caracterização de uma das facetas da racionalidade humana. Chamamos a atenção também daqueles referidos na nota 14.

hipotecar a sua solidariedade a algo objetivo e independente dêle, porque existe fóra dêle e sôbre êle exerce uma influência fatal e coercitiva? Não? Mas é o que sugere a leitura do item "d" do art. 10 e que vai contra a afirmação do item "f" do mesmo artigo, bem como da última parte do item "a" do art. 1.º.

A solidariedade ⁽³⁵⁾ é um aspecto da sociabilidade humana e se radica, profundamente, na própria natureza racional do homem. Ela implica em uma obrigação, essencialmente, ligada a uma necessidade natural, e não social. Realmente, "l'esistenza di una solidarietà naturale fra tutti gli esseri e di una solidarietà sociale fra tutti gli uomini è un fatto indubitato: tuttavia essa non è la causa del vivere sociale, ma un semplice condizionamento dell'attività personale". ⁽³⁶⁾ Nêste ponto, a solidariedade se assemelha ao dever, embora não se confunda, de maneira alguma com êle. Assim é que "la solidarietà morale deve distinguersi como "fatto" e como "dovere". Come fatto, giustamente mette in rilievo le conseguenze buone e cattive, per la società, derivanti dall'attività buona o cattiva di ogni singola persona, per cui dal valore morale di ogni singolo dipende il valore della comunità. Come dovere, esso non è altro che un termine ambiguo per esprimere il dovere di giustizia e di amicizia, che è alla base di tutti i doveri sociali della persona e che trova il suo fundamento ultimo nell-eterna legge divina". ⁽³⁷⁾ O dever encontra o seu princípio em Deus, sendo, portanto, absoluto; ⁽³⁸⁾ a solidariedade encontra sua base

(35) A. Lalande: Vocabulaire technique et critique de la philosophie, pág. 985, item A, 5e. éd., Presses Univ. de France, Paris, 1947.

Nota: "Étymologiquement, le mot est une déformation du mot *solidum* qui, chez les juristes romains, servait à désigner l'obligation qui pesait sur les débiteurs lorsque chacun d'eux était tenu pour le tout (*in solidum*). Il semble que ce mot aurait dû évoluer en celui de *solidité* et c'est, en effect, celui qu'emploient les juristes français de l'ancien régime, Pothier notamment." Gide et Rist, Hist. des Doctr. économiques, lib. V, cap. III, pag. 671.

(36) Enciclopedia Cattolica, vol. XI, col. 938, Città del Vaticano, 1954.

(37) Id., *ibid.*, col. 938.

Nota: "Ogni persona ha da Dio la vocazione naturale di cooperare al bene dei suoi fratelli secondo le varie forme di socialità e secondo il suo particolare compito in ciascuno di essa: la società è collaborazione di persone per realizzare insieme i beni umani particolari in vista del conseguimento eterno del bene supremo. Dato il carattere storico inerente al concetto di società, l'attività di ogni persona viene ad avere un valore di intima collaborazione al bene umano non solo sul piano orizzontale della società esistente, ma anche in quello verticale della società storica." Id., *ibid.*

(38) Cathrein: Moralphilosophie, 5.ª edição, 1911, conforme Lexikon der Pädagogik: O. Willmann — E. Roloff, 5 vol., Herder, 1921.

Nota: "I — *Conceito e natureza do dever e do sentimento do dever.* Entende-se por *dever* a obrigação de uma pessoa, fundamentada pela lei moral, a pôr ou não uma ação. A obrigatoriedade para nossa vontade, somente, será efetiva após se tornar consciente, e após passar a vontade da lei, objetivamente, presente, e a intenção da obrigatoriedade (da lei e do legislador), para o sentir subjetivo. Desta maneira, o dever tornou-se *sentimento do dever*, i. é, *consciência do dever*.

Esta concitação da vontade, chamada dever, não é constrangimento de natureza externa, mas concitação de natureza interna condicional, que prescreve à vontade livre as condições que lhe possibilitam alcançar seu fim. Este fim, porém, para cujo alcance é necessária a observância das leis morais, não pôde ser terreno, dependente do nosso bel-prazer, pois, nêsse caso, não seria, incondicionalmente, constringente. Só poderá ser

na própria contingência humana e, como tal, é relativa. Um se revolve, verticalmente; outra, horizontalmente. Ambos visam a realização da perfeição pessoal, fazendo da sociedade um meio para isso, e nada mais. Portanto, "solidariedade humana" e não "social", simplesmente, pois o homem é princípio e fim da sociedade. A influência desta sobre aquele vale, enquanto favorece a consecução da finalidade suprema do homem.

Por essa razão, não concordamos, completamente, com o legislador da Lei Orgânica do Ensino Primário, no que se refere às finalidades do ensino elementar.

A êste respeito, pensamos ser a legislação do ensino primário do Estado de São Paulo muito mais clara e mais incisiva. É assim que, tratando do caracter e finalidade da escola primária, diz a Consolidação das Leis do Ensino: "A escola primária, de espírito acentuadamente brasileiro, baseada em regime de vida social e de trabalho em cooperação, será organizada de maneira que possa:

- a) — servir às necessidades peculiares do meio imediato e do grupo social a que pertence, e em que se deve integrar;
- b) — dar satisfação às tendências da criança;
- c) — desenvolver o sentimento de responsabilidade individual e de trabalho, de solidariedade e de cooperação;
- d) — dar aos alunos educação integral, em que tenham preponderância, sobre a aquisição de conhecimentos de pura memória, a formação intelectual, moral e cívica;
- e) — criar ambiente sadio em tôrno da criança, conduzindo-a pela educação física racional e pela formação de hábitos higiênicos, à plenitude de seu desenvolvimento corporal;

então o próprio fim supremo e último do homem; subjetivamente, falando, a plena felicidade do homem na posse de Deus, e, objetivamente, o próprio Deus. O dever consiste, enfim, na correlação da ordem moral com Deus, Sumo Bem. O homem reconhece que não pode violar as leis morais, sem que esteja errando no supremo fim e desagradando ao próprio Deus altíssimo e santíssimo. Daí podermos definir o dever, de acôrdo com Cathrein, como "necessidade de fazer o bem, evitando o mal, por reconhecermos que Deus, nosso Sumo Bem, Creador e Senhor, assim o exige de nós, incondicionalmente, e que a transgressão, positivamente, O desagrada e ofende."

Entretanto, si a concitação do dever, relativa à nossa vontade livre, em relação ao fim, é condicional, não se segue que o imperativo da lei moral também seja condicional, como opinava Kant, contrariamente, ao espírito cristão. O imperativo da lei moral é incondicional e categórico. As leis morais são, por serem expressão da vontade divina, de valor absoluto.

Os deveres se dividem, fundamentalmente, em:

- a) — deveres absolutos, no sentido mais rigoroso, perfeitos e incondicionais;
- b) — deveres no sentido menos perfeito.

Os deveres, no sentido restrito (a), estabelecem as condições, essencialmente, indispensáveis e necessárias, que condicionam a existência da ordem moral. Pela não-obediência a êstes deveres, o obrigado destrói a ordem moral para sua pessoa, separando-se da influência da graça de Deus e colocando-se contra Deus. O obrigado comete assim um pecado mortal.

- f) — contribuir para que se descubram as aptidões naturais da criança, e, com o auxílio de instituições adequadas, orientá-la para a profissão que mais lhe convenha;
- g) — favorecer não somente os bem dotados, mas ainda os débeis e anormais, assegurando-lhes, em meio propício, educação conforme com suas aspirações e possibilidades.” (39)

É verdade que se não poderia aceitar o que dizem os itens “b” e “g”, sem que se procurasse saber até que ponto essa satisfação às tendências da criança deveria ser dada; ou ainda saber se é, realmente, da finalidade da escola primária assegurar aos débeis e anormais uma educação adequada. Ambas as proposições dão margem a confusões e a exagêros por parte dos responsáveis pela execução dos trabalhos escolares. Embora as tendências tenham importância no desenvolvimento da criança e devam ser tomadas em consideração, não se deve esquecer que elas se radicam na parte instintiva, (40) devendo, porisso mesmo, ser reguladas, previsoramente. Aqui vamos encontrar um dos graves êrros da Escola Nova, aumentado em gravidade pela fragilidade dos conhecimentos adquiridos, a êsse respeito, pelos futuros professores, nas Escolas Normais: confundir a própria essência da aprendizagem, donde levar o ensino a se desenvolver, unilateralmente, ou quando menos, defeituosamente, pela imprecisão dos fins a atingir, como conseqüência de um perfeito desconhecimento da natureza humana. Forçando as expressões lingüísticas, a fim de amoldarem certos princípios, confundem os meios com os fins, em absoluta inversão de valores. Daí dever-se tomar a assertiva do item “b” com a máxima cautela e aplicá-la com a devida sabedoria.

A êsse respeito, Willwoll diz que “é um grotesco desconhecimento da realidade anímica humana, ver nas tendências a única energia psíquica que fundamenta e modela a vida toda da alma (41) ou contrapôr, ao espírito dotado de vontade, a vitalidade das tendências, como valor supremo absoluto”, como queria Klages. Por conseguinte, a educação das tendências não pôde aspirar, racionalmente, a afogá-las ou a emancipá-las, mas, simplesmente, a uma justa ordenação das mesmas, dentro do sentido total do ser humano”. (42)

Quanto ao item “g”, lamentamos não podermos concordar com o espírito do legislador que o gerou. Seria mais cômodo para nós, e mais agradável para

Os deveres no sentido imperfeito (b), estabelecem as condições pelas quais a ordem moral pôde ser realizada de maneira mais facil e melhor. A não-obediência a êstes deveres deixa a ordem moral intacta em suas partes essenciais, conservando também a relação da graça com Deus, muito embora O desgoste e ofenda.” (Id. ibid., III vol., col. 1203-1205).

(39) Dec. cit., art. 147.

(40) Veja-se, de um modo geral; S. Tomaz, *Suma Teológica*, I, Q. 80, trad. A. Correia, pág. 264-273 do vol. VII, Ed. Fac. Filosofia “Sedes Sapientiae”, S. Paulo, 1947.

(41) Assim, a psicoanálise freudiana diante das tendências sexuais, que, para os seus adeptos, encerra uma energia tal, que é capaz de fundamentar e modelar a vida toda da alma. Recomendamos a leitura de R. Allers; Freud, trad. prof. Eduardo Pinheiro, Liv. Tavares Martins, Pôrto, 1946.

(42) *In* Walter Brugger: *Diccionario de Filosofia*, pág. 376, trad. José Maria Vélez Cantarell, Ed. Herder, Barcelona, 1953.

todos os que pensam poder a escola primária desempenhar u'a missão para a qual não se acha, absolutamente, preparada, e jamais deverá estar pela incompatibilidade do material humano com que deve lidar. A escola primária comum, quer seja urbana, quer seja rural, tomada como instituição privada ou pública, só deverá dispensar cuidados a crianças normais, deixando a parte introdutória, continuativa ou especial, para as instituições que a circundam e a acompanham. Assim é que se pôde falar em Jardim da Infância, por exemplo, como realizador de trabalho introdutório ou preparatório; em ensino supletivo, como continuação e prolongamento do ensino primário comum; e, finalmente, em orfanatos, escolas correcionais, para cegos, surdo-mudos, débeis e anormais de toda espécie, alfabetização de adultos, etc., como escolas que, adicionando tarefas especiais, modificam em parte os fins escolares primários. Porisso mesmo, há necessidade de uma educação especializada para a qual os professores normalistas não se acham preparados. Demais, a simples presença de débeis e de anormais, em uma escola primária para normais, só servirá para causar mal-estar e provocar o retardamento daqueles que precisam e devem ter um ensino mais intensivo e mais desembaraçado.

Os débeis e anormais devem ir para escolas especializadas, onde não lhes falte nem mesmo assistência médica e psicológica, além de um ensino elementar adequado à sua capacidade e possibilidades. O professor primário pôde, se quiser, preparar-se, posteriormente, para desempenhar o seu cargo nessas escolas. Aí êle encontraria a possibilidade de atingir o ápice de uma verdadeira vocação e de desenvolver, pelo exemplo, aquele sentimento de solidariedade de que nos fala o item "c" das finalidades expressas pela Consolidação das Leis do Ensino, pela perfeita integração no verdadeiro espírito de caridade cristã. Portanto, separar as atividades escolares para mais pronta consecução dos fins próprios a cada tipo de escola. Ou eliminar êsse dispositivo da legislação escolar primária, ou concordar com os princípios que levaram Montessori a aplicar os métodos e processos próprios da educação de anormais, ao ensino e educação de normais. Mais uma vez, levanta-se o problema da confusão em que se debate o nosso ensino primário, mormente o público, por falta de diretivas seguras e de pessoal docente apto a escoimar as suas atividades e desejos de renovação, das falsas ideologias pedagógicas e de metodologias inadequadas.

O intuicionismo exagerado, em que navega a escola atual, desarvorada e sem rumo, demonstra, com evidência, a sua origem modernista em uma filosofia que, restringindo muito e de muitas maneiras o alcance do conhecer teórico, principalmente, tomado como discursivo, subtráe-lhe, especialmente, os conhecimentos diretores da vida e as realidades metafísicas. Ora, êsse intuicionismo, além de subestimar quase sempre o valor cognoscitivo da intuição, concede ao homem outras maneiras de conhecer, que rebaixam as suas naturais possibilidades. Daí podermos afirmar, com de Vries, que o intuicionismo moderno "se une a menudo con el irracionalismo al suponer una aprehensión irracional inmediata de la realidad suprasensible". (43) Donde, não haver exagêro algum, de nossa parte, o dizermos ser tempo já de se acabar com a

(43) Op. cit., pág. 218.

intromissão de princípios ultrapassados, no campo da educação, onde tantos males já causou. O desejo veemente e crônico de afastar a escola dos seus verdadeiros fundamentos originais, pela negação da sua base cristã, necessária como diretiva e como corretiva de ideais, é o que se pôde observar não só no âmbito do ensino primário, como no do ensino Normal, como consequência e necessidade naturais daquele.

Outra coisa que merece destaque na Consolidação das leis do ensino do Estado de São Paulo, é a referência ao “espírito acentuadamente brasileiro” que deveria nortear a escola primária. Ora, já pelo que dissémos a respeito da língua pátria, já pela ausência de outros elementos de formação, voluntariamente, postos de lado pelos professores, sob diversas alegações, o certo é que esse “espírito acentuadamente brasileiro” tem deixado muito a desejar, manifestando-se pelo desamor às nossas coisas, falta de patriotismo, desconhecimento quase completo dos fatos históricos mais significativos, da nossa música popular, regional ou folclórica, em favor do que vem de além fronteiras. A título de combater o “meufanismo” exagerado e de tristes consequências, caiu-se no extremo oposto pelo relaxamento, pelo descaso, pela incúria. É, absolutamente, importante e necessário que essas palavras colocadas no alto das finalidades da escola primária paulista sejam, realmente, aplicadas, constituindo-se em preocupação constante dos professores e de todos os que têm funções educativas e formativas. A êste respeito, o poder público deveria ser intransigente e exigente. Um nacionalismo moderado e sadio é necessário, a fim de recolocar as coisas nos seus devidos lugares, capacitando o nosso povo, a partir já do curso primário, a saber avaliar com imparcialidade o valor exato do que nos vem de fóra, por uma equilibrada e conscienciosa comparação. “A humanidade que tem seu fundamento mais seguro é a que elabora, em si mesma, o humano que exista depositado no nacional, por ser êste de onde o indivíduo recebe seus primeiros dotes de homem; não basta que suas fôrças plásticas colaborem, de um modo inconsciente e oculto, na organização espiritual, mas devem estar dispostas a iniciá-la, acompanhá-la e concluí-la; a educação superior, que conduz seu barco carregado com matérias trazidas de terras estranhas e longínquas, não deve esquecer o pôrto caseiro de onde partiu e para onde tem de voltar. A educação primária não deve se limitar a juventude de todas as camadas sociais, na qualidade de compatriotas, fazendo-a participar dos bens espirituais recebidos por todas as classes como propriedade e dom da História; êstes bens pertencem ao espírito, ao caracter, à memória, são ideais e, sem dúvida, possuem uma inteligibilidade palpável; representam um indício de que também um ideal admite essencialidade e plenitude de fôrça, e tal idealismo nacional não é fator que se despreze, em um tempo como o nosso, em que, *para defender-se do realismo dos interêsses materiais, é necessário coordenar todos os aspectos ideais da Formação, fortalecendo sua base*”. (44)

Só dessa maneira, a escola primária poderá participar, ativamente, do movimento unificador da educação nacional, como quer a Lei Orgânica, forta-

(44) O. Willmann, op. cit., I vol., pág. 363-364. O grifo é nosso.

lecendo “a consciência da continuidade histórica da nação” e possibilitando o entrosamento dos diferentes interesses regionais.

É verdade que a escola primária se encontra em situação desfavorável em relação às demais, pois ela se dirige a crianças de pouca idade, perdendo os seus alunos, exatamente, no período de crescente receptividade. É verdade também que ela deve colocar a sua doutrina ao alcance dos menos dotados, (45) realizando o seu trabalho principal durante as horas de aulas e com os meios mais escassos possíveis, e oferecendo aos seus alunos o que eles possam receber mais voluntariamente, aquilo que é mais compreensível e, mais facilmente, retido, e o que se aplica com maior segurança. (46). Exatamente, porisso, é que se faz mistér a existência de pessoal, altamente, qualificado, capaz de vencer essas dificuldades, imprimindo à escola primária um ritmo tal, que possibilite a consecução dos seus fins específicos.

Cumprir não esquecer que o 2.º ano primário é a pedra de toque de toda a estruturação formativa, pois é aí que a alfabetização se completa e o aluno tem ensêjo de mostrar a sua aptidão natural para aprender, e o professor oportunidade para fazê-lo compreender o valor e o sentido da aquisição formativa, imprimindo-lhe, além disso, o hábito do trabalho intelectual. Esse é o trabalho penoso, mas necessário pela sua transcendência, pois a criança aos 8 anos, mais ou menos, está na idade em que a preponderância da arbitrariedade subjetiva cede lugar à preponderância da concepção objetiva das coisas, na sua realidade verdadeira. (47) É a fase da busca de pontos de vista e de bases objetivas para a formulação de juízos. Ora, isto representa a passagem da inteligência à atividade específica. O que era ensaio, apenas, passa a ser já e daí por diante atos definidos, razão pela qual o ensino ministrado no 2.º ano primário se reveste de suma importância.

Falam ainda as leis em “elevar o nível dos conhecimentos úteis à vida na família, à defesa da saúde e à iniciação no trabalho” (48) e em “contribuir para que se desenvolvam as aptidões naturais da criança, e, com o auxílio de

(45) *Menos dotados*, aqui, não quer significar *débeis e anormais*. Os termos *mais dotado* e *menos dotado* devem designar, tão somente, as possibilidades reais de um ser humano normal. A êste respeito, é interessante saber que “la normalidad se extiende sobre demasiados dominios de la actividad humana para que ella pueda ser perfecta, absoluta y universal. Es suficiente... con que sea imperfecta”, pois “probablemente la normalidad absoluta — como la anormalidad absoluta — no existe en ninguna parte, ni interesa, quizás, encontrarla. En la mayoría de los casos basta y es suficiente la imperfecta, bien compensada y equilibrada”, o que não deixa de ter um fundo de verdade e uma boa dose de bom-senso. Sem concordar com os seus princípios e nem com as suas conclusões, quando férem os nossos próprios, aconselharíamos a leitura de Alejandro Raitzin: *El hombre normal, ese otro desconocido...*, Ed. “El Ateneo”, Bs. As., 1946, principalmente, onde trata dos diversos conceitos de normalidade: 1 — normalidade absoluta, pág. 138; 2 — conceito antropológico, pág. 17, 18 e 124; 3 — conceito estatístico e biométrico, pág. 132 e 134; 4 — conceito médico-legal, pág. 88-89; 5 — conceito psicológico, pág. 77 e 158; 6 — conceito dos filósofos, escritores e sociólogos modernos, pág. 171 a 173; 7 — conceito sociológico, pág. 64 e 159; etc.

(46) O. Willmann: op. cit., II vol., pág. 458-459.

(47) Charlotte Bühler: *Infancia y juventud*, pág. 289, trad. Sigisfredo Krebs, Espasa-Calpe Argentina, S. A., Bs. As., 1946.

(48) *Lei orgânica do ensino primário*, art. cit., item c.

instituições adequadas, orientá-la para a profissão que mais lhe convenha” (49). Assim à primeira vista, parecem tão inocentes êsses dispositivos e, ao mesmo tempo, tão de acôrdo com a própria natureza da escola primária, que não mereceriam o menor destaque, dentro dêste trabalho. O que nos interessa, é o que se refere ao trabalho na escola primária, colocada, que está, dentro de um materialismo imediatista degenerador das suas verdadeiras finalidades. De qualquer fôrma, estamos de acôrdo em um ponto, que deve ser julgado de capital importância para todos, muito embora as soluções sofram a influência de conceituações diversas. Daí, dizemos que é preciso considerar também a intensa solicitação, por parte do comércio, indústria e atividades manufatureiras, em geral, do trabalho mais especializado. Ora, sem chegar à idéia de se transformar a escola primária em uma oficina pura e simples, visando a técnica unilateral, acreditamos na necessidade de se atender a essa solicitação, possibilitando o aproveitamento dos fatores profissionais e econômicos, como valores culturais, dentro do ideal de educação. Não é a profissionalização técnica prematura, em si, o que se quer, mas a orientação das disposições do educando, para a sua futura profissão, sem o que a escola primária veria truncada a sua finalidade de atender às necessidades do meio ambiente, que, no fundo, reflete as necessidades da própria família. Sob êste prisma, a escola primária poderá e deverá ir além, possibilitando às classes trabalhadoras o necessário para a ampliação de seu horizonte e aquisição de conhecimentos estimulantes. Em poucas palavras: a escola primária deve possibilitar o aproveitamento das verdadeiras e reais capacidades dos seus alunos, entregando-os, futuramente, aos cursos adequados, onde êles poderão, imediatamente, iniciar uma aprendizagem técnica manual e profissional ou então, prosseguir os seus estudos com vistas a uma formação superior, com possível profissionalização posterior, (50) o que é bem diferente daquilo que desejam os partidários das escolas de trabalho, sob qualquer roupagem, mesmo a que se nos oferece com o nome, que nada diz, de Educação de base. Coloca-se assim a escola primária no centro da realidade pedagógica, deixando o ensino secundário em seu verdadeiro lugar, o que parece não estar se verificando, atualmente, com sérias agravantes determinadas por recente projeto de lei em trânsito pela Câmara

(49) Consolidação das leis do ensino, art. cit., letra f.

(50) “... o âmbito da escola se dilatou. Ensinar a ler, escrever e contar é muita coisa, mas não é tudo. De todos os setores do pensamento e da atividade humana, afluem apêlos para que a escola contribua com a sua fôrça incomparável na solução dos problemas individuais e sociais. O higienista declara que nada obterá em benefício da validade física do homem, se a escola o não ajuda. O jurista reclama a colaboração da escola, pondo a influência dela acima da que exerce a própria lei. O sociólogo pede à escola a solução dos problemas do pauperismo e da criminalidade. O lavrador, o comerciante, o industrial aguardam que ela lhes forneça, cada ano, melhores colaboradores. A escola, quando situada em nível intermediário ou superior, reclama imperiosamente a melhora da escola que lhe fica logo abaixo. Da escola se espera o aperfeiçoamento da espécie humana, a eficiência, a riqueza, a felicidade do homem, a paz e o bem estar da humanidade”. Almeida Jr. — Disc. na Assoc. de Professoras de S. Paulo, em 6-12-1933, *In Escola Pitoresca e outros problemas*, pág. 145-146.

Um pouco exagerado, talvez; no fundo, entretanto, reflete a realidade. A escola para chegar a satisfazer a todas essas necessidades precisa assentar-se sôbre os princípios cristãos indispensáveis.

Federal. ⁽⁵¹⁾ Infelizmente, devemos concordar com a realidade: a escola primária não está capacitada para desempenhar essa missão, como o deveria, por faltar ao seu professorado a qualificação indispensável. O pouco que se tem conseguido, nêsse particular, é fruto do esforço individual de beneméritos do ensino, cujo trabalho se vê anulado, o mais das vêzes, pelo esforço conjugado da mediocridade consciente daqueles que nada querem, pela impossibilidade cultural em que se encontram de procurar o próprio aperfeiçoamento.

A êste respeito, seja-nos permitido lembrar as palavras do professor Ernesto de Souza Campos, que, alusivas embora ao professorado de segundo grau, servem também para o de primeiro grau, pela sua oportunidade: "Qual é a essência do mal? Também neste ponto há unanimidade. O fator principal está nas falhas do professorado. Há exceções honrosas mas com elas não podemos contar. Do contrário o mal não existiria". ⁽⁵²⁾ Realmente, com elas não poderemos contar, exatamente, pelos motivos apontados acima. Logo adiante, cogitando da maneira pela qual se poderia solucionar o problema, chega à conclusão de que "o que se faz mistér é a preparação do professor". ⁽⁵³⁾

II — ESCOLAS NORMAIS

Sendo a Escola Normal uma instituição ligada pelos objetivos à escola primária, não pôde fugir às exigências da sua finalidade. Entrosam-se aqui as finalidades da escola primária com as da Escola Normal. No entanto, êsse entrosamento deveria ser de tal fôrma, que as finalidades da Escola Normal se dirigissem também para cima, ou melhor, se, de um lado, devem satisfazer às necessidades prementes da escola primária, de outro, devem satisfazer à necessidade, também premente, de colocar o futuro mestre em condições de estabelecer contacto com o mundo da cultura superior, provocando assim a unidade do magistério, em todos os graus, e colocando-se em posição ideal para usufruir dos benefícios dos bens espirituais em circulação, em proveito próprio e dos seus educandos.

Quando o magistério primário se distancia dos "representantes de centros superiores, o desenvolvimento de sua consciência de classe adota o caráter de exclusivismo" ⁽⁵⁴⁾, com todo um cortêjo de conseqüências indesejáveis. A questão social que aí está procura solução. A atividade das nossas associações

(51) Veja-se, por exemplo, o chamado *Projeto — A experiência de Leme*, que, aproveitando-se da boa vontade e da falta de orientação pedagógica do povo, desenvolver-se-á dentro dos cânones das escolas de trabalho, conforme reportagem publicada no jornal "A Gazeta", de S. Paulo, no dia 7-7-54. Perguntamos, simplesmente, o seguinte: será que as experiências por que temos passado, durante êstes últimos 25 anos, já não são suficientes para demonstrar a falência de tais doutrinas, em nosso meio? De duas, uma: ou é inépcia, ou é má fé, o que anda dirigindo e orientando os negócios da educação brasileira, nêste quartel de século. Acreditamos que haja sincero desejo de acertar, mas não será por êsse rumo tão mal delineado...

(52) Ernesto de Souza Campos: *Educação superior no Brasil*, pág. 459, Serviço Gráfico do Ministério da Educação, 1940.

(53) Id. *ibid.*, pág. 460.

(54) Willmann: *op. cit.*, II vol., pág. 440.

de classe nêsse particular, longe de resolver, protela apenas, pois a nosso ver só as Escolas Normais poderão e deverão dar a solução adequada e definitiva, colocando-se em condições não só de satisfazer às necessidades do ensino primário, mas de satisfazê-las, dotando o professor primário dos elementos indispensáveis à realização da missão que lhe cabe, ou seja a de “atuar sobre a massa de um modo ilustrativo e, ao mesmo tempo, moralizador”. (55) Além disso, sendo a escola primária “a instituição dos bens didáticos populares”, vai atuar, “decisivamente, sobre todas as outras instituições que os aplicam ou que guardam pontos de contacto com êles”, (56) enquanto lhes imprime seu cunho próprio. Ora, entre essas instituições que sofrem a ação atuante da escola primária está a Escola Normal. Isto nos sugere uma afirmação: da ação exercida pela escola primária sobre a Escola Normal e desta sobre aquela, pela satisfação mútua de suas finalidades, pôde surgir um círculo vicioso de degenerescência ou uma perfeita escada de elevação cultural, permitindo ou não, com base nisso, melhor aproveitamento do elemento humano para a satisfação de suas próprias necessidades e aspirações, dentro de uma realidade social existente.

1 — FINALIDADES

A Consolidação das Leis diz o seguinte: “O Curso de Formação Profissional do Professor destina-se à preparação de professores primários...”, (57) e o Regimento interno das Escolas Normais diz: “As escolas normais têm por fim:

- a) — formar professôres de ensino primário;
- b) — concorrer para o desenvolvimento cultural da comunidade ambiente”. (58)

Ora, isso é bem pouco, em face das necessidades reais do próprio professor, que se vê, posteriormente, obrigado a buscar, por si mesmo, os elementos culturais, com que possa estabelecer aquela unidade espiritual e intelectual do magistério, e, através dela, levar à comunidade a seiva viva da escola, elevando-a e dignificando-a. “Formar professores” tem significado até o presente momento, única e exclusivamente, “diplomar professores”, desde que os candidatos satisfaçam os requisitos quantitativos exigidos pela lei. Formar é uma atividade, que implica, forçosamente, uma adaptabilidade de fôrma, ou seja, um estado. (59) Se temos uma atividade e um estado provocado por essa mesma atividade, podemos falar em formação como “plasmação íntima de fôrma espiritual”, (60) que “ultrapassa a simples aquisição de conhecimento

(55) Id. *ibid.*, pág. 443.

(56) Id. *ibid.*, loc. cit.

(57) Dec. cit., art. 449.

(58) Dec. n.º 19.525-A, de 27-6-1950, que institue o Reg. Int. das Escolas Normais do Estado de São Paulo, art. 1.º.

(59) Willmann: *op. cit.*, I vol., pág. 51.

(60) Id. *ibid.*, pág. 52.

ou de destreza”, pois “converte a matéria transmitida em um elemento, livremente, disponível e fecundo, espiritualmente”. (61)

O conteúdo de um objeto pôde apresentar-se sob dois aspectos: um, instrutivo, que “reside em sua contribuição para a ampliação do saber”, e é possessão; outro, formativo, que “consiste no incremento que comunica à força plástica espiritual”, e é, além de uma possessão, “uma determinação ulterior da personalidade, um hábito”. (62) Como resultado de um trabalho, que é, tanto do próprio sujeito, como da colaboração dos outros, a formação atúa, de modo característico, como produto da liberdade; quer dizer que, para a aquisição formativa, é necessária a assimilação livre e ativa de um conteúdo espiritual. (63)

Por êsse motivo, falamos em necessidade de o professor colocar-se em posição ideal para usufruir dos benefícios dos bens espirituais em circulação, o que não será conseguido por simples golpe mágico e nem por uma resolução momentânea, mas pela capacitação organizada e metódica do futuro mestre. A sua formação, embora sendo propriedade íntima e inalienável, não deixa de ser possessão também dos outros, pois ao menos foi adquirida em comum. (64) Isso nos leva a afirmar que o professor não está e nem deve estar insulado, pois êle representa também um círculo de pessoas, sendo, portanto, além de um indivíduo, uma comunidade, que vai agir dentro de uma comunidade maior, concorrendo para o seu desenvolvimento cultural. Daí, dizermos que a formação é geral. Robustece essa afirmação, o fato de, seja culta, mundana ou vulgar, possuir a formação uma qualidade comum, compondo-se “de determinados elementos de caracter geral, dominante e fundamental: destrezas, conhecimentos, pontos de vista.” (65) Inclue, como se vê, um conteúdo comum, válido e útil para todos, contrapondo-se, evidentemente, a qualquer capacitação profissional. (66)

A Lei Orgânica Federal, por sua vez, diz o seguinte sobre as finalidades do Ensino Normal: “Art. 1.º — O ensino Normal, ramo de ensino do segundo grau, tem as seguintes finalidades:

- 1 — Prover à formação do pessoal docente necessário às escolas primárias.

(61) Id. *ibid.*, loc. cit.

(62) Id. *ibid.*, loc. cit.

(63) Id. *ibid.*, loc. cit.

(64) Id. *ibid.*, pág. 53.

(65) Id. *ibid.*, loc. cit.

(66) Veja-se, para maiores esclarecimentos a respeito do assunto, o livro citado de Willmann, às páginas 19, 20 e 49 e seguintes, do II volume.

Nota: “A exigência de que o conteúdo formativo alcance plena validade amplia-se, portanto, mediante o seguinte: *que tal conteúdo formativo se coloque em sua verdadeira posição dentro do desenvolvimento total e procure seu ponto de referência no fomento da energia espiritual toda, o que implica uma orientação para o moral, como ponto de referência definitivo. Com isso, chega-se, não obstante, à máxima formal*” .(Op. cit., II vol., pág. 55). O grifo é nosso.

- 2 — Habilitar administradores escolares destinados às mesmas escolas.
- 3 — Desenvolver e propagar os conhecimentos e técnicas relativas à educação da infância". (67)

O item 1 nada traz de novo, dispensando comentários mais extensos do que os já feitos acima. O item 2 está aí solitário, dando-nos a impressão de que não existem outras finalidades a serem atingidas pela seção mais alta do ensino Normal, ou seja, pelo Instituto de Educação, e que mais claras aparecem na legislação estadual, (68) permitindo uma separação bem nítida das reais possibilidades de cada um dos setores. Mesmo porque, é, absolutamente, necessário que se estabeleça uma gradação entre êles, pois os cursos que definem o Instituto de Educação estão dentro da órbita da especialização, o que não acontece e nem pôde acontecer com o curso da Escola Normal. É tanto é assim, que a própria Lei Orgânica faz a discriminação, quando diz: "Instituto de Educação será o estabelecimento que, além dos cursos próprios da Escola Normal, ministre ensino de especialização do magistério e de habilitação para administradores escolares do grau primário". (69) Ou completar as finalidades do ensino Normal, ou separar de vez as finalidades dos dois tipos ou setores, dêsse mesmo ensino.

Quanto ao item 3, como poderia ou deveria ser entendido? O desenvolvimento e propagação dos "conhecimentos e técnicas relativas à educação da infância" devem atingir aos professores, tão somente, ou a todos, em geral? Si se entende como destinados aos próprios interessados no magistério primário ou Normal, completa, de modo geral, as finalidades do ensino Normal; caso contrário, somos levados a acreditar que se trate de satisfazer às necessidades culturais do próprio meio, em que se situa a escola. Neste caso, os conhecimentos e técnicas não deveriam, de modo algum, ser relativos à infância, somente; mas a tudo e a todos, dentro, bem entendido, das possibilidades reais da Escola Normal.

De qualquer forma, ambas as leis deveriam sustentar, claramente, a necessidade de dar ao futuro professor primário uma determinada formação cultural, satisfazendo às necessidades já estudadas. O ensino secundário, que serve de base ao ensino Normal, não tem satisfeito às necessidades de tão importante setor do sistema educacional. O futuro, nesse particular, parece-nos cada vez mais sombrio, pois as leis seguem, atualmente, uma orientação perigosa, qual a de nivelar por baixo os verdadeiros anseios da realidade nacional. Hoje em dia, só se fala em *mínimo*, quanto ao trabalho, esforço, programa, horário, etc.. A própria lei favorece esse estado de coisas. Quem se dará, por exemplo, ao trabalho de executar um programa todo, quando a lei permite o desenvolvimento de um programa mínimo estabelecido por ela mesma? (70) Quem

(67) Dec. cit., loc. cit.

(68) Dec. cit., art. 603 e seguintes.

(69) Dec. cit., art. 4.º, § 3.º.

(70) Ato de 19 de fevereiro de 1925, combinado com o ato de 30 de abril de 1935, como consequência das disposições do Dec. n.º 6.947, de 6-2-1935.

Nota: Anteriormente, já se manifestara a Diretoria do Ensino, nos seguintes termos: "Com a diminuição forçada dos períodos escolares, surgiu a necessidade de redução dos

desejará estudar 3 anos, quando a lei permite *um curso de 2?* (71) A lei, ora a lei...

2 — CULTURA OU TÉCNICA PROFISSIONAL?

“A elevação do curso de formação profissional do professor sôbre a base do curso ginásial completo, como uma etapa na marcha para a unidade de formação do professor de todos os gráus do ensino”, objetivando “dar ao magistério ainda primário, uma base mais sólida de cultura geral”, (72) como foi intenção inicial e reguladora da legislação que ainda hoje vigora para as Escolas Normais, parece solapada desde há muito, não só pela desorientação que impera nos setores do ensino secundário, como nos domínios do próprio ensino Normal, que deveria ampliar e desenvolver aquela base de cultura geral. “Que coisa poderão ser os professores do ensino primário, submettidos aos programmas detestaveis do nosso curso gymnásial, senão intelligencias deformadas e incapazes de exercer efficientemente a difficil tarefa do magisterio? Não se requer muita sciencia de um professor primário, mas nelles, como em todos os que se dedicam ao ensino, são qualidades indispensaveis o equilibrio das facultades, a clareza de idéas, o habito do raciocinio, o conhecimento perfeito da propria lingua”. (73) Isto em 1937; hoje o panorama é mais sombrio ainda, pois notamos que a tendência é para rebaixamento de nível, diante do desejo de uniformizar a estruturação de todo o ensino: curso primário, com dois ciclos; curso secundário, dois ciclos; curso Normal, também deverá ter dois ciclos; futuramente, é possível, até o curso superior estará sujeito à divisão em dois ciclos... Não há e nem poderá haver a menor dúvida, quanto à divisão em si, desde que ela vise, antes de tudo, elevação do nível dos estudos, o que não acontece, evidentemente. O curso secundário

programas escolares a um minimo considerado indispensavel. A Comissão designada pelo ex-director do Ensino, dr. Francisco Azzi, formada pelos professores Maximo de Moura Santos, Cymbelino de Freitas e Andronico de Mello, estudou o assunto e organizou um projeto que foi publicado e sujeito á critica dos interessados em geral.

Ouidas por mim as autoridades technicas resolvi propor á aprovação do exmo. Secretario da Educação e Saude Publica o trabalho da Comissão, como meio de atender á exiguidade do horario escolar nos grupos desdobrados e tresdobrados.

Os programas minimos estabelecem, como seu nome indica, o minimo de conhecimentos exigiveis dos estudantes no fim do ano escolar. *Não ha, com a aprovação dos mesmos, proibição de que o professorado, vencida a materia determinada nos mesmos, vá além.* (I)

Directoria do Ensino, em 12 de dezembro de 1934.

Luiz Motta Mercier
Director do Ensino” (II)

(I) O grifo é nosso.

(II) Cf. Programa de ensino para Grupos Escolares, Diretoria do Ensino, pág. 3, Imp. Oficial do Estado, São Paulo, 1935.

(71) Dec.-lei cit., art. 9.º.

(72) Op. cit., loc. cit.

(73) Pe. Arlindo Vieira, S.J.: A nova orientação do ensino, pág. 10, Ed. Cia. Melhoramentos de S. Paulo, 1937.

atual não vale, absolutamente, o curso secundário em regime de cinco anos e um único ciclo, o mesmo acontecendo com o curso Normal dividido para satisfações regionais. O chamado “curso de regentes de ensino primário” (74), como 1.º ciclo do ensino normal padronizado pela lei federal, não está nem mesmo à altura do 1.º ciclo do atual curso secundário, quanto à parte de cultura geral, apresentando-se mais como uma segunda edição dos primeiros cursos das primeiras Escolas Normais, com a agravante de ser muito inferior. (75)

Não é preciso dizer dos perigos representados pela pseudo-formação, pois as suas conseqüências já se fazem sentir. Tactear, simplesmente, a superfície do que é digno de se saber, comprazer-se apenas com a roupagem talhada pelo último figurino pedagógico, ou desprezar os verdadeiros e permanentes fundamentos da vida espiritual da comunidade, exaltando os elementos formativos variáveis, eis o que leva a formação ao fracasso. E destes três males têm sofrido as Escolas Normais. Providenciando, exclusivamente, — consoante as leis que as regem e regulam — o *preparo de professores*, apelam mais à exterioridade transitória, que, pròpriamente, ao fundamental e permanente, deixando os recém-formados (?) à mercê das vagas contraditórias de metodologias esdrúxulas, incapazes de discernir o que é válido e de orientar as suas futuras necessidades e desejos sinceros de renovação.

Não há dúvida alguma de que é necessário dar, àqueles que se destinam ao magistério, um preparo especializado, profissional; mas dizer que o professor primário, por ser primário, não precisa de cultura, é erro crasso, que vai contra as necessidades do ensino primário, do próprio professor e do próprio meio em que êle deve agir. Dessa fôrma, a realidade escolar existente fêre fundo a própria lei que a deveria regular, (76) e que já é por si mesma precária, não satisfazendo, em absoluto, a um mínimo requerido nem pela formação, nem pela educação e nem mesmo pela instrução. (77) Já em 1883, era sentida essa necessidade de maior cultura para o nosso professorado primário, não só aqui, como nos Estados Unidos da América do Norte, de onde Rui Barbosa colheu a seguinte afirmação: “Da concepção, que presentemente se adota, das aptidões para o magistério, não se exclui, está claro, o requisito fundamental da moralidade; quer-se, porém, que à excelência das qualidades morais e das tendências nativas se associe o concurso do saber, de uma inteligência disciplinada e da prática experimental do ensino”. (78)

Através dos tempos que se seguiram e das refórmulas todas por que tem passado o nosso ensino Normal, não se falou em outra coisa, sem contudo se

(74) Dec.-lei cit., art. 7.º e Exp. de Motivos n.º 155, de 31-12-1946, relativa àquele decreto.

(75) Consolidação das leis, decretos e decisões referentes ao Ensino Primario e às Escolas Normaes do Estado de São Paulo, 1912, pág. 122 e 155, art. 352 e 475, respectivamente, Typ. do Diario Official.

(76) A proliferação incontida de Escolas Normais de todos os tamanhos e calibres leva a essa conclusão, pois êsses estabelecimentos, fundados sôbre os interesses pessoais, sofrem de outros males que a própria legislação tem favorecido.

(77) Veja-se a diferença em Willmann: op. cit., I vol., pág. 53, 10.

(78) Eaton: Report of the Commission. of Education for 1879, pág. 64, cit. por Rui Barbosa: Refórma do ensino primário, pág. 122, Tomo III das Obras completas, vol. X — 1883, Ministério da Ed. e Saúde, R. de Janeiro, 1947.

conseguir a formação completa do professor primário, ora por culpa de elementos estranhos, ora devido a fatores intrínsecos. Procurem-se aqueles nos desmandos do ensino secundário; removam-se êstes da própria organização das Escolas Normais.

Vejamos o que diz o Snr. F. Campos, por exemplo: "O ensino normal é, antes de tudo, um ensino profissional. O que nas Escolas Normas é ensino normal propriamente dito se reduz ao equipamento dos alumnos dos apetrechos technicos indispensaveis ao magistério: o training, o estudo acompanhado da applicação dos methodos e das technicas pedagogicas. O ensino normal não é uma propedeutica intellectual, um simples instrumento de iniciação e de cultura geral; elle visa, sobretudo, antes de tudo, a aquisição de uma technica, de uma technica psychologica, de uma technica intellectual e de uma technica moral". (79) Realmente, o ensino normal é, antes de tudo, profissional; no entanto, não é só profissional, mas também cultural. E só na medida em que êsses dois característicos se entrosarem, sólida e substancialmente, poderá a Escola Normal atingir à sua finalidade essencial, que é formar professores primários, aptos a conduzir a educação infantil às suas finalidades. Ora, se essas finalidades trazem em si o sêlo de princípios duvidosos, favorecem o desenvolvimento de atividades unilaterais nas Escolas Normais. Nem será preciso repetir o que dissemos acima, a êsse respeito. O que se deve lembrar é o seguinte: a falta de um ideal cristão, que possa dirigir a formação do professorado, tem levado a nossa mocidade a agir de maneira contraditória, pois passa a professar doutrinas antagônicas que geram conflitos e levam a decisões, muita vez, chocantes. Dessa fórmula, encontramos hoje o nosso professorado dividido entre aqueles que seguem o materialismo, conscientemente; os que o seguem, por ignorância, por comodidade ou por conveniência, (80) e os que preferem trabalhar à parte, dentro de um sistema de educação que esteja de acôrdo com a formação cristã, e, por conseguinte, lutando contra a aceitação, cada vez maior, dos ideais materialistas. Os primeiros e os últimos, conscientes e convictos, em número mais reduzido; os intermediários, em maior número, seguindo a moda do dia, sem desejar explicações.

"A educação deve sobretudo dispôr a viver para outrem, a fim de reviver em outrem, um ser espontâneamente inclinado a viver para si e em si", fazendo dêle "enfim um servidor direto da Humanidade". (81) Ou em outras palavras: a educação deve visar a formação do "sentimento, cultivando sem cessar o amor à família, à pátria e à Humanidade". (82) Para tanto, deve ser "criado

(79) Francisco Campos: Reforma do Ensino Normal em Minas Gerais, in Educação e Cultura, pág. 31.

(80) Entre êstes, colocamos todos os que, formados por escolas católicas, quer de ensino normal, quer de ensino superior, apostatam por conveniência, aceitando princípios e orientação materialistas e trabalhando e produzindo em colaboração com adeptos de doutrinas incompatíveis com a sua formação. Vencer, o mais rapidamente, possível, mesmo com o sacrifício do mais elevado ideal e dos mais sãos princípios, eis o lema...

(81) Augusto Comte: Catecismo positivista, pág. 300, trad. Miguel Lemos, 4.ª ed., na Séde Central da Igreja Positivista do Brazil, Rio de Janeiro, 1934.

(82) Juan Enrique Lagarrigue: A religião da humanidade, pág. 108, trad. Americo Duarte de Viveiros, Liv. São José, Rio de Janeiro, 1954.

na alma o sentimento do dever”, pelo que “o trabalho tanto intelectual como material, se torna agradável”. (83) Nestas palavras estão as raízes de todo o mal-estar que convulsiona o nosso sistema educacional, muito embora não sejam as únicas, pois o materialismo é multiforme. Atravez daquelas pessoas citadas, continuam elas a produzir os seus frutos, muito embora sejam agora temporãos. De fato, todas aquelas finalidades do curso primário comentadas, são de inspiração néo-positivista, materialista. Como orientadoras do curso de formação de professores primários, colocaram as Escolas Normais na obrigação de se lhes seguir os passos, atendendo aos reclamos da escola nova, pela satisfação da tendência própria de formação do “sentido social”. (84) O que se tem tido, até o presente, como ideal “é o ideal de acção: o espirito de iniciativa, a consciencia da necessidade do esforço para afirmar-se, o gosto, o habito e a technica do trabalho e o respeito á personalidade de outrem, pelo sentimento e pelo habito do trabalho em cooperação”. (85) “Nada se aprende, senão fazendo: trabalhando”. (86) “Não se trata, apenas, de preparar o individuo, em si mesmo, tornal-o apto para o trabalho (idéa individual), mas de preparar o individuo para a comunidade (idéa social)”. (87) Afinal de contas, a relatividade do ideal que norteia toda a estruturação do sistema escolar primário (88), não foi, suficientemente, forte para escorar o impacto da realidade. Algo está aí, fundamentalmente, errado. As Escolas Normais não satisfazem às necessidades prementes das escolas primárias, nem dos próprios professores e muito menos desempenha o seu verdadeiro papel educativo.

O ensino primário tem sido um verdadeiro fracasso; mesmo porque a caudal imensa de novos professores, como verdadeira transfusão de sangue novo no sistema esclerosado, não consegue vencer a resistência encontrada, por faltar qualidade. Parece que é, exatamente, qualidade que as reformas têm procurado, nêstes últimos vinte anos, sem o conseguirem. “O ensino primário vale o que valerem os seus professores e o valor dêstes estará, necessariamente, em função do ensino normal”. (89) Não há a menor dúvida. Não teriam sido essas palavras ditas pelos reformadores mais recentes? (90) No

(83) Id. *ibid.*, pág. 109.

(84) Fernando de Azevedo: *Novos caminhos e novos fins*, pág. 28, Cia. Editora Nacional, São Paulo, 1934.

(85) Id. *ibid.*, pág. 43.

(86) Id. *ibid.*, pág. 45.

(87) Id. *ibid.*, pág. 46-47.

(88) Id. *ibid.*, pág. 20 e 29.

(89) Francisco Campos: *op. cit.*, pág. 27.

(90) O manifesto lançado ao povo pelos propagandistas da escola nova, e redigido por Fernando de Azevedo, sob o título: “A reconstrução educacional no Brasil — Ao povo e ao governo”, foi assinado pelas seguintes pessoas: Fernando de Azevedo, Afranio Peixoto, A. de Sampaio Doria, Anísio Spinola Teixeira, M. Bergstron Lourenço Filho, Roquette Pinto, J. G. Frota Pessoa, Julio de Mesquita Filho, Raul Briquet, Mario Casasanta, C. Delgado de Carvalho, A. Ferreira de Almeida Jr., J. P. Fontenelle, Roldão Lopes de Barros, Noemy M. da Silveira, Hermes Lima, Attilio Vivacqua, Francisco Venancio Filho, Paulo Maranhão, Cecilia Meirelles, Edgar Sussekind de Mendonça, Armanda Alvaro Alberto, Garcia de Rezende, Nobrega da Cunha, Paschoal Lemme e Raul Gomes. O texto integral está no livro de título igual, pág. 31 a 75, da Cia. Ed. Nacional, São Paulo, 1932.

entanto, aí está o nosso ensino a exigir, com mais urgência que nunca, nova reforma, em busca sempre da sonhada qualidade, doença crônica, de que padece desde os seus albores. Já em 10 de março de 1852, assim dizia o dr. Diogo de Mendonça Pinto, então Inspetor Geral interino da Instrução Pública, em seu Relatório apresentado ao Presidente da Província, dr. José Thomaz Nabuco de Araujo, referindo-se à primeira Escola Normal de São Paulo, fundada em 1846: "A minha opinião é que é uma instituição de summa utilidade, mas que convem reformal-a..."⁽⁹¹⁾ Aqui em São Paulo, pelo menos, a Escola Normal nasceu sob o signo da reforma, continuando, infelizmente, sob a necessidade agora mais premente de uma nova revisão dos seus fundamentos. E como os seus fundamentos são os mesmos das demais Escolas Normais do Brasil, a reforma deverá abranger a totalidade do ensino Normal brasileiro.

O manifesto lançado à Nação pelos reformadores da Escola Nova, cheio de grandes idéias e primorosas promessas, infelizmente, não provocou uma reforma de ensino que satisfizesse aos reclamos gerais, no campo da educação. E por que? Simplesmente, pelo seguinte: o ideal orientador que lhe serviu de fermento não tinha e não tem ainda hoje sua base firmada sobre uma escala de valores perenes. A relatividade do seu ideal reflete, claramente, uma inversão dos valores, fazendo dos meios, fins absolutos e capazes de, por si sós, servirem de meta e descanso de todo o trabalho formativo. Não podemos concordar com a afirmação de que "toda a educação varia sempre em função de uma "concepção da vida", refletindo, em cada época, a *philosophia predominante que é determinada, a seu turno, pela estrutura da sociedade,*"⁽⁹²⁾ De modo algum; essa estrutura da sociedade não determina a filosofia, ou melhor, a concepção da vida, "das tendências e necessidades humanas e da finalidade a que se destinam indivíduos e grupos". Como resultado da "harmonização das idéias religiosas, morais, jurídicas, políticas e filosóficas", é a *Weltanschauung* o fator social único, pelo qual se pôde explicar o procedimento social, e por isso mesmo, a própria estruturação da sociedade.⁽⁹³⁾

A concepção da vida e do universo é, realmente, o fator da organização social e de toda a estruturação, e portanto da educação. Mas não de modo contrário, como se depreende daquela afirmação, pois que leva isso àquela inversão de valores de que falámos. Por essa razão, todos aqueles fins propostos, como fins imediatos que são e, porisso mesmo, variadíssimos, não passam de meios, conscientemente, buscados para a obtenção do fim último.

De qualquer fôrma, sendo o homem um animal racional e desde que aja, humanamente, concebe antes uma finalidade; todo o esforço racional colocado para alcançá-la, é representado pela sua atividade. Esta atividade ou é consciente, ou já foi; jamais será ou terá sido maquinal. É por êsse motivo que nós podemos falar em educação, sem contudo chegarmos ao extremo de dar a ela um sentido de fatalidade; é por êsse motivo que podemos falar em adapta-

(91) Chronologia Paulista, II parte do 2.^o vol., out.-dez., 3.^o vol. da Biblioteca Municipal de São Paulo, pág. 369.

(92) Fernando de Azevedo: op. cit., pág. 40. O grifo é nosso.

(93) Pe. Dr. Alcionilio B. A. da Silva: Introdução à Sociologia, pág. 156-162, Ed. Saraiva, São Paulo, 1942.

ção do homem no ambiente social, sem que isso implique na aceitação dos princípios da escola nova, pois a formação da personalidade, de que deve dar contas a escola, está dirigida tanto pelas características individuais próprias de cada pessoa, como pelas características próprias do seu grupo, orientadas ambas pelos valores reais e perenes. Por aí se vê, que a variação da educação não depende daquela concepção de vida ou de qualquer outro conceito, puramente, relativo, originados na estrutura da sociedade, mas de algo superior, que resistindo às sucessivas arremetidas das heresias pedagógicas, no tempo e no espaço, se mostra no esplendor absoluto da verdade.

3 — BASES DA NOVA ORIENTAÇÃO. —

A busca da “qualidade socialmente útil” (94) levou a escola socializada a se reconstituir sobre a base da atividade e da produção, pois o trabalho é o fundamento da sociedade humana (59), segundo o que dizem os reformadores. Vejamos, então, até onde têm eles razão. Para isso, iremos aos troncos que se cruzaram. (95-a)

a — DURKHEIM. —

1 — Comentando algumas definições de educação, fala Durkheim “no ponto fraco” em que elas incorrem, ou seja partir “do postulado de que há

(94) Fernando de Azevedo: op. cit., pág. 41.

(95) Id. ibid., pág. 43.

(95-a) No Manifesto à Nação, os reformadores afirmaram que a base da escola nova brasileira estava em Durkheim, Dewey e Kerschensteiner, com o que concordamos, plenamente, conforme a crítica que se desenvolve no texto. Isso não significa, absolutamnte, que outras influências não se tenham feito sentir também; acreditamos, entretanto, que elas não modificaram, essencialmente, as linhas traçadas pelos três citados educadores e aproveitadas pelos nossos.

Apesar disso, no entanto, é interessante ouvir o que diz Fernando de Azevedo, em duas passagens de seu livro *Novos caminhos e novos fins* citado: “A reforma, de facto, não se enclausurou dentro de “escolas”, nem se submetteu a orientações individuais. Não copiou as idéas de Dewey; não adoptou Decroly; não perfilhou Kerschensteiner; não se vasou no molde de Lunatscharsky. Cito apenas algumas das figuras dominantes de reformadores. Em qualquer delles, por maior que seja, não podia a lei procurar a sua fonte unica de inspiração. Todos esses innovadores, creadores ou systematizadores de idéas, têm nas suas obras orientadas no mesmo sentido, “um fundo commum”, coherente e sólido, que procuramos destacar, de nosso ponto de vista, da parte em que se contradizem ou se extremam, pondo principios em conflicto ou levando-os ás últimas consequencias. O que constitue, sobre as idéas sasicas, mas em concordancia com ellas, uma contribuição pessoal de cada autor, um ponto de vista original, assimila-se a essa “substrutura commum”, enriquecendo-a e desenvolvendo-a, não “por accrescimo”, por superposição, mas logicamente, como um processo de evolução organica do systema de educação popular, orientado para uma nova finalidade pedagogica e social”. (pág. 41-42) “Socialmente, ella (*refórma*) se baseou sobre os principios e dados accumulados por Dewey, para edificar a sua theoria de educação; as suas bases psychologicas lhe fornceu entre outros, Claparède; do ponto de vista technico, de organização, inspirou-se em Kerschensteiner; e sob o aspecto didactico, adoptou as technicas como as de Montessori, Decroly e outras (project methods), mais conformes aos principios e mais aptas a conseguir os fins que estabeleceu.” (Appendice, pág. 266). Qualquer comentário que se faça, será, absolutamente, desnecessário, pelo que deixamos ao leitor as conclusões.

uma educação ideal, perfeita, apropriada a todos os homens, indistintamente”, e que seria “essa educação universal a única que o teorista se esforça por definir”. (96)

Para nós, não se trata e jamais se tratou de “educação ideal”. Fala-se, como já se falou, em um ideal de educação, o que é bem diferente, pois enquanto que uma educação, por mais ideal que seja, passa no tempo e desapa- rece no espaço, um ideal cujas raízes se encontrem no solo fértil e fértil das verdades eternas, não passará jamais. Há de se ver, por exemplo, o ideal de formação cristã ou, quando menos, o ideal de formação grega. Isto prova o contrário das afirmações unilaterais de Durkheim, quando se refere à consi- deração dada à história, (97) bem diferente do sentido de história, que para nós, é o da “que se funda en una unión espiritual viva y activa en la comuni- dad de un destino, ya la del propio pueblo o la de un grupo de pueblos estre- chamente unidos”. E isto porque “sólo en esta clase de historia se da una íntima inteligencia y un contacto creador entre unos y otros. Sólo en ella existe una comunidad de ideales y formas sociales y espirituales que se desar- rollan y crecen independentemente de las múltiples interrupciones y variaciones a través de las cuales una familia de pueblos de distintas razas y estirpes varía, se entrecruza, choca, desaparece y se renueva”. (98) É dentro desse mesmo sentido que colocamos a história da educação, (99) fazendo-a tender para a história da formação.

Dessa forma, não existirá problema a resolver, antecipadamente, e, muito menos, individualmente, pois os elementos a serem considerados têm suas raízes tão profundas, que só o conjunto indivíduo-pessoa humana nos poderá proporcionar uma solução, ordenados, que são, teologicamente, ao Bem. Assim, a educação não se resumiria, exclusivamente, na ação que fosse exercida por uma geração de adultos sobre uma geração de indivíduos jovens, crianças e adolescentes. (100) É a consideração do educando como *tabula rasa*, o que está sugerido, após ser negado (101), e logo mais confirmado. (102) Aceitar aquilo que se combate, é ser contraditório.

2 — Muito embora os “meios diversos” (103) existentes na sociedade, a hereditariedade e a “diversidade moral das profissões” possam provocar

(96) Emile Durkheim: Educação e Sociologia, pág. 27, trad. Lourenço Filho, 3.^a ed., Edições Melhoramentos, São Paulo, 1952.

(97) Id. loc. cit.

(98) Werner Jaeger: Paideia, vol. I, Introd., pág. 3-4, trad. espanhola de Joaquín Xirau, Fondo de Cultura Económica, México, 1953. — Veja-se também o artigo de apre- sentação da revista “Paideia”, vol. I, n.º 1, pág. 3-4, 1954.

(99) O. Willmann: op. cit., vol. I, pág. 77 e 106.

(100) Durkheim: op. cit., pág. 29. Compare-se com o conceito de educação de Willmann.

(101) Id. ibid., pág. 28: “Ele não se encontra em face de uma *tabula rasa*, sobre a qual...” etc.

(102) Id. ibid., pág. 32: “A sociedade se encontra, a cada nova geração, como que em face de uma *tabula rasa*, sobre a qual é preciso construir quase tudo de novo.”

(103) Durkheim: op. cit., pág. 29.

“grande diversidade pedagógica” (104), persiste sempre um fundo comum e sem o qual a educação deixaria de ter sentido: a natureza humana, e não uma realidade “sui generis”, pois qualquer que ela seja, será sempre uma consequência daquela natureza humana, constituindo-se em meio, jamais em fim, embora tenha os seus fins próprios. Esta base comum constituída pela racionalidade e liberdade humanas é bem diversa daquela indicada por Durkheim, e, de qualquer maneira, antecede-a e póde modificá-la e vice-versa. Como se póde ver, não é só “a sociedade, em seu conjunto, e cada meio social, em particular”, “que determinam” “o ideal, a ser realizado”. (105) Por mais unidade e diversidade que êle apresente, não é possível que o ideal tenha por função, tão sòmente, “suscitar na criança:

I — um certo número de estados físicos e mentais, que a sociedade, a que pertença, considera como indispensáveis a todos os seus membros;

II — certos estados físicos e mentais, que o grupo social particular (casta, classe, família, profissão) considera igualmente indispensáveis a todos que o formam”. (106)

A aceitação destas afirmações levaria à negação do livre arbítrio, e, como consequência, a incosequência de qualquer atividade educativa. O sentido de adaptação aí implícito é o de sujeição, quando deveria ser o de incorporação ao presente, sem desprezar o passado e nem descurar do futuro, mediante uma dupla missão moral: plasmação ética da vida em formação e propagação dos bens espirituais. (107)

3 — Do que fica dito, póde-se depreender que a educação não consiste, tão sòmente, numa “socialização metódica das novas gerações”, e nem é seu fim a constituição do “ser social”. (108) Sòbre isso, já tivemos oportunidade de falar, não sendo necessário, portanto, voltar ao mesmo assunto. Donde contestarmos, simplesmente, a afirmação de que “na verdade, o homem não é humano senão porque vive em sociedade”, (110) e em se retirando “dêle tudo quanto a sociedade lhe empresta, retornaria à condição de animal”. (111)

Qualquer comentário que se faça, não seria suficiente para realçar a insignificância dessa argumentação e a grandiosidade do disparate.

4 — Quanto à função do Estado, em matéria de educação, é pregado o princípio de intervenção, de acòrdo com a função da escola, que acabámos de ver. “Não incumbe ao Estado, com efeito, impor uma comunhão de idéias e de sentimentos, sem a qual a sociedade não se organiza; essa comunhão é

(104) Id. *ibid.*, pág. 30.

(105) Id. *ibid.*, pág. 31.

(106) Id. *loc. cit.*

(107) O. Willmann: *op. cit.*, vol. I, pág. 54.

(108) Durkheim: *op. cit.*, pág. 32.

(109) Id. *ibid.*, pág. 33.

(110) Id. *ibid.*, pág. 35.

(111) Id. *ibid.*, pág. 36.

espontaneamente criada, e, ao Estado outra coisa não cabe senão consagrá-la, mantê-la, torná-la mais consciente aos indivíduos". (112) Se assim é, não haveria necessidade de intervenção, não haveria necessidade de que a educação devesse ficar submetida à fiscalização estatal. Isto só vem reforçar a existência de outros elementos, que, sendo pressentidos, são, entretanto, conscientemente, afastados e ignorados pelos doutrinadores. E aqui surgem novas tradições, pois se não cabe ao Estado "impor uma comunhão de idéias e de sentimentos", como querer então que o Estado proteja certo número de princípios de caracter, essencialmente, positivista? Mediante intervenção, o Estado poderá orientar a educação, de acôrdo com a concepção de vida e do universo própria do povo em determinada região, não sendo, como nem poderia ser, a escola propriedade de um partido, e nem reconhecendo à "maioria o direito de impor suas idéias aos filhos dos indivíduos em minoria". (113) Isso, no entanto, não dá o direito à unilateralidade de certos princípios, que, nem por serem comuns, deixam de ferir a própria tése que os pretende amparar. (114) Nem se desejaria, absolutamente, o completo afastamento estatal, pois faltaria o princípio unificador. O que se deseja é, tão somente, o estabelecimento de princípios válidos pela sua universalidade, colocando-os a serviço da educação e da formação humanas.

"Quando o Estado regula as condições jurídicas das instituições, pondo-as em relação recíproca e procurando completá-las, uniformemente, obtém o estabelecimento de um *sistema*, e, com isso, realiza-se, antes de tudo, um progresso, puramente, formal. Se esta sistematização fôr regida por falsos princípios; se a uniformidade fôr conseguida à custa do sacrificio de unidades docentes, em plena vitalidade; se, para satisfazer a um doutrinário qualquer, não deixa sem utilização fatores, fortemente, motores; se, inclusive, um Estado onipotente cercêa antigos direitos e desconhece autoridades de ordem diferente da sua, então é preferível o estado de escassa madureza revelado pelo sistema formativo, em seu aspecto de agregado, e não êste sistema, definitivamente, levantado sôbre errôneos e deficientes fundamentos, pois o primeiro deixa, pelo menos, margem de desenvolvimento aos elementos que frutificam e que se encontram, completamente, comprimidos dentro do falso sistema. No entanto, é necessário superar tanto o estado de simples agregado, como o de simples sistema, para se atingir a organização orgânica da Formação, na qual se tende para a unidade cerrada de todos os fatores, na medida de seu valor e de sua contribuição para a finalidade total". (115) Se não bastassem essas considerações, é importante frisar ainda, que, "no conteúdo formativo, o elemento religioso, e depois dêle, o patriótico, ocupam a posição

(112) Id. *ibid.*, pág. 38.

(113) Id., *loc. cit.*

(114) "... o mestre faltará aos seus deveres quando empregue a autoridade de que dispõe para atrair seus alunos à rotina de seus preconceitos pessoais, por mais justificados que êles lhe pareçam". (Op. cit., pág. 38). Não há dúvida alguma, pois "o respeito da razão, da ciência, das idéias e sentimentos em que se baseia a moral democrática", não passam, realmente, de preconceitos, quando não têm o homem e o seu Creador, por base e fim. Compare-se: nota 82.

(115) Willmann: op. cit., vol. II, pág. 434-435.

central, e, no sistema formativo, seus representantes respectivos — a Igreja e o Estado — obtêm análoga preeminência sôbre os restantes fatores. Como a vida moderna se estabelece sôbre uma maioria de confissões religiosas, o caráter religioso da Escola só poderá apresentar validade, dentro de sua *confessionalidade*.” Já vimos linhas atrás, que “a confessionalidade da Escola primária se baseia sôbre motivos históricos e internos: sôbre motivos históricos, enquanto a Escola primária se desenvolveu, partindo da Escola paroquial a ela devendo o núcleo ideal, que a eleva acima da simples escola de trabalhos manuais. Motivos internos concedem, além disso, carácter confessional à Escola primária, pois, representando o ensino infantil uma parte dos cuidados espirituais, as comunidades religiosas têm o dever de doutrinar aos menores, de maneira que, quando foram expulsas, violentamente, da Escola, tiveram de estabelecer instituições próprias com o mesmo objetivo, o que equivalia, sem dúvida, a dividir o que devêra andar unido, separando a transição das destrezas dos pontos de referência superiores e do ensino ético-religioso”. De outro lado, “se a Escola primária, graças aos costumes vivos, possui um ensino confessional, mas, legalmente, leva o nome de neutra ou aconfessional, então produzem-se situações híbridas, que extraviam ao povo, cujo são sentido exige que o externo corresponda ao interno” como aliás já fizemos ver, no início do presente trabalho. Disso tudo decorre, que o povo cristão não só foi extraviado, sem dúvida alguma, pelo menoscabo do carácter religioso de suas Escolas, como também, ferido em seus direitos”. (116) Estando, dessa forma, bem definida a posição do Estado, nos tempos que correm, em face da educação, não poderíamos concordar, absolutamente, com as afirmações de Durkheim, exposta acima, e que só serviram, como ainda servem, para truncar o verdadeiro conceito da concepção da vida, fazendo-o assentar-se sôbre bases frágeis e oscilantes, que não darão, jamais, ao Estado o princípio unificador que deve possuir.

Estabelecendo, portanto, novas idéias a respeito, poderemos dizer que essa cosmovisão deve apoiar-se sôbre duas condições prévias:

- 1 — certas bases fundamentais da teoria do conhecimento, cujo edifício depende da maior amplitude e profundidade daquelas;
- 2 — por ser a concepção da vida e do universo uma atitude valorativa, e não mera contemplação teórica, é necessária uma escala de valores, pela qual a totalidade do mundo e suas partes possam ser ordenadas.

É, portanto, uma atitude que depende de suposições prévias fundamentais, teóricas e axiológicas. >“Es una división, una comprensión, una noción del mundo, o sea de la totalidad de las cosas en su ser y sentido, en su origen y finalidad, su valor, sus exigencias y necesidades”, (117) que, apoiando-se sôbre fundamentos objetivos, pôde ser primitiva e pré-científica ou também elaborada pela reflexão filosófica. De qualquer forma, >“determina de una manera inmediata la conducta frente al mundo, y un juicio valorativo sobre sus partes

(116) Id. *ibid.*, pág. 436-437.

(117) Dic. de Pedagogia Labor, vol. I, col. 673, Ed. Labor, S. A., Barcelona.

y su totalidad integral, que tiene una importancia decisiva para la actividad práctica". (118) Disto, podemos concluir da estreita dependência da formação, quanto à concepção da vida e do universo, pois sendo uma ordenação para uma totalidade, pressupõe sempre uma valoração. Dessa forma, a ordenação no homem, "en sus aptitudes y en sus relaciones con otros (comunidad), con los bienes (cultura) y con Dios", (119) está determinada pela concepção da vida e do universo. Aí deverá o Estado procurar o seu princípio unificador da educação e da formação, e com segurança estabelecer a sua fiscalização, não permitindo desvirtuamento por elementos contraditórios e, muita vez, insustentáveis, pelas conseqüências acarretadas.

5 — Não se póde concordar com as afirmações de Durkheim, a respeito dos instintos. Já tocámos no assunto, quando comentámos o item *b*, das finalidades do ensino primário. Completando agora as nossas afirmações, queremos chamar a atenção para a flagrante confusão entre instinto e tendência, o que, aliás, não é exclusiva de Durkheim (120), pois grande maioria dos autores modernos admitem-na. Nem se poderia deixar de assinalar também isso, porque a orientação de nossas escolas está calcada sôbre os argumentos, que nos servem de motivos para êste trabalho.

Para a designação do instinto, falavam os escolásticos em "vis æstiativa", (121) ou seja em uma potência estimativa, apreciadora, portanto um senso interno capaz de reparar em certas qualidades dos objetos. Dessa forma, sem ensinamento ou qualquer experiência prévia de conhecimento, o instinto leva à percepção do que é nocivo ou conveniente, não só ao indivíduo, em particular, como à espécie, em geral. É uma potência inata, herdada; jamais um estado adquirido. No homem, a razão e a vontade completam a ação do instinto, sem, no entanto, prescindir dêle. As ações teleológicas não são tão seguras, em seu funcionamento, como as ações instintivas; em compensação, são de mais fácil adaptação às condições de vida, por serem menos rígidas, menos unilaterais e menos cegas. (122)

Isto posto, vejamos a tendência. Esta seria uma inclinação para alguma coisa, levando o indivíduo a se dirigir a essa mesma coisa, como lhe sendo conveniente e constituindo, para êle, o bem. Essa inclinação depende da forma do ser a que corresponda: (123) Si se trata da forma natural do ser, fala-se em inclinação natural; (124) si se trata do conhecimento, fala-se em tendência

(118) Id. loc. cit.

(119) Id., col. 676.

(120) Durkheim: op. cit., pág. 39. Veja-se também Eugène Dupréel: *Sociologie Générale*, pág. 53, Presses Universitaires de France, Paris, 1948, onde se lê: "On appellera instinct toute tendance héréditaire de l'individu à reagir d'une manière déterminée dans une situation déterminée". Veja-se ainda, além de outros, o *Vocabulaire de la Psychologie*, de Henri Piéron, Presses Univ. de France, Paris, 1951, às pág. 143 (Instinct) e 282 (Tendance).

(121) Gredt: *Elementa Philosophiae Aristotelico-Thomisticae*, Friburgi Brisgoviae, 2 vol., Herder, 1937, n.º 501, 1, e n.º 503, 1 e 2. Veja-se também S. Tomaz: *Suma Teológica*, I, Q. 78, art. 1, ad tertium, trad. cit., pág. 167.

(122) Karl Frank: in *Dic. de Filosofia de Brugger*, pág. 212.

(123) S. Tomaz: op. cit., I, Q. 80, art. 1, ad tertium, trad. cit.

(124) Op. cit., loc. cit.

elicitada, isto é, provocada pelo próprio conhecimento e dêle diferindo. Esta é uma atividade adventícia ao conhecimento e sua procedência é real; enquanto que aquela consiste em uma relação transcendental, que se identifica com a própria natureza, sendo sua procedência lógica. Enfim, ao instinto, segue-se a tendência. Não há confusão possível, dentro da conceituação dos dois termos. Ora, como se poderia explicar, diante disso, que “só disposições muito gerais, muito vagas, que exprimam caracteres comuns a todas as experiências particulares, poderão sobreviver e passar de uma geração à outra”? (125)

Como poder aceitar a comparação da ação educativa com a sugestão hipnótica, feita à base das afirmações de Guyau? (126) Para justificar a afirmação de “que a educação deve ser um trabalho de autoridade”, (127) não seria, como não é, necessário lançar mãos de tamanha ingenuidade, pois a assertiva é óbvia. Não contestamos; contestamos, tão somente, o tom imperativo com que o dever se apresenta, como sendo a única razão para uma possível submissão à autoridade. (128) Interessante notar como essa afirmação de Durkheim colide com os princípios da Escola Ativa. E essa colisão não é só de primeira vista, como quer o Professor Lourenço Filho, (129) pois o reconhecimento de uma autoridade implica em disciplina, o que leva ao trato da liberdade de maneiras diversas da prégada pela Escola Nova, como veremos ainda. A passividade da creança admitida como condição é um mito ou, quando menos, uma aberração, pela exaltação da autoridade, mormente, calcando-as sobre bases inconsistentes, tais como:

I — “a consciência não contém ainda senão pequeno número de representações, capazes de lutar contra as que lhe são sugeridas; a vontade é ainda rudimentar. Por isso, é a criança facilmente sugestível. Pela mesma razão torna-se muito acessível ao contágio do exemplo, muito propensa à imitação.

II — O ascendente que o mestre naturalmente possui sobre o discípulo, em razão da superioridade da experiência e cultura, dar-lhe-á o poder necessário à eficácia de sua atividade”. (130)

É, facilmente, compreensível a razão pela qual se fala, então, em ser objeto da educação “superpor, ao ser que somos ao nascer, individual e associal — um ser inteiramente novo”, como se essa condição fosse a única fórmula de levar-se a creança a tornar-se homem. (131) Afinal de contas, a educação não

(125) Op. cit., pág. 40-41.

(126) Op. cit., pág. 41.

(127) Op. cit., pág. 42.

(128) Op. cit., pág. 43.

(129) Op. cit., pág. 42, nota.

(130) Op. cit., loc. cit.

(131) Op. cit., loc. cit.

Nota: Interessante verificar o que afirmaram os renovadores em seu Manifesto à Nação. De fato, contrariando, — como o fazemos nós agora, mas por outros motivos — as afirmações de Durkheim, neste ponto, dizem eles: “A nova doutrina, que não considera a função educacional como uma função de superposição ou de accrescimento, etc.” (op. cit., pág. 53). Julgando haverem resolvido o problema pela aceitação de outra fórmula, apenas propuseram um novo ponto de divergência, pela unilateralidade do funcionalismo reacionarista, que será objeto de estudo no seu devido tempo.

é apenas uma superposição; é algo mais profundo e mais dignificante. Aceitando o princípio da autoridade, não vamos ao ponto de negar a liberdade. Somente, a adequação desses dois princípios conduzirá à verdadeira disciplina: consciente e, livremente, querida. O imperativo do dever oriundo de uma autoridade despótica, tal como é concebido por Durkheim é o avesso das afirmações da escola ativa, como já notámos, pelo que se tornaram os dois pólos extremos, entre os quais se agita a escola brasileira. A concepção da escola nova nacional é verdadeira obra prima de malabarismo filosófico, procurando amalgamar conceitos, muita vez, inconciliáveis.

O trabalho educativo mais imediato e inteligente tem seu ponto de apóio formado pela relação entre autoridade e obediência. A êste respeito, a educação coincide com todas as formas que exercitam a disciplina, diferindo apenas pelo seu conteúdo, incomparavelmente, mais rico que o puro e simples exercício disciplinar. A atividade educativa é orientada para o futuro, sendo, pois, essencialmente, previsora, quando, ao progredir do hábito à moralização, não só regula as tendências e atividades presentes, como provoca o aparecimento de outras novas. Uma das forças educativas mais intensas está no ensino, por dois motivos:

- I — “situa uma atividade universal e regulada, uma tensão de energias no próprio centros das múltiplas tendências”;
- II — enquanto amplia e enriquece “o círculo da visão intelectual, desperta interêsses, de que brotam novos impulsos e atividades”.

Dessa forma, o ensino educativo, exercitando a disciplina pedagógica, vai buscar os seus fins e normas no desenvolvimento espiritual total, e não no incremento parcial e momentâneo de conhecimentos e destrezas. ⁽¹³²⁾

“Lamentaríamos crianças a que se applicassem rigorosamente o método de Rousseau ou de Pestalozzi”. ⁽¹³³⁾ Realmente, “mutatis mutandis”, até nós mesmos o lamentamos, pois nem mesmo essa advertência de Durkheim, aos seus seguidores brasileiros, tem força suficiente para coibir essa tendência para a unilateralidade tão perniciosa, quanto florescente no 2.º quartel e início dêste 3.º quartel de século. Afinal de contas, o problema dos métodos está, estreitamente, ligado ao problema dos fins, o que implica na continuação da discussão das bases filosóficas da educação, firmando-as, e eliminando as falhas sôbre a questão dos fundamentos.

b — *DEWEY-KERSCHENSTEINER*

Prossigamos, entretanto, já agora falando de duas pilastras mestras, que, segundo os reformadores brasileiros, serviram e servem de sustentáculo de toda a orientação e estruturação do sistema educacional nacional: John Dewey e G. Kerschensteiner.

1 — É fóra de dúvida que em Dewey encontramos algumas das idéias de Durkheim, quando faz da escola “parte inerente ao processo social vital”,

(132) Willmann: op. cit., I vol., pág. 48-49.

(133) Durkheim: op. cit., pág. 58.

devendo "ser uma pequena comunidade, em que os processos de vida em nada devem diferir dos processos que lhe estão ao derredor, nas outras instituições de cada coletividade".⁽¹³⁴⁾ Como sempre, a preocupação de socializar a criança, como se na sociedade estivesse, real e absolutamente, o fim último da educação e da formação humanas. As nossas afirmações a êste respeito, quando comentámos as finalidades do ensino primário, continuam válidas, e com maior razão agora, que estamos comentando as fontes de onde elas brotaram.

Não negamos serem a educação e formação "una característica función vital del organismo social",⁽¹³⁵⁾ "ambas apoyadas sobre la total amplitud de la vida cultural, entrelazadas una con otra bajo múltiples aspectos";⁽¹³⁶⁾ mas considerar o homem como uma coisa inacabada e dependente, recebendo um sentido essencial e um fim para sua existência, somente, enquanto membro da comunidade, não. Aquela solidariedade de que tanto falam as leis e regulamentos de ensino, no capítulo das finalidades, só seria possível, quando se verificasse aquela ordenação da sociedade, em que o homem é tomado com absoluta seriedade, não somente no pleno valor de sua personalidade, como também, em sua disposição essencial para a vida em sociedade e em sua qualidade lógica de membro do todo social. Assim é que existe uma vinculação comunitária responsável, não só do indivíduo ao todo e vice-versa, como dos membros entre si. Como a sociabilidade faz parte essencial da própria natureza humana, nada mais justo que o falar em termos de um solidarismo sadio, não se pretendendo, como sói acontecer, desconhecer a elevação do homem a uma ordem sobrenatural, com a qual a ordem social também se entrosa, necessariamente. Somente, neste sentido, podemos admitir a socialização do homem dirigida a um fim supremo, sem que os fins imediatos e relativos sejam prejudicados.⁽¹³⁷⁾ Afinal, o homem é fonte e causa da vida social, e jamais um produto dela, pura e simplesmente.⁽¹³⁸⁾ E nem é por outro motivo que S. Tomaz diz ser natural o homem viver em sociedade.⁽¹³⁹⁾ Daí ser a sociedade, como o é a nação, o Estado, a raça, o capital, etc., etc., apenas um fator secundário, cuja importância se radica em ser condição para o homem

(134) Lourenço Filho: Dewey e a pedagogia americana, in Vida e Educação, de John Dewey, pág. 5, trad. Anísio S. Teixeira, 3.^a ed., Ed. Melhoramentos, S. Paulo, 1952.

(135) Willmann: op. cit., vol. I. pág. 47.

(136) Id. ibid., pág. 48.

(137) Oswald v. Nell-Breuning: Solidarismo, in Brugger, op. cit., pág. 364.

(138) Gregorio R. de Yurre: Sistemas Sociales, vol. I, El Liberalismo, Introd., pág. 14, 2.^a ed., Seminario Diocesano de Vitoria, Editorial del Seminario, 1952.

(139) S. Tomaz: In I liber Ethicorum, lect. 1, 4:

"Sciendum est autem, quod quia homo naturaliter est animal sociale, utpote qui indiget ad suam vitam multis, quae sibi ipse solus praeparare non potest; consequens est, quod homo naturaliter sit pars alicuius multitudinis, per quam praestetur sibi auxilium ad bene vivendum". (Marietti, Romae, 1949).

De regimine principum, I. 1:

"Naturale autem est homini ut sit animal sociale et politicum, in multitudine vivens, magis etiam quam omnia alia animalia, quod quidem naturalis necessitas declarat". (Marietti Editio II revisa, Romae, 1948). "É, todavia, o homem, por natureza, animal social e político, vivendo em multidão, ainda mais que todos os outros animais, o que se evidencia pela natural necessidade". (Trad. Arlindo Veiga dos Santos, pág. 18, 2.^a ed., Ed. Anchieta S. A., São Paulo, 1946).

conseguir a sua perfeição. ⁽¹⁴⁰⁾ Donde não se poder aceitar, sem restrições, a afirmação de que “o indivíduo e a sociedade” sejam “fatores e produtos, simultaneamente”, ⁽¹⁴¹⁾.

2 — Se assim é, poderíamos aceitar o que diz Dewey a respeito da criação, não fosse êle tão unilateral na colocação do seu ideal, como desenvolvimento e crescimento. “Desenvolvimento não quer dizer retirar qualquer coisa da própria natureza. O verdadeiro desenvolvimento é um desenvolvimento *da* experiência, *pela* experiência”. ⁽¹⁴²⁾ Ora, aqui estamos no ponto crucial do problema: que é experiência?

Deixemos a palavra a pessoa insuspeita, quanto à interpretação dada ao pensamento de Dewey: “O universo é um conjunto infinito de elementos, que se relacionam de maneira a mais diversa possível. A multiplicidade e variedade dessas relações o fazem essencialmente precário, instável e o obrigam a perpétua transformação. Pode-se mesmo dizer que tudo existe em função dessas relações mútuas, pelas quais os corpos agem uns sobre os outros, modificando-se reciprocamente. Êsse agir sobre outro corpo e sofrer de outro corpo uma reação é em seus próprios termos, o que chamamos de *experiência*”. ⁽¹⁴³⁾ Logo, “poderíamos defini-la como a relação que se processa entre dois elementos do cosmo, alterando-lhes, até certo ponto, a realidade”. ⁽¹⁴⁴⁾

Não é necessário ir-se ao fundo, para descobrir-se o lastro, puramente, orgânico dêsse conceito, o que aliás não é, absolutamente, escondido. Pelo contrário, está claro. Concordaríamos, se êsse conceito se conservasse dentro do campo, estritamente, material, orgânico, pois, aí há, realmente, transformações mútuas dos corpos, uma vez relacionados entre si. Tanto é assim, que poderíamos esquematizar as várias reações da seguinte maneira:

- a) — o estímulo modifica o organismo;
- b) — o organismo modifica o estímulo;
- c) — o organismo e o estímulo modificam-se, mutuamente.

Ora, passando por cima do que há de mais nobre no homem, a fim de realçar a sua animalidade, chega-se à seguinte conclusão: “Qualquer experiência há de trazer êsse resultado, inclusive as experiências humanas de reflexão e conhecimento”. Embora a experiência não seja, “em si mesma, cognitiva”, “pode ganhar êsse atributo, que será tão real e orgânico, quanto qualquer dos outros que já possua”. ¹⁴⁵⁾ A impressão que nos dão essas afirma-

(140) Yurre: op. cit., pág. 15. “Para el Cristianismo todos éstos son factores muy importantes, pero secundarios. Toda su importancia radica en ser medios para servir al hombre y ayudarle a conseguir su perfección”.

(141) Dewey: op. cit., pág. 18.

(142) Id. ibid., pág. 39.

(143) Anísio Teixeira: A pedagogia de Dewey, in Vida e Educação, de Dewey, trad. cit., pág. 7.

(144) Id. ibid., pág. 8.

(145) Id., loc. cit.

ções é a de extrema impossibilidade de alcançar o verdadeiro significado dos fatos psicológicos, como alguém que, tentando subir por uma corda, a certa altura da subida, fraqueja e pára, afim de descansar, não conseguindo depois retomar o impulso ascendente. Então satisfaz-se com imaginar apenas a consecução do fato, vislumbrando, de relance e vagamente, aquilo que não foi conseguido. "Spernit superbus quæ nequit assequi". (146)

Realmente, aceitando-se a explicação do processo da experiência, vemos que ela implica sempre, de início, na existência de dois elementos, influenciando um sobre o outro: agente e situação, donde uma reação, produzindo um novo agente e uma nova situação. A isso se daria o nome de adaptação. (147) A adaptação ou readaptação mútua não sendo cognitiva, em início, não envolve "percepção das modificações que se processam entre o agente e a situação, e o novo agente e a nova situação posteriores à experiência. A experiência é, nêsse passo, pouco significativa para a vida humana. Não chegando à reflexão consciente, não nos fornece nenhum instrumento para nos assegnorearmos melhor das realidades que nos circundam. Grande se vai tornar a sua significação, quando se completa com elemento de percepção, de análise, de pesquisa, levando-nos à aquisição de "conhecimentos", que nos fazem mais aptos para dirigi-la, em novos casos, ou para dirigir novas experiências". (148) "O processo da experiência atinge, então, êsse nível de percepção das relações entre as coisas, de que decorre sempre a aprendizagem de alguns novos aspectos". (149) Nota-se, evidentemente, confusão entre vida, experiência e aprendizagem, onde se pôde encontrar elementos de ordem material e de ordem espiritual, irredutivelmente, concebidos e, violentamente, identificados. Não podemos negar nem uns, nem outros, pois o homem, de acôrdo com a ordenação do universo creado, encontra-se "na fronteira do mundo espiritual e do mundo corpóreo e nêle concorrem as virtudes de um e de outro." (150) Possuindo o homem tudo que é próprio da sua espécie e tudo que possuem os sêres das espécies inferiores, as faculdades humanas são colocadas em três grandes classes: vegetativas, sensitivas e intelectuais, correspondentes aos três graus

(146) "O soberbo faz que despreza o que não pôde conseguir". Realmente, a posição dos reacionistas, nêste particular, e de todos os que se aproveitam, direta ou indiretamente, das mesmas bases e afirmações para construir seus sistemas e métodos, é a posição da raposa faminta ao deparar com uma parreira fóra do seu alcance: "Estão verdes; não quero comê-las em agrão".

"Fame coacta, Vulpis alta vinea
Uvam appetebat, summis saliens viribus.

Quam tangere ut non potuit, discendens ait:
"Nondum matura est, nolo acerbam sumere."

Qui, facere quae non possunt, verbis elevant,
Adscribere hoc debent exemplum sibi." Phaedri Fabularum, Lib. IV, Fab. Tertia,
pág. 82, 11.^a ed., Aillaud & Cia., 1836, Paris.

(147) J. B. Watson: El conductismo, pág. 38, Ed. Paidós, Bs. As.

(148) Anísio Teixeira: op. cit., pág. 9.

(149) Id., ibid., pág. 9-10.

(150) S. Tomaz: op. cit., I, Q. 77, art. 2, Resp., trad. cit., pág. 130.

de vida; donde falar-se em faculdades orgânicas e inorgânicas. ⁽¹⁵¹⁾ Aquelas têm por sujeito o composto humano; estas, a própria alma. ⁽¹⁵²⁾ Desde que não se aceite estas afirmações, encontramos-nos na mesma situação da pessoa a subir pela corda; e por mais esforços que dispendamos, jamais poderemos explicar, em toda a sua delicadeza e radiante espiritualidade, o ato do conhecimento. É o que aconteceu com Dewey e seus seguidores todos, ao partir de tão precária base, para explicar a essência da educação e da formação humanas.

Sendo a inteligência uma “faculdade capaz de ultrapassar os dados sensíveis externos e de penetrar na essência das coisas”, ⁽¹⁵³⁾ o ato de conhecer visa permitir à alma ter, em si mesma, todas essas coisas, sem que na realidade hajam modificações de tipo sensível, pois como faculdade imaterial, a inteligência tende ao imaterial, muito embora tenha de se comunicar com a materialidade das coisas, antes de extrair a essência abstrata. E compreende-se isto, pois está ligada à matéria, como faculdade que é do homem. Dessa forma, ela precisa dos sentidos, para atingir o seu fim, elevando-se depois para além do que deles recebe, dominando e transcendendo a matéria, e comunicando-se, para além dela, através dela, com a essência. Concedendo à inteligência todos os poderes negados pelos materialistas e reconhecendo nela tôdas as dependências e insuficiências, injustificadamente negadas pelos idealistas, pôde-se chegar agora à solução de um problema básico como o do conhecimento.

Tanto o ato de conhecer, como o sujeito que conhece, é uno. Se o decomposmos, é para facilitar o entendimento, pois a razão, por natureza, precisa usar um processo discursivo, fragmentando o que se exerce de forma una.

A inteligência, uma vez diante do mundo sensível, percebe a imagem sensível dos vários objetos, mediante a reação dos respectivos órgãos dos sentidos. Como é, inicialmente, uma faculdade potencial e passiva, ⁽¹⁵⁴⁾ a inteligência depende das excitações objetivas para produzir o seu ato; e o “conhecimento resulta para o sujeito que conhece, do seu poder de ser outro, de se tornar outro”. Mas este poder de ser outro se refere apenas a um certo aspecto, pois o objeto que é conhecido “está naquele que o conhece segundo a maneira de ser deste último”. ⁽¹⁵⁵⁾ Isto quer dizer, portanto, que a inteligência tem, em si, tôdas as coisas pelas suas formas, pois é esta a sua própria maneira de ser, e não outra. Uma vez revelada a imagem do objeto, ela será, imediatamente, despojada de todos os seus atributos singulares, sensíveis, para só ficar com o universal nêle incluso e na medida em que foi realizado nêle, e nêle existente em potência.

Da sua passividade inicial, vai agora a inteligência passar à atividade. O intelecto agente separa das realidades concretas as essências abstratas. A idéia, inicialmente internada na matéria, é extraída pela inteligência, para, à

(151) Id. *ibid.*, I, Q. 78, art. 1, Resp., trad. cit., pág. 162 e seguintes.

(152) Id. *ibid.*, I, Q. 77, art. 5, Resp., trad. cit., pág. 142-143.

(153) S. Tomaz: *op. cit.*, IIa., IIae., Q. 8, art. 1, Resp., trad. cit.

(154) S. Tomaz: *op. cit.*, I, Q. 79, art. 2, Resp., trad. cit.

(155) João Ameal: São Tomaz de Aquino, pág. 405, 3.^a ed., Liv. Tavares Martins, Pôrto, 1947.

sua maneira, contemplá-la e apreender, nela, o princípio formal do objeto. ⁽¹⁵⁶⁾ Despojado o objeto dos caracteres sensíveis, o intelecto agente constrói a imagem inteligível, nêsse caso a imagem da própria essência. Assim, do inteligível em potência, encontrado em tôdas as coisas, faz surgir o inteligível em ato por meio da *species impressa* no intelecto possível, que é determinado ao ato. ⁽¹⁵⁷⁾ Por fim, o intelecto possível gera a *species expressa*, que traz, em si, a idéia abstrata, isto é, a idéia em si. Com a formação da idéia ou das idéias, a inteligência não pára mais, passando a refletir sôbre suas aquisições e, dessa fôrma, sendo levada a novas aquisições. Acreditamos não ser necessário ir além, para demonstrar a fragilidade da concepção pragmatista do conhecimento. Enquanto esta prediz uma modificação em ambos os elementos da experiência — agente — situação — nós negâmo-la, pois o ser intencional do objeto ao unir-se com a inteligência não determina, absolutamente, qualquer modificação que se assemelhe àquela. Quanto maior a fôrça cognitiva do sujeito que conhece, apossando-se do objeto à sua maneira, tanto mais êste se esforçará por ser o que é, e não outra coisa, permitindo assim a posse de sua verdadeira realidade interior, formal. Assim também o sujeito, ao aposar-se do objeto, não sofre alteração alguma, sob pena de deixar de ser o que é. Ambos passarão, após o ato do conhecimento, à potencialidade, novamente: o sujeito, para conhecer; o objeto, para ser conhecido. E assim indefinidamente.

Chegados a êste ponto, não poderemos fazer mais que refutar a afirmação de “o característico mais particular da vida humana, desde que emergiu do nível puramente animal para o nível mental ou espiritual”, ser “a contínua reorganização e reconstrução da experiência pela reflexão”. ⁽¹⁵⁸⁾ Como conciliar a experiência, tal como é concebida pela Escola Nova, com a reflexão, que é já uma seqüência da formação das idéias no plano elevado da racionalidade? Como chamar, a êsse processo de reconstrução e reorganização, de educação, se a sua finalidade imediata é “melhorar pela inteligência a qualidade da experiência”, ⁽¹⁵⁹⁾ e nada mais? Sômente, confundindo e invertendo a ordenação dos valores, pois nem “o fim (o resultado) da educação se identifica com seus meios (o processo)” ⁽¹⁶⁰⁾ nem, muito menos, resultado é sinônimo ou equivalente de fim, muito embora o resultado devesse sempre integrar-se no conceito de fim. A prova disso, está em os resultados, muita vez, não se aproximarem sequer das finalidades propostas, mesmo quando estas sejam identificadas com aquelas, como sói acontecer nos momentos atuais, com todas as agravantes do descalabro em que se encontram o nosso ensino e a nossa educação. De formação, nem convém falar. Pelo que se pôde deprender das afirmações acima, a educação não é, tão sômente, uma questão de gráu, “no sentido em que, na infância, por isso que nada foi ainda acumu-

(156) Ameal: op. cit., pág. 407.

(157) Ameal: op. cit. pág. 409.

Nota: Aproveitamos, ao máximo, a exposição feita, sôbre o problema do conhecimento, por João Ameal, resumindo São Tomaz, por motivos de ordem técnica. Entretanto, maiores esclarecimentos a respeito do intelecto agente e intelecto possível podem ser obtidos em S. Tomaz: Suma Teológica, I, Q. 79, art. 3, 4, 5, 6, e 7, trad. cit.

(158-159-160) Anísio Teixeira: op. cit., pág. 10.

lado, as experiências são totalmente aproveitadas, enquanto na velhice, por exemplo, a nossa menor plasticidade, como o nosso maior saber, tornam mais difícil êsse aproveitamento". (161) O problema aqui é essencial, e não apenas de gradação, como é, comodamente, concebido.

Parece patente estarmos falando de educação, enquanto falam de instrução, em flagrante confusão; até mesmo quando não são empregados os termos respectivos, é possível notar isso: "Trata-se de obter uma reconstrução contínua, que parta da experiência infantil, a cada momento, para a experiência representada pelos corpos organizados de verdade, a que chamamos "matérias de estudo". (162) Ora, após ter de experiência a noção que nos foi fornecida, acabamos, nesta altura, por compreender o verdadeiro sentido da definição de educação citada por Anísio Teixeira: "Processo de reconstrução e reorganização da experiência, pelo qual lhe percebemos mais agudamente o sentido, e com isso nos habilitamos a melhor dirigir o curso de nossas experiências futuras" (163). Não há dúvida. Aliás, não é coisa nova o que estamos apontando, pois os desacertos nêsse particular vêm de longe, podendo ser notados nos vários setores dos órgãos competentes. "Esta palavra (educação) não tem entre nós, ou melhor, entre muitos de nossos escritores, nenhum sentido fixo e determinado. Fala-se de educação ora num sentido, ora noutro, ora em senso estrito, ora em senso lato, e, a nosso ver, muitas vezes em nenhum sentido e até contra o senso comum" (164).

3 — "... deve-se tender a introduzir, em todos os trabalhos escolares a atividade baseada no interesse" (165). "O interesse, móvel de todo o trabalho" (166). Não sabemos se devemos atender a essas duas afirmações, ou se devemos concordar com Dewey, quando diz ser o interesse "o resultado que acompanha a identificação do "eu" com um objeto ou idéia, indispensável à completa expressão de uma atividade que o próprio "eu" iniciou" (167); ou que o interesse "significa atividade unificada, integrada" (168). Êle mesmo nos dá o caminho para trilhar, dizendo: "interesse é, primeiro, qualquer coisa de *ativo* ou *propulsivo* — nós *tomamos* interesse, isto é, *tomamos* impulso, empenhamo-nos ativamente nisto ou naquilo" (169). Não, não é o interesse uma tomada de impulso, pura e simples; e mesmo que o fosse, não poderia ser um impulso de fóra para dentro ou, como dizem, algo objetivo. O impulso nos

(161) Id. *ibid.*, pág. 11.

(162) Dewey: *op. cit.*, pág. 35.

(163) A. Teixeira, *op. cit.*, p. 10.

(164) Juvenale Roriz, C. S. S. R., *A educação nas Constituições brasileiras de 1891, 1934, 1937, 1946*, tese de doutorado, pág. 26-27, S. Paulo, 1951.

(165) Lourenço Filho: *Introdução ao estudo da escola nova*, pág. 82, 6.^a ed., Ed. Melhoramentos, S. Paulo, 1948, transcrevendo princípios aprovados pelo XXI Congrès de la Société Pédagogique de la Suisse Romande, Sonor, Genebra, 1924, e *L'éducateur*, n.º 14, 16 e 17, Lausanne, 1924.

(166) Id. *ibid.*, loc. cit.

(167) Dewey: *op. cit.*, pág. 52.

(168) Id. *ibid.*, pág. 53.

(169) *Idem.*

vem de dentro, ou em forma de instintos, ou de tendências, sendo canalizado para um objetivo determinado e sofrendo a influência do empenho colocado pela pessoa para a consecução da finalidade visada, consciente ou inconscientemente" (170). Nêsse caso, o empenho colocado leva a pessoa e o objetivo visado a se identificarem, (171) sem que essa identificação, no entanto, seja "a união orgânica da pessoa e do objeto" (172). Como se pôde ver, tudo isso está ligado às considerações feitas sôbre as tendências e instintos, e também a respeito do problema do conhecimento.

O problema não se resolve com dizer que "onde houver vida, há atividade e qualquer atividade tem sempre alguma tendência ou direção própria"; nem, muito menos, com dizer que "nessa condição primária da atividade impulsiva e espontânea, temos as bases do interesse natural" (173). Em primeiro lugar, deveríamos falar em instinto, pelas razões expostas, linhas atrás, estando nêste conceito aquela inclinação, a que Dewey dá o nome de tendência. Esta, como seqüência do instinto, implica já em atividade colocada para satisfação da própria razão de ser do indivíduo. Ora, essa inclinação, essa tendência, resulta sempre de uma forma do ser; donde ser inclinação natural, quando resulta da forma natural, ou como S. Tomaz a chama, *appetitus naturalis* (174). Com respeito ao conhecimento, próprio dos seres superiores, fala-se em tendência elícita, isto é, provocada, excitada pelo conhecimento, pela qual o indivíduo pôde "apetecer as coisas que apreende, além daquelas às quais se inclina pela forma natural" (175). Ora, o interesse evidencia-se sempre em face do objeto, para o qual o indivíduo se dirige ou não, cientemente, a fim de parti-

(170) Kerschensteiner: *Esencia y valor de la enseñanza científico-natural*, 2.^a ed., trad. espanhola, pág. 160, Ed. Labor S. A., Barcelona, 1939.

Nota: Fala-se na existência de "un interés instintivo que tiene sus raíces en las aptitudes y necesidades naturales del educando". Que significa "interesse instintivo"? Parece-nos que se deva falar em tendência, no caso em fóco. Não é de outra forma, que entendemos a afirmação de Kerschensteiner expressa logo após aquela: "Solamente puede despertar un interés permanente aquello que corresponde a una necesidad interior — no solamente a un atractivo pasajero, y que, o bien e sen sí mismo un fin hacia el que nos sentimos impelidos, o se nos aparece como un medio necesario para la consecución de una finalidad". Id., *ibid.* A conclusão a que êle chega, entretanto, é passível de aceitação, pois leva o conceito da inevitabilidade dos trabalhos que ao aluno pareçam desagradáveis: "Con tal que puedan dentro de su esfera de intereses y valores, o puedan ser traídos a ella, podremos exigirselo con éxito." Id. *ibid.*

(171) Id. *ibid.*, pág. 105.

Nota: É interessante saber que "este interés propio no es solamente efecto de un estímulo natural o artificial que viene del exterior, de un estímulo perceptivo o de una medida metódica de la enseñanza. No solamente está orientado objetivamente, sino también subjetivamente fundamentado. No sólo es impulsivo, sino también propulsivo. Si nada existe en nuestro interior que, inconsciente o instintivamente exija ser satisfecho, todos los estímulos del mundo exterior tendrán eficacia pasajera. Esta actividad, en parte innata y en parte adquirida, que tiende a una finalidad determinada y en la que se oculta el interés, es lo que transforma la simple percepción en observación y dirige la conciencia hasta el punto en que sus impulsos intelectuales queden satisfechos. (Véase también el capítulo "Interesse" en mi obra *Theorie der Bildung*)". Id. *ibid.*, pág. 105.

(172) Dewey: *op. cit.*, pág. 53.

(173) Id. *ibid.*, pág. 54.

(174) S. Tomaz: *op. cit.*, I, Q. 80, art. 1, Resp., trad. cit., pág. 267.

(175) Id. *ibid.*, pág. 268.

cipar dêle, no que coloca todo o seu empenho. Logo possui o interêsse todas as características da tendência cíclica, voluntariamente, forçada à sua realização, sem que nela implique, única e exclusivamente, o lado prático, utilitário e imediato. Aliás, êsse imediatismo está evidente na classificação feita (176). A aceitar-se as considerações de Dewey, seríamos levados a supor uma identificação irresistível do interêsse com a necessidade orgânica, quando, mesmo que o fosse, não seria apenas necessidade orgânica, pois ela teria seu princípio primeiro na própria alma humana, como já vimos. Aí está a razão pela qual "não se pode suprimir a tendência infantil para realizar os seus próprios impulsos" (177). Nisto estamos de perfeito acôrdo, muito embora apoiemos as nossas afirmações em princípios mais profundos e mais convincentes. Assim é que, se tomássemos em consideração as afirmações feitas, por nós, a respeito dos instintos, das tendências, do conhecimento, do ato voluntário, poderíamos falar, como falamos em interêsses, sem cair no plano inclinado que leva aos mais extravagantes problemas suscitados pela escola nova. Dessa fôrma, falaríamos em motivos que estimulam o trabalho formativo, em geral, ou o educativo e instrutivo, em particular; e aceitando as razões de Willmann (178), poderíamos ver que o interêsse imediato e o impulso formativo espontâneo surgem por si mesmo, não sendo dirigidos nem por considerações utilitárias, nem pela consciência do dever. Além do mais não se colocam a serviço de nenhum interêsse pois já constituem, por si mesmos, um interêsse (179). Ao

(176) Dewey: op. cit., pág. 55 e 83.

Nota: Falando sôbre o papel do interêsse na educação, Dewey, à pág. 83, parece prever o desastre ocasionado pelas concepções errôneas, sem, no entanto, chegar a prever o desastre ocasionado pela aplicação das suas idéias, mormente, quando entrosadas com outras que lhes são equivalentes. É o que tem acontecido em nossas Esc. Normais, onde os alunos-mestres, orientados pelos ideais do pragmatismo, esforçam-se por conseguir o interêsse dos alunos das classes de aplicação, aplicando toda espécie de artificialismo possível, a fim de motivar as suas aulas. Dirão: "mas isso não é o que a escola nova préga." Certamente, não será bem isso; entretanto, é o que prégam em nome da escola nova, que fornece o material suficiente para a sua própria degradação. Si, realmente, os princípios fossem verdadeiros, a sua aplicação, nêstes últimos 30 anos, já deveriam apresentar resultados satisfatórios. Infelizmente, é bem o contrário o que se vê, para amargura e tristeza de todos os que se interessam, honestamente, pelos problemas da educação e por ela mesma. É de se lamentar que os responsáveis diretos e indiretos pelo câos educativo de nossa pátria insistam ainda em palmilhar a mesma trilha, lutando, desesperada e teimosamente, por remendar o que já de início estava rôto, num esforço inglório e contraproducente. Formulo aqui a pergunta, que, por tantas vêzes já, foi feita por outros tantos interessados e honestos educadores: "Haverá interêsse em manter e continuar num tal estado de anarquia e de ineficácia, mantendo as nossas creanças, a nossa mocidade, o nosso futuro enfim, completamente, divorciados dos seus verdadeiros fins e atrelados todos ao carro alegórico de uma pedagogia sem base perene e sem identificação com as nossas realidades tradicionais?"

(177) Id. *ibid.*, pág. 50.

(178) Willmann: op. cit., II vol., pág. 9.

(179) Filipe Lersch: *Estrutura da pessoa humana*, pág. 159 a 161, 6.^a ed., Munich, 1954. Seja-nos permitida a transcrição da tradução da parte referente à *Tendência da participação de saber ou interêsse*, na sua totalidade, para maior facilidade de entendimento do problema:

"Tendência da participação de saber ou interêsse"

lado dêste interêsse imediato por aprender, pôde-se colocar outro correspondente: o de ensinar, de que falaremos ainda.

Quanto aos motivos conscientes, ligâmo-los aos interêsses mediatos, satisfeitos, oportunamente, à base dos interêsses imediatos; e aos interêsses superiores, quer referidos à personalidade, atendendo às tendências formativas estéticas e às tendências virtuosas ou morais, quer os que transcendem à personalidade, atendendo às tendências ético-sociais e ao caracter transcendente do

§ 159. Do ponto de vista psico-genético, está ligada à tendência evolutiva de fazer (=produzir) outra tendência-estímulo transitiva, i. é, que ultrapassa o Eu psicológico. É a tendência da participação ciente, a que podemos chamar com mais simplicidade: *interêsse*. (1). O conceito de interêsse toma significado particular. Em linguagem comum, fala-se em interêsse no sentido mais amplo, i. é, de tendência em geral, enquanto sua dinâmica toma direção da consciência para determinados objetos. Assim diz Kerschesteiner, em "Teoria da formação": "Dizemos de qualquer meio, uma vez que serve para realização do nosso sistema finalista-individual, que possui nosso interêsse". Em sentido idêntico, usa Klages (2) os conceitos móvel e interêsses. § 160. Assim, êle se adapta à linguagem pré-científica, quando fala em interêsses materiais, por ex., interêsse no jôgo, na ocupação. O que se deve entender, nesta altura, é a dinâmica da tendência do gôzo (prazer), dos egoísmos e da atividade, enquanto *provoca* direção da consciência para determinados objetos.

Acontece, porém, que mesmo a linguagem pré-científica estabelece com a fina distinção filológica, que lhe é própria, a seguinte diferenciação, quando diz: ter interêsse e ser ou estar interessado *em* algo, de um lado; e ter interêsse e interessar-se *por* algo, de outro. No último caso, o conceito de interêsse parece ser tomado no sentido mais restrito, de acôrdo com a nossa opinião. Trata-se de tendência para ampliação do horizonte visual (maior descortínio de visão do mundo), sob fôrma de saber acêrca de, de ganhar entendimento em relações objetivas e conexos. Interêsse nêste sentido significa tendência para conhecimento, para saber; tendência para participação ciente (de saber). Êste saber não deve ser entendido, sòmente, no sentido teórico, mas também no sentido mais geral de conhecer (também prático). Queremos conhecer, pelo interêsse, relações objetivas do mundo em seu significado próprio como relações objetivas. É importante para o interêsse o intúito do impulso, i. é, participar e colaborar no descobrimento e elucidação de um sector de objetos. *Interêsse é, pois, tendência de participação estimativa (valorativa) em objetos e relações objetivas da realidade, sob fôrma específica de saber referente à sua maneira de ser.* Dessa maneira, existe interêsse pela matemática, história, política, arte, etc.

Designando, pois, como foi feito, o interêsse como impulso de participação ciente (do saber), não se quer afirmar que o saber represente, em todos os casos, um valor que é procurado e indagado, só e exclusivamente, em virtude de um impulso (tendência) transitivo do Eu psicológico. A conhecida frase de Hobbes "saber é poder" exprime, claramente, que o saber pôde ser usado como meio da vontade do poder, i. é, como referente à existência pessoal-individual. Isto vale também enquanto o saber é procurado e explorado como meio para conservação e afirmação de si mesmo. Do que se trata, nêste caso, é, totalmente, diferente do a que se dirigem os impulsos originados das vivências da participação ciente. Lá, o saber é meio para fins, i. é, para fins de superioridade do poder, segurança própria e afirmação de si mesmo. Saber, importa, nêste caso, em valor de importância, valor da existência pessoal-individual e estar ligado a isso. No que se refêre, entretanto, ao verdadeiro interêsse, no desejo ardente de saber, na tendência de participação ciente (de saber), o saber é procurado como valor de sentido, como se fosse o abrir do horizonte, cujo conteúdo, como estado de fatos, tem significado próprio. Na satisfação da tendência para participação ciente, revela-se tudo o que existe como criação realizada por um "Logos" legislador e ordenador. O que nos solicita é, no fundo, o milagre da existência e (justamente) a maneira de ser em que a fôrça realizadora de um lastro existencial metafísico se revela. Verdade é, § 161, que o desejo ardente de saber se desenvolverá para tal pureza, sòmente, bastante tarde. Geneticamente, o caminho parece ser o seguinte: aspira-se, primeiro, o saber como meio para conservação de si mesmo, bem como para tendência à

trabalho formativo, pela consideração das disposições espirituais como dons de Deus ⁽¹⁸⁰⁾.

4 — O trabalho da escola será o de orientar as tendências para satisfação dos interesses que se lhes seguem, fazendo com que o conteúdo ético-espiritual formativo seja assimilado e sirva de base para a consecução da perfectibilidade humana, e não seja apenas um fim em si mesmo pelo valor pragmático que possa apresentar. Já vimos que a educação é uma atividade exercida pela geração adulta sobre a geração nova, em formação, devendo qualificar-se pelo fim e pela natureza do homem ⁽¹⁸¹⁾. E nem será preciso acrescentar outros comentários aos que já fizemos a esse respeito. Seja-nos permitido, no entanto, precisar a posição da escola ao executar aquele trabalho orientador. "La escuela... no es más que la institución supletoria de la familia en la forma-

superioridade e poder de domínio, para se transformar em valor (conteúdo) de importância de si e por si só (autêntico).

Pergunta-se: qual a relação entre a curiosidade e o interesse? Compreendendo o interesse no sentido mais restrito, i. é, como tendência de participação ciente, deve-se excluir o que chamamos curiosidade, e que, à primeira vista, se afigura modalidade de interesse, da esfera do interesse. Curiosidade não é modalidade (variedade) da tendência transitiva, mas pertence ao desejo ardente de vivência. No fundo, trata-se, quanto à curiosidade, não de elucidar o objeto como estado das coisas na realidade, mas de um valor de sensação fruído pelo chegar a conhecer e saber acerca de um estado de coisas (3). Secundariamente, poderá influir na curiosidade o motivo da vontade de poder, enquanto o saber for procurado como possibilidade de superioridade sobre os demais.

Não é possível tratar aqui da variedade de possíveis direções dos interesses, bem como das respectivas diferenças das estruturas psíquicas. É possível que corresponda à diferença da estrutura da natureza psíquica entre homem e mulher decisiva diferença referente aos interesses próprios a cada uma delas. É certo que os interesses têm papel central e determinante para o modo de como o homem encara o mundo e forma sua existência. Tem, por isso, sempre importância caracterológica, quando temos que falar deste ou daquele interesse, de riqueza ou de pobreza de interesses.

Tendo sido designado o interesse como tendência de participação ciente, e tendo sido afirmado que nele é procurado tudo o que existe, como provindo de um "Logos" legislador e ordenador, poderá esta tendência assumir formas (proporções), em que o saber procure encontrar no conhecido (sabido) uma idéia; por conseguinte, um conteúdo de sentido. Este, realizado por uma instância super-individual, proclama (dá a entender) que alguma coisa deve existir e que é bom que exista. Com tudo isto, já se manifesta nova tendência transitiva, o "eros platônico", i. é, a participação afetuosa, o amor a, de, por alguma coisa."

(1) Sobre o tema: Interesses, vide Kerschensteiner — *Theorie der Bildung* (Teoria da formação), 1926, pág. 249-302; e Lunk — *Das Interesse* (O interesse), 1926.

(2) L. Klages — *Grundlagen der Charakterologie* (Fundamentos da Caracterologia) ou *Les principes de la caractéologie*, Neuchatel — Paris, 1950.

(3) Cfr. Teodoro Lipps — *Leitfaden der Psychologie* (Guia de Psicologia), 2.^a ed., pág. 262, e Kerschensteiner — *Theorie der Bildung*, pág. 272.

Nota: Veja-se também a respeito do assunto: Claparède: *Psicología del niño y Pedagogía experimental*. — Cap. IV, *El desarrollo mental*, § 8, *Concepción psicobiológica del interés*, pág. 489 a 494; § 9, *Evolución de los intereses*, pág. 494 a 524, trad. espanhola sem nome de autor, Librería Beltrán, Madrid, 1927. Copiosa bibliografia acompanha os assuntos tratados.

(180) Veja-se o que diz Willmann a este respeito: op. cit., vol. II, pág. 28.

(181) Eustaquio Guerrero, S.J.: *Fundamentos de pedagogia cristiana*, pág. 205-206, Ed. Razón y Fe, S. A., Madrid, 1945.

ción del hombre," devendo ser, porisso mesmo, "en todo quanto fuera posible, conforme con su ideologia y su voluntad" (182). Mas para que isso aconteça, é imprescindível uma ambientação adequada, isto é, que "as condições de tudo o que rodeia o educando correspondam à finalidade que se pretende atingir" (183). Compreende-se agora que a família deve ser, e é, o ambiente primeiro, natural e necessário, da educação, seguindo-se a Igreja. Como instituição subsidiária, porque iniciativa daquelas, como já vimos no início deste trabalho, vem por fim a escola, que deve harmonizar-se, positivamente, com elas, e não contradizê-las, em suas finalidades (184); ou ainda: como agente da educação, não está a escola em situação de procurar na família um apóio às suas necessidades só por acreditar que "constituye el agente esencial de distribución de todos los valores y finalidades a que un grupo social tiende" (185). Não vale aqui nem mesmo o fato de ser a família insuficiente para instruir nas artes e disciplinas que levam a sociedade civil a crescer e prosperar, pois não é, como afirmam, o único meio, e nem muito menos, "el primero, el principal y el más específico de los medios por los cuales los valores a que tiende un grupo social y las finalidades que desea cumplir, se distribuyen y hacen familiares al pensamiento, la observación, el juicio y la elección del individuo" (186). E isto porque as finalidades da escola devem estar ligadas e harmonizadas com as finalidades da família, sendo, portanto, complemento dela, e auxiliando-a a completar-se. Ora, a atitude da escola nova, procurando levar a família para o seu seio, inverteu a hierarquia, pois a escola deve estar a serviço da família, e não vice-versa. Só assim poderá concorrer para que a família possa desenvolver a sua ação educativa, como ambiente essencial e primeiro da educação, já complementando-a, já amparando-a nas possíveis lacunas, decorrentes de uma decadência familiar causada por várias circunstâncias atuantes, mas não irremovíveis (187). Dessa maneira, caberá à escola a distribuição dos valores que a família e a igreja não possam distribuir, não importam aqui as razões dessa impossibilidade; e ficará a escola também na impossibilidade de, colocando-se na posição de representante social ou estatal hipertrofiada, distribuir ou pretender distribuir valores espúrios ou impôr a sua aceitação, violentando o ambiente natural de formação da pessoa humana. É muito natural isso, pois a escola como subsidiária que é da família e da igreja, deve ser a extensão natural de um ambiente educativo, por excelência; os valores que distribue são referidos sempre à formação do homem dentro desse ambiente, do que se conclui da obrigação da sociedade, em geral, e do Estado, em particular, concorrerem para a consecução das verdadeiras finalidades da educação e da formação, e não impedi-la pela subordinação da obra educativa à sua exaltação desmedida, o que acontece, exatamente, pela consi-

(182) Id. *ibid.*, pág. 251.

(183) Pio XI: *Divini illius magistri*, VI, 43.

(184) Id., *ibid.*, VI, 47.

(185) John Dewey: *El hombre y sus problemas*, pág. 39, trad. Eduardo Prieto, Ed. Paidós, Bs. As., 1952.

(186) Id. *ibid.*, pág. 39.

(187) Fernando de Azevedo: *op. cit.*, pág. 30-45.

deração e estima de um falso conceito da pessoa humana ⁽¹⁸⁸⁾. Donde a aceitação de todas as instituições escolares preconizadas pela escola nova, desde que elas sejam o reflexo e o complemento daquele ambiente natural, e que as suas finalidades não desvirtuem a obra educativa e, muito menos, impeçam o desenvolvimento do trabalho formativo, como sói acontecer, atualmente ⁽¹⁸⁹⁾.

5 — Já dissemos algo a respeito do desejo de muitos educadores de transformarem a escola em verdadeiras oficinas, onde o trabalho, propriamente dito, se sobreponha às práticas educativas e formativas, sob a alegação de que se deve transportar a vida para a escola, suprimindo, assim, as necessidades próprias do meio social ⁽¹⁹⁰⁾. Daí então o aparecimento das escolas de trabalho de Dewey e Kerschensteiner, ⁽¹⁹¹⁾ tão rapidamente, aceitas pelos nossos planejadores de reformas, e, tão insistentemente, preconizadas ⁽¹⁹²⁾.

(188) Yurre: op. cit., Introd.

(189) Guerrero: op. cit., pág. 368, 3.

(190) O art. 31 do Dec. n.º 7.718, já citado, diz o seguinte a esse respeito: "A escola primária deverá iniciar as crianças na prática do trabalho técnico e artístico, de acordo com as solicitações econômicas e sociais de cada região do Distrito Federal". O art. 34, letra b, completa o pensamento, apesar de atenuantes encontradas nos outros artigos: "A educação pré-vocacional será ministrada, especialmente, na 4.ª e 5.ª séries da escola primária e terá as seguintes finalidades:

a)

b) acentuar nos trabalhos manuais o sentido prático e utilitário;" (Op. cit., pág. 11-12).

Da mesma forma, o Dec. n.º 7.768, de 20 de abril de 1944, que baixa o Reg. do Ensino Primário do Distrito Federal, diz o seguinte, em seu art. 17, letra b: "levar a criança a conhecer as profissões e a compreender os problemas relacionados com o trabalho;" (Op. cit., pág. 19-20). Em seus art. 122 a 127 repetem-se e reforçam-se os mesmos princípios (Op. cit., pág. 39-40).

Nota: Seria muito interessante que se cuidasse, seriamente, da aplicação dos dispositivos do Dec. n.º 6.566, de 13 de julho de 1934 que, em larga visão do Governador do Estado, Sr. Armando de Salles Oliveira, concede regalias às escolas profissionais mantidas pelas municipalidades e estabelece condições para a criação dos aprendizados agrícolas municipais. Caso o referido decreto não seja passível de aplicação, atualmente, tal como foi promulgado, seria de bom alvitre que se cuidasse de dar-lhe forma constitucional e o pusesse a vigorar. Bom serviço seria prestado à causa do ensino, pondo um pouco de água na fervura das iniciativas, que visam envolver o ensino primário e o ensino secundário no bailiarico confuso e inoperante do experimentalismo profissionalizante.

(191) "John Dewey pode ser, com efeito, considerado como um dos criadores da moderna "escola activa". Ninguém como elle tem defendido o principio da actividade na escola, coincidindo neste ponto com a concepção de Kerschensteiner da "escola do trabalho". A base fundamental da educação se encontra — diz Dewey — nos poderes e capacidades da criança, actuando segundo as mesmas linhas geraes constructivas que tem produzido a educação. Assim, pois, o unico caminho para fazer á criança consciente de sua herança social, consiste em capacital-a para realizar aquelles typos fundamentais de actividade a que deve a civilização o que terá que ser. O centro de correlação tem de ser as actividades expressivas e constructivas. Assim se explica o valor e o lugar que devem ter na escola o tecer, o cozinhar, o coser, o trabalho manual em metal e madeira, a fiação, etc." (Lorenzo Luzuriaga, A pedagogia de John Dewey — Trad. de Angelina Franco, da Revista de Pedagogia — Madrid.)

(192) Veja-se nota 51.

Já falámos sobre a tendência da escola para profissionalizar os seus alunos, com graves conseqüências para a educação e para a formação, que, dessa forma, ficam prejudicadas. Vimos também que há uma constante e insistente solicitação, por parte do meio, de elementos habilitados para imediato aproveitamento no comércio, na indústria e outros ramos de atividade técnica. Vimos ainda que nem à escola primária, nem à secundária (ginásios e colégios) cabe satisfazer, diretamente, às necessidades do meio técnico-profissional. Mas Kerschensteiner, Dewey e outros partiram daquelas necessidades e das idéias de socialização da escola, para levarem as técnicas profissionais ao seio daquela, donde o aparecimento da "Arbeitsschule", da escola de comunidade e variantes.

A respeito da "Arbeitsschule", demos a palavra ao próprio Kerschensteiner, afim de que êle mesmo nô-la caracterize, atravez de Paul Foulquié (192-a): "O termo *Arbeitsschule* designava primeiro as escolas em que as crianças pobres eram rapidamente aparelhadas para ganhar a vida: *eram escolas profissionais para crianças*.

Mas os trabalhos manuais têm, além do valor como formação profissional, valor educativo: a criança neles toma consciência de seu poder criador e de sua responsabilidade, adquire gosto pelo trabalho bem feito e prova o prazer que se experimenta no vencer dificuldades. *Kerschensteiner* assinala, também, que a evolução das aptidões físicas precede a das intelectuais. É, pois, preciso aproveitar o gosto da criança pela atividade manual e fazer dos trabalhos manuais um ramo particular do ensino nas escolas primárias e mesmo nas secundárias. Mas está-se a ver que, posto a primeira tarefa da escola primária seja preparar a criança para sua profissão, os trabalhos manuais a que se entrega não devem ser concebidos como pré-aprendizagem, tanto quanto os estudos do colégio secundário, que não constituem iniciação às técnicas das profissões liberais. Trata-se apenas de desenvolver a destreza e, principalmente, de dar hábitos de consciência profissional, de dar o gosto do trabalho bem acabado. *Kerchensteiner* vai além: "A "Arbeitsschule", escreve, "é a organização escolar que coloca antes de tudo a formação do caráter", (*Begriff der Arbeitsschule*, pág. 96," da 4.ª edição alemã e pág. 104 da 9.ª edição alemã).

Além disso, o princípio da *Arbeitsschule* deve ser aplicado à própria formação intelectual e à aquisição dos conhecimentos teóricos que tornam o homem cultivado. Mas cumpre não nos supormos adaptados ao princípio da *Arbeitsschule* só porque demos aos alunos uma tarefa material.

Cria-se, ao fazer modelar castelos fortificados por meio de recortes que reproduziam formas arquitetônicas dos estilos antigos, ao fazer desenhar cam-

(192-a) Paul Fouquié: *Les écoles nouvelles*, Presses Universitaires de France, Paris, 1948, citando a seguinte bibliografia: G. Kerschensteiner, *Begriff der Arbeitsschule*, 4.ª edição, Teubner, 1922 (A 9.ª edição alemã, München, 1950, foi citada por nós no texto, atualizando as informações dadas por Foulquié); *Grundfragen der Schulorganisation*, Teubner, 1907; E. Huguenin, *Education et culture d'après Kerschensteiner*, Flammarion, 1933.

pos de batalha, etc., ter introduzido o caráter da instrução ativa. A ilustração de poemas épicos e das passagens bíblicas seria o triunfo do novo princípio. Mas os trabalhos manuais que acabamos de mencionar têm tanta relação com o princípio do trabalho, como teria a execução duma gravura de Kant em madeira com a elaboração da idéia do imperativo categórico, (G. Kerschensteiner, *Begriff der Arbeitsschule*, pág. 66", da 4.^a edição e pág. 82 da 9.^a edição).

O princípio da escola do trabalho é aquele que leva à criação de alguma coisa de novo: por exemplo, o professor que leva seus alunos a fazer duma época passada uma idéia pessoal, segundo os escritos dos contemporâneos ou outras fontes históricas, ou mesmo a concretizar numa representação teatral a idéia que fazem, êsse pratica o princípio da *Arbeitsschule*, (Ibid...., pág. 67.", da 4.^a edição e pág. 83 da 9.^a edição"; diríamos hoje: emprega métodos ativos." (192-b)

"O ensino do trabalho, entretanto, como princípio e como disciplina pertencem-se, mutuamente, como o "cabo e a lâmina da faca". Sempre que o fomento da possibilidade de expressão técnica fôr elevado à importância de princípio de ensino, é lógico seguir-se a formação técnica como conseqüência inegável. Negar o ensino do trabalho manual como princípio é conseqüente, embora não seja psicológico; admiti-lo, entretanto, como princípio metódico e negá-lo como disciplina é inconseqüente", "Ibid., pág. 76 e 77 da 4.^a edição e pág. 90 da 9.^a edição). (192-c)

Os princípios levam à conclusão de que êsse tipo de escola é "comunidade de trabalho, visando fins sociais e especialmente a moralização da missão profissional, a formação do caráter com base cívica; tais fins, devem ser alcançados pela atividade própria do educando, pois que toda educação não é senão uma auto-educação" (193). Como se pôde ver, é a escola do aprender, fazendo, de que já falámos. O trabalho em conjunto e em cooperação, provocando a "incorporação funcional dos conhecimentos técnicos e atitudes mentais e morais" (194). Enfim, é o trabalho manual em suas técnicas produtivas a ser-

(192-b) O presente texto foi colhido em Paulo Foulquié, *As Escolas Novas*, tradução brasileira de Luiz Damasco Penna, pág. 65 a 67, Cia. Editora Nacional, S. Paulo, 1952.

(192-c) Nêste trecho, deixámos de seguir a tradução brasileira, que assim diz: "Para Kerschensteiner, a prática dos trabalhos manuais e o emprego dos métodos ativos no trabalho intelectual formam um todo único "como o cabo e a lâmina da faca"; por conseqüência, renunciar absolutamente, tanto ao trabalho manual como aos métodos ativos, é lógico, posto não seja psicológico; mas conservar o princípio dos métodos ativos quando se rejeita na escola a aprendizagem do trabalho é de insensato".

Para comparação, transcrevemos o texto original alemão, conforme a 9.^a edição, pág. 90, Verlag von R. Oldenbourg, München, 1950: "Aber Arbeitsunterricht als Prinzip und Arbeitsunterricht als Fach gehören zusammen wie Griff und Klinge des Messers. Überall, wo die Förderung des technischen Ausdrucksvermögens zum Unterrichtsprinzip erhoben wird, ist die entsprechende technische Schulung eine unabweisbare Notwendigkeit. Manuelen Arbeitsunterricht überhaupt abzulehnen, ist konsequent, wenn auch unpsychologisch; ihn aber als methodisches Prinzip zuzulassen, dagegen als Fach zu verdammen, das ist gedankenlos".

(193) Lourenço Filho: op. cit., pág. 66, citando Kerschensteiner: *Escola do trabalho*, trad. de Luzuriaga, pág. 22, 47, 61 e 108, Madrid, 1928.

(194) Id., *ibid.*, pág. 84.

viço da escola, como se êle fosse capaz de resolver todo o problema da aprendizagem e do ensino, ou quando menos, uma parte, e bem grande, dêsse problema. Aliás, não é outra a conclusão a que se chega ao se observar os movimentos escolares, impròpriamente, chamados de educação, e, atualmente, em aplicação ou em vias de aplicação, muito embora se fale em educação moral ou em formação do caracter e da personalidade, etc. É a escola do trabalho com uma finalidade determinada e imediata, provocando o aperfeiçoamento técnico prematuro e transformando o resultado do trabalho da escola em eficiência, única e exclusivamente: produção como símbolo de uma vida melhor ⁽¹⁹⁵⁾. Materialmente, poderia ser melhor ainda, si se entrosassem essas atividades escolares manuais com as atividades de ordem superior, e elas se subordinassem. Só o superior pôde dar o sentido e a compreensão do inferior. Sòmente, dessa fórma, poderá haver uma relação entre o trabalho manual escolar e a educação e formação, tornando-se um complemento do trabalho mental. Não se pôde negar a longevidade de tal idéia ⁽¹⁹⁶⁾ e nem muito menos o valor

(195) Willmann: op. cit., vol. II, pág. 19: "En este antagonismo radica esencialmente el antagonismo entre la *Escuela y la Vida*. La máxima de que la juventud debe aprender para la vida enfrenta con la Escuela aquellos otros que también tienen que vivir para aprender, que tienen que atravesar años y años de crecimiento intelectual, pero en los que el desarrollo se orienta hacia lo íntimo, imperturbable ante las exigencias exteriores. La Escuela reclama el derecho para ella de promover y cultivar fuerzas espirituales, sin sujetarse mientras tanto a la averiguación de su aplicabilidad futura, de dar luz y aire a los gérmenes de las disposiciones humanas indiferente ante la cuestión de que sólo una pequeña fracción de las mismas alcanzará su pleno desarrollo. La Escuela primaria protege al niño contra un ingreso prematuro en el mundo del trabajo remunerativo y procura lograr, por lo menos en proporción modesta, un despertar de su interés y una eficiencia penetrada de espíritu para materias didácticas enlazadas con las más generales necesidades prácticas".

Nota: O Snr. Jonas Correia, Secretário Geral de Educação e Cultura do Distrito Federal, dizia no Offício n.º 58 de 18 de março de 1944, expondo os motivos para aprovação dos programas de ensino primário, conforme Resolução n.º 4, de 29 de março de 1944: "V — Relêvo especial será conferido aos trabalhos manuais durante todo o curso. A partir da 4.ª série, êles assumirão um sentido pré-vocacional. Isto significa que se deverão revestir de *um aspecto predominante prático e utilitário*. Seu objetivo não se restringirá mais, como nas séries anteriores, ao lado puramente metodológico e educativo. Sua função não será a de servir sòmente de instrumento de aprendizagem das demais disciplinas. Dêste momento em diante, os trabalhos manuais serão norteados por uma diretriz técnica e econômica. Não se trata, porém, de preparar a criança para um ofício determinado, e sim iniciá-la nos processos fundamentais do trabalho. O exercício das atividades manuais apresentará, nesta fase da aprendizagem, uma orientação, não só educativa como pré-profissional. *A especialização técnica seria incompatível com as finalidades pedagógicas e sociais da escola primária.*" (Op. cit. pág. 47-48). Os grifos são nossos.

(196) "Desde que exigió Rousseau que los trabajos corporales y del espíritu se utilizasen para descanso recíproco y que agricultura y artes manuales fuesen tratadas como medios formativos esenciales, reaparece repetidamente la idea de una enseñanza del trabajo en las empresas, teorías y confesiones pedagógicas." Otto Willmann, *Teoría de la formación humana*, vol. II, cap. LXII, 1, pág. 159-160, trad. espanhola de Salustiano Duñaiturria, Instituto "San José de Calasanz", de Pedagogia, Madrid, s. d. — Veja-se também o que diz, a respeito do assunto, Comênio. Na sua obra "Orbis pictus", uma iniciação nos ofícios manuais mais importantes, apresenta a respectiva técnica, cf. O. Willmann, op. cit., II, pág. 160. Veja-se ainda: Comênio, *Didática Magna*, cap. XXIX, 6, XII, pág. 371 da trad. brasileira de Nair Fortes Abu-Merhy, Ed. "Org. Simões", Rio, 1954.

formativo que o trabalho possa encerrar. Entretanto, dar à escola primária um sentido, clara e decididamente, profissional, é dar um passo arriscado demais, para ser sensato. A solicitação do meio não obriga, em absoluto, um desvio da escola, quanto às suas finalidades essenciais; pode, quando muito, condicionar certas atividades, acomodando-as às necessidades do ambiente. Demais, o imediatismo pragmático colocado à base das atividades da escola do trabalho poderá satisfazer às escolas de tipo profissional, ⁽¹⁹⁷⁾ exclusivamente, onde a finalidade é imediata e orientada para a produção e fornecimento de técnicas adequadas a essa produção, o que equivale a dizer que é um tipo de escola destinado a qualificar os indivíduos, profissionalmente, dentro de suas capacidades e tendências espontâneas. No entanto, convém não esquecer de que só existem e devem existir em comum acôrdo com a liberdade individual do educando, que poderá, livremente, escolher, e aceitar ou não determinada orientação profissional. Da não aceitação dêste princípio, decorrem inúmeras consequências, que invalidam, de modo decisivo, os ideais pragmatistas dentro da escola primária e até secundária, onde não deve haver intúitos imediatos de lucro material. A escola está jogando com criaturas em formação, não podendo se deter nos meios, como se êles fossem fins em si mesmos. A especialização prematura é tão maléfica, quanto a pura especulação, por trazerem ambas a marca da unilateralidade, que fére a própria unidade humana.

O que é pior em tudo isso, é a imoralidade gerada em nome da educação moral, através do trabalho, pois atrás do esforço empregado para a satisfação de interesses mal delineados, (muita vez, simples curiosidades), a escola coloca sempre a utilidade como valor apetecível único ⁽¹⁹⁸⁾. Ora, aí está a imoralidade que defôrma, pois a criança levada desde cedo a só aceitar o que seja útil e eficiente, dentro do âmbito de suas necessidades imediatas, passará, muito prematuramente, a desprezar os valores espirituais que de nada lhe servirão, pois não poderão ser usados na materialidade de sua concepção de vida ⁽¹⁹⁹⁾. Aliás, não se pôde explicar as causas da decadência de nossas esco-

(197) Dec. n.º 17.698, de 26-11-47, parte IV: Da educação profissional em geral, art. 722 e seguintes, op. cit., pág. 126 e 173.

(198) Parece que a afirmação de Comênio foi lançada em terreno fértil, muito embora o imediatismo da Natureza seja mais um sofisma do autor, que, pròpriamente, uma verdade. Dizer que "a Natureza nada produz que não tenha um uso claro e imediato", ou que "nada se ensine que não tenha uso imediato", é negar ao homem outras finalidades mais elevadas, ou sujeitá-lo a jamais sair dêsse pragmatismo interesseiro tão comum em nossos dias. Op. cit., cap. XVII, 43-44-45, pág. 209-210.

(199) Plínio Barreto, Das perturbações morais, Estado de S. Paulo, de 27-6-54, diz o seguinte: "Grandes inqueritos têm sido feitos últimamente sobre a descristianização, ou melhor, a desumanização da mocidade. O utilitarismo domina os espíritos. Até nos cursos superiores já se vem notando tal ou qual desapego às letras desinteressadas ou, com mais precisão, á cultura destinada a enriquecer o espirito, mas sem aplicações praticas. Os ramos de ciencia de carater remunerados são os mais buscados. A mocidade, desdenhando os valores morais, só se preocupa com os ganhos rápidos. As solicitações dos ideais estão sendo substituidas, mesmo entre os jovens mais inteligentes, por uma tendencia que se pode chamar monetaria. Ainda há pouco o episcopado francês publicou extensa declaração doutrinaria em que se encontra um capitulo consagrado ás consequências da procura desenfreada do dinheiro. Entre as taras do capitalismo liberal, lê-se nesse documento, a igreja deplora, muito particularmente, as devastações, nos costumes publicos e particu-

las secundárias e superiores e de outros tipos a não ser pela insuficiência da escola primária, atualmente, sob os moldes criticados. Em lugar de instruir, de educar e de orientar a formação, a nossa escola primária, forçando a penetração de uma concepção da vida e do universo, em flagrante contradição com a nossa própria tradição, através de métodos e processos, insuficientemente, aferidos e aparecimento de uma efervescência maléfica nos meios educacionais ⁽²⁰⁰⁾.

Como se vê, o que é procurado pelas escolas do trabalho está, diretamente relacionado com o conceito de experiência e dentro do próprio conceito de educação da escola nova. Honra lhe seja prestada, pois ao menos certa coerência há, em tudo isso.

Outro ponto passível de críticas, dentro da concepção da escola como unidade de trabalho, é a atividade das crianças, em franca colaboração ou cooperação, proporcionando o desenvolvimento do "sentimento de responsabilidade individual e de trabalho, de solidariedade e de cooperação" ⁽²⁰¹⁾. Ora, é bem fácil de se verificar que a cooperação ilimitada, no âmbito escolar, não produz bons frutos, pois leva o aluno a estar sempre na dependência de outros, o que só fará reforçar e forçar a solidariedade em mau sentido, como já deixamos bem evidente, linhas atrás. Até mesmo esse sentimento de responsabilidade ficará prejudicado, pois à criança não será proporcionada oportunidade de se sentir responsável pelo todo, mas sempre pela parte. Donde ser falsa a solidariedade, obrigatoriamente, provocada pela cooperação no trabalho, e indiferente, e até mesmo irresponsável, o homem forjado nestas condições, diante do produto do seu próprio trabalho. Daqui para a mecanização, um passo apenas.

Onde estaria então aquela "vida melhor, mais rica e mais bela", de que nos fala Anísio Teixeira ⁽²⁰²⁾, si o homem começa por abdicar, muito cedo, a sua própria natureza humana? Que respondam as gerações que passaram pelos labirintos da escola brasileira no segundo quartel deste século. Muito embora o movimento e a azáfama, as novas tentativas de refôrma, visando, não tanto reformar, mas apenas completar o que já existe, representam, nada mais, nada menos, que imolação da escola brasileira a uma concepção de vida tomada de empréstimo, aos juro altíssimos de nossa própria independência espiritual, intelectual, moral, política, social, econômica.

É indiscutível a posição da escola primária dentro do panorama atual das necessidades e solicitações do meio ambiente, forçado pelas injunções de

lares, causadas pela busca febril do dinheiro. A consciencia profissional desaparece num mundo onde o espirito de lucro toma o lugar ao espirito de serviço. O senso do bem comum declina enfraquecido pelo desencadeamento dos egoismos coletivos e individuais."

(200) Para Plinio Barreto, "a estrutura economica da epoca é a maior responsavel pelo descalabro moral a que estamos assistindo. Mas essa estrutura não é imutavel." Id. *ibid.* Entretanto, seria necessário mudar, antes do mais, a concepção da vida, que é o verdadeiro fator social, ou, quando menos, procurar não agravá-la com a introdução de elementos estranhos.

(201) Dec. n.º 17.698, de 26-11-47, art. 147, c, na pág. 25. Publicação da Sec. de Estado dos Negócios da Educação, 1953, Imp. Of. do Estado, São Paulo.

(202) A pedagogia de Dewey, estudo preliminar junto à tradução de Vida e Educação, de Dewey, pág. 28, 3.ª ed. Ed. Melhoramentos, 1952.

ordem prática e econômica: é o ponto de enlace verdadeiro e obrigatório, "puesto que representa a las finalidades éticas de la Formación y eleva el problema por encima del nivel que corresponde a un punto de vista estrictamente económico" (203). Isto, para nós, significa apenas a necessidade de uma seqüência escolar para o aperfeiçoamento primário, e nunca, como apregoam e põem em prática, a transformação da escola primária, pròpriamente dita, em oficinas de trabalho. Portanto, a instituição que resolveria o problema seria uma Escola de aperfeiçoamento para os aprendizes (204). Esta escola, além de continuar a desenvolver e a ampliar o conteúdo formativo da própria escola primária, ministraria o ensino e a prática das destrezas industriais ou de qualquer outro tipo. Se na escola primária está o ponto de enlace, aqui está o enlace, pròpriamente dito, com as Artes e os Ofícios. Dessa fórmula, repetimos, ficaria o curso secundário em seu verdadeiro lugar, livre dos assaltos constantes do pragmatismo mal orientado (205).

Incluindo Dewey e Kerschensteiner neste último item, em que o trabalho de ordem profissional ficou bem afastado do curso primário, pensamos, nesta altura, não ser mais necessário nos estendermos sôbre qualquer outro ponto. Já é suficiente o que aí fica, para mostrar os falsetes dos fundamentos que, orientando o nosso curso primário e até mesmo o secundário, presidem a formação do nosso professorado, através das Escolas Normais. Deixamos quaisquer outras considerações acaso evidenciadas nas entrelinhas, para aqueles que nos queiram ajudar numa cruzada de há muito necessária, para elevação e dignificação do professor e para o aperfeiçoamento moral, intelectual e físico do povo brasileiro. Mesmo porque "a ninguém, nesta época, é lícito calar-se ou ceder; é necessário falar ou agitar-se, não para levar a melhor, mas para manter-se no seu pôsto, com a maioria ou com a minoria, pouco importa" (206). Si esta afirmação de Goethe foi verdadeira para os pioneiros da Escola Nova, no Brasil, com muito maior razão o será para nós, diante da calamidade em que se encontram os negócios da educação, nos dias que correm. Entretanto, voltemos ao problema a que nos propusemos.

4 — VELHAS ASPIRAÇÕES

Não seria de todo perdido, o tempo dedicado a conhecer as opiniões de alguns educadores, a respeito do preparo de professores pelas Escolas Normais.

(203) Willmann: op. cit., vol. II, pág. 444.

(204) As Escolas Profissionais do Estado e os cursos do Senai, Senac, etc., por exemplo, poderiam e deveriam servir de ponto de partida para a satisfação de todas as necessidades dos diversos meios. Que se estude as reais necessidades do litoral, do interior e das cidades, e que se procure o incremento da instalação de escolas de especialização e aperfeiçoamento primário (não escola primária de especialização e aperfeiçoamento), como complemento do ensino primário. Que se ponha um paradeiro à legiferação inconsciente sôbre questões do ensino secundário e normal, principalmente, e se procure resolver, honestamente, os problemas da instrução e da educação, para aqueles que, não podendo ou não querendo ou não possuindo aptidões, devam prescindir dos demais cursos, que levam à formação de nível superior.

(205) Veja-se, de novo, o Centro de Educação de Leme.

(206) Goethe: Citado por Fernando de Azevedo: A educação e seus problemas, 3.^a ed., Melhoramentos, São Paulo, 1953.

Dessa fôrma, poderemos sentir de perto o problema do ponto de vista daqueles que se interessam e se dedicam nos assuntos de educação.

I — O prof. Fernando Rios, delegado regional do ensino em Itapetininga, em 1936, dizia o seguinte: “Como a família já não educa, é necessario que se dê á escola a função de educar”, pois não se póde continuar relegando a plano secundário “*função mais importante da escola, que é a formação moral da criança*”. Eis porque somos pela renovação dos nossos methodos de ensino e favoravel, não á introducção desta ou daquella peça da chamada escola nova, mas ao reajustamento simultaneo de todas as peças do aparelhamento escolar, com substituição das consideradas inuteis ou velhas demais.” Considerando-se as instituições auxiliares preconizadas e em funcionamento, “parece-nos que *essas peças giram um tanto soltas, quasi que desligadas do systema, ou pouco influindo nas demais peças do conjuncto*”. Continuando nêsse diapasão, o prof. Rios acreditava que a renovação só seria possível se processada de acôrdo com a realidade, e não com uma simples penada. Longo período de preparação psicológica, classes de ensino renovado para observação e, além de tudo, “Escolas Normaes novas, com methodos novos” (207). “Ao professorado que sãe das Escolas Normaes não faltará bôa vontade, nem dedicaçãõ, nem entusiasmo. Mas uma bôa parte — e della, a maior porcentagem saida das Escolas Normaes Livres — recebe os seus diplomas sem o minimo de technicas indispensaveis ao exercicio das suas funcções profissionaes faltando-lhe uma visão mais ou menos completa do problema educativo e das necessidades da infancia”. E mais adiante, conclúe: “O Curso Profissionaal deveria ser modificado, ou melhor, ampliado de anno, pois que, nas condições actuaes, não dá aos professores *o minimo de technicas indispensaveis para o exercicio de suas funcções profissionaes*. Não ensina a ensinar” (208).

II — O prof. Malvino de Oliveira achava que, mesmo exigindo dos professores apenas as técnicas fundamentais — ler, escrever e contar — ainda foi o ensino insufficiente, pois “a renovação de processos de ensino que se vem insistentemente fazendo nas Escolas Normaes, não frutifica nas escolas primárias, onde, pelo contrário, jóvens professoras se aferram aos velhos methodos da escola tradicional” (209). Baseado nessas afirmações, pensa êle que “seria interessante que os professores de Didactica dessas escolas” (normais) fossem às escolas primárias para “verificar como leccionam os seus ex-alumnos”. Prossequindo, diz êle ainda: “parece-me... que necessitam de conhecimento mais real da vida do professor publico e de um preparo especial para as nossas actuaes escolares ruraes”. (210).

(207) Anuario do Ensino do Dep. de Educação do Estado de S. Paulo, 1936., pág. 227-229. Veja-se também a Revista de Educação, n.º 13-14, 1936, São Paulo, pág. 136 a 138. Nota: O grifo é nosso.

(208) Id. ibid., pág. 243.

(209) Id. ibid., pág. 226.

(210) Id. ibid., pág. 242.

III — O prof. Oscar Augusto Guelli assim diz: "...pensamos tambem com aquelles que julgam ainda insufficiente, ou melhor, falho de bases o preparo tecnico dos professores primarios. Pela acurada observação que temos feito, as lacunas principais da formação dos nossos professores primarios são de ordem pedagogica e didactica, não se deixando de levar em conta, tambem, as de ordem politica" (211). "Seria recommendavel augmentar no Curso Profissional das Escolas Normaes mais um anno, afim de que maior efficiencia se dêsse ao ensino das nórmas educativas..." (212).

IV — Francisco Lopes de Azevedo fére fundo o problema, quando expressa o resultado de suas observações: "Pelo que temos observado, quer "in loco", nas escolas normaes livres, quer pelos elementos que ingressam no magisterio, vindos de estabelecimentos officiaes ou livres, resente-se a nova geração de professores primarios da falta de cultura e de technica. Parece que a causa dessa má formação profissional reside nos seguintes motivos, entre outros de menor importancia: o mau curso secundario (fundamental ou gymnasial) feito pelos candidatos ao curso profissional, a falta de exercicios de pratica de ensino, feitos nas proprias escolas isoladas, por onde terão os professores futuros de iniciar a carreira, o corpo docente heterogeneo das normaes livres e o programma do curso de formação profissional do professor" (213).

V — Anisio Novaes, por sua vez, abórda um ponto importante e crucial do problema: "Temos a impressão de que ha sérias falhas no estudo de psychologia e pedagogia das escolas normaes. As novas theorias de educação provêm de novas concepções philosophicas que surgem com a evolução da humanidade. *E não é possivel comprehender-se a razão de um determinado systema educativo quando se desconhece a philosophia que o motivou.* Afigura-se-nos de grande importancia, para clara visão das questões educacionaes, a inclusão da cadeira de philosophia educacional no curso de formação profissional" (214).

VI — Referindo-se ao entrosamento, que deve existir, do corpo docente e discente das Escolas Normais e escolas primárias, em geral, dizia o prof. Luiz Damasco Penna: "Tenho procurado a collaboração, mas sem grande resultado. Ha, eu não affirmo mas presinto, um como temor da parte de alguns professores de primeira secção de que nós, os méros inspectores de escolas de meninos, nos approximemos demasiado do seu trabalho". Parece que "ha um vago receio, por parte de certos mestres de pedagogia das escolas normaes, de que a sua sciencia se arranhe ao contacto com a realidade", como muito bem diz o prof. Almeida Junior (215).

VII — Francisco Alves Mourão abórda o gravíssimo problema da vocação, dizendo: "Sim, soffre hoje, grande parte dos nossos professores, do mal do

(211) Id. *ibid.*, pág. 240; Revista de Educação cit., pág. 134 a 136.

(212) Id. *ibid.*, pág. 245.

(213) Id. *ibid.*, pág. 240; Revista cit., pág. 146.

(214) Id. *ibid.*, pág. 241. *Nota:* O grifo é nosso; Revista cit., pág. 136.

(215) Id. *ibid.*, pág. 245; Revista cit., pág. 143 a 145.

erro na escolha da profissão. Nota-se que se acham em crise de idealismo os professores que deixam as normas... Pensamos que esse facto resulta em grande parte do erro na escolha da profissão, erro que poderia ser evitado, com uma *verificação preliminar de occorrença de qualidades para o exercício do magisterio e de vocação para o mesmo*. Dahi, a crise da consciencia profissional que tenta nos ameaçar" (216). Nós acrescentaremos: já nos atingiu essa crise, e com que intensidade...

VIII — Até mesmo o prof. Georges Raeders se manifestou sobre o problema, comentando as palavras do Pe. Arlindo Vieira: "L'enseignement primaire est ici hors de question, et il est indubitable qu'il est, de toutes façons, supérieur à l'enseignement secondaire" (217). E mais adiante, após tecer alguns comentários sobre as dificuldades a serem vencidas pela escola primária brasileira: "Les professeurs de cet enseignement primaire sont préparés, et fort bien préparés, à leur magistère, en d'excellentes écoles normales, du type des écoles normales européennes, établies sur tous les points du territoire" (218). Ou isto foi muita bondade do bom amigo do Brasil, ou tal era, já o descabro dos demais ramos do ensino, que êle destacou o menos pior, ou ainda a organização e estruturação das Escolas Normais nos moldes europeus o impressionou. E não era para menos, diante do afã mostrado nos trabalhos, pelas novidades trazidas na última refôrma do ensino. De qualquer maneira, êsse tom de otimismo em meio de tanto pessimismo, como vimos, serve, antes de tudo, para mostrar que ainda existia, ao tempo, algo por onde se poderia salvar o nosso ensino primário e normal: o trabalho silencioso de alguns desconhecidos batalhadores, que, premidos pelas circunstâncias, redobram seus esforços para conter a avalanche do materialismo que avançava. É possível que aquelas afirmações do generoso educador se referissem, exatamente, ao trabalho das escolas ainda iluminadas pela chama de um verdadeiro ideal, já há tanto desaparecido dos nossos meios educacionais e pedagógicos.

Êste era o panorama do ensino normal, há cêrca de 18 anos, pela palavra dos mais expressivos e insuspeitos educadores. Ao que ficou dito, poder-se-ia crescer muitos comentários de outros tantos responsáveis pelo ensino, sem que o tom fosse alterado ou que as opiniões divergissem. Basta-nos êsses, entretanto, para verificarmos que a situação pouco se alterou, nestas duas décadas, ou se houve alteração, foi para pior.

5 — ASPIRAÇÕES ATUAIS

I — Vejamos o que dizem alguns educadores, sobre as Escolas Normais, pelo testemunho da prof. Maria Aparecida Pimenta (219): "Do Congresso de

(216) Id. *ibid.*, pág. 247.

(217) Georges Raeders: *La décadence de l'enseignement au Brésil*, in *La vie intellectuelle*, T. XLIV, n.º 4, de 25-sept.-1936, pág. 589, Les Editions du Cerf, Juvisy, Seine-et-Oise, France.

(218) Id. *ibid.*, pág. 590.

(219) A situação atual do ensino na Escola primária, in *Revista de Educação, Nova fase*, n.º 62 a 65, pág. 83 a 89, Serv. Cultural, Intercâmbio e Divulgação, Dep. de Ed., São Paulo, 1952. *Nota*: O grifo é nosso.

Autoridades Escolares, de 1951, quando da discussão da tese "O ensino normal, notadamente a prática pedagógica", extraímos algumas opiniões dos Srs. Delegados de Ensino, sobre o assunto. Comentam êles que "com relação à falta de orientação técnica de que se ressentem os professores primários que se iniciam na carreira, o problema já deveria ser atacado nas escolas normais", que, "embora múltiplos sejam os fatores que contribuem para o fraco rendimento escolar das nossas escolas primárias, somos dos que pensam que as ESCOLAS NORMAIS COOPERAM PARA ESSE BAIXO RENDIMENTO, já pela pouca prática pedagógica que oferecem, já pelo desconhecimento em que deixam os novos professores, da situação real do meio em que vão atuar", que os professores são mal adaptados nas modernas técnicas de educação primária pela precariedade de formação profissional". Num atropêlo de opiniões, os Srs. Delegados de Ensino, testemunhos valiosos do assunto, por serem os primeiros a entrar em contacto com os novos professores, culpam, ora a insuficiência dos programas das escolas normais, ora *os professores de prática de ensino que, na maioria das vezes, nunca viram de perto uma classe primária, nunca ensinaram, nunca praticaram e, no entanto, são professores de prática...*"

II — Mathilde Neder, através de um trabalho a respeito de "Alguns problemas da "prática de ensino" (220), focaliza de maneira rápida, mas clara, o problema das Escolas Normais, dizendo: "Não querendo discutir tais finalidades (das escolas normais), fazemos conjecturas e nos perguntamos se, com tais disposições e com tais programas, poderíamos formar professores primários que pudessem trabalhar eficientemente. Por outro lado, estamos acostumados a ouvir queixas e verificar a insegurança de professores recém-formados, titubeantes nos seus primeiros ensaios, e que buscam outros professores, de mais experiência, para lhes ditar os primeiros, segundos e terceiros passos. Tais observações, se não nos levam a concluir da ineficiência do Curso Normal, tal como está organizado, ou da incoerência de seus programas, pelo menos levam-nos, de início, a pensar no problema que assim se levanta".

III — A falência da escola nos termos em que foi organizada nêstes últimos vinte anos, de que já tivemos oportunidade de falar, parece estar reconhecida até mesmo por aqueles que pautam suas idéias e ensinamentos pela cartilha da escola nova. Apesar disso, ainda insistem em passar do terreno teórico em que, segundo a opinião do prof. Onofre de Arruda Penteadó Jr., se encontra a escola, para o da aplicação prática: "Todos quantos, educadores ou não, há mais de vinte anos vêm pregando, no Brasil, a necessária renovação do nosso sistema educacional o temos feito por uma política de idéias, teoricamente, sem atingir-se o plano da ação prática geral e profunda", o que seria, absolutamente, necessário, pois "a força da escola não está nas leis ou na política que agem sobre os adultos, mas na ação do mestre bem orientado (na prática, segundo a concepção dos que pregam "a Pedagogia da Escola Nova, a Pedagogia de Dewey e de Claparède, o sociologismo de Durkheim, o

(220) Op. cit., pág. 177 a 182.

materialismo positivista, o naturalismo, o ativismo...”), e sábio, no sentido de interferir na direção da natureza maleável que lhe é entregue para educar. Daí a importância da formação do professor e a responsabilidade das escolas normais e das faculdades de Filosofia na mudança da atitude mental em face dos problemas da Educação”. Embora o pensamento, expresso nessas linhas, esteja um tanto obscuro, no fundo percebe-se a preocupação por um estado de coisas, a que poderíamos chamar de divórcio entre a formação e o homem. Aliás, já falamos também nêsse assunto, no início dêste trabalho, razão pela qual não estendemos os nossos comentários (221).

IV — O desejo soberano, pró instalação das célebres unidades de trabalho, tomou novo impulso e maior vigor, ultimamente, originando proposições que bem revelam a confusão em que se debatem os seus cultores, em matéria de educação. Donde as considerações a respeito da criação de Escolas Normais Rurais, cuja finalidade precípua seria o preparo de professores de ensino primário para as coletividades rurais, professores que, no dizer de Chiquinha Rodrigues, seriam os encarregados “da transformação ajustada da escola rural, em trabalhos que visam dar às lides da terra feição moderna e mais compensadora, iniciando o preparo do nosso lavrador, em geral, bisonho, agindo empiricamente, na maioria dos casos, através do filho que freqüente um bom curso em escola rural, realmente ruralizada. E toda essa tarefa depende da preparação ajustada do mestre”, empresa esta “só realizável em São Paulo, através da Escola Normal Rural” (222).

V — Essas mesmas idéias são defendidas com mais aguda penetração pelo prof. Alberto Rovai, em sua tese apresentada ao Congresso Interamericano de Educação de Base, onde, citando várias outras autoridades, favoreceu a apresentação de proposições por parte dos educadores mineiros Helena Antipoff, Mario Casasanta e Emmanuel Pontes (223).

(221) A Escola e Ação como momento de Renovação, artigo publicado no jornal “Fôlha da Manhã”, de São Paulo, 10-10-1954.

Nota: Ninguém melhor que o Catedrático de Didática da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, da Universidade de São Paulo, para desenvolver um trabalho profícuo de renovação dos ideais da escola brasileira. Tem em suas mãos todos os recursos necessários, inclusive o material humano, faltando apenas um pouco de vontade e de decisão para romper os laços que o prendem ainda aos princípios da Escola Nova e aplicar e divulgar os princípios auridos no contacto do velho e sempre novo patrono da nossa Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São Bento: São Tomaz de Aquino. Que os princípios do tomismo lhe dê a necessária fôrça para tarefa tão importante, tão urgente. Aqui fica o lembrete, com os votos de breve retôrno aos ideais dos ensinamentos cristãos...

(222) Conceito de educação de base, artigo publicado no jornal “A Gazeta”, de São Paulo, em 5-7-54, por ocasião do Congresso Interamericano de Educação de base.

(223) Veja-se o jornal “Fôlha da Manhã”, de São Paulo, em 11-7-54.

Nota: Apesar da argúcia com que procurou defender a idéia da criação de uma Escola Normal Rural, em São Paulo, o prof. Alberto Rovai não apresentou elemento novo algum, que pudesse favorecer a tese, limitando-se a repetir argumentos de valor discutível, no que foi apoiado por educadores da mesma grei, sempre em maior número, pela retração injustificada dos demais. Si continúa essa retração daqueles que, vendo o descabro do nosso ensino e tendo meios para reconduzi-lo ao caminho certo, e não o fazem, por comodidade ou subserviência, os verdadeiros ideais e os sãos princípios estarão, irremediavelmente subjogados pela demagogia pedagógica organizada e decidida a vencer.

VI — Diante do aparecimento de um projeto de lei na Assembléia Legislativa, visando a criação das Escolas Normais Rurais, já se manifestára o Conselho Técnico de Educação, sendo relator da matéria o prof. Mario Marques de Oliveira, que se pronunciou contrário à proposição, no que foi, unanimemente, seguido pelos demais membros do Conselho. Sugeriram, além disso, que fossem tomadas “as providências necessárias à elaboração de um plano de reorganização do ensino no Estado, de modo a solucionar, o mais rapidamente possível, os inúmeros problemas apresentados pelo ilustre relator” (224).

VII — Para finalizar esta resenha de opiniões e atos, que comprovam os desajustes em que se debate o nosso ensino, vejamos as judiciosas considerações do prof. Paulo de Almeida Lencastre: “Os males de que padece a zona agrícola não se combatem com “professor primário especializado”, porque êles têm em outras origens, até onde não chega, nem chegará nunca, a ação de qualquer tipo de escola. Dizer-se, por exemplo, que mandamos para a roça professores formados para lecionar em escolas urbanas, é inverter os dados do problema, pois o que fazemos não é pròpriamente isso, mas sim proporcionar a todas as crianças do Estado, sem distinção, como é de boa norma educativa, um mesmo ensino, uma mesma educação, uma igual formação, desenvolvida não por um professor “formado para lecionar em escola urbana”, mas por professor formado para exercer o magistério da educação primária em qualquer parte do nosso território. Confunde-se, no caso, a escola normal, que prepara professores para o trabalho pedagógico, com o programa de ensino a ser por êles desenvolvido, o que não é por certo a mesma coisa” (225).

Sem entrar no mérito da questão do ensino rural, devemos e queremos ressaltar, das opiniões acima transcritas, que algo caminha mal, e que êsse algo é, justamente, o conceito fundamental de educação calcado sôbre concepções filosóficas falsas e, além de tudo, mal digeridas. De qualquer fôrma, é sempre a Escola Normal o ponto visado pelas críticas; e com isso estamos de pleno acôrdo, pois sendo o ensino primário a base de toda a instrução, educação e formação humanas, e estando êle na dependência direta do professorado primário, ficaríamos girando em tórno de um círculo vicioso, se não atacássemos o verdadeiro responsável, que é o centro de formação dêsse professorado.

Vemos assim que não é suficiente afirmar ser essa atribuição da alçada das Escolas Normais, e nem muito menos que a escola primária e a normal são instituições ligadas pelos seus próprios objetivos. É preciso, uma vez que a formação do mestre-escola se liga, intimamente, às necessidades do ensino elementar, fazê-la girar então em tórno das exigências dêsse ensino, visando a

(224) O Conselho Técnico de Educação do Estado de São Paulo, composto dos Snrs. Mario de Sousa Lima, pres., Luís Damasco Penna, José Querino Ribeiro, Paulo Sawaya, M. E. Damy, Adolfo Paeker, D. Candido Padin, O. S. B., emitiu longo parecer sôbre o assunto, que foi publicado no Diário Oficial do Estado, em 1-4-1954.

(225) O ensino rural no Estado de São Paulo, artiguete publicado no jornal “Fôlha da Manhã”, de São Paulo, em 16-4-54.

formação de professores capazes, não só de alfabetizar, como de completar essa alfabetização, consolidando-a, posteriormente; professores capazes de apreender, no momento oportuno, a aptidão natural da criança, e desenvolvê-la de acordo com os cânones didáticos mais adequados; professores capazes de, aproveitando um perfeito conhecimento do psiquismo infantil e humano em geral, fazer a criança compreender o valor e o sentido dos elementos formativos, que lhe são fornecidos; professores capazes de levar os seus alunos à aquisição do hábito do trabalho intelectual; professores capazes de fazer com que o ensino primário atinja às suas finalidades específicas, conscienciosa e sãbiamente, dando a tudo um sentido unitário, indivisível, pela sujeição consciente, livre e espontânea a um ideal formativo. Enfim, professores capazes de fazer da escola o complemento real e honesto da ação educativa da família.

Justamente, por sabermos que “devemos exigir dos educadores todas as forças da vontade e do saber, todas as faculdades de produzir e remodelar, de maneira que se tornem eles ativos colaboradores na vida cultural da sociedade a que pertencem” (226), é que se torna necessário capacitar os futuros mestres, a fim de que possam reconhecer, oportunamente, na aptidão natural, os movimentos inconscientes para a formação, quando se manifestarem as inquietudes espontâneas, isto é, o exercício espontâneo de aprender; para que saibam ser necessário obter do hábito a aplicação do estudante; e possam reconhecer, finalmente, na compreensão do valor e do sentido da aquisição formativa os motivos conscientes que devem liberar novas energias (227).

Dessas afirmações, muito facilmente, se chega a uma conclusão: a formação de um professor, à base de exigências tão complexas, exige antes de tudo material humano capaz de se sujeitar a uma aprendizagem intensa, visando a perfeita integração do aspirante na esfera de um ideal; exige material humano íntegro física, espiritual e moralmente; finalmente, material humano de carácter e personalidade, suficientemente demonstrados, como base de uma dedicação futura ao trabalho que exige, muita vez, a renúncia às comodidades físicas e materiais proporcionadas pela vida das cidades.

Sòmente, dessa fórmula, será possível conseguir um professorado capaz de conseguir a fixação dos característicos, verdadeiramente, nacionais, levando a todos, indistintamente, a instrução e a educação, e acima de tudo, porque base essencial de toda a vida social e o verdadeiro fator, como já dissemos, a concepção da vida e do universo própria da nossa gente e não emprestada de outrem. A isto também o professor deve prover, porque o valor do seu trabalho estará em relação direta com o valor dos princípios fundamentais da sua filosofia de vida. Dessa maneira, vemos o problema do seguinte modo: “Nascendo dentro de um círculo determinado de civilização e cultura, o homem é portador não só de determinações naturais, como também culturais; e aquilo que foi exercitado por seus antepassados póde muito bem ser herdado por êle, o que poderá levá-lo a se constituir no tipo nacional ou então a apresentar outra classe de tendências provenientes do trabalho de gerações. É claro que a apti-

(226) Paulsen, *Paedagogik*, 1912, citado por Egas Muniz Barreto de Aragão: *Problemas de educação nacional*, pág. 305.

(227) Willmann: *op. cit.*, *loc. cit.*

dão natural não é um molde flexível à espera indiferente do conteúdo. Pelo contrário, como está ligada aos bens espirituais, obedece, até certo ponto, à forma cambiante dêles. De qualquer forma, o ensino administra ao espírito um conteúdo positivo de crenças, saber e poder, passando o espírito da passividade à atividade, indagando e buscando, e, por si mesmo, encontrando a resolução e a resposta, em variações infinitas de acôrdo com a individualidade" (228).

Surgem aqui novos problemas, de cuja solução depende o êxito na formação do professorado primário. Urge solucioná-los, satisfatoriamente, afim de que se possa encarar a missão das Escolas Normais com mais dignidade e respeito, não continuando a ser, como o é hoje em dia, méro objeto de mercancia, nas mãos de vendilhões inescrupulosos. Em 1.º lugar, urge encontrar e separar, dentre a caudal que todos os anos aflúe às Escolas Normais, o material humano de qualidade superior; em 2.º lugar, prover as Escolas Normais de professores capazes e, altamente, qualificados; em 3.º lugar, dotar o ensino normal de uma estruturação adequada e ordenada aos supremos interêsses da creança, do professorado primário e da cultura nacional (229).

6 — RECRUTAMENTO E SELEÇÃO

Muito se tem falado e discutido, sôbre o que diz respeito à seleção dos candidatos à matrícula nas Escolas Normais. Parece não se chegar a acôrdo, pois todos os interessados nada mais fazem que sofismar, ora adiando a solução, ora transferindo o centro nevrálgico da questão para elementos variáveis ou dissociados do elemento de importância fundamental: a vocação. Alegam os defensores do tecnicismo exuberante da realidade pedagógica, que se não pôde exigir de todos os professores êsse requisito importante; entretanto, somos de parecer que exigir dêles aquelas qualidades que os coloquem em situação de bem exercer o magistério com eficiência e dignidade, algo que os identifique com a carreira escolhida, é, absolutamente, necessário. É bem verdade que não se pôde e nem se deve cercear a liberdade de quem quer que seja, para isto ou para aquilo; tratando-se, simplesmente, de adotar medidas efetivas, que supram as deficiências de orientação, claramente, demonstradas pelos candidatos, pôde-se e deve-se exercitar meios que possibilitem, tanto quanto possí-

(228) Id. *ibid.*, II vol., pág. 279.

(229) Diante disso, parece bem pouco o que pedia Ferrière: "O que tenho sempre pèdido é que se reúnam todos os problemas concernentes à preparação do professor num todo que compreenda: a cultura da sua personalidade; a sua preparação largamente humana; o ensino duma psicologia indiscutível, que lhe permita dar conta do que é a infância, do que são os diferentes tipos de crianças, e que o familiarize com as técnicas mais eficazes e mais experimentadas da educação nova." Sem dúvida alguma, de um modo geral, é isso o que tentavam fazer as nossas Escolas Normais, sem, no entanto, o conseguirem. Aliás, êle mesmo o confirma, quando diz mais adiante: "Ora, quem conhecer as escolas normais em todos os países do mundo, não poderá afirmar que êste desiderato tenha sido alcançado", embora em nota declare haver exceção. A escola por medida, pelo molde do professor, trad. Vítor Hugo Antunes, pág. 128 e 129. Ed. Educação Nacional, Pôrto, 1934.

vel, a seleção prévia dos candidatos à matrícula nas Escolas Normais ou qualquer outro tipo de escola para a formação de professores, não importa o grau, sancionando o meio de elementos, sinão prejudiciais, pelo menos inúteis à obra educativa, e encaminhando-os, si possível, para outras profissões ou ocupações, em que possam encontrar a satisfação plena de suas tendências e a realização de suas capacidades reais.

No terreno objetivo das leis, só encontramos referências vagas a essa seleção. Assim, para matrícula no curso normal, estabelece o art. 465, do Dec. 17.698: "A matrícula no 1.º ano far-se-á mediante apresentação de certificado de aprovação no curso pré-normal". Sòmente, em casos excepcionais é que haverá seleção; não é outra coisa, o que se conclúi da leitura do § único do referido artigo, que diz: "A matrícula no 1.º ano não poderá exceder de 120 (cento e vinte) alunos para cada escola normal. Quando o número de candidatos fôr superior, haverá concurso de seleção" (230). Idênticos preceitos para a matrícula no curso pré-normal.

A obrigatoriedade dessa seleção só se torna permanente, se o curso normal estiver ligado ao Instituto de Educação, conforme o art.607: "A matrícula no primeiro ano do Curso Normal se fará mediante exame vestibular, qualquer que seja o número de candidatos inscritos" (231). Ótimo; mas não basta ainda, pois é necessário que essa seleção penetre, tanto quanto possível, no verdadeiro entender daquele que pretende matrícula no curso da Escola Normal, e que seja generalizada a sua aplicação a todas as Escolas Normais, sem exceção. Acreditamos mesmo, ser, absolutamente, importante e imprescindível que essa seleção, longe de se limitar à matrícula, se estenda por todo o curso, a fim de que, em tempo, seja possível orientar para outros campos da atividade humana, os que se sintam, tardiamente, deslocados dentro do ambiente escolar. É bem possível que o preparo teórico, os exercícios de prática de ensino, esporadicamente ou jamais feitos, ou mesmo a incompreensão dos responsáveis, possam não revelar qualquer deficiência de aptidão, até o momento em que, uma vez revelada, houver inabilitação do aluno. Isso póde verificar-se até mesmo às portas da diplomação, o que lhe dá o caracter duro e antipático de medida drástica e de última hora; no entanto, o reverso também deve ser considerado, pois entregar um diploma de habilitação a quem não tem qualidades, seria ato de pura inconsciência (232). Daí a necessidade imperiosa de as Escolas Normais examinarem a todos os futuros candidatos a professor, atravez de entrevistas individuais com professor especializado, antes de serem efetuadas as matrículas, a fim de que não haja, futuramente, equívocos profissionais, que se reflitam, primeiramente, atravez de reprovações sistemáticas e depois, lamentavelmente, na vida prática. Não se póde continuar a desconhecer ou a ignorar as tremendas conseqüências para o ensino primário, em

(230) O mesmo estabelece o art. 10 e §, do Reg. Interno cit.

(231) Art. 484, § único e art. 607, da Consolidação das Leis citada; e art. 91, § único, do Regimento citado.

(232) Que situação extravagante para o professor honesto e còncio das responsabilidades que lhe tocam, diante da imprevidência das leis e dos interêsses mercenários que essa imprevidência favorece...

geral, e para a criança, em particular, resultantes da péssima atuação daqueles que, embora sabendo, não têm aptidão alguma para o magistério. Não se trata aqui do cerceamento da liberdade individual na escolha de uma profissão ou ocupação, mas trata-se de ajudar, fornecendo, a quem precisar, os elementos necessários à razão, a fim de que esta possa, no devido tempo, dirigir e orientar a vontade. Não basta querer; é necessário saber o que e por que se quer. Daí ser da própria essência do ato voluntário que a inteligência preceda à vontade, esclarecendo-a, devidamente, e levando-a à escolha favorável ou não, pouco importa, mas com conhecimento ⁽²³³⁾. Donde ser necessária a adoção de um novo princípio de avaliação, ao qual denominaríamos Conceito, tal como nos colégios militares, e pelo qual o grau atribuído poderia ser decisivo para o futuro profissional do aluno-mestre. Não há, absolutamente, como alguém poderia aventar, o desejo de militarizar a formação do professorado. Simplesmente, estabelecer medidas que visem atingir a qualidade, dentro da quantidade. É preciso selecionar, é preciso aproveitar o que há de melhor, si se quiser caminhar para o perfeito. Em nada se aplica tão bem, como no caso da formação do professor, aquela afirmação de Cristo, exemplo e protótipo do verdadeiro mestre: "Multi enim sunt vocati, pauci vero electi" ⁽²³⁴⁾. Aqui está a verdadeira essência do magistério, a vocação, o *donum didacticum* ⁽²³⁵⁾.

Não podemos concordar com Francisco Campos, quando afirma ser a vocação um dom, uma intuição, um instinto, que "atingem a tal grau de radiação e de pureza, que se diria nelles instinto e intelligencia não se distinguem, por que tudo é visão directa e immediata" ⁽²³⁶⁾, donde ser o seu possuidor um gênio. Ora, não voltaremos a explicar o que se deve entender por instinto; apenas, ressaltamos, daquela afirmação, certa confusão e certa

(233) S. Tomaz: Suma Teológica, I, Q. 83, art. 1, Resp.: "Sed homo agit iudicio: quia per vim cognoscitivam iudicat aliquid esse fugiendum vel prosequendum", i. é. "o homem, porém, age com discernimento; pois, pela virtude cognoscitiva, discerne que deve evitar ou buscar alguma coisa". Cf. trad. cit. Ou então: Op. cit., I, Q. 83, art. 1, ad quintum: "Sic igitur qualis unusquisque est secundum corpoream qualitatem, talis finis videtur ei: quia, ex huiusmodi dispositione, homo inclinatur ad eligendum aliquid, vel repudiandum. Sed istae inclinationes subiacent iudicio rationis, cui obedit inferior appetitus, ut dictum est (q. 81, a. 3). Unde per haec libertati arbitrii non praeiudicatur". i. é, "assim, pois, cada um se propõe o fim conforme à sua qualidade corpórea, porque, em virtude desta disposição, é que o homem se inclina a eleger ou repudiar alguma coisa. Essas inclinações, porém, são dependentes do juízo da razão, à qual obedece o apetite inferior, como já se disse. Por onde, não tolhem a liberdade do arbítrio". Cf. trad. cit. Ou ainda: Op. cit., I, IIa., Q. 13, art. 1, Resp.: "Ille actus quo voluntas tendit in aliquid quod proponitur ut bonum, ex eo quod per rationem est ordinatum ad finem: materialiter quidem est voluntatis; formaliter autem rationis".

(234) Mat. 20, 16.

(235) Jônatas Serrano diz que são "múltiplas e de várias ordens, as qualidades exigíveis do verdadeiro professor. Gravíssimo engano supor que lhe fora bastante uma técnica puramente intelectual. O mestre na lídima acepção do vocábulo — há de possuir fino senso psicológico e, principalmente, alta e nobre envergadura moral. Não é hipertrofiar a verdade afirmar que o mistér do professor algo possuiu do *munus sacerdotal*". In Ernesto Souza Campos: op. cit., pág. 283.

(236) Francisco Campos: op. cit., pág. 37.

extensão, demasiadamente grandes, e que se completam na afirmação seguinte: "Demais, que garantia oferecem os professores de que possuam todos elles esse dom? *A profissão não implica a vocação* (237). Não se é professor ou advogado porque se possuam as tendências innatas para o magisterio ou a advocacia. De um inquerito realizado por Jonckere, na Belgica, resultou que de trinta e cinco alumnos, nenhum ingressou por vocação na Escola Normal" (238).

Em primeiro lugar: dizer que a profissão não depende, absolutamente, da vocação, é ir longe demais nas afirmações. Em que base se apoiaria o ilustre homem público para pontificar dessa fôrma? Quais seriam então as determinantes da profissão, seja qual fôr? Seria suficiente um inquérito, para confirmar ou dar respostas a perguntas tão sugestivas? Em segundo lugar: a valer o resultado do inquérito invocado, poderíamos supôr o mesmo resultado, para representar a nossa situação, com a agravante de ser êle a confirmação da falta absoluta de orientação educacional, de um lado, e profissional, de outro. Além disso, o pouco de vocação encontrado, é anulado ou mal aproveitado pela

(237) Muito se teria de falar das condições em que se encontram os nossos jovens egressos dos cursos secundários e aspirantes às diversas escolas de formação do professor. Quando chegam a conquistar o certificado do curso secundário, cheio de tropêços e de lacunas, os jovens, em sua maioria, encontram-se perdidos em um ponto central, de onde partem inúmeros caminhos sem sinalização de espécie alguma e sem viva alma, que, caridosa e compreensivamente, lhes possa dar uma indicação, guiando-os naquele labirinto inicial. Eles não têm em si mesmos os elementos indispensáveis para discernirem do significado daquela voz, que, ainda de maneira nebulosa, indistinta, lhes sussurra aos ouvidos mal formados. Uma grande maioria não foi, sãbiamente, orientada, para que o seu discernimento lhe possa indicar um caminho seguro à vontade. Demais, surge outro problema cruciante: a família quasi sempre, consciente ou inconsciente, voluntária ou involuntariamente, tangida pela necessidade da subsistência, obriga os seus filhos a trabalharem antes do tempo ou, quando menos, a ingressarem em uma escola que mais depressa lhes possa dar o diploma, habilitando-os assim ao trabalho. E êsse estado de coisas vem já de muito longe, incriminando os responsáveis pela formação da nossa juventude. Quando não são os páis a reclamarem auxílio financeiro imediato dos egressos da escola secundária e até mesmo da escola primária, prejudicando assim o pleno desenvolvimento dos seus filhos pelo interêsse ou incapacidade financeira ou ainda por deficiência intelectual, são os responsáveis pelas nossas instituições escolares que, passiva ou ativamente, levam os jovens à dúvida, quando solicitados a uma decisão vocacional. E aqui surgem as consequências de um duplo menosprezo pela aptidão natural do educando, graves pela sua extensão e fatais pelo poder destruidor dos fermentos trazidos em seu bôjo. O nível do ensino já de si tão baixo, desce ainda mais para satisfazer a uma situação anômala, fruto exclusivo da ignorância de uns e da má fé ou incompetência de outros; e aqueles que deveriam usufruir dos benefícios de uma boa orientação educacional, passam, por sua vez, a exigir também cada vez menos. A respeito do mesmo assunto, dizia, em 1939, o Prof. Frontino Brasil, então Diretor do G. E. Sta. Rosália, de Sorocaba:

"A vocação reclama um respeito imenso; esquecida, campeará uma multidão de mal adaptados; ignorada será a profissão um leito de Procusto; não terão os indivíduos um campo propício à expansão de suas tendências, dos seus sentimentos estéticos, privar-se-ão de um ambiente onde, passando a môr parte do tempo, lhes sorria a felicidade e compreendam e saibam o valor dêste grande bem que é a vida, quando bem vivida, indumentada por uma sã e robusta alegria. Ao lado dêsses prejuízos de ordem moral estão os de material, que vitimam não só os desambientados, como, também, a própria produção, comprometendo a economia nacional". Veja-se: Revista de Educação, pág. 40, n.º 23 a 26, Dep. de Ed. do Est. de São Paulo — 1939 — Artigo "Em tôrno do ensino profissional".

(238) Francisco Campos: op. cit., pág. 38.

falta de estímulos, de aplicação, de verdadeiro cultivo dos dotes docentes, em favor da superficialidade de uso e abuso da técnica, exclusivamente, sem a sua fundamentação filosófica, tão necessária. Tudo isso, forma um conjunto inseparável, donde a possibilidade de um engano de visão.

Perochon, falando sobre a vocação, não encontra dificuldade em dizer que "l'idéal serait de diriger vers la carrière d'enseignement ceux qui ont la vocation, à exclusion de tous les autres" (239), e isto pela simples razão de que "la vocation existe donc; on ne peut la nier" (240). Ora, se existe, vamos ver em que consiste ela, ou pelo menos saber quais os característicos de que póde se revestir.

Etmològicamente, vocação nos vem do latim *vocare*, chamar; é, portanto, um chamado interior para algo especial a ser cumprido. É, como bem o diz Kerschensteiner, uma condição que dá o rumo de uma vida, pois "únicamente deberá ser maestro aquel para quien esta profesión supone el cumplimiento de su designio" (241). Além disso, "maestro de escuela es... solamente aquel que siente constantemente la felicidad de operar en la formación espiritual y intelectual de los demás; que hace vivir en sí la fe imperturbable en el poder supremo de los valores ilimitados del género humano; que ha llegado a experimentar en sí que mientras él enseña a un ejército de almas juveniles, evoca en una lección una vida espiritual común, y que, finalmente, mantiene una juventud tan pura, que todo el peso de los años y toda la madurez de su existencia no llegan a obstruir su ardoroso manantial. Por lo tanto, es posible encontrar instituciones en las que los aspirantes consigan hacer efectiva en sí mismos la consecución de las tres primeras condiciones. Únicamente respecto a la cuarta exigencia puede decidir la vida posterior: su logro es gracia" (242).

Quando o professor combina a instrução, pura e simples com a preocupação, visando uma proposta da vontade de aprender, temos aí o processo do ensino; portanto, é uma tarefa que ultrapassa o simples instruir, para conseguir a assimilação da matéria didática. Além de tornar acessível um conteúdo teórico ou prático pela instrução, aquele que ensina deve elaborar aquele mesmo conteúdo dentro da própria cabeça do aluno. Por aí se vê que existe uma arte de instruir e uma técnica de ensinar, com as quais o professor deve estar familiarizado; mas é necessário não esquecer também que existe um *donum didacticum* (243).

É muito fácil verificar a existência de um impulso para ensinar, tanto nas crianças como nos adultos, manifestando-se sempre pela necessidade de comunicar-se ou de comunicar algo. Radicada nas tendências sociais, é muito justo que essa necessidade leve o saber e a eficiência à exibição. Em todo caso, não há coincidência necessária entre o querer ensinar e o poder ensinar, *pois neste*

(239) Ernest Perochon: L'instituteur, pág. 16, A Paris, Chez Hachette, treizième mille, 1927.

(240) Id. *ibid.*, pág. 18.

(241) El alma del educador, pág. 112.

(242) Id. *ibid.*, pág. 111-112.

(243) Willmann: *op. cit.*, II, pág. 168.

último há uma indicação mais concreta da predisposição originária; donde os professores verdadeiros, em que existe uma necessidade íntima, o donum didacticum. Esse impulso pôde orientar-se também para a formação interior, espiritual, como aconteceu com Sócrates que “sintió en sí mismo esta vocación de escultor de hombres, que busca su materia artística en la vida espiritual propia y ajena, y lo admitió como un instinto concedido por la divinidad al que era necesario satisfacer aun a costa de sufrir por ello varias veces la muerte” (244).

Este fato vem invalidar as afirmações de que só o trabalho do aluno, em que a presença do professor seja nula ou quase nula, representa a verdadeira aprendizagem; só o que faz parte de uma experiência própria daquele que aprende é que pôde ser aprendido, pelo que se deve deixar a criança em liberdade para o pleno desenvolvimento de sua personalidade, segundo suas próprias tendências, etc. Ora, todo e qualquer trabalho necessita de método, e quem encarna o método é o professor, donde ser êle imprescindível no processo de ensino. Demais, a própria escola nova não passa de um método de ensino, que deseja negar ou transferir o direito de posse e exercício. Rui Barbosa já afirmava que “o mestre, o verdadeiro mestre, é uma como encarnação pessoal do método: dependem mutuamente um do outro” (245). Queria êle dizer com isso, que a identificação do professor com o método de ensino seria tanto mais perfeita, quanto mais disposições naturais sustentassem essa identificação. O trabalho escolar do professor é, portanto, e deverá ser sempre, ativo, não no sentido de simples selecionador de influências, mas como fator segundo da instrução e como modelador do caracter e da personalidade do aluno. Isto é obra de vocação, e não simplesmente trabalho da técnica, operada por qualquer pessoa desejosa de ensinar, e, o que é mais interessante, educar.

No terreno das realizações práticas, o ideal seria que se pudesse realizar uma prova, já no humbral da carreira, com a permanência do candidato em um curso de acomodação e observação, onde estivesse em contacto mais direto com um professor especializado em orientação educacional e profissional, com as crianças do curso primário e com as matérias próprias do ensino elementar, em que fosse possível a demonstração das suas qualidades inatas e penetração nos fundamentos do conteúdo da escola primária. Isto seria tarefa para o curso pré-normal, que precisaria ser reorganizado em moldes mais condizentes com as necessidades próprias do ensino normal. Atualmente, não preenche as suas finalidades, por não oferecer apôio suficiente e concreto para o desenvolvimento do conteúdo formativo, que se lhe segue. Este problema está, magnificamente, sintetizado pelo prof. Inácio M. Azevedo do Amaral, em sua tese “O professor e o aluno”, onde diz o seguinte: “O professor deve possuir qualidades resultantes de um conjunto de condições físicas, morais e intelectuais, cuja apreciação não pode ser feita por meio de informações vagas e nem mesmo pelas provas clássicas habitualmente exigidas para a admissão aos cargos de ensino. Sômente por uma longa e cuidadosa observação sistemática orientada durante um período razoável, poder-se-á ajuizar da aptidão

(244) Id. *ibid.*, cap. XXXI, 3.

(245) Rui Barbosa: *op. cit.*, pág. 120-121.

pessoal para o magistério, como somente por um trabalho educativo, gradualmente realizado, conseguir-se-á desenvolver e orientar as aptidões naturais de cada um para o mais perfeito exercício da atividade profissional em que se resume o professorado" (246).

Além dessa bagagem natural constituída pelos dotes docentes, o professor deverá ser dotado de eficiência e de habilidade profissionais, o que só será conseguido pelo exercício, pela prática do ensino, donde a importância da metodologia e da prática na Escola Normal, e que constitui, geralmente, uma cadeira algo mal orientada, mormente, nas escolas particulares.

De outro lado, o curso primário anexo às Escolas Normais (247), sofrendo dos mesmos males do ensino, em geral, não favorece o desenvolvimento da prática de ensino, como seria o ideal. Nas escolas particulares (248), apesar das exceções honrosas, o problema, muita vez, é agravado pela inexistência ou quase inexistência do curso primário destinado à prática de ensino, como aliás é exigido pelo art. 493 do decreto citado, e que assim ordena: "Para a concessão do regime de equiparação deverão as Escolas Normais Municipais e Livres satisfazer as seguintes condições:

13.^a — manter, pelo menos, três classes de curso primário com matrícula não inferior a 25 alunos em cada classe, regidas por professores normalistas, para prática e observação dos alunos do curso profissional, e que deverão funcionar em salas dotadas de requisito higiênico-pedagógico".

Ora, quanta vez êsse dispositivo é desobedecido? E em que circunstâncias? E o pior é que, passando por cima de um dispositivo tão explícito e desobedecendo aos mais comezinhos princípios da formação do professor, aparecem

(246) Ernesto de Souza Campos: op. cit., pág. 260.

(247) Reg. Interno cit., art. 111; Consolidação das leis cit., art. 487.

(248) A respeito das Esc. Normais particulares, é interessante lembrar a opinião do prof. Euzebio Marcondes, em relatório ao Diretor do Ensino (A. Almeida Jr.): "Funcionaram em 1936, as 43 Escolas Normas Particulares que encontramos ao assumir a Chefia da Educação Secundária e Normal, as quaes diplomaram, nesse anno, 806 professores.

Apezar de julgarmos que essas escolas, como elementos de formação de professores, são actualmente desnecessarias, não opinamos pela sua suppressão immediata. Com boa organização e bem fiscalizadas, poderão ainda prestar bons serviços á causa do ensino, principalmente as que se acham localizadas em regiões afastadas do Estado. A Comissão que em cumprimento das disposições do artigo 2.^o § 4.^o do decreto 6.427, de 9 de maio de 1934, visita esses estabelecimentos, fornecerá ao Governo os elementos necessarios para o justo julgamento do valor de cada uma.

Medidas opportunas poderão reduzir-as, então, ao numero justo das que, satisfazendo ás exigencias legais, puderem ser realmente valioso elemento na obra de formação de professores." (1) Parece que a tal Comissão não produziu o que dela se esperava. Nem o número das Escolas Normais foi reduzido, como previa o Chefe da Educação Secundária e Normal, nem foi sustada a sua disseminação indiscriminada e nem, judiciosamente, favorecidas as que têm um padrão mais elevado e que, apesar dos pesares, mais se aproximam do verdadeiro ideal formativo.

(1) Anuário do Ensino de S. Paulo cit., pág. 435.

decretos, leis, ou mesmo simples portarias, autorizando o funcionamento das Escolas Normais à noite. Este, o pior dos absurdos, pois é sabido que à noite não funcionam as classes de curso primário, necessárias para a prática do ensino (249). O resultado não precisa ser comentado, absolutamente; e como o problema já não é tão novo como parece, demos a palavra ao grande Rui e depois passemos adiante: “*Ensinar a ensinar, educar no método de educar*: eis o que constitui a essência e o fim deste gênero de estabelecimentos. Ora, tudo é possível que se aprenda, e à maravilha...; mas a ensinar, mas a educar, é que não, é que absolutamente não.

... *nem podia deixar de ser assim, sob o regimen* absurdo que se implantou com a disposição que manda funcionar *à tarde e à noite* todas as aulas das escolas normais. (Decreto de 19 de Abril, art. 9.º, § 6.º). Esta idéia é de uma infelicidade inexcedível. Anula radicalmente a missão própria das escolas normais, seja qual fôr a excelência de seu programa, a proficiência do seu pessoal, a abundância e adaptação dos seus instrumentos materiais de ensino. Que pensamento inspiraria esta inovação singular? Não podia ser senão o de franquear o acesso da instrução para o magistério àqueles cujo dia lhes não pertence, que o tem completamente votado a ocupações diversas, cuja necessidade imperiosa os domina, e lhes consome o melhor do seu tempo. Esses irão levar aos bancos da escola normal um corpo mais ou menos exausto e um espírito aridificado pela servil labutação dos trabalhos diurnos. As últimas horas do dia, as horas do cansaço, da distração e do sono para os que durante as melhores lidaram no afã de cargos laboriosos e fatigantes, são, pois, as únicas que os nossos regulamentos destinam à formação do mestre! Dêste modo não se condenará o professorado primário à sorte de converter-se no refúgio universal “dos aventureiros, dos naufragos de todas as profissões, que, malogrados em tudo”, venham homiziar nele a última esperança da sua irremediável incapacidade?

Não; o ensino normal não admite partilha no espírito e no tempo dos seus educandos. *O aluno-mestre há de pertencer exclusiva, indivisivelmente à*

(249) Acreditamos que esse curso primário anexo às Esc. Normais devam, como é previsto pelo art. 487 do dec. 17.698, destinar-se “à observação, experimentação e prática de métodos e processos de ensino”, pelos alunos do curso de formação profissional de professores, além das finalidades que lhe são próprias. Ora, acontece que essa finalidade proposta, particularmente, em vista de sua subordinação aos interesses da Escola Normal, nem sempre é atingida, devido à repugnância de alguns professores de prática de ensino em promover a apresentação, aos seus alunos, de aulas-modêlo. É possível que essa repugnância derive da possibilidade de os alunos-mestres adquirirem os mesmos defeitos, os mesmos tics, etc., dos professores encarregados dessa aula-modêlo. Ou, quem sabe, se por motivos outros, alheios ao nosso conhecimento. De qualquer forma, as aulas práticas passam a se desenvolver da maneira mais empírica possível, alheios os alunos aos mínimos princípios da metodologia; enfim, como já falámos, as aulas se desenvolvem, muita vez, em um ambiente de completa desorientação pedagógica. Nem mesmo os famigerados planos de aula, geralmente, formulários mal feitos e copiados, ano após ano, passando de aluno para aluno, refletem uma conscienciosa preparação. Pelo contrário: é comum ver-se, a través dos planos de aula, a miscelânea que fazem com os conceitos de método e processo, por exemplo. Pensando bem, parece que essa confusão poderia ser, perfeitamente, desfeita até mesmo por aqueles que possuem verdadeira alergia pelos licenciados em Pedagogia. É falta de consciência, portanto, permitir que muitos alunos-mestres entrem em exames práticos sem o necessário preparo teórico.

escola normal, consignar-lhe sem reserva toda a sua inteligência, toda a sua atividade, todos os seus dias.

Não se conhece um só país no mundo, onde a escola normal seja noturna. É invenção nossa esta deturpação das escolas normais, incapaz de defesa. Para caracterizar a extravagância da organização atual, bastaria esta reflexão: criam uma cadeira de agricultura, e mandam-na ensinar de noite; falam em escolas anexas, e preceituam que as aulas do curso normal funcionem à noite, como se à noite fosse possível obter escolas primárias, onde os alunos-mestres praticassem" (250).

Após esta breve digressão, voltemos ao que dizíamos. Além dos dotes naturais e da eficiência e habilidade, o professor deve possuir o saber sólido, donde a compreensão que só o estudo e a aquisição de conhecimentos lhe poderá proporcionar. Por êsse motivo, pensamos nós, visando proporcionar uma base sólida de conhecimentos gerais àquele que pretendesse cursar a Escola Normal, começou-se a exigir, primeiramente, o certificado de conclusão do curso secundário (1.º ciclo), ou seja, o ginásial, e logo após o certificado do curso pré-normal, conforme o art. 465 e 484, do Dec. n.º 17.698 e art. 11 e 93, do Dec. n.º 19.525-A (251). A Lei Orgânica possibilita a matrícula no 1.º ciclo, isto é, no curso de regentes, mediante a apresentação pura e simples do certificado de curso primário, e no curso de professores primários, com a apresentação do certificado do 1.º ciclo ou do ginásio (252). O fato de se exigir um exame de admissão, não diminúe os inconvenientes da falta de cultura dos futuros regentes, que, ao final das contas, serão professores satisfeitos com o simples direito de ensinar e ocupar a regência de uma classe, legalmente. O resto é tolice... E com essas, os nossos curumins continuarão sendo, cada vez mais, analfabetos, por um simples capricho de adaptar o ensino ao meio. Quanto mais pobre o meio, mais pobre o ensino; não há escolher... (253).

De qualquer maneira, já o comentámos, a base cultural fornecida pelo ensino secundário, atualmente, é precária, tornando-se, miseravelmente, nula, pela balbúrdia gerada por possibilidades de ingresso, concedida aos portadores de certificados de cursos equivalentes ou adaptados (254). Ora, isso permite a um aluno, mal orientado já no curso primário, percorrer cursos

(250) Rui Barbosa: op. cit., pág. 135 a 137.

(251) Anteriormente, curso ginásial de 5 anos, como veremos a seguir.

(252) Art. 21 da Lei Orgânica do Ensino Normal citada.

(253) Carlos Borges Schmidt: O meio rural (Investigações e estudos das suas condições sociais e economicas), publicação da Diretoria de Publicidade Agrícola, da Sec. Agricultura, Indústria e Comércio do Est. S. Paulo, p. 88, São Paulo, 1942.

Nota: Algumas considerações judiciosas são feitas, nêsse livreto, pecando apenas pelo desejo de profissionalização do ensino primário, no meio rural. Apesar disso, oferece êsse estudo elementos valiosos para conhecimento das necessidades próprias do meio, em que o professor primário deverá trabalhar, orientando, por elas, as suas futuras atividades. Veja-se, por exemplo, o que diz o autor, na IV Parte, pág. 73 e seg. Não concordamos também com a sua afirmação de que só as Escolas Normais Rurais resolveriam os problemas do ensino no meio rural.

(254) Lei n.º 1.821, de 12-3-1953, Dec. n.º 34.330, de 21-10-1953, regulamentados pela Circ. n.º 7, de 16-11-1953, da Diretoria do Ensino Sec. do Ministério da Ed. e Saúde.

diversos, mediante adaptações, antes de atingir o curso superior, ou mesmo a Escola Normal, que mais nos interessa. Por falta de unidade, cada um desses cursos procede a um preparo dos candidatos, de acôrdo com as finalidades práticas e imediatas a atingir, no que é auxiliado pelas leis, que não traçam os limites da especialização. Resultado: o candidato à Escola Normal (e o mesmo acontece com as escolas superiores), que se valeu das facilidades permitidas em lei, é verdadeira colcha de retalhos ordinários, sem coesão cultural e sem aquela solidez de conhecimento geral, que, como seria de se desejar, torna possível completar a formação profissional, conscienciosa e eficientemente. Demais, a própria ineficácia, em que se debate hoje a Escola Normal, tem como um dos fatores essa heterogeneidade alarmante dos elementos que a buscam, dificultando o desenvolvimento do ensino.

Convém salientar mais essa razão, para que a seleção dos candidatos seja a mais rigorosa possível, como elemento de segurança e garantia de uma formação posterior bem estruturada, sòmente, viável sôbre bases firmes. Onde, visando a matéria e a atividade didática, o aluno-mestre obterá, forçosamente, “um resultado quádruplo: 1 — um domínio perfeito das destrezas que são objeto do ensino, isto é, eficácia objetiva; 2 — uma compenetração intelectual com a matéria teórica, isto é, o saber objetivo; 3 — familiarização com a técnica do ensino, ou seja, eficácia didática; 4 — a compreensão exata da atividade docente, o saber didático” (255).

Não há dúvida sôbre a necessidade de o professor se tornar eficiente, pois esta eficácia objetiva lhe grangeará respeito, tal como o próprio saber. O perfeito equilíbrio entre essa eficiência e a sabedoria não permitirá que o professor descambe para a unilateralidade viciosa, tornando-se uma fonte, em que ninguém conseguirá jamais saciar a sêde. Ora, “o ensino teórico da Escola Normal deve evitar toda e qualquer dispersão enciclopédica, precisando da concentração”, que “deve ser buscada na matéria didática da escola primária” (256), vale dizer, no próprio objetivo das escolas de professores primários. O saber daí resultante não se contentaria, e nem deveria se contentar, com o aprofundar e dominar o material didático da escola primária; mas bem ao contrário, deveria ampliar o trabalho, até conseguir que o ensino se acomode aos próprios princípios científicos, em que se baseia aquele material, ou seja, buscando os pontos de contacto com a ciência e por ela penetrando (257). Isto não significa, absolutamente, que se deva colocar o saber científico acima dos valores ético-espirituais que o devam adornar. Lembramos aqui as palavras sábias de Leão XIII, a êsse respeito: “Que o estudo e a ciência andem sempre emparelhados com a cultura da alma; que todos os ramos do ensino estejam penetrados e dominados pela religião e que esta, com sua majestade e doçura, se sobressáia de tal maneira, que deixe na alma dos jòvens benfazejos aguilhões” (258).

(255) Willmann: op. cit., II vol., pág. 465.

(256) Id. ibid., pág. 467.

(257) Id. ibid., loc. cit.

(258) Leão XIII: *Militantis Ecclesiae*, 1 de agosto de 1897.

Em suma, que esse saber seja orientado pelos sãos princípios do cristianismo, como temos falado desde o início e de acôrdo com a própria origem da escola primária, objetivo do ensino normal. Será esta a única maneira de se dar à criança uma educação integral, por um professor capaz e, verdadeiramente, formado para tal mistér. E não foi para outra coisa que os esforços de São João Batista de la Salle foram dirigidos para a organização e fundação do Seminário dos mestres de escola, que “é a primeira Escola Normal de que se faz menção” (259). Donde não haver incompatibilidade entre o saber e o crer, pois ambos conduzem, quando irmanados, à perfeição e ao bem do homem, ordenados a Deus, Bem Supremo.

7 — CORPO DOCENTE DAS ESCOLAS NORMAIS

“As boas escolas são fruto, não tanto das boas ordenações, quanto, principalmente, dos bons professores... egrègiamente preparados e instruídos, cada um na disciplina que deva ensinar, e adornados das qualidades intelectuais e morais que seu importantíssimo ofício reclama... (260). Em outras palavras: os bons professores fazem as boas escolas. Nada mais justo, portanto, do que tratar da congregação de professores encarregados do preparo daqueles, a cujo cargo estará a infância escolar.

Do ponto de vista legal, os professores das Escolas Normais não são obrigados, praticamente, a possuir curso superior especializado, podendo figurar, entre êles, professores normalistas que se submetam a concurso, conforme o que preceituam os arts. 569 a 573, do Dec. n.º 17.698, para o magistério oficial, e o que manda o Ato n.º 78, para o magistério particular. Muito interessantes essas exigências todas, quando não se olha o que fica por trás delas. Sinão vejamos.

Segundo o art. 573 da Consolidação das Leis, letra *a*, é exigido o “diploma ou certificado em original, ou cópia fotostática devidamente legalizada, de licenciado na respectiva Secção, por Faculdade de Filosofia, oficial ou reconhecida, ou prova de professor registrado no Ministério da Educação, na matéria pretendida”, dos candidatos ao concurso de ingresso no magistério oficial. Ora, acontece que esse dispositivo está, perfeitamente, de acôrdo com o que estatue a Lei Orgânica do Ensino Secundário (261), muito embora esta lei seja vaga e mal definida em suas exigências. Nem poderia deixar de ser medida adequada, uma vez que ambos os preceitos vistos se baseiam no art. 51, letra *a*, do Dec. n.º 1.190, de 4 de abril de 1939, onde se lê: “A partir de 1 de janeiro de 1943 será exigido . . . para o preenchimento de qualquer cargo do magistério secundário ou normal, em estabelecimento administrado pelos poderes públicos ou por entidades particulares, o diploma de licenciado correspondente ao curso que ministre o ensino da disciplina a ser lecionada”. Mas acontece que o Dec.-Lei n.º 8.777, de 22 de janeiro de 1946, veio modifi-

(259) Riboulet: História da Pedagogia, pág. 357, trad. Justino Mendes, Francisco Alves Ed., São Paulo, 1951.

(260) Pio XI: Divini Illius Magistri, 55.

(261) Dec.-Lei n.º 4.244, de 9-4-1942, art. 79.

car todo o panorama, colocando de lado as exigências do Dec. n.º 1.190 e as prerrogativas próprias do diploma de licenciado, sem atentar para a melhor solução do problema da falta de professores formados (262).

Por aí se vê que, apesar do disposto na Consolidação das Leis, as nossas autoridades escolares aproveitaram a brecha da lei federal, permitindo assim que aos concursos de ingresso concorram candidatos não licenciados.

Igual critério foi usado para a confecção do "Ato n.º 78, de 28 de novembro de 1951, que regulamenta o processo de licenciamento para a regência das cadeiras e aulas do curso profissional das Escolas Normais Municipais e Livres do Estado" (263). Acreditamos, sèriamente, na boa intenção dos que se esforçaram para resolver o problema; não acreditamos, entretanto, que essas medidas propostas resolvam, como não resolveram, tão delicado assunto. A letra *b* do ítem I, a letra *a* do ítem II e a letra *a* do ítem III, facultam o registro a candidatos que apresentem diploma de normalista, mediante prova didática, ou àqueles que foram aprovados em concurso de ingresso. Da mesma fôrma, a letra *b* do ítem II e III permite o licenciamento para a regência do cargo de professor de Biologia aplicada à Educação e de Sociologia Educacional, respectivamente, aos médicos e aos advogados, aos diplomados por escola de sociologia e política e de jornalismo, mediante prova didática. Não queremos discutir aqui o valor de cada um destes últimos profissionais, dentro do seu próprio ramo de atividade; nem poderemos pôr em dúvida o desejo sincero de bem servir ao ensino, muita vez, manifestado; nem queremos dizer que se tranque as portas do magistério aos portadores de outros diplomas, que não o de licenciado por Faculdade de Filosofia também. Queremos apenas que se dê a êles a mesma oportunidade dada a nós, dentro de cada um daqueles ramos, isto é, que se exija dêles o cumprimento de certas nórmas, absolutamente, indispensáveis para o exercício de uma profissão de nível superior. Absurdo? Realmente, absurdo tem sido não olhar os problemas da educação com os mesmos olhos com que são olhados os problemas da medicina e do direito, por exemplo, onde os charlatães e rúbulas são passíveis de processo e cadeia. Ou seria o caso de que a formação de um homem, em toda a acepção da palavra, em toda a plenitude de suas capacidades específicas, o seu bem estar e a sua felicidade, enfim o seu encaminhamento para a perfeição humana e divina, não passam de méras palavras ôcas e sem sentido ou coisa que a qualquer seja dado realizar? Haverá algo mais sublime que o exercício da atividade plasmadora do homem em sua totalidade? Acreditamos que já tivemos a intromissão de profissionais estranhos ao magistério em proporção suficiente, para haver um movimento de defesa, visando um aproveitamento mais

(262) Veja-se a discussão desse problema através dos pareceres dos Srs. Omar Sampaio Doria, consultor jurídico do Ministério da Educação, Vandick Londres da Nóbrega, catedrático do Colégio Pedro II, Hamilton Prisco Paraiso e Getúlio Vargas, em mensagem ao Senado, justificando o véto aposto ao projeto n.º 23-51, que dispunha sobre o desempenho do magistério secundário nas localidades do interior do país, in Enciclopédia da legislação do ensino, cit., pág. 211 a 216. Recomenda-se a leitura do trabalho de D. Beda Kruse, O. S. B.: "Desenvolvimento e importância das Faculdades de Filosofia, no plano educacional brasileiro de 1936 a 1950", in Paideia, vol. I, n.º 1, pág. 35 a 114, 1954.

(263) Compêndio de Legislação do Ensino Normal, pág. 121.

racional de elementos dignos, que queiram concorrer, séria e honestamente, para a melhoria e aperfeiçoamento dos quadros magisteriais. A êsses, deve-se abrir os braços, pois não se oporão à satisfação dos requisitos reclamados pela profissão, pela própria ética e — o que é mais importante — pelos supremos interesses do homem, da família, da pátria e de Deus.

Quanto àqueles que não se enquadrem em profissões estranhas ao magistério e que, sendo professores, não têm curso de nível superior especializado, pensamos não estar a lei aproveitando um bom material humano, que só poderia dignificar e elevar o nível de cultura do professorado secundário, se fosse, realmente, encaminhado a uma formação completa. Demais, se há possibilidade de aproveitamento do professorado primário para cargos do magistério secundário e normal, menor a necessidade de aprovação em prova didática, do que a de aprovação em prova de competência e cultura, justamente, o que não é feito. Isto, se não fosse possível dissuadir os responsáveis, levando-os a trilhar novos caminhos.

Pensamos poder-se resolver êsse problema, tanto para o magistério oficial, como para o particular, e tão sòmente, enquanto não houver professores em número suficiente para preencher os claros e suprir as necessidades, em lugares determinados, da seguinte maneira: *uma vez aprovados em concurso*, tanto os normalistas, como os médicos, os advogados, os bacharéis em sociologia e política ou jornalismo, *seriam nomeados, interinamente, para o magistério oficial, e licenciados a título precário para o particular*. Ficariam sujeitos à obrigação de matrícula em curso superior de Faculdade de Filosofia, imediatamente, sob pena de perderem a interinidade ou o registro. Dar-se-lhes-ia ainda um prazo razoável para a apresentação do respectivo diploma ou certificado de conclusão do curso correspondente ⁽²⁶⁴⁾.

Quanto aos professores da secção de Educação, maior carinho e maior cuidado deveria merecer a sua seleção e recrutamento, pois dêles depende, não só a orientação filosófica da Escola Normal toda, como a parte, puramente, técnica, metodológica e prática. De onde deveria vir a garantia dessa capacitação técnico-profissional? Dever-se-ia optar por duas vias: de um lado, a exigência de um mínimo de 2 anos de exercício efetivo na direção de classes de curso primário; de outro, o certificado do curso de aperfeiçoamento e especialização do Instituto de Educação. Aliás, esta última exigência deveria ser extensiva também aos professores da chamada IV secção, pelos mesmos motivos citados ⁽²⁶⁵⁾.

(264) Não se poderá jamais aceitar o argumento da impossibilidade de satisfação de semelhante exigência, uma vez que não faltam Faculdades para receber os candidatos, uma vez satisfeitos os requisitos legais. Além disso, o sacrifício dos pretendentes não será em vão; pois servirá para fortalecer-lhes a decisão, apurando as suas qualidades. A distância não deverá também se constituir em argumento decisivo para o rebaixamento do nível de ensino, pois não havendo outra possibilidade, que haja concentração de esforços, visando a manutenção de escolas em regiões, para onde possam afluir os estudantes das localidades vizinhas. A política de dar escolas secundárias e superiores a cidades que não suportam sequer as despesas do próprio orçamento deverá acabar, para o próprio bem da educação e dos interesses do povo, os maiores sacrificados.

(265) Consolidação das Leis citada, art. 603, letras e e g.

As diretrizes didáticas traçadas pelo Regimento Interno das Escolas Normais ⁽²⁶⁶⁾, embora não sejam perfeitas na concepção ideológica, mostram, claramente, o entrosamento que deveria haver entre as diversas disciplinas do curso, em geral, e da primeira secção, em particular. Ora, acontece que esse entrosamento, muita vez, não é verificado, o que se pode constatar, perfeitamente, quando um assistente da cadeira de Educação, por exemplo, deixa de seguir a orientação filosófico-didática do professor responsável pela secção, ocasião em que surgem choques de princípios, verdadeiramente, desastrosos para o ensino, e até mesmo para a harmonia entre os interessados. Maior problema, quando o mesmo acontece com professores em igualdade de condições, pela impossibilidade de subordinação legal. Dessa forma, seria conveniente que se possibilitasse completa liberdade ao professor responsável pela cadeira de Educação, para prover, dentro da lei, os cargos de seus assistentes, como preceitua o art. 515, do Dec. n.º 17.698, por se tratar, na realidade, de cargos de confiança. Uma vez que as Escolas Normais equiparadas são obrigadas a manter, inexplicavelmente, o professor de Educação nomeado pelo Estado ⁽²⁶⁷⁾, nada mais acertado que este dispusesse também da nomeação dos respectivos assistentes, por indicação daquele, o que parece problemático, diante da realidade existente, em que se chocam os interesses mais variados e mais extremados.

Será, absolutamente necessário, além disso, que se reveja os dispositivos relativos à nomeação do professor de Educação para as escolas equiparadas, a fim de que se não cometa, como vem acontecendo há alguns anos já, violência contra o que preceitua a Constituição Federal ⁽²⁶⁸⁾, contra o que manda a Constituição do Estado de São Paulo ⁽²⁶⁹⁾, o que, em última análise, significa violência contra os direitos da família e os direitos individuais do homem ⁽²⁷⁰⁾. Acreditamos poder o Estado exigir determinadas condições científicas e profissionais de todos os que pretendam ou devam mesmo exercer a função de professor, como de todas as demais; não podemos discutir, absolutamente, o seu dever de fomentar, por todos os meios ao seu alcance, a instrução, facilitando, com isso, o ensino; *mas, decididamente, impôr o seu próprio*

(266) Dec. cit., art. 70 a 73.

(267) Dec. cit., art. 508 e parágrafo.

(268) Constituição dos Estados Unidos do Brasil, 1946, art. 166-167.

(269) Constituição do Estado de São Paulo, 1947, art. 118.

(270) Bem andou o Dep. Pe. Benedito M. Calazans ao apresentar o projeto de lei 361/53, que dispõe sobre a extinção do cargo de Professor Secundário de Educação, nas Escolas Normais Municipais e Livres. Não podemos deixar de transcrever aqui a justificação dada ao projeto, pois ela encerra, de uma maneira assaz clara e oportuna, o porque de muitas considerações feitas no decorrer do presente trabalho. Diz o Dep. Pe. Calazans o seguinte: "A principal finalidade do Substitutivo é dar pleno cumprimento aos dispositivos da Constituição Federal vigente que asseguram a liberdade da família quanto à educação e protegem a livre iniciativa particular no setor do ensino (arts. 166 a 167). Não se compreende, realmente, que, após a vigência da Constituição Federal de 1946, bem mais clara e incisiva nesta matéria do que a Constituição de 1934 (art. 149), permaneça na nossa legislação estadual um regime que viola flagrantemente a liberdade de ensino. Tal é, sem dúvida, a prerrogativa do Estado de intervir nas Escolas Normais Municipais e Livres impondo-lhes o Professor de Educação, sem consultar previamente os interesses das mesmas Escolas. Não só isso, mas viola ainda essa intromissão, freqüentemente, a liberdade de

modo de pensar, não pôde (271). É o que vem acontecendo com a nomeação do professor de Educação para as Escolas Normais livres equiparadas. Aqui surge um nó, que é preciso desatar, urgentemente: ou modificar a legislação, atendendo aos reclamos naturais e constitucionais dos interessados, ou então acabar com essa intromissão estatal, de uma vez por todas, pois, da forma que está, traz mais prejuízos ao ensino, à família, ao indivíduo, às próprias escolas, que benefícios ao Estado.

Comprendemos, perfeitamente, as reações a esta proposta, que serão as mais violentas possíveis, embora não as endossemos e nem encontremos nelas fundamento algum que as justifique. Crime seria calar diante do descalabro de nossa instrução, de nossa educação, de nossa cultura, por puro formalismo sentimentalista e inadequado para o momento que passa. "Cumprir valorizar o que está bem feito, *corrigir falhas onde houver e, sobretudo, dar autenticidade à educação nacional, fazê-la verdadeira*, conferir-lhe os requisitos de que precisa para dar um instrumento capaz de tornar nossa democracia, por sua vez, autêntica, verdadeira e, por isso mesmo, fonte de progresso e felicidade para o povo brasileiro" (272). Ora, democracia não é nivelção por baixo; pelo contrário, deve ser aproveitamento do que há de bom no povo, colocando-o à frente, no caminho para o melhor. Caso contrário, em matéria de ensino, estaremos todos na mesma situação de uma creança que se inicia nos trabalhos da escrita: a primeira linha copiada do modelo estará mais ou menos; a segunda, copiada já da primeira, será irregular; a terceira, copiada da segunda, será pior, e assim por diante, até que seja uma escrita horrível e ilegível. Realmente, parece ser esta a situação atual do ensino normal: o professor primário, insuficientemente, preparado, sendo preparador de outros professores primários, provoca o aparecimento de fenômeno semelhante ao da escrita. Não se pôde aqui argumentar com os auto-didatas honestos, que os há; mas por serem exceções raras, não podem e nem poderão constituir base para refutação do que afirmamos. Demais, acreditamos que os problemas sérios, zombadores, às vészes, dos esforços e da inteligência humana, não pode-

consciência, sempre que o Professor nomeado para a escola particular tiver convicções filosóficas ou religiosas contrárias às que orientam a referida escola.

Acresce ainda, do ponto de vista pedagógico, a vantagem da homogeneidade de orientação dos Professores de uma mesma escola. Quantas vezes, na verdade, vemos jovens de nossas escolas, com sua mentalidade ainda em formação, inteiramente desarvorados no entrechoque das orientações mais diversas dos seus Professores! No que se refere às Escolas Normais Municipais, defende o substitutivo o princípio da autonomia dos Municípios, consagrado pelas Constituições Federal (art. 23) e Estadual (art. 71). Será sempre um benefício para o País o que se fizer em favor de uma equilibrada autonomia municipal. Ora, entre os problemas que mais interessam a esfera municipal está, sem dúvida, o do ensino". Como se vê, o ponto visado é sanar um estado de coisas, lamentavelmente, descuidado e de tanta importância, sem que ninguém seja prejudicado. Nem mesmo os professores respectivos o seriam, pois prevê o referido projeto, em seus art. 2.º e 3.º, o aproveitamento judicioso dos mesmos.

(271) José Maria Llovera: Tratado de Sociologia Cristiana, pág. 68, 8.ª ed., Luis Gili, Ed., Barcelona, 1953.

(272) Discurso pronunciado pelo Snr. Presidente da República, João Café Filho, através do microfone de "A Voz do Brasil", no dia 12 de outubro de 1954, e reproduzido pelo jornal "A Gazeta", de São Paulo, em 13 do mesmo mês e ano. Os grifos são nossos.

rão jamais ser tratados com base em leis de exceção. O mesmo diremos de todos os que não estejam, suficientemente, preparados para o desempenho do cargo que lhes possa ser confiado, sejam licenciados, médicos, advogados, pouco importa.

Nêste assunto, bem andou o ministro Gustavo Capanema, quando, ao tratar das Faculdades de Filosofia e da formação do professorado secundário, disse o seguinte, que serve como luva ao problema de que tratamos: “Nêste terreno, a renovação certa, útil e vital só poderá partir de uma base primeira, a saber, a preparação de um vasto corpo de professores, *cientes das disciplinas do currículo, e mestres no ofício de ensinar*. Sòmente depois da existência dêsses professores, e mais, *sòmente depois de ser vedado que outros professores, os improvisados, os primários no saber e incautos na experiência, possam professar nas escolas secundárias*, é que realmente o ensino das humanidades se desenvolverá com método e primor, com as excelentes qualidades que deve possuir, para que propicie à juventude aquele fundamento espiritual sólido e sério, que a torne apta de um modo geral para a vida, e, de modo especial, para o ingresso nas escolas superiores, destinadas à formação dos grupos culturais mais altos e aprimorados” (273).

Além disso, êle previa também “a melhoria do nosso ensino primário”, atravez das mesmas medidas, pois, segundo êle já dizia, e o presente trabalho o demonstra, “as escolas normais, existentes em todo o país, não primam, no maior número de casos, pela excelência do seu corpo docente. Há, por certo, professores doutos e operosos, mas em número escasso. E aí está a causa principal” — para nós uma das principais, e não principal — “do incompleto preparo com que deixam os bancos escolares os normalistas a que é entregue a educação da infância em todo o país” (274).

8 — ESTRUTURAÇÃO DOS CURSOS

Ao tratarmos da parte relativa à estruturação dos cursos das Escolas Normais, como condição para a melhoria do nosso professorado primário, não queremos deixar dúvidas sôbre até que ponto chegaremos. Não pretendemos, em absoluto, dar a última palavra, mas tão sòmente, colocar em evidência os pontos mais importantes, de acôrdo com as considerações feitas acima. Antes de tudo, porém, será de bom alvitre que se proceda a uma visão de conjunto dos diversos tipos de Escola Normal, nos diversos Estados da Federação, o que poderá levar a uma compreensão mais perfeita da Lei Orgânica, sem contudo justificá-la.

A — Visão histórica.

I — *Estado do Amazonas*. — De acôrdo com o art. 2.º do Reg. das Escolas Preparatórias e Normais, o Estado fórma duas categorias de professores:

(273) Exposição de Motivos do Dec. n.º 1.190, de 4-4-1939. Os grifos são nossos.

(274) Id. *ibid.*

- a) — professores primários elementares;
- b) — professores normalistas.

O curso de formação de professores primários elementares é um curso parcial, com 3 anos de duração. Segundo o art. 8.º do Reg. da Escola Normal, esse curso completo compreende: *a* — curso primário integral; *b* — curso preparatório; *c* — estudo feito à base da 1.ª, 2.ª e 5.ª séries do curso normal integral; *d* — aprendizado na escola primária, isto é, estágio, ao fim do qual o aluno-mestre se submeterá a um exame, em que demonstre haver adquirido a necessária prática de ensino, de acôrdo com o art. 141 do Reg. citado. Aliás, essa prática do ensino feita nos Grupos Escolares, em conjunto com as matérias da 5.ª série, terá a duração de um ano letivo, como mandam os arts. 13 e 15.

O professorado primário elementar está habilitado, tão somente, para o ensino nas escolas de 3.ª entrância, segundo o art. 5.º.

O curso de formação do professor normalista, isto é, o chamado curso integral, compreende: *a* — curso primário integral; *b* — curso preparatório; *c* — curso completo da Escola Normal; *d* — aprendizado na escola primária; *e* — exame de habilitação ao magistério, como preceitúa o art. 6.º, possibilitando o ensino para qualquer grau da escola primária integral, bem como para o curso preparatório (art. 4.º).

A finalidade da escola preparatória, que funciona anexa à Escola Normal, é refundir, completar e ampliar o ensino primário integral, a fim de, desenvolvendo o intellecto, tornar o aluno apto para o estudo das matérias próprias do curso normal. Como se pôde verificar, de acôrdo com os arts. 9.º e 10.º do Regulamento, é um curso de transição com caracter de curso secundário e duração de um ano. Nêle, o aluno estudará as seguintes matérias, ministradas, cada uma, em regime de 3 horas semanais de aula:

- 1 — Português
- 2 — Matemática elementar
- 3 — Geografia e História
- 4 — Ciências físicas e naturais
- 5 — Desenho, Caligrafia e Trabalhos manuais.

O curso integral da Escola Normal compreende as seguintes matérias, distribuídas por cinco séries, conforme o art. 14:

1.ª série:

- 1 — Português
- 2 — Francês
- 3 — Aritmética
- 4 — Geografia Geral e Noções de
Cosmografia
- 5 — Desenho e Caligrafia

2.ª série:

- 1 — Português
- 2 — Francês
- 3 — Aritmética e Algebra
- 4 — Corografia do Brasil
- 5 — Desenho e Caligrafia

- 6 — Trabalhos manuais e Economia doméstica
- 7 — Educação física
- 8 — Música e canto coral

- 6 — Trabalhos manuais e Economia doméstica
- 7 — Educação física
- 8 — Música e canto coral

3.^a série:

- 1 — Português
- 2 — Francês
- 3 — Álgebra
- 4 — Física e Química
- 5 — Desenho e Caligrafia
- 6 — Trabalhos manuais e Economia doméstica
- 7 — Música e canto coral
- 8 — Educação física

4.^a série:

- 1 — Português e Literatura
- 2 — Geometria plana e no espaço
- 3 — Física e Química
- 4 — História natural
- 5 — História da Civilização e Noções de Direito Pátrio
- 6 — Pedagogia e Educação moral e cívica
- 7 — Música e canto coral
- 8 — Educação física

5.^a série:

- 1 — História natural (noções de Agricultura e Zootécnica)
- 2 — História do Brasil e Noções de Direito Pátrio
- 3 — Higiêne e noções de Puericultura
- 4 — Metodologia geral e especial
- 5 — Educação física

O art. 6.^o do Regulamento, prevendo comunidade das aulas da 5.^a série para os alunos do curso integral e do curso parcial, manda que, para êstes, sejam mais práticas, *por não possuírem base suficiente em determinadas disciplinas*, o que é muito fácil de verificar por um exame rápido do currículo.

Quanto à prática do ensino, manda o art. 141 que o aluno-mestre se submeta a um exame do estágio escolar, demonstrando assim haver adquirido a necessária prática.

Com o professorado primário formado à base dessa regulamentação, pretendêra-se que a escola primária atingisse às suas finalidades, consubstanciadas no compromisso do Governo do Estado de “manter e administrar o ensino público, no intuito de combater o analfabetismo e desenvolver a cultura física, moral e intelectual de crianças e adultos, por meio de escolas e de outras casas de educação e ensino, com organizações e programas adequados ao fim do progresso que tem em vista” (art. 1.^o do Ato n.^o 1.267, de 19 de janeiro de 1932, Reg. Geral da Instrução Pública). Pretendêra-se ainda que o ensino primário, dessa fôrma, se entrosasse nos princípios da Escola Ativa, segundo o art. 280 do referido Regulamento ⁽²⁷⁵⁾.

(275) Boletim n.^o 2 do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos do M.E.S., 1939.

11 — *Estado de Minas Gerais.* — Pelo entrosamento com os ideais da escola nova, em 1927, (Dec. n.º 7.970-A, de 15 de outubro de 1927) “remodelava-se, de maneira quase completa, o sistema de ensino primário e normal e, mais do que isso, de modo claro e expresso, definiam-se os objetivos sociais da escola, bem como se salientava a necessidade de adaptação dos processos didáticos aos resultados do estudo objetivo da criança, apurado na observação de seus interesses, de suas possibilidades e aptidões individuais” (276). “As modificações de estrutura ou nova regulamentação depois adotadas, como as do reajustamento do ensino normal, em 1930, e as dos serviços técnicos, em 1934 e 1938, haviam de manter o mesmo elevado espírito de renovação escolar, que fazem do sistema escolar de Minas Gerais, por muitos aspectos, um dos mais adiantados do país” (277).

Não queremos acrescentar, absolutamente, nada, pois aqui se enquadram, perfeitamente, as críticas já feitas ao ensino primário, em geral, no início deste trabalho. Citando e transcrevendo as opiniões de Lourenço Filho, queremos apenas mostrar o grau de estima pelo sistema, ao tempo do levantamento processado através dos órgãos competentes do Ministério da Educação e Saúde.

A formação do professorado primário mineiro, segundo o art. 1.º, do Dec. n.º 9.450, de 18 de fevereiro de 1930, processava-se através do ensino normal ministrado em escolas de dois tipos: uma, chamada de 1.º grau; outra, de 2.º grau; e ambas precedidas de um curso de adaptação, em que os candidatos se matriculam mediante apresentação do certificado de conclusão do 4.º ano primário ou do certificado de exame de admissão à 1.ª série ginásial, conforme preceitua o art. 193 do Dec. cit., e aprovação no exame de admissão ao curso em questão. Este exame de admissão ao curso de adaptação, conforme o art. 12 da portaria de 20 de janeiro de 1939, calcado sobre o programa oficial do curso primário, compreende as seguintes matérias: linguagem, geografia e história pátria, matemática, ciências naturais e higiene.

Segundo o art. 136 do Dec. n.º 11.501, de 31 de agosto de 1934, o curso de adaptação, feito em dois anos, compreende as seguintes matérias:

- 1 — Português
- 2 — Francês
- 3 — Matemática
- 4 — Ciências naturais
- 5 — Geografia
- 6 — História da Civilização e Educação cívica
- 7 — Desenho
- 8 — Música e canto coral.

(276) Lourenço Filho: Boletim n.º 24 do Inst. Nac. de Est. Ped., pág. 8, 1942.

(277) Id. *ibid.*, pág. 9.

Mediante exames vagos, versando essas mesmas disciplinas, os candidatos podem se habilitar ao 1.º ano dos cursos normais (1.º e 2.º graus), de acôrdo com o art. 194 do Dec. n.º 11.501, combinado com o art. 15 da Portaria citada.

Curso normal (igual para o 1.º e 2.º graus) : Na 1.ª e na 2.ª séries, são estudadas as seguintes disciplinas (art. 136 do Dec. cit.) :

- | | |
|-----------------------|---|
| 1 — Português | 6 — História da Civilização e Educação cívica |
| 2 — Francês | 7 — Desenho |
| 3 — Matemática | 8 — Trabalhos manuais e modelagem |
| 4 — Ciências naturais | 9 — Educação física |
| 5 — Geografia | 10 — Música e canto coral |

3.ª série:

- 1 — Português
- 2 — Matemática
- 3 — Geografia
- 4 — História da Civilização e Educação Cívica
- 5 — Educação física
- 6 — Canto Coral
- 7 — Psicologia infantil e Higiene escolar
- 8 — Metodologia
- 9 — Prática profissional

Para as Escolas Normais de 2.º grau, acresce ainda um curso de Aplicação com dois anos de duração, assim organizados:

1.º ano:

- 1 — Metodologia
- 2 — Prática profissional
- 3 — Psicologia educacional
- 4 — Biologia
- 5 — História da Educação
- 6 — Educação física
- 7 — Canto coral

2.º ano:

- 1 — Metodologia
- 2 — Prática profissional
- 3 — Psicologia educacional
- 4 — Higiene
- 5 — História da Educação
- 6 — Educação física
- 7 — Canto coral

Os programas são revistos, anualmente, pelos órgãos técnicos, atendendo-se às sugestões dos respectivos professores.

Não constam dos regulamentos quaisquer referências às escolas-modêlo, pelo que os trabalhos de prática profissional são feitos nos grupos escolares, com a autorização do Secretário da Educação. Os alunos do 3.º ano normal

e do 2.º ano da escola de aplicação deverão apresentar, no decorrer do último mês letivo, monografia sobre assunto da cadeira de metodologia, que será julgada por uma comissão de 4 professores designados e presididos pelo Diretor da escola. Esta comissão arguirá o autor da monografia, atribuindo-lhe, ao final, uma nota, que será somada à média anual e dividida por dois, de acôrdo com o art. 213 do Dec. citado (278).

Os regulamentos prevêm ainda a formação de professores para a zona rural, exclusivamente, mediante curso, em escolas anexas aos grupos escolares de 1.ª e 2.ª categorias, com dois anos de duração. Para êste tipo de escola de professores, exige-se, somente, o certificado de aprovação plena em exame de admissão, versando matérias do último ano primário.

O currículo dêste tipo de escola é o seguinte:

1.º ano:

- 1 — Língua pátria
- 2 — Aritmética
- 3 — Geometria
- 4 — Geografia
- 5 — História do Brasil
- 6 — Instrução moral e cívica
- 7 — Higiene
- 8 — Ciências naturais
- 9 — Desenho
- 10 — Canto
- 11 — Educação física
- 12 — Costura ou jardinagem.

2.º ano:

- 1 — Língua pátria
- 2 — Canto
- 3 — Educação física
- 4 — Costura ou jardinagem e horticultura
- 5 — Prática pedagógica

Para a nomeação, é exigido ainda um estágio na escola de aplicação.

Com essa regulamentação do curso de formação do professorado, supõe-se poder resolver os problemas da escola primária, que, segundo os arts. 249 e 251, do Dec. n.º 7.970-A, de 15 de outubro de 1927, "tem o seu fim em si mesma, não visando preparar as crianças para os cursos superiores de ensino, mas ministrar-lhes conhecimentos que possam ser utilizados nas suas experiências infantis, tendo por princípios que só as noções susceptíveis de serem utilizadas nas operações da vida se incorporam, efetivamente, como hábitos mentais, aos seus conhecimentos. A escola não se destina apenas a ministrar noções, mas é também uma fórmula de vida em comum, cabendo-lhe preparar a criança

(278) Medida interessante, mas pouco prática, entre nós, devido à quantidade dos candidatos ao diploma de professor normalista matriculados em nossas Escolas Normais. Não deixa, entretanto, de constituir um meio excelente de verificação do aproveitamento geral do aluno-mestre, no curso todo, além de outras qualidades poderem ser, objetivamente, consideradas.

para viver na sociedade a que pertence e a compreender a sua participação na mesma, para o que é indispensável introduzirem-se na escola os usos e processos da vida em comum, *transformando-a de classe sem sociabilidade em uma sociedade em miniatura*" (279).

Uma novidade aparece na regulamentação do ensino normal (280), quanto ao corpo docente, que é recrutado mediante concurso na própria escola onde houver vaga. A comissão examinadora é constituída por dois professores da escola, escolhidos pela congregação e por dois professores estranhos à escola, designados pelo Secretário da Educação, funcionando o Diretor como presidente, com direito ao voto de qualidade (281).

III — *Estado de Goiaz*. — A formação do professor primário goiano é feita não só na Escola Normal oficial, como em outros estabelecimentos particulares equiparados.

Os candidatos à matrícula no curso normal deverão apresentar o certificado ou diploma da escola complementar, sendo facultado, aos portadores de certificado do curso secundário, completar os seus estudos profissionais com Pedagogia, Metodologia e Prática profissional. É permitido também fazer os dois cursos juntos, nos últimos anos do secundário, de acôrdo com o art. 1.º da Lei n.º 229 de 3 de agosto de 1937.

A Escola Complementar é de nível primário, seguindo-se ao curso primário fundamental. As matérias, ensinadas e distribuidas pelos dois anos do curso, são as seguintes:

1.º ano:

- 1 — Língua vernácula e Califasia (282)
- 2 — Aritmética e Logicidade
- 3 — Francês
- 4 — Ciências físicas e naturais
- 5 — Música
- 6 — Desenho
- 7 — Trabalhos manuais
- 8 — Ginástica

2.º ano:

- 1 — Língua vernácula e Califasia
- 2 — Aritmética
- 3 — Francês
- 4 — Ciências físicas e naturais
- 5 — Geografia do Brasil
- 6 — Música
- 7 — História do Brasil.
- 8 — Trabalhos manuais
- 9 — Ginástica
- 10 — Desenho

(279) Veja-se e compare-se Francisco Campos: *Refórma do Ensino Primário em Minas Gerais*, in *Educação e Cultura*, já citado, pág. 9. O grifo é nosso. Note-se a contradição das afirmações.

(280) Boletim n.º 24 cit.

(281) Coisa semelhante poderia ser introduzida aqui, acabando-se de vez com os prolongados concursos de ingresso e com os famigerados concursos de remoção, que tantos e tão grandes prejuízos acarretam ao ensino, anualmente.

(282) Não é de hoje a referência à Califasia, demonstrando, pelo menos teòricamente, maior cuidado com o linguajar do povo, por parte de um ou outro Estado, como acontecia em São Paulo, no primeiro quartel do século.

O curso normal, pròpriamente dito, é desenvolvido em quatro anos, de acôrdo com o art. 3.º do Dec. n.º 659, de 28 de janeiro de 1931, combinado com o art. 1.º do Dec.-lei n.º 739, de 18 de maio de 1938. As matérias do curso obedecem à seguinte distribuição:

1.º ano:

- 1 — Português
- 2 — Francês
- 3 — Geografia
- 4 — Aritmética
- 5 — Desenho
- 6 — Trabalhos manuais
- 7 — Ginástica
- 8 — Música
- 9 — Geografia de Goiaz

2.º ano:

- 1 — Português
- 2 — Francês
- 3 — Corografia do Brasil
- 4 — História da Civilização
- 5 — Aritmética
- 6 — Desenho
- 7 — Música
- 8 — Trabalhos manuais
- 9 — Ginástica

3.º ano:

- 1 — Português
- 2 — História de Goiaz
- 3 — História do Brasil
- 4 — Álgebra
- 5 — Física e Química
- 6 — Pedagogia
- 7 — Didática
- 8 — Francês
- 9 — História natural
- 10 — Ginástica

4.º ano:

- 1 — Português
- 2 — História do Brasil
- 3 — Educação cívica
- 4 — História natural
- 5 — Física e Química
- 6 — Geometria
- 7 — Higiene
- 8 — Cosmografia
- 9 — Didática
- 10 — Pedagogia
- 11 — Psicologia
- 12 — Ginástica

A prática profissional é feita em aulas-modêlo, preparo das lições e lições práticas, sendo matéria do último ano escolar. Visa a aquisição da técnica metodológica e da prática dos processos e métodos de ensino. Essas aulas-modêlo devem ser dadas pelo professor de Didática, pelo professor de Pedagogia ou pelos professores do curso complementar e de grupo escolar, quando

a serviço da prática profissional (283). Cada aluno-mestre é obrigado a três lições de meia hora, por semana, a título de prática (284).

IV — *Estado de Mato Grosso*. — “Mato Grosso reformou, em fins de 1937, o sistema de preparação do professorado, que passou a ser feito, depois do curso secundário, em um ano de estudos especializados, em organizações anexas ao Liceu Cuiabano. Desde 1939, a mesma reforma se fez no Escola Normal de Campo Grande. Mas, para que outras zonas do Estado possam ser atendidas, haverá necessidade de cursos normais de cunho mais simples, e nos quais se orientem devidamente os futuros mestres para a ação social que lhes compete” (285).

De acôrdo com o art. 4.º do Dec. n.º 112, de 29 de dezembro de 1937, o curso especializado de um ano ministra o ensino das seguintes disciplinas:

- 1 — Didática
- 2 — Prática de ensino
- 3 — História da educação
- 4 — Escrituração escolar
- 5 — Psicologia geral e educacional
- 6 — Pedagogia
- 7 — Biologia aplicada à educação
- 8 — Higiene da creança e higiene escolar, domiciliar e rural
- 9 — Trabalhos manuais (286).

Como se pôde ver, o preparo profissional, pròpriamente dito, é, de um modo geral, insuficiente, apesar de, hipoteticamente, possuir uma base razoável, atravez do curso secundário.

V — *Estado do Rio Grande do Sul*. — “... essa organização resultou de excepcional movimento de renovação escolar, aí iniciado em princípios de 1938, e mantido com admirável espírito de continuidade. Por êsse espírito, ampla visão social de que a reforma se tem revestido e, ainda, crescente efi-

(283) Medida de grande alcance, pois o aluno, inicialmente, não sabe sequer como começar. Entretanto, professores há que se recusam, terminantemente, a servir de modêlo, alegando que os seus alunos adquiririam todos os defeitos do professor de prática. “Sua alma, sua palma”... Não se necessita mais para comprovar a nossa tése, pois declarações como essa só servem para prova de inépcia, e jamais como argumento libertador de um trabalho que *deve ser feito*, e do qual pretendem se esquivar.

Nota: “O ensino primário, em Goiás, apresenta a particularidade de competir, em grande parte, aos municípios. Como se pode ver... só o ensino urbano cabe ao Estado; o ensino rural é deferido às municipalidades...”, diz Lourenço Filho à pág. 7 do Boletim citado.

(284) Boletim citado, n.º 23, de 1942.

(285) Lourenço Filho: Boletim citado n.º 22, de 1942, pág. 9.

(286) Boletim n.º 22 citado.

ciência do sistema escolar, como os índices estatísticos demonstram, esse movimento se apresenta sem paralelo em toda a história do ensino brasileiro" (287).

O curso de formação do professor é feito em dois anos, após o curso secundário, visando formar a personalidade do professor primário, organizando-lhe a disciplina mental e moral, em função da cultura que lhe proporciona. O ensino normal é ministrado no Instituto de Educação, nas Escolas Normais comuns e nas Escolas Normais Rurais, de acordo com os arts. 1.º e 2.º do Reg. baixado com o Dec. n.º 775-A, de 15 de maio de 1943.

As disciplinas ensinadas estão distribuídas da seguinte maneira, nas Escolas Normais comuns:

1.º ano:

- 1 — Psicologia da criança e Psicologia educacional
- 2 — Biologia educacional e Higiene escolar
- 3 — Sociologia aplicada à educação
- 4 — Estatística aplicada à educação
- 5 — Didática e Prática da educação primária.

2.º ano:

- 1 — Filosofia da educação e Ética educacional.
- 2 — Psicologia educacional
- 3 — História da educação
- 4 — Didática e Prática da educação primária.

Além disso, do plano de atividades do curso de formação do professor primário constam a prática de Educação física e de Canto orfeônico.

Para os professores diplomados pela antiga Escola Normal de Porto Alegre, ou pelas Escolas Complementares, o curso normal dura dois anos também, com alguma alteração no currículo, que passa a ser o seguinte:

1.º ano:

- 1 — Psicologia educacional
- 2 — Biologia educacional
- 3 — Sociologia educacional
- 4 — Administração e Legislação escolar
- 5 — Estatística aplicada à educação

(287) Lourenço Filho: Boletim n.º 28, de 1945, do I.N.E.P., pág. 7.

Nota: Realmente, parece que a reforma é para entusiasmar; entretanto, aí está o ensino paulista, que é ou foi padrão, para, após duas décadas, fazer esfriar todo e qualquer entusiasmo.

2.º ano:

- 1 — Filosofia da educação e Ética educacional
- 2 — Educação comparada
- 3 — Interpsicologia (288)
- 4 — Administração e Legislação escolar .

As Escolas Normais Rurais destinam-se à formação profissional específica do professor primário, que deva servir em núcleos rurais. Essas escolas possuem dois cursos:

- a) — curso técnico-pedagógico, em um ano
- b) — curso propedêutico-ginásio, em 4 anos.

O curso técnico-pedagógico, em um ano, consta de um ciclo, a ser desenvolvido no 1.º período do ano letivo e destinado a ministrar os fundamentos da preparação pedagógica profissional; e de outro ciclo (2.º), a realizar-se no segundo período do ano letivo, destinado à aplicação, ambos com o seguinte currículo, respectivamente:

1.º ciclo:

- 1 — Iniciação à educação (289)
- 2 — Psicologia
- 3 — Elementos de Biologia
- 4 — Elementos de Sociologia.

2.º ciclo:

- 1 — Psicologia
- 2 — Elementos de Biologia
- 3 — Elementos de Sociologia
- 4 — Pedagogia filosófica e científica
- 5 — Prática de educação primária.

Os trabalhos práticos de Agricultura e o estudo de Economia Rural e Contabilidade Agrícola seguem, paralelamente, aos dois ciclos, nos quais se incluem ainda a prática da Educação física e Canto orfeônico.

(288) Seria interessante poder conhecer o objeto da Interpsicologia e a razão dessa designação.

(289) Muito vago; demais, como ministrar um ensino adequado ao curso, diante da imprecisão e da falta de limitação do objeto específico?

O curso propedêutico, constituído pelo ginásio ⁽²⁹⁰⁾, deve adaptar-se às finalidades do curso normal rural, donde:

1 — o estudo das Ciências naturais iniciar-se no 1.º ano e estender-se até o 4.º ano;

2 — acréscimo da cadeira de Agricultura, ao currículo, compreendendo:

- a) — Elementos de Agricultura geral e especial;
- b) — Elementos de Zootécnica geral e especial;
- c) — Indústrias rurais e domésticas;
- d) — Higiene.

3 — o estudo de Higiene, orientado no sentido dos problemas peculiares à zona rural, é feito no 3.º e no 4.º anos.

A vida escolar é centralizada em uma instituição — Granja ou Cooperativa — de que participam todos os alunos. Atravez das atividades próprias, cultiva-se nos alunos o espírito de disciplina, o senso de responsabilidade, a capacidade de organização do próprio trabalho, a iniciativa e a cooperação ⁽²⁹¹⁾.

VI — *Estado de Santa Catarina*. — A legislação do ensino sofreu reformas, especialmente, a partir de 1938, estando a formação do professorado primário subordinada aos cursos normais dos Institutos de Educação oficiais e das escolas particulares equiparadas.

De acôrdo com o art. 37 do Dec. n.º 306, de 2 de março de 1939, o curso normal é feito em dois anos, após o curso secundário, compreendendo o ensino das seguintes disciplinas, divididas em dois grupos, segundo o art. 33:

1.º grupo:

1.ª secção: 1 — Psicologia educacional
2 — Pedagogia

2.ª secção: Biologia educacional

3.ª secção: 1 — Sociologia educacional
2 — História da educação

(290) Dec. n.º 4.244, de 9-4-1942, publicado no D. O. de 10-4-42, retificado no D. O. de 15, 20 e 24-4-42, e alterado pelos Dec.-Leis n.º 8.347, de 10-12-45, n.º 9.054, de 12-3-46, n.º 9.303, de 27-5-46, e n.º 9.498, de 22-7-46, e pela Lei n.º 1.359, de 25-4-51.

(291) Pelo que se pôde depreender do exposto, essas Escolas Normais Rurais visam, na realidade, formar professores destinados à profissionalização técnica das crianças. Não é e nem poderá ser jamais escolas de professores de ensino primário, tal como o entendemos, pois êste não é passível de modificação em suas finalidades essenciais nem mesmo com o simples designativo "rural". Já tivemos ocasião de conhecer uma dessas escolas de nível primário, durante uma das últimas viagens ao sul do país.

(292) Boletim citado, n.º 21 de 1942.

4.^a secção: 1 — Metodologia
2 — Prática de ensino

5.^a secção: 1 — Língua vernácula
2 — Literatura.

2.^o grupo:

1.^a secção: Desenho pedagógico

2.^a secção: 1 — Música
2 — Canto orfeônico

3.^a secção: Trabalhos manuais para homens

4.^a secção: Trabalhos manuais para mulheres

5.^a secção: Educação física para homens

6.^a secção: Educação física para mulheres.

De conformidade com o art. 32 do Dec. citado, o ensino no curso normal deve ser intensivo e, além das aulas teóricas e das aulas de prática pedagógica, deve constar de prática de laboratório, de investigações e de atividades em círculo de debates, destinadas a estimular nos alunos o espírito e o gosto da observação pessoal, o hábito de reflexão e da exposição do pensamento ⁽²⁹²⁾.

VII — *Estado do Paraná*. — Assim se expressa o prof. Lourenço Filho, a respeito do ensino, nêsse Estado: “O Paraná foi dos primeiros Estados que procuraram imprimir unidade e plano aos seus serviços de educação. Já em 1937, adotava um “Código do Ensino”, cujos princípios e normas ainda hoje aí regulam, em boa parte, o trabalho das escolas primárias. Os serviços de administração e os planos de formação do professorado sofreram, no entanto, alterações muito profundas, para que pudessem atender, de um lado, às novas conquistas de organização pedagógica, e, de outro, à própria expansão da rede escolar do Estado” ⁽²⁹³⁾. “Mesmo antes da recente reforma, por que passaram os estudos de preparação do professorado, era de notar-se o empenho do Estado em cuidar dêsse importante aspecto de organização, como atestam as excelentes instalações dos estabelecimentos de ensino normal, e o nível do corpo docente, em cada um” ⁽²⁹⁴⁾.

A formação do professorado é feita, em dois anos de curso, nas Escolas de professores, anexas a todos os ginásios mantidos pelo Estado. A matrícula é feita mediante apresentação do certificado de conclusão do curso secundário ou do curso geral das antigas Escolas Normais primárias do Estado, e prova de idade inferior a 30 anos.

(293) Idem, n.º 20 de 1942, pág. 7.

(294) Idem, ibidem, pág. 8.

As disciplinas que constituem o curso normal são distribuídas por secções, obedecendo à seguinte seriação:

1.º ano:

- 1.ª secção: 1 — Psicologia geral e infantil
2 — Pedagogia geral
3 — Metodologia e Prática de ensino
4 — História da educação
- 2.ª secção: 1 — Metodologia e Prática de ensino
2 — Biologia aplicada à educação
3 — Puericultura
4 — Higiene escolar

2.º ano:

- 3.ª secção: 1 — Metodologia e Prática de ensino
2 — Sociologia geral
3 — Sociologia educacional
- 4.ª secção: 1 — Metodologia e Prática de ensino ⁽²⁹⁵⁾
2 — Desenho, modelagem e caligrafia
3 — Trabalhos manuais
4 — Música e Canto orfeônico
5 — Noções fundamentais de Agronomia
6 — Educação física
7 — Educação doméstica.

VIII — *Estado do Rio de Janeiro*. — O ensino normal foi remodelado em 1938, sendo ministrado na Escola de professores, após o término do curso secundário, obedecendo à seguinte seriação ⁽²⁹⁶⁾:

1.º ano:

- 1.ª secção: Educação: 1 — Psicologia geral e educacional
2 — Noções de Estatística
3 — Educação física, recreação e jógos
- 2.ª Secção: Biologia: Biologia geral e educacional
- 3.ª secção: Sociologia: 1 — Problemas sociais e econômicos do Estado do Rio de Janeiro

(295) Não compreendemos bem esta repetição da matéria, dentro da mesma série, em secções diferentes.

(296) Boletim citado, n.º 16 de 1942.

- 4.^a secção: Artes: 1 — Desenho
2 — Música e canto orfeônico
3 — Noções de Agricultura (iniciação agrícola e zootécnica)

2.^o ano:

- 1.^a secção: Educação: 1 — Pedagogia (geral e especial) e Administração escolar
2 — Prática de ensino
3 — Educação física, recreação e jogos
- 2.^a secção: Biologia: 1 — Higiene escolar
2 — Puericultura
- 3.^a secção: Sociologia: Sociologia educacional
- 4.^a secção: Artes: 1 — Artes industriais e domésticas
2 — Música e canto orfeônico

O candidato à matrícula deve submeter-se a um exame de admissão, dividido em duas fases distintas:

- a) — “tests” mentais, com caracter eliminatório;
b) — exame escrito de Português, Francês, Inglês e Matemática.

Com essa organização do ensino normal, pretende-se cumprir o que manda o art. 102 do Dec. n.º 196-A, de 1936 — Reg. do Departamento de Educação, que assim diz: “A escola primária, assegurando o desenvolvimento harmônico da criança, será organizada em regime de vida social e de trabalho em cooperação, tendo as seguintes finalidades fundamentais:

- a) — atender à natureza, às necessidades funcionais da criança;
b) — respeitar as diferenciações locais e atender às necessidades e singularidades da região;
c) — prover à educação integral da criança, assegurando sua formação moral, social e cívica, cultivando-lhe as atividades manuais e intelectuais;
d) — conservar e melhorar a saúde e o vigor físico dos alunos, pela educação física racional e pela criação e desenvolvimento de hábitos higiênicos;
e) — proporcionar aos bem-dotados, aos débeis e anormais, educação conforme com suas necessidades, aspirações e possibilidades;
f) — contribuir para a descoberta das aptidões naturais da criança”.(297)

(297) Confronte-se com as finalidades propostas para a escola primária paulista e respectiva crítica, no início deste trabalho.

IX — *Estado da Baía*. — O ensino normal foi, parcialmente, reorganizado após 1938. Assim diz Lourenço Filho, a êsse respeito: “O ensino normal, que já vinha sendo feito em dois níveis diversos, em escolas normais e escolas rurais, foi alterado quanto àquela primeira parte, aguardando o Estado a legislação federal sôbre o assunto, para mais completa reforma. A formação do professorado, no seu padrão mais alto, manteve estudos secundários básicos de cinco anos, e dois anos de estudos técnico-pedagógicos”. (298). Isto significa a existência de dois tipos de ensino normal, como se verá a seguir.

Como instituição padrão do 1.º tipo, visando proporcionar cultura de acôrdo “com as exigências da nossa civilização” e preparar professores primários, secundários e normais, é mantido pelo Estado o Instituto Normal da Baía, satisfazendo ao que preceitua o art. 1.º do Dec. n.º 11.234, de 25 de fevereiro de 1939. Na realidade, é um Instituto de Educação, no mais elevado sentido, pelo que tudo indica.

O curso normal, que nos interessa mais de perto, como formador de professores primários, é atingido pelos estudantes após conclusão do curso secundário completo, acrescido dos estudos de Psicologia e Lógica, Economia e Direito, e mediante um exame vestibular feito por uma comissão nomeada pelo Secretário da Educação e Saúde, como manda o art. 20 do Dec. n.º 11.762, de 21 de novembro de 1940.

Os dois anos do curso normal obedecem à seguinte seriação:

1.º ano:

- 1 — Literatura
- 2 — Psicologia educacional
- 3 — Sociologia educacional
- 4 — Pedagogia e História da educação
- 5 — Metodologia geral
- 6 — Higiene geral e escolar
- 7 — Estatística aplicada e Administração escolar
- 8 — Desenho aplicado
- 9 — Música e canto orfeônico
- 10 — Educação física

2.º ano:

- 1 — Psicologia educacional
- 2 — Sociologia educacional
- 3 — Pedagogia e História da educação
- 4 — Metodologia especial
- 5 — Puericultura e educação sanitária

(298) Boletim citado n.º 14 de 1941, pág. 8.

- 6 — Estatística aplicada e Administração escolar
- 7 — Artes industriais
- 8 — Música e canto orfeônico
- 9 — Educação física

De acôrdo com o art. 19 do Dec. citado, a Metodologia geral é o estudo dos vários métodos e processos de ensino e de direção de classe, apresentando o respectivo professor as vantagens e desvantagens de cada um, a seu tempo e no ambiente em que se exercitam ou se exercitaram. Quanto à Metodologia especial, é a apresentação prática dos métodos e processos preferidos pelo professor, possibilitando aos alunos o acompanhamento da aplicação e a devida apreciação. Além dêsse aprendizado teórico, cada aluno é obrigado a reger classes, durante duas semanas do 2.º ano.

O ensino normal do 2.º tipo é ministrado nas Escolas Normais Rurais, que compreendem dois cursos distintos: um curso fundamental de dois anos, e o curso normal rural, pròpriamente dito, em 3 anos, regulado pelo art. 6.º do Dec. n.º 9.383, de 23 de fevereiro de 1935.

A seriação do curso normal rural, obedecendo a uma divisão em parte geral e parte especial, é a seguinte:

1.º ano:

Parte geral:

- 1 — Português
- 2 — História natural (botânica, zoologia, fisiologia vegetal, geologia geral, elementos de biologia, mineralogia)
- 3 — Desenho
- 4 — Educação física
- 5 — Antropologia pedagógica
- 6 — Psicologia educacional
- 7 — Música

Parte especial:

- 1 — Meteorologia agrícola
- 2 — Sólidos, adubos e corretivos
- 3 — Máquinas, operações de preparo e cultivo do sólo
- 4 — Noções de irrigação e drenagem
- 5 — Processos de multiplicação econômica das plantas
- 6 — Sementes, melhoramentos das plantas
- 7 — Práticas agrícolas, silvicultura, arboricultura
- 8 — Proteção à natureza

2.º ano:

Parte geral:

- 1 — Português
- 2 — Botânica
- 3 — Sistemática e fito-geografia
- 4 — Herbários
- 5 — Zoologia sistemática, especialmente, de animais domésticos
- 6 — Taxidermia e muscologia
- 7 — Técnica, colheita, preparo e conservação do material
- 8 — Psicologia
- 9 — Pedagogia
- 10 — Didática

Parte especial:

- 1 — Pequenas indústrias agrícolas (queijos, manteiga, conservas de carne, legumes e frutas)
- 2 — Noções de química agrícola (fermentações)
- 3 — Economia rural, compreendendo organização e exploração agrícolas
- 4 — Mercados e padronização de produção
- 5 — Cooperativismo e suas aplicações à agricultura
- 6 — Contabilidade agrícola (livros práticos de escrituração nas propriedades agrícolas)
- 7 — Prática sôbre o ensino de melhoramentos das plantas e proteção da natureza.

3.º ano:

Parte geral:

- 1 — Pedagogia
- 2 — Didática
- 3 — Higiene.

Parte especial:

- 1 — Entomologia (insetos nocivos, meio de combatê-los, sobretudo, a saúva; insetos úteis: bombyx mori (sericultura), abelhas, meios de aproveitá-los)
- 2 — Fito-patologia: moléstias das principais plantas e meios de combatê-las
- 3 — Zootécnica: raças, processos de criação e de alimentação
- 4 — Avicultura
- 5 — Culturas econômicas da Baía: tabaco, cacau, algodão, café, etc., e práticas agrícolas que lhes são referentes.

Formado à base dessa organização do ensino normal, está o professorado baiano encarregado de satisfazer à exigência do art. 1.º da Lei n.º 1.846, de 14 de julho de 1925, que procedeu à reforma da instrução pública do Estado e que assim diz: "O ensino público primário tem por objetivo educar física, moral e intelectualmente o indivíduo, tornando-o apto para a vida em sociedade" (299).

X — *Estado de Sergipe*. — O art. 2.º do Reg. da Escola Normal (Dec. n.º 30, de 11 de março de 1931) prescreve a formação do professor primário em 5 anos, 4 dos quais correspondentes ao curso propedêutico ou geral, e um ao curso técnico ou profissional (300). A seriação do curso propedêutico é a seguinte:

1.º ano:

- 1 — Português
- 2 — Francês
- 3 — Matemática
- 4 — Geografia geral
- 5 — Desenho
- 6 — Trabalhos manuais
- 7 — Música (canto orfeônico)
- 8 — Educação física

2.º ano:

- 1 — Português
- 2 — Francês
- 3 — Inglês
- 4 — Matemática
- 5 — Corografia do Brasil e noções de cosmografia
- 6 — Desenho
- 7 — Música
- 8 — Trabalhos manuais
- 9 — Educação física

3.º ano:

- 1 — Português
- 2 — Inglês
- 3 — Matemática
- 4 — Física
- 5 — História natural
- 6 — História do Brasil
- 7 — Desenho
- 8 — Trabalhos manuais
- 9 — Música (canto orfeônico)
- 10 — Educação física

4.º ano:

- 1 — Português
- 2 — História natural, higiene e puericultura
- 3 — História geral
- 4 — Matemática
- 5 — Desenho
- 6 — Trabalhos manuais
- 7 — Educação física
- 8 — Química

(299) Boletim citado n.º 14.

(300) Boletim citado n.º 11 de 1941.

O curso técnico ou profissional corresponde ao 5.º ano, assim organizado:

- 1 — Português
- 2 — Literatura
- 3 — Educação moral e cívica
- 4 — Pedagogia:
 - a — Psicologia aplicada à educação
 - b — Pedologia
 - c — Metodologia
 - d — Prática de ensino
- 5 — Música (canto orfeônico)
- 6 — Educação física
- 7 — História natural e Higiene e Puericultura
- 8 — Agricultura e economia rural

A prática de ensino é feita na escola primária modelo, para os alunos da Escola Normal oficial (padrão), e nos grupos escolares, para os demais, que receberão o certificado respectivo, com as notas de aproveitamento e frequência, dos diretores e das professoras das escolas primárias e pré-primárias, a quem cabe fornecê-lo.

O professorado que sai das Escolas Normais deve levar a escola primária à satisfação das exigências do art. 3.º do Reg. do Ensino Primário, que assim diz: “À escola primária compete, pela sua organização, ensino e ambiente, realizar obra proveitosa de educação, segundo os programas, a aquisição de hábitos úteis, e o desenvolvimento da inteligência através a observação dos fatos da vida comum; pela educação moral com o propósito de criar e fortalecer na criança a consciência do dever; pela educação cívica, por meio de práticas e exemplos de amor à Pátria e à Família; pela educação física e higiênica, em seus elementos indispensáveis à saúde; pela descoberta das vocações para a conquista de uma profissão útil”, conforme o Boletim citado.

XI — *Estado de Alagoas*. — Em maio de 1938, houve uma regulamentação do ensino. A formação do professorado é feita em Escolas Normais de dois tipos.

A Escola Normal do 1.º tipo compreende um curso secundário fundamental, padrão federal, e a Escola de Educação, com caracter profissional, de um ano apenas, e com as seguintes disciplinas (art. 18 do Dec. n.º 2.298, de 18 de novembro de 1937):

- 1 — Psicologia aplicada à educação e Sociologia
- 2 — Pedagogia
- 3 — Didática e metodologia geral
- 4 — Higiene e Pedagogia ⁽³⁰¹⁾
- 5 — Educação moral e cívica

(301) Não compreendemos a razão desta repetição da Pedagogia ao lado da Higiene, como não compreendemos a colocação da Sociologia ao lado da Psicologia.

O 2.º tipo corresponde à Escola Normal Rural, organizada de acôrdo com o Dec. n.º 2.355, de 21 de março de 1938, compreendendo dois cursos: um curso fundamental em dois anos, após o curso primário; e o curso normal, pròpriamente dito, também em dois anos, após o curso fundamental.

A seriação do curso fundamental é a seguinte (art. 5.º):

1.º ano:

- 1 — Português
- 2 — Francês
- 3 — Geografia (especialmente da América)
- 4 — Música
- 5 — Desenho
- 6 — Educação física

2.º ano:

- 1 — Português
- 2 — Francês
- 3 — Matemática
- 4 — Geografia do Brasil (especialmente de Alagoas)
- 5 — História Pátria (especialmente de Alagoas)
- 6 — Física e Química
- 7 — Música (canto orfeônico)
- 8 — Trabalhos manuais
- 9 — Educação física

A seriação do curso normal, de acôrdo com o art. 7.º, é a seguinte:

1.º ano:

- 1 — Português
- 2 — História natural (zoologia e botânica)
- 3 — Agricultura geral
- 4 — Indústrias rurais
- 5 — Higiene e profilaxia rural

2.º ano:

- 1 — Português
- 2 — História natural (geologia)
- 3 — Agricultura especial
- 4 — Economia rural
- 5 — Psicologia educacional
- 6 — Pedagogia e Didática

O candidatos à matrícula, munidos do certificado do curso fundamental, devem se submeter a um exame de admissão. Todos os exames e provas, nas escolas equiparadas, são feitos em comum com os alunos das escolas oficiais mais próximas, de acôrdo com o que manda o art. 563 e respectivo parágrafo, do Dec. citado (302).

XII — *Estado de Pernambuco*. — Segundo informações dadas por Lourenço Filho, “em dezembro de 1928, o sistema escolar do Estado de Pernam-

(302) Boletim citado n.º 10 de 1940.

bucos recebeu completa reorganização, baseada em adiantados princípios pedagógicos. Ainda subsistem as linhas capitais dessa reforma, por seu vulto e importância comparável às que, pouco antes se havia verificado no Estado de Minas Gerais e no Distrito Federal. Duas tendências nela podem ser assinaladas de modo especial: uma, a de fazer da escola primária um órgão de poderosa ação social; outra, a de submeter todo o trabalho de ensino a normas técnicas baseadas em princípios da moderna didática” (303). Dessa forma, “...procurava atender à mais apurada formação profissional do magistério, com a reorganização do ensino normal, dando proeminência, em seus cursos, às disciplinas de carácter técnico e às de estudo social. Pela primeira vez, instituía-se, em curso para a formação de professores elementares, no país, uma cadeira de sociologia” (304).

Em 1936, “a preparação do magistério primário sofreu maiores alterações, não obstante se tivessem respeitado também as linhas gerais da orientação que lhe fôra dada” (305).

Aqui também é encontrado o ensino normal de dois tipos: um, com base no curso secundário, proporcionando preparo profissional do professor, conforme o art. 2.º do Dec. n.º 293, de 8 de março de 1939; outro, com base em um curso secundário reduzido, de 3 anos, proporcionando o ensino normal rural, de acôrdo com o Dec. n.º 507, de 27 de julho de 1940.

O curso de professores, feito em dois anos, tem a seguinte seriação:

1.º ano:

- 1 — Antropologia pedagógica
- 2 — Higiene e Puericultura
- 3 — Psicologia geral
- 4 — Sociologia aplicada à educação
- 5 — Metodologia geral
- 6 — Desenho e Artes industriais
- 7 — Trabalhos manuais
- 8 — Música

2.º ano:

- 1 — Pedagogia
- 2 — Psicologia da infância e Psicologia aplicada à educação
- 3 — Metodologia especial
- 4 — Desenho e Artes industriais
- 5 — Prática pedagógica
- 6 — Didática da Educação física

Dentro do ensino normal de 2.º tipo, o curso secundário de 3 anos tem a seguinte seriação:

(303) Boletim citado n.º 9 de 1940, pág. 5.

(304) Idem, ibidem, pág. 5-6.

(305) Id., ibid., pág. 6.

1.º ano:	2.º ano:	3.º ano:
1 — Português	1 — Português	1 — Português
2 — Francês	2 — Francês	2 — Inglês
3 — Geografia	3 — Inglês	3 — Matemática
4 — Matemática	4 — Matemática	4 — Física
5 — História da Civilização	5 — Corografia do Brasil	5 — Química
6 — Música	6 — Desenho e pintura	6 — Desenho e pintura
7 — Canto orfeônico	7 — Educação física	7 — História natural
8 — Educação física		8 — Educação física

Para a matrícula, nesse curso, exige-se certificado de curso primário e exame de admissão.

As disciplinas do curso pedagógico rural, nos 3 anos, estão assim distribuídas:

1.º ano:

- 1 — Psicologia geral e infantil
- 2 — Metodologia geral e especial
- 3 — Botânica e Zoologia rurais
- 4 — Antropologia pedagógica
- 5 — Higiene e Puericultura

2.º ano:

- 1 — Pedagogia
- 2 — Trabalhos domésticos
- 3 — Artes industriais
- 4 — Agrologia
- 5 — Agricultura geral e especial
- 6 — Horti-jardinocultura e pomi-silvicultura

3.º ano:

- 1 — Metodologia aplicada
- 2 — Trabalhos domésticos
- 3 — Artes industriais
- 4 — Agricultura geral e especial
- 5 — Sociologia rural e educacional
- 6 — Contabilidade

- 7 — Administração
- 8 — Cooperativas rurais
- 9 — Apicultura, sericicultura e avicultura

A Horti-jardinocultura e pomi-silvicultura, Contabilidade, Administração, Cooperativas rurais, Apicultura, Sericicultura e Avicultura são lecionadas em apenas um semestre, nas respectivas séries.

Ambos os tipos de ensino normal possuem escola de aplicação, onde os alunos-mestres fazem a sua prática de ensino, visando poder satisfazer, futuramente, às finalidades da escola primária, que estão assim consubstanciadas nos arts. 97 e 106 do Ato n.º 1.239, de 27 de dezembro de 1928: “A escola primária deve ser alguma coisa mais do que um estabelecimento em que se aprende a ler, escrever e contar. Deve ministrar, pela observação e pela experiência, um conhecimento exato da vida corrente, de modo que seja possível preparar o indivíduo para tornar-se elemento ativo na sociedade, despertando nele o amor ao trabalho e o desejo de preparar-se para uma profissão”.

XIII — *Estado da Paraíba.* — A organização apresenta dois tipos de Escolas Normais, tal como acontece em diversos Estados: o 1.º tipo corresponde à escola de professores, cujo curso técnico é feito à base do curso secundário, de acôrdo com o art. 2.º da Lei n.º 16, de 13 de dezembro de 1935; o 2.º tipo corresponde à Escola Normal Rural, em nível bem inferior ao outro. Não nos foi possível obter mais informações, o que aliás parece desnecessário, para o nosso desiderato (306).

Ao professorado paraibano cabe “promover a educação moral, física e intelectual das crianças de ambos os sexos”, conforme o art. 1.º do Reg. Geral da Instrução Pública, Dec. n.º 837, de 21 de dezembro de 1917.

XIV — *Estado do Rio Grande do Norte.* — Segundo informações dadas pelo prof. Lourenço Filho, “o ensino normal, modificado em seus planos em 1938, prevê a formação dos professores primários em sete anos de estudos, sendo cinco de preparação propedêutica, segundo o padrão federal de ensino secundário, e dois, destinados à preparação técnico-pedagógica. Não é admitido o ensino normal equiparado” (307). Disso se tira que a formação do professorado primário é feita, exclusivamente, na Escola Normal do Estado, sediada na Capital, a partir da revogação das equiparações concedidas a estabelecimentos particulares de ensino normal, pelo art. 2.º do Dec. n.º 411, de 17 de janeiro de 1938.

O curso de professores tem anexos um grupo escolar modelo e escolas insuladas, para a prática de ensino.

Segundo o art. 5.º do Dec. citado, a seriação do curso técnico-profissional é a seguinte:

(306) Boletim citado n.º 8 de 1940.

(307) Boletim citado n.º 7 de 1940, pág. 9.

1.º ano:

- 1 — Antropologia pedagógica
- 2 — Psicologia geral e infantil
- 3 — Sociologia
- 4 — Metodologia geral
- 5 — Desenho e artes industriais
- 6 — Trabalhos manuais
- 7 — Educação física
- 8 — Música

2.º ano:

- 1 — Higiene e Puericultura
- 3 — Psicologia aplicada à educação
- 3 — Pedagogia
- 4 — Metodologia especial
- 5 — Desenho e artes industriais
- 6 — Economia doméstica
- 7 — Educação física
- 8 — Música

Cumpre salientar que a prática de ensino é obrigatória para o curso todo.

XV — *Estado do Ceará*. — Igualmente, o Ceará, como outros Estados, apresenta uma organização do ensino normal com dois tipos de escola: o 1.º tipo, à base do curso secundário, tem as seguintes disciplinas, em dois anos de curso, de acôrdo com o que preceituam o Dec. n.º 1.459, de 22 de janeiro de 1935, e Dec. n.º 292, de 8 de janeiro de 1937:

- 1 — Biologia geral, anatomia e fisiologia humanas
- 2 — Psicologia
- 3 — Pedagogia e Sociologia educacional
- 4 — Técnica do ensino
- 5 — Higiene geral, higiene escolar e puericultura.

O ensino do 2.º tipo corresponde às Escolas Normais Rurais, em 3 anos de duração, após a conclusão do curso primário complementar. De acôrdo com o art. 1.º do Dec. n.º 1.269, de 17 de maio de 1934, as Escolas Normais Rurais têm as seguintes finalidades:

- a) — preparar professores para o ensino primário das zonas rurais do Estado, de maneira a torná-los aptos a orientar, racionalmente, as novas gerações, nas fainas agrícolas, dando-lhes a conhecer os meios de defesa da saúde e de incentivo ao progresso, no campo;
- b) — contribuir, pelo preparo conveniente do professor, para que a escola primária rural se torne um centro de iniciação econômica e profissional, com acentuada influência civilizadora, sôbre toda a comunidade do lugar, onde estiver;
- c) — dar, pelo professor que preparar, consciência agrícola e sanitária às populações rurais, além de exata compreensão do valor da previdência e da economia como condição de felicidade, individual e coletiva;

- d) — despertar nos futuros plantadores e criadores e, ainda, nos atuais, a consciência do valor de sua classe que organizada e liberta de toda influência dominadora estranha, deve colaborar, ao lado das demais classes, no engrandecimento do país”.

Com essas finalidades, a Escola Normal Rural ministra o ensino das seguintes disciplinas, nas 3 séries do curso:

1.º ano:

- 1 — Língua vernácula
- 2 — Matemática
- 3 — Noções de fisiografia geral e especial do Brasil
- 4 — História do Brasil
- 5 — Antropogeografia
- 6 — Desenho e Trabalhos manuais
- 7 — Música e cultura física

2.º ano:

- 1 — Língua vernácula
- 2 — Matemática
- 3 — Fisiografia do Brasil
- 4 — Antropogeografia
- 5 — Ciências físicas e naturais
- 6 — Música e cultura física
- 7 — Desenho e trabalhos manuais

3.º ano:

- 1 — Educação sanitária
- 2 — Psicologia educacional e metodologia
- 3 — Agricultura e indústrias rurais
- 4 — Educação econômica
- 5 — Desenho e trabalhos manuais
- 6 — Música e cultura física

Uma vez por semana, os alunos do 3.º ano são obrigados à prática profissional ⁽³⁰⁸⁾.

(308) Boletim citado n.º 6 de 1940.

XVI — *Estado do Piauí*. — A formação do professorado primário é feita em Escolas Normais, cujos cursos duram 5 anos, dos quais 3 de preparatórios e 2 profissionais. A Escola Normal oficial possui ainda anexa uma escola de adaptação, que, de acôrdo com o art. 124 do Reg. Geral do Ensino, Dec. n.º 1.433, de 31 de janeiro de 1933, funciona com caracter seletivo e obrigatório para todos os candidatos. Essa escola ministra um curso complementar de dois anos, visando, ao lado da ampliação e metodização dos conhecimentos fundamentais já adquiridos na escola primária, dirigir e firmar as vocações, no sentido de serem ou não aproveitados os alunos para a matrícula. Em suas relações tão íntimas com a Escola Normal, é superintendida pelo professor de Didática do estabelecimento. Além do certificado dessa escola de adaptação, para matrícula no curso da Escola Normal oficial, os candidatos devem se submeter a uma prova de capacidade mental (“tests”).

Os cinco anos do curso normal estão assim organizados:

1.º ano:

- 1 — Português
- 2 — Francês
- 3 — Geografia (introdução geral)
- 4 — Matemática (introdução geral)
- 5 — Música
- 6 — Desenho
- 7 — Trabalhos manuais
- 8 — Educação física

2.º ano:

- 1 — Português
- 2 — Francês
- 3 — Inglês
- 4 — Geografia e cartografia (estudo das regiões)
- 5 — História da Civilização (antiguidade oriental e clássica)
- 6 — Matemática (especialmente aritmética)
- 7 — História natural (estudo geral)
- 8 — Música
- 9 — Desenho
- 10 — Trabalhos manuais
- 11 — Educação física

3.º ano:

- 1 — Português
- 2 — Inglês
- 3 — Geografia do Brasil e cartografia

- 4 — Matemática (álgebra e geometria)
- 5 — História da Civilização (idade média, história moderna e contemporânea)
- 6 — Física
- 7 — História natural (estudo especial)
- 8 — Biologia e Higiene (noções gerais)
- 9 — Desenho
- 10 — Trabalhos manuais e economia doméstica
- 11 — Educação física
- 12 — Música

4.º ano:

- 1 — Português (estilística e história da literatura brasileira)
- 2 — Psicologia educacional
- 3 — Higiene escolar e noções de puericultura
- 4 — Química
- 5 — Metodologia geral
- 6 — Didática
- 7 — Música (canto coral)
- 8 — Educação física
- 9 — História da Civilização (especialmente do Brasil)

5.º ano:

- 1 — História da Civilização (especialmente do Piauí)
- 2 — Noções de Agricultura
- 3 — Psicologia educacional
- 4 — Metodologia especial e educação moral e cívica
- 5 — História da educação
- 6 — Desenho pedagógico
- 7 — Educação física
- 8 — Didática
- 9 — Música

A prática profissional, objeto dos dois anos do curso, consta de regência de classe, aulas-modêlo, preparação e crítica de planos de aula, trabalhos de administração escolar, correspondência e escrituração, organização de "tests" psicológicos e pedagógicos, excursões para organização de museus, conforme preceitua o art. 446 do Regulamento.

Com uma organização nesses moldes, as Escolas Normais pretendem habilitar pessoal que atenda às finalidades da escola primária, enfeixadas nos arts.

94 e 197 do Regulamento: “A escola pública primária, em geral, criada e mantida pelo Estado, é o centro de integração da criança na vida social, de modo a facultar-lhe, com a instrução básica e com a educação, o uniforme desenvolvimento moral, mental e físico, necessário a torná-la, após o currículo escolar, elemento ativo na sociedade. Sem quebra de sua necessária unidade fundamental a escola primária respeitará tanto quanto possível, as diferenciações locais, amoldando-as às singularidades das regiões a que servir, mediante inteligente orientação das suas atividades. O Estado criando, mantendo e administrando a escola pública, visará uma compensação única: preparar eficientemente os que, passado o currículo escolar, devam participar da vida social, com uma função qualquer, contanto que economicamente produtiva” (309).

XVII — *Estado do Maranhão*. — A formação do professor é feita em uma escola de professores primários, dentro de um Instituto de Educação, ou em Escolas Normais àquela equiparadas, em curso de dois anos, após o curso secundário.

A seriação das disciplinas na escola de professores primários é a seguinte:

1.º ano:

- 1 — Biologia educacional
- 2 — Fisiologia humana e Antropometria escolar
- 3 — Agricultura e trabalhos rurais
- 4 — Psicologia infantil
- 5 — Pedagogia educacional
- 6 — Matérias e prática de ensino primário
- 7 — Trabalhos manuais
- 8 — Desenho e artes industriais
- 9 — Música e canto orfeônico
- 10 — Educação física, recreação e jógos.

2.º ano:

- 1 — Estatística escolar e “tests”
- 2 — Psicologia educacional
- 3 — Biologia educacional (higiene escolar)
- 4 — História e Filosofia da educação comparada
- 5 — Sociologia educacional
- 6 — Administração e legislação do ensino primário
- 7 — Matérias e prática do ensino primário

(309) Boletim citado n.º 5 de 1940.

Este o preparo do professor destinado à “escola primária, comunidade em miniatura” que “terá finalidade, nitidamente socializadora, levando a criança, pelos métodos e programas nela utilizados, a integrar-se no meio em que vive, e no qual possa vir a ser um elemento de progresso. A escola primária será de tipo único, aberta a todas as crianças residentes no Estado, sem distinção de classes, nem de haveres” (310).

XVIII — *Estado do Pará.* — Segundo o art. 1.º do Dec. n.º 1.862, de 13 de janeiro de 1936, “a Escola Normal do Pará é um estabelecimento de ensino secundário destinado à formação profissional dos candidatos ao magistério”, servindo de padrão às escolas a ela equiparadas. Ministra dois cursos: o de preparatórios em 3 anos, e o especial em dois anos, além de possuir um curso de adaptação anexo, de um ano, correspondendo ao nível do último ano primário.

O curso preparatório tem a seguinte seriação:

1.º ano:	2.º ano:	3.º ano:
1 — Português	1 — Português	1 — Português
2 — Aritmética	2 — Aritmética	2 — Aritmética
3 — Francês	3 — Francês	3 — Francês
4 — Geografia	4 — Geografia	4 — Geografia
5 — Desenho	5 — Desenho	5 — Desenho
6 — Ciências físicas e naturais	6 — Ciências físicas e naturais	6 — História natural (botânica)
	7 — Instrução moral e cívica	7 — História universal

A seriação do curso especial é a seguinte:

1.º ano:	2.º ano:
1 — Português	1 — Geometria
2 — Álgebra	2 — Química
3 — Física	3 — Literatura
4 — Psicologia pedagógica	4 — Didática e História da Pedagogia
5 — Literatura	5 — Higiene
6 — História natural (zoologia)	6 — História do Brasil
7 — Higiene	
8 — História universal	
9 — História do Brasil	

(310) Boletim citado n.º 4 de 1940.

Os alunos do curso especial são obrigados, ao menos uma vez por semana, aos exercícios de aulas práticas.

Além desse tipo de escola de professores, existe ainda, de acôrdo com o Dec. n.º 520, de 26 de outubro de 1931, uma Escola Normal Rural, destinada à preparação de professores para as escolas de 1.ª entrância, sòmente, ou então para professores auxiliares. A matrícula é feita à vista do certificado de curso primário, para um curso de 3 anos e com a seguinte seriação:

1.º ano:	2.º ano:	3.º ano:
1 — Língua nacional	1 — Língua nacional	1 — Língua nacional
2 — Geografia	2 — Geografia do Bra-	2 — Geografia
3 — Matemática	sil	3 — Matemática
4 — História do Brasil	3 — Matemática	4 — História natural
5 — Higiene	4 — História natural	5 — Instrução moral e
6 — História natural	5 — Instrução moral	cívica
7 — Caligrafia	e cívica	6 — Corografia e Histó-
8 — Desenho	6 — Higiene	ria
9 — Trabalhos manuais	7 — Pedagogia	7 — Higiene
10 — Jardinagem e no-	8 — Caligrafia	8 — Caligrafia
ções de Agricul-	9 — Desenho	9 — Desenho
tura	10 — Trabalhos manuais	10 — Pedagogia
	11 — Horticultura	

Atendendo-se ao que preceitúa o art. 114 do Dec. n.º 1.862, “nenhum estabelecimento poderá manter concomitantemente o curso normal rural e o previsto no regulamento. Desaparecerá, independentemente de qualquer outra determinação, o curso normal rural no estabelecimento que alcançar equiparação à Escola Normal do Pará”⁽³¹¹⁾.

XIX — *Estado do Espirito Santo, Distrito Federal e Territórios.* — Não nos foi possível conseguir dados informativos sôbre a organização do ensino normal, neste Estado, ao tempo do levantamento processado pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, o mesmo acontecendo com referência ao Distrito Federal e Territórios. Entretanto, para o objetivo do presente trabalho, é já mais que suficiente a resenha informativa que apresentamos, a que se acrescentará ainda as informações relativas ao ensino normal no Estado de São Paulo.

XX — *Estado de São Paulo.* — Verdadeiramente, assombroso tem sido o desenvolvimento do ensino público em São Paulo, a partir de 1890 até esta data, pondo os responsáveis em polvorosa, às vezes, quando se trata da resolução dos problemas suscitados. Isso acarretou várias modificações, orienta-

(311) Boletim citado n.º 3 de 1940.

das todas para a mais completa segurança de planejamento e execução, embora nem sempre bem sucedidas. Dessa forma, “desde a primeira mais larga expansão da rede escolar, em 1894”, como infôrma Lourenço Filho, procurava-se prover, “por tentativas sucessivas, a melhor preparação do professorado e à formação de uma carreira do magistério... As grandes linhas da lei 88, de 8 de setembro de 1892, regulamentada algum tempo depois, foram desenvolvidas na lei n.º 169, de 7 de agosto de 1893, que cuidou da expansão do ensino primário e fixou as do ensino normal; e, enfim, coordenadas numa “consolidação geral das leis de ensino”, que, por largo prazo, orientou o desenvolvimento escolar paulista. Neste documento, a que se pode atribuir o valor de verdadeiro “código brasileiro de educação primária e normal”, encontraram muitos Estados a fonte de inspiração para as suas reformas escolares. Registra-se desde aí também, o movimento de missões de professores paulistas a outras unidades federadas como Santa Catarina, Mato Grosso, Paraná, Espírito Santo, Sergipe, Alagoas, Ceará, Pernambuco, Piauí, Goiás e Distrito Federal, o que por igual explica a influência do sistema escolar de São Paulo sobre os demais da Federação” (312).

Esse “código de educação” foi a Consolidação das leis promulgada e mandada executar pelo Dec. n.º 2.225, de 16 de abril de 1912, de que seria interessante colher informações a respeito do ensino normal. De fato, por aí se pôde verificar que “as escolas normaes do Estado de São Paulo são estabelecimentos de ensino profissional destinadas a dar aos candidatos á carreira do magisterio, a educação intellectual, moral e pratica necessaria ao bom desempenho dos deveres de professor” (313). Para desempenhar essa missão, “as escolas normaes são de curso secundario ou primario” (314).

“O curso das escolas normaes secundarias é de 4 annos e facultado a alumnos de ambos os sexos, separadamente. As materias de ensino serão distribuidas pelos 4 annos como em seguida se menciona:

1.º anno:

- 1 — Portuguez e Latim
- 2 — Francez
- 3 — Arithmetica e Algebra
- 4 — Calligraphia e Desenho
- 5 — Trabalhos manuaes

2.º anno:

- 1 — Portuguez e Latim
- 2 — Francez
- 3 — Geometria e Trigonometria
- 4 — Geographia (geral e do Brazil) e Astronomia

(312) Boletim citado n.º 19 de 1942, Introdução.

(313) Art. 336 da Consolidação das leis de ensino de 1912, enfeixando os art. 23 da Lei n.º 88 de 8 de setembro de 1892; art. 2.º da Lei n.º 1.311 de 2 de janeiro de 1912; art. 26 do Dec. n.º 218 de 27 de novembro de 1893; art. 1.º do Dec. n.º 397 de 9 de outubro de 1896, conforme Consolidação das Leis, decretos e decisões referentes ao Ensino Primario e ás Escolas Normaes do Estado de São Paulo, pág. 117, Typ. do Diario Official, 1912, S. Paulo.

(314) Dec. cit., art. cit., § único, pág. 117, op. cit.

6 — Gymnastica e exercicios militares ⁽³¹⁵⁾

5 — Calligraphia e Desenho

6 — Trabalhos manuaes

7 — Musica

3.º anno:

4.º anno:

1 — Portuguez e Latim

2 — Inglez

3 — Mechanica, Physica e Chymica

4 — Escrituração mercantil ⁽³¹⁶⁾

5 — Calligraphia e Desenho

6 — Trabalhos manuaes

7 — Musica

8 — Exercicios de ensino na escola modelo

1 — Portuguez (historia da lingua)

2 — Inglez

3 — Pedagogia e Educação civica

4 — Historia natural, Anatomia, Physiologia e noções de Higiene

5 — Historia da Civilização e do Brazil

6 — Exercicios de ensino" ⁽³¹⁷⁾

Para a matrícula no 1.º ano do curso, era exigido o certificado de exame de suficiência, como prescrevia o art. 356, § 1.º, letra *a*, do Dec. citado ⁽³¹⁸⁾.

"O ensino normal primario é facultado a ambos os sexos, separadamente, em um curso de 4 annos assim discriminados ⁽³¹⁹⁾ :

1.º anno:

2.º anno:

1.º grupo:

1.º grupo:

1 — Portuguez

1 — Portuguez

2 — Francez

2 — Francez

3 — Arithmetica

3 — Arithmetica

4 — Geographia geral

4 — Algebra

5 — Geometria plana com applicação ás medidas

6 — Geographia do Brazil

7 — Pedagogia

(315) Não atinamos com a razão da existência de "exercícios militares" no currículo das Escolas Normais, nesse período. Possivelmente, foi uma tentativa semelhante à da instrução pré-militar, em nossos cursos secundários, de instituição do Estado Novo, e já abandonada.

(316) Matéria de existência inútil no currículo da Escola Normal, como poderá constatar quem se der ao trabalho de investigar o âmbito de ação das escolas primárias. É possível que a Escola Nova encontre justificativa para a sua existência...

(317) Dec. cit., art. 352, op. cit., pág. 122. Este artigo encerra as disposições do art. 2.º do dec. n.º 1.252 de 17 de novembro de 1904 e do art. 1.º da Lei n.º 1.308 de dezembro de 1911.

(318) Op. cit., pág. 124.

(319) Op. cit., pág. 155, art. 475 do Dec. cit. Este artigo é o art. 4.º da Lei n.º 1.311 cit.

- 2.º grupo:
- 1 — Musica
 - 2 — Trabalhos manuaes
 - 3 — Gymnastica
 - 4 — Desenho
- 3.º anno:
- 1.º grupo:
- 1 — Portuguez
 - 2 — Francez
 - 3 — Geometria no espaço
 - 4 — Historia da Civilização
 - 5 — Noções de Physica e Chimica
 - 6 — Pedagogia
- 2.º grupo:
- 1 — Musica
 - 2 — Trabalhos manuaes
 - 3 — Gymnastica
 - 4 — Desenho
- 2.º grupo:
- 1 — Musica
 - 2 — Trabalhos manuaes (sexo masculino)
 - 3 — Economia domestica (sexo feminino)
 - 4 — Gymnastica
 - 5 — Desenho”.
- 2.º grupo:
- 1 — Musica
 - 2 — Trabalhos manuaes
 - 3 — Gymnastica
 - 4 — Desenho
- 4.º anno:
- 1.º grupo:
- 1 — Portuguez
 - 2 — Francez
 - 3 — Historia do Brazil
 - 4 — Historia natural com applicação á Agricultura e á Zootecnia
 - 5 — Pedagogia e Educação civica

A matrícula neste curso era feita também mediante a apresentação do certificado do exame de suficiência, segundo o art. 479, letra *a*, da Consolidação (320).

Essa estruturação estabelecida pela Consolidação de 1912 permaneceu sem alterações profundas, até que a Lei n.º 1.780, de 8 de dezembro de 1920, regulamentada em 31 de maio do ano seguinte, pelo Dec. n.º 3.456, trouxe diversas inovações importantes, das quais cumpre ressaltar a unificação do ensino normal (321).

Em 24 de setembro de 1925, com a promulgação da Lei n.º 2.095, o ensino normal foi remodelado, passando a ter 5 anos de duração. Essa elevação de nível do ensino foi truncada, logo a seguir, quando o curso foi reduzido para

(320) Op. cit., pág. 157.

(321) A Consolidação das leis de 1912 previa o funcionamento de um curso superior, junto à Escola Normal de São Paulo, para a formação do professorado secundário e normal. Esta lei de 1920 instituiu uma Faculdade de Educação, que, parece, não chegou a funcionar.

3 anos apenas. Em fins de 1930, voltou o curso normal ao regime de 4 anos, encerrando, com essa modificação, todo um ciclo, que, apesar dos altos e baixos, tantas glórias deu ao magistério de São Paulo. Novo ciclo se aproximava, com a constante procura de elevação do nível cultural e técnico do professorado. Parece que aqui começa, realmente, uma fase de declínio, quando tudo fazia crer numa ascensão. Infelizmente, a falta de um ideal verdadeiro, a nortear toda a atividade formativa do mestre-escola, parece ter travado a marcha de um movimento esperançoso, ao qual faltou profundidade e identificação com a verdade, traduzindo-se, com o tempo, em simples exteriorizações de mal digeridas técnicas e em arremetidas vigorosas de um liberalismo suicida. Os frutos não corresponderam às esperanças encerradas numa estruturação de nível tão elevado, como pretendia ser a introduzida pelo Dec. n.º 5.884, de 21 de abril de 1933 (Refórma Fernando de Azevedo), quando o ensino normal foi articulado com o ensino secundário (padrão federal) e passou a ter 7 anos de duração o preparo do professor primário. Por êsse decreto, que reproduziu os preceitos do Dec. n.º 5.846, de 21 de fevereiro de 1933, a formação do professor primário passou a ser feita em dois tipos de escola: no Instituto de Educação, através de sua Escola de professores, e nos cursos de formação profissional do professor. Algumas informações a respeito de cada uma dessas escolas são oportunas.

Segundo o Código de Educação de 1933, “a Escola de professores tem por fim formar profissionais do ensino primario e secundario e fornecer cursos de aperfeiçoamento cultural e profissional para o professorado, mantendo para isso, os centros de investigação que se tornarem necessários” (322).

Os artigos seguintes dos citados decretos prevêm a distribuição do ensino em cinco secções, compreendendo cada uma o seguinte:

1.ª secção:

Educação:

- 1 — História da educação. 2 — Educação comparada.
- 3 — Princípios de educação. 4 — Filosofia da educação.

2.ª secção:

Biologia aplicada à educação:

- 1 — Fisiologia e Higiene da infância e da adolescência.
- 2 — Estudo do desenvolvimento físico durante a idade escolar.
- 3 — Higiene escolar. 4 — Estatísticas vitais.

(322) Art. 3.º do Dec. n.º 5.846; art. 601 do Dec. n.º 5.884, citados, publicados no Jornal do Estado de 22 de fevereiro de 1933 e 22 de abril de 1933, respectivamente.

3.^a secção:

Psicologia educacional:

1 — Psicologia da criança e do adolescente. 2 — Psicologia aplicada à educação. 3 — “Tests” e escalas. 4 — Orientação profissional.

4.^a secção:

Sociologia educacional:

1 — Sociologia educacional. 2 — Problemas sociais contemporâneos. 3 — Investigações sociais em nosso meio.

5.^a secção:

Prática de ensino:

- 1.^a sub-secção: Prática de ensino
- 2.^a sub-secção: Matérias de ensino.

“O curso de formação profissional do professor destina-se a preparação de professores primários, e seu programa distribue-se pelas seguintes secções” (323):

1.^a secção:

Educação:

1 — Psicologia. 2 — Pedagogia. 3 — Prática de ensino. 4 — História da educação.

2.^a secção:

Biologia aplicada à educação:

1 — Fisiologia e Higiene da criança. 2 — Estudo do crescimento da criança. 3 — Higiene da escola.

3.^a secção:

Sociologia:

1 — Fundamentos da Sociologia. 2 — Sociologia educacional. 3 — Investigações sociais em nosso meio.

(323) Art. 135 e 754 dos Dec. cit., respectivamente.

4.ª secção:

Disciplinas auxiliares:

1 — Desenho. 2 — Música. 3 — Artes industriais e domésticas.

Além disso, manda ainda o decreto citado, pelo seu artigo 758, que “o ensino, que será intensivo no curso de formação profissional, além das aulas teóricas, deverá constar de aulas práticas de laboratório ou de investigações de seminário (círculos de debate) e excursões, com o fim de estimular e desenvolver a iniciativa individual dos alunos, o espírito e o gosto de observação pessoal e o hábito de reflexão”.

No que respeita à matrícula, o decreto citado estabelecia verdadeira distinção entre os diplomados pelo curso secundário da própria Escola Normal oficial e os demais, exigindo, destes últimos, um exame vestibular ⁽³²⁴⁾. Este exame vestibular passou a ser exigido também dos candidatos às Escolas Normais equiparadas, sem exceção ⁽³²⁵⁾.

Poucas modificações foram feitas, nos anos que se seguiram, até 22 de junho de 1938, quando, por Dec. n.º 9.256, foi organizada a Escola Normal Modelo, logo a seguir denominada Escola “Caetano de Campos”, ministrando os seguintes cursos: normal, secundário, primário e pré-primário ⁽³²⁶⁾.

O curso normal dessa escola tinha a seguinte seriação, de acôrdo com o art. 2.º, letra a, do Dec. n.º 9.256:

1.º ano:

- 1 — Pedagogia
- 2 — Psicologia
- 3 — Biologia
- 4 — Metodologia do ensino primário
- 5 — Português
- 6 — Desenho pedagógico
- 7 — Música e canto orfeônico

2.º ano:

- 1 — Pedagogia
- 2 — Psicologia educacional
- 3 — Biologia educacional
- 4 — Sociologia educacional
- 5 — Metodologia do ensino primário
- 6 — Metodologia do ensino pré-primário

(324) § único do art. 780, do Dec. cit.

(325) Os exames vestibulares de que falam os art. 780 e 785 do Dec. cit., compreendem as seguintes matérias: Português, Francês, Inglês, Matemática, Anatomia e Fisiologia Humanas e um “test” de inteligência, de acôrdo com instruções especiais baixadas pelo Dep. de Educação e sob sua fiscalização direta.

(326) Dec. n.º 10.776, de 12 de dezembro de 1939.

- 8 — Artes industriais
- 9 — Educação física

- 7 — Português
- 8 — Desenho pedagógico
- 9 — Música e canto orfeônico
- 10 — Educação física
- 11 — Artes industriais e domésticas.

3.º ano:

- 1 — Pedagogia e História da educação
- 2 — Psicologia
- 3 — Biologia educacional
- 4 — Sociologia educacional
- 5 — Metodologia do ensino primário
- 6 — Metodologia do ensino pré-primário
- 7 — Português e literatura
- 8 — Desenho pedagógico
- 9 — Música e canto orfeônico
- 10 — Artes industriais
- 11 — Educação física.

O outro tipo de escola compreendia o curso de formação do professor, ministrado em Escolas Normais oficiais e equiparadas, como o anterior, após o curso secundário. Esse curso de dois anos, compreendia as seguintes matérias, assim distribuídas:

1.ª secção:

Educação:

- 1 — Psicologia. 2 — Pedagogia. 3 — Prática de ensino.
- 4 — História da educação (2.º ano).

2.ª secção:

Biologia aplicada à educação:

- 1 — Fisiologia e Higiene da creança. 2 — Estudo do crescimento da creança. 3 — Higiene da escola.

(327) Art. 276 do Dec. n.º 5.884 de 21 de abril de 1933 e art. 2.º do Dec. n.º 6.304 de 22 de fevereiro de 1934.

3.^a secção:

Sociologia:

- 1 — Fundamentos da Sociologia.
- 2 — Sociologia educacional.
- 3 — Investigações sociais em nosso meio.

4.^a secção:

.....:

- 1 — Música.
- 2 — Desenho.
- 3 — Artes industriais e domésticas.

Com as modificações havidas no curso secundário de padrão federal, através da Lei Orgânica, em 1942, e que servia de propedêutico ao curso normal, foi preciso suprir a deficiência do 1.^o ciclo secundário de 4 anos, com a instituição do curso pré-normal, de um ano, mantendo assim a formação do professor em nível de 7 anos de estudos ⁽³²⁸⁾.

O curso pré-normal tem ainda hoje as seguintes matérias:

- 1 — Português
- 2 — História da Civilização Brasileira
- 3 — Matemática e Noções de Estatística
- 4 — Ciências Físicas e Naturais
- 5 — Anatomia e Fisiologia Humanas e Noções de Higiene
- 6 — Música e canto orfeônico
- 7 — Desenho
- 8 — Trabalhos manuais
- 9 — Educação física ⁽³²⁹⁾.

Atualmente, o curso de formação profissional do professor compreende as seguintes matérias, distribuídas pelas 4 secções:

1.^a secção:

Educação:

- 1 — Psicologia.
- 2 — Pedagogia.
- 3 — História da Educação (2.^o ano).
- 4 — Prática de ensino.

2.^a secção:

Biologia:

- 1 — Biologia educacional e crescimento da criança.
- 2 — Higiene e educação sanitária.

(328) Dec. n.º 14.002 de 25 de maio de 1944.

(329) Art. 482 do Dec. n.º 17.698 de 26 de novembro de 1947, e art. 90 do Dec. n.º 19.525-A de 27 de junho de 1950.

3.ª secção:

Sociologia:

- 1 — Fundamentos da Sociologia. 2 — Sociologia educacional. 3 — Investigações sociais em nosso meio.

4.ª secção:

Artes:

- 1 — Música. 2 — Desenho pedagógico. 3 — Artes industriais e domésticas ⁽³³⁰⁾.

Quanto ao curso Normal do Instituto "Caetano de Campos, de acôrdo com o art. 606, da Consolidação das leis do ensino, tem a seguinte seriação ⁽³³¹⁾:

1.º ano:

- 1 — Português
- 2 — História da Civilização Brasileira
- 3 — Matemática
- 4 — Física e Química
- 5 — Anatomia e Fisiologia Humanas
- 6 — História da educação
- 7 — Desenho
- 8 — Artes aplicadas
- 9 — Música e canto orfeônico
- 10 — Educação física, recreação e jógos

2.º ano:

- 1 — Português — Literatura didática
- 2 — Psicologia geral
- 3 — Sociologia geral
- 4 — Pedagogia
- 5 — Metodologia e Prática do ensino primário
- 6 — Higiene e educação sanitária
- 7 — Desenho pedagógico
- 8 — Música e canto orfeônico
- 9 — Educação física, recreação e jógos

3.º ano:

- 1 — Português — Literatura infantil
- 2 — Psicologia educacional
- 3 — Sociologia educacional
- 4 — Pedagogia e Filosofia da educação
- 5 — História da educação
- 6 — Higiene e puericultura

(330) Art. 3.º e §§ do Dec. cit. Esta secção não tinha denominação, pois os dispositivos legais que a constituíram (art. 2.º do Dec. n.º 6.304, de 22-2-34, e art. 7.º do Dec. n.º 7.318, de 5-7-35), não trataram dêsse particular. O nome atual é de iniciativa da Comissão que elaborou a Consolidação citada.

(331) Dec. n.º 17.698 de 26 de novembro de 1947.

- 7 — Metodologia e Prática do ensino primário
- 8 — Desenho pedagógico
- 9 — Artes aplicadas
- 10 — Música e canto orfeônico
- 11 — Educação física, recreação e jógos.

Para o ingresso, é exigido um exame vestibular, qualquer que seja o número de candidatos inscritos ⁽³³²⁾, desfazendo-se assim aquela distinção consagrada pelo § único do art. 780, do Dec. n.º 5.884.

Pelo que se pôde ver, embora um pouco mais elevado o nível do curso ministrado no Instituto de Educação, não se pôde, de maneira alguma, dizer que haja, no Estado de São Paulo, dois tipos de Escola Normal; nem muito menos, que qualquer leve diferenciação curricular exija a sua classificação em dois ciclos ou coisa parecida. Convém notar, que o curso pré-normal não existe no Instituto, estando, entretanto, englobado no curso de 3 anos. Demais, não há diferença alguma, quanto à equivalência dos diplomas e direitos. Quaisquer vantagens pessoais outorgadas aos portadores desses diplomas devem refletir, tão somente, a maior intensidade dos estudos procedidos em uma Escola Normal de maiores recursos pedagógicos. Mesmo assim, semelhante prática deverá desaparecer, pela nivelção qualitativa de todas as Escolas Normais.

B — SITUAÇÃO ATUAL DO ENSINO NORMAL

Diante desse estudo retrospectivo e panorâmico do ensino normal, nos diversos Estados, principalmente, em São Paulo, somos inclinados a discordar da conclusão a que chegou o Snr. Raul Leitão da Cunha, alegando que “dois níveis são julgados necessários na formação do pessoal docente de grau primário, em virtude das diferenças de ordem econômica e cultural existentes entre as várias regiões do país, e ainda dentro dessas regiões, em zonas claramente determinadas, por essas mesmas condições” ⁽³³³⁾.

O que se pôde destacar do estudo dessas diversas organizações, é, justamente, algo contrário àquelas afirmações, pois revela uma tendência acentuada para a adoção de uma organização de ensino normal, à base do ensino secundário, com abandono das velhas fórmulas de dupla diplomação, para os que desejam ser professores primários. Demais, o 2.º tipo de Escola Normal apresentado pela organização de alguns Estados, ao tempo da pesquisa, e, possivelmente, ainda hoje, não passa, na realidade, de um tipo de escola técnica de agro-pecuária elementar, proporcionando preparo aos futuros instrutores, de possíveis escolas de trabalho rural. Ora, dar aos diplomados por essas escolas a função de professor primário, como tem sido feito e como se deseja fazer, segundo as campanhas e os congressos realizados têm aventado, é embaraçar ainda mais a verdadeira ação educativa da escola primária, que

(332) Art. 607 do dec. cit.

(333) Exposição de Motivos ao decreto da Lei Orgânica do Ensino Normal, já citado.

passará, como tem passado, à completa dispersão de sua atividade, que deve ser unificadora, e jamais fomentadora de quistos classistas embargadores dos direitos individuais legítimos, e, o que é mais grave ainda, participante consciente da obra deshumanizadora prematura de uma infância desvalida. Verdadeira contradição dos adeptos de mestres que prégam, insistentemente, a necessidade de prolongar a infância, enquanto orientam a escola para o pragmatismo utilitarista profissional.

Parece, portanto, não haver justificativa para o retôrno desejado pelo Governô Federal, consubstanciado no Dec.-lei n.º 8.586, de 8 de janeiro de 1946, obrigando os Estados, os Territórios e o Distrito Federal, a adaptarem, até o dia 31 de agosto de 1946, os seus respectivos sistemas de ensino normal, aos princípios e normas estabelecidos pelo citado decreto n.º 8.530. Dêmais, à falta de uma justificativa baseada nas necessidades do meio objetivadas pela própria organização de ensino dos Estados, que tende para uma estruturação diversa, juntam-se outros elementos, a que cumpre atender, indiscutivelmente: em primeiro lugar, um Estado possuidor de uma organização superior àquela prevista pela Lei Orgânica, não providenciará, absolutamente, o próprio retrocesso; em segundo lugar, a União não pôde privar os Estados dos seus direitos constitucionais de organizar seu próprio sistema de ensino, conforme os arts. 170 e 171 e seus respectivos parágrafos, da Constituição Federal⁽³³⁴⁾; em terceiro lugar, mais uma consequência desastrosa da adoção do sistema de dois ciclos, será a trazida pela decisão futura do “regente de ensino primário” de se matricular nos cursos superiores de ensino, o que não é impossível, diante da tendência à facilitação, como prova o regime de adaptações e de equivalências tão ao gôsto, atualmente.

Por essas razões, não encontramos justificativa também para o projeto de lei do Dep. Narciso Pieroni, mandando que se processe a uma adaptação dos cursos normais aos dispositivos da Lei Orgânica⁽³³⁵⁾. Se isso viria “possibilitar o reconhecimento dos diplomas expedidos pelo Estado aos professores primários pelo Departamento Nacional de Educação, a fim de que venham a ter validade em todo o território nacional”⁽³³⁶⁾, o que seria uma vantagem, no entender do autor, traria, imediatamente, desvantagens, tais como possibi-

(334) Realmente, o art. 170 diz o seguinte: “A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios”. Ora, o ensino normal e primário não poderão jamais ser separados, um do outro; nem se poderá admitir a centralização, quando aí está o ensino secundário como a prova mais contundente do que pôde ela ocasionar; nem pôde, enfim, a União tirar dos Estados aquilo que por tradição já lhes pertence. Tanto assim é, que o § único do art. 170, diz o seguinte: “O sistema federal de ensino terá caráter supletivo, estendendo-se a todo o país nos estritos limites das deficiências locais”. Nada além disso, pois qualquer outra iniciativa só poderá levar a uma grande confusão. Somos de opinião, que o art. 171 põe as coisas mais claras, pois não deixa margem a dúvidas, quando preceitúa: “Os Estados e o Distrito Federal organizarão os seus sistemas de ensino”, para cujo desenvolvimento “a União cooperará com auxílio pecuniário”, de acôrdo com o § único. Já que se fala em imposição de algo, que se imponha então à União o cumprimento dêsses preceitos constitucionais. O resto é centralização ôca de visão estreita.

(335) Projeto de lei n.º 610, de 1951, publicado no D. O. de 15-6-51.

(336) Justificativa do citado Projeto de lei n.º 610.

lidade de professores de outras regiões procurarem os centros, em que a remuneração é mais farta, agravando assim a penúria de determinados Estados, em matéria de pessoal habilitado, e propiciando oportunidade para maior confusão na rede escolar de todos. Além disso, o problema da estabilização da vida do professor, de acordo com as necessidades do meio para o qual foi preparado, ficaria, profundamente, prejudicado pela diversidade das regiões entre si, quanto às condições de vida, muita vez, profundamente, antagônicas. Debita-se isso à conta da grandeza territorial do país, condição que se não deve esquecer, quando alguém se propõe a resolver os problemas do ensino normal, no âmbito nacional, que, embora se processe no mesmo nível, deve ser estancado, impossibilitando a evasão do pessoal habilitado.

Outro ponto desaconselhável, é o proposto no § único do art. 1.º. Si em lugar de se extinguir o Curso pré-normal, se pensasse em aproveitá-lo como curso de adaptação ao normal, seria mais lógica a proposta⁽³³⁷⁾. Como já tivemos oportunidade de dizer linhas acima, é, absolutamente, necessário que se proceda a uma seleção mais bem feita dos candidatos ao magistério primário, com calma e com tempo suficiente, para se poder aquilatar das verdadeiras disposições e qualidades dos interessados. Além disso, é importante que se faça uma revisão profunda nas matérias de cultura geral, já estudadas no curso secundário, entrosando-as com as necessidades próprias do ensino primário, e, dessa forma, levando os alunos a participarem já do próprio ideal do professor. Ora, isso tudo seria dado ao curso pré-normal realizar, no espaço de um ano letivo, razão por que deve ficar anexo às Escolas Normais, fazendo parte integrante da sua estruturação.

Quanto aos outros artigos do projeto n.º 610, taxâmo-los de inoportunos e incompetentes, abstando-nos até de comentá-los, com exceção do art. 2.º, que é uma adaptação do art. 8.º da Lei Orgânica.

Esse projeto de lei provocou reação e, devido à grande celêuma levantada, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, a pedido do seu Centro Acadêmico, procedeu a novos estudos, propondo um substitutivo de lei, de que foi relator o prof. J. Querino Ribeiro. Diz êle,

(337) O Reg. Int. das Esc. Normais do Est. de S. Paulo fala das finalidades do curso pré-normal (art. 89 do Dec. n.º 19.525-A, de 27-6-50), enfeixando em cinco pontos as razões de sua existência, assim expressos: "O curso pré-normal tem por fim:

- a) estabelecer a transição entre o curso ginásial e o normal, desenvolvendo os interesses do aluno no sentido profissional;
- b) rever e consolidar matérias de estudos secundários, em relação imediata com o programa do ensino primário;
- c) ampliar os conhecimentos básicos necessários ao estudo das disciplinas do curso normal, especialmente de Psicologia, Biologia e Sociologia;
- d) desenvolver no aluno as qualidades de espírito científico e a técnica do método experimental;
- e) proporcionar aos futuros professores domínio mais completo da língua pátria em sua expressão oral e escrita."

É pouco, si não lhe fôr dado aquele caracter seletivo tão importante, quão necessário. A transição, pura e simplesmente, não basta; que ela seja acompanhada do sentido de adaptação do curso pré-normal às finalidades da Escola Normal.

inicialmente, o seguinte: “De um modo geral, o projeto esforça-se também para aumentar as responsabilidades dos alunos através de mais exigentes condições de promoção, bem como de mais amplas obrigações de trabalho e estudo. Pensamos que já é tempo de se cuidar da melhoria da qualidade, visto que, em quantidade, o aparelhamento de ensino normal bandeirante quase alcançou o ponto de saturação” (338). Quasi alcançou, não; alcançou de fato o ponto de saturação, dizemos nós.

Essa afirmativa vem reforçar o que dissemos. Entretanto, ainda é pouco dar ao projeto a intenção de “aumentar as responsabilidades dos alunos através de mais exigentes condições de promoção, bem como de mais amplas obrigações de trabalho e estudo”. Somos levados a considerar essas exigências como importantes, sem serem, realmente, as mais importantes. É necessário que se proceda a uma refôrma de base, isto é, que se proceda à revisão dos princípios fundamentais que devem nortear tôda a estruturação do ensino. É preciso subordinar as finalidades imediatas da educação à finalidade suprema do homem, que longe de estar fóra dêle, de maneira inatingível, como querem os propagandistas de uma relatividade cômoda, em matéria de educação, está, pelo contrário, dentro do próprio homem, como pessoa humana, teleológica-mente, subordinada a Deus, e não só como indivíduo, subordinado, imediatamente, às exigências da Sociedade.

Não nos antecipemos, no entanto, a qualquer conclusão. Vejamos como procura resolver a situação das Escolas Normais o estudo procedido, em face do projeto n.º 610. Em seu art. 1.º, diz o seguinte:

“As escolas normais, com a organização que lhes dá a presente lei, têm as seguintes finalidades:

- I — Prover a formação do pessoal docente necessário às escolas elementares;
- II — Aperfeiçoar e atualizar os conhecimentos e as técnicas do pessoal em exercício nos quadros do ensino elementar;
- III — Promover e auxiliar a realização de pesquisas pedagógicas;
- IV — Desenvolver e propagar os conhecimentos e as técnicas relativas à educação, especialmente da infância” (339).

Não há a menor dúvida de que as finalidades da Escola Normal foram ampliadas, favorecendo uma atividade mais intensa, no que respeita à melhoria do nível cultural do professorado já existente, estendendo a sua ação para além dos muros das salas de aulas. O item II vem favorecer uma atividade, que, longe de cessar com a formatura dos professorandos, possibilita à Escola Normal continuar a exercer a sua ação benéfica, estimuladora e ampliadora dos valores culturais, não permitindo assim que se percam os ensinamentos e, o

(338) A refôrma das Escolas Normais, Apresentação, pág. 3, Cadernos da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, 1952.

(339) Caderno cit., pág. 5.

que é mais importante ainda, a orientação filosófico-didática imprescindível, dentro do ideal superior a ser atingido. Portanto, a ação da Escola Normal não termina, para os alunos, com a respectiva formatura; deve ir além, suprimindo-lhes todas as suas dificuldades, que não serão poucas, quando de amparo, de assistência, de conselhos, de novos ensinamentos e novas orientações, êles mais precisam. Parece que nesta altura se chega a um ponto morto, dentro da questão: como acontece com o ensino primário, também com o ensino normal se dá o mesmo, pois não se ouve falar nêsse ideal de formação, mas tão sòmente, em finalidades a serem atingidas, o que, absolutamente, não é a mesma coisa. Só se fala em modos de fazer, quando se deveria falar, antes de tudo, em um modo de ser, o que implica numa revisão profunda de todos os fundamentos da escola e de toda a sua estruturação. Não é outra coisa, o que se vem sugerindo, nêste trabalho, desde o seu início.

Voltando à consideração do trabalho do prof. Querino Ribeiro, vemos que êle, dando uma duração de três anos ao curso Normal, não quis saber da conservação do curso pré-normal, pelo que aproveitou algumas matérias de seu currículo, para organizar a 1.^a série. Pouca modificação se nota nas demais séries, como se passará a ver, com o art. 5.^o do substitutivo, que diz o seguinte:

“O curso de formação de professôres das escolas normais compreenderá o ensino das seguintes cadeiras em cada série (340):

Primeira série:	Segunda série:	Terceira série:
1 — Português	1 — Estatística	1 — Biologia
2 — Francês	2 — Biologia	2 — Psicologia
3 — Inglês	3 — Psicologia	3 — Sociologia
4 — Matemática	4 — Sociologia	4 — História e Filosofia
5 — Ciências físicas e naturais	5 — História e Filosofia da educação	da educação
6 — Geografia	6 — Metodologia	5 — Metodologia
7 — História	7 — Desenho	6 — Desenho
	8 — Trabalhos manuais	7 — Trabalhos manuais
	9 — Música	8 — Música”.

O item VII do art. 6.^o prevê o desdobramento de cada uma dessas cadeiras, da seguinte fórmula:

- 1 — Português. — I — Literatura brasileira. II — Literatura pedagógica.
III — Literatura infantil.
- 2 — Francês. — I — Leitura e interpretação. II — Literatura pedagógica.
III — Literatura infantil.

(340) Id. *ibid.*, pág. 6 a 8.

- 3 — Inglês. — I — Leitura e interpretação. II — Literatura pedagógica. III — Literatura infantil.
- 4 — Matemática. — I — Aritmética. II — Geometria. III — Álgebra.
- 5 — Ciências físicas e naturais. — I — Física. II — Química. III — Geologia. IV — Botânica. V — Zoologia.
- 6 — Geografia. — I — Geografia geral. II — Geografia do Brasil. III — Atividades econômicas das regiões brasileiras e paulistas.
- 7 — História. — I — História geral contemporânea. II — História do Brasil. III — Instituições legais da República Brasileira.
- 8 — Estatística. — I — Estatística geral. II — Aplicações à pesquisa na ciência da educação e na administração escolar.
- 9 — Biologia. — I — Biologia geral. II — Biologia educacional. III — Higiene. IV — Educação sanitária. V — Puericultura. VI — Dietética. VII — Enfermagem.
- 10 — Psicologia. — I — Psicologia geral. II — Psicologia educacional. III — Técnicas e atividades de pesquisa.
- 11 — Sociologia. — I — Sociologia geral. II — Sociologia educacional. III — Técnicas e atividades de pesquisa.
- 12 — História e Filosofia da educação. — I — História geral da educação. II — História da educação do Brasil. III — Atualidade das instituições educativas brasileiras. IV — Filosofia da educação.
- 13 — Metodologia. — I — Didática dos tipos de ensino elementar. II — Prática de ensino. III — Jogos e recreação.
- 14 — Desenho. — I — Desenho geral. II — Desenho pedagógico. III — Desenho ilustrativo.
- 15 — Trabalhos manuais. — I — Artes aplicadas. II — Indústrias domésticas. III — Economia doméstica.
- 16 — Música. — I — Iniciação musical. II — Solfêjo. III — Ditado. IV — Canto orfeônico.

Inicialmente, vê-se que a estruturação apresentada não resolve o problema crucial da seleção dos candidatos, dando ensêjo, quando muito, a um exame vestibular, o que é pouco, como já demonstrámos.

O curso pré-normal é necessário e importante, pois é nêle que o candidato será levado a demonstrar os primeiros sinais de uma acertada decisão, favorecido pelo conjunto todo da Escola Normal, presente sempre a todas as suas atividades. Sômente, dessa fôrma, poderá o professor responsável pela orienta-

ção educacional e profissional, através de entrevistas, como já dissemos, sondar as inclinações, as tendências, os verdadeiros interesses dos jovens candidatos ao curso normal, em um trabalho silencioso e profícuo, encaminhando-os, em tempo ainda, para os seus verdadeiros destinos. Acreditamos sincera, honesta e piamente, na sublimidade da missão educativa, razão pela qual todo o carinho, todo o amor, todo o cuidado, ao lado de medidas severas de apuração das qualidades e dotes pessoais os futuros mestres, são requisitos imprescindíveis de êxito na empresa. E pautando nosso pensamento por esta crença, somos levados a pedir uma preparação do professorado através de um curso de 3 anos, além do pré-normal ou curso de adaptação. Parece estarmos vendo já os sinais de impaciência e ouvindo as palavras de revolta de todos os interessados em manter o nível mesquinho, em que se encontram as atividades do ensino primário e dos que se lhe seguem. A eles, os nossos mais sinceros agradecimentos, pela reação e pela oportunidade de ficarmos sabendo onde se localizam as vertentes do pauperismo profissional, em que se debate o ensino, atualmente.

Assim, para que o curso pré-normal não fosse de todo inútil, aos que não se revelassem em condições de serem aproveitados, adotar-se-ia um conjunto de disciplinas, ao nível do 1.º ano do curso colegial, no que fosse possível. Isso permitiria ao candidato completar o seu curso secundário, caso não mais desejasse ou não pudesse prosseguir nos estudos do curso normal, através das adaptações permitidas pelas leis vigentes ou que possam ser promulgadas, sem desdouro algum, se observadas as exigências próprias da verdadeira vocação de cada um.

Com isso, o curso pré-normal ficaria dividido em duas partes bem distintas, embora inseparáveis: uma, diretamente, ligada ao professor de Psicologia e ao professor responsável pela orientação educacional e profissional, que, em conjunto, desenvolveriam todo o trabalho de seleção vocacional; outra, ligada à parte cultural e aos interesses da instrução primária. Nesta segunda parte, seriam desenvolvidos os estudos das seguintes matérias:

- 1 — Português
- 2 — Francês ou Inglês
- 3 — Matemática
- 4 — História do Brasil e Geral
- 5 — Geografia do Brasil e da América
- 6 — Ciências físicas e naturais
- 7 — Educação física
- 8 — Desenho
- 9 — Revisão do programa de ensino primário completo.

A cadeira de "revisão do programa de ensino primário" deverá ser regida pelo próprio professor de Metodologia e Prática de ensino, uma vez que se relacionam, diretamente, as cadeiras em questão.

O curso da Escola Normal, pròpriamente dito, teria a duração de 3 anos, com a seguinte seriação:

1.º ano:

- 1 — Português (Literatura brasileira)
- 2 — Elementos de Estatística
- 3 — Anatomia e fisiologia humanas
- 4 — Psicologia e Lógica
- 5 — Cultura filosófica
- 6 — História da educação
- 7 — Desenho
- 8 — Educação física, recreação e jógos
- 9 — Música e canto orfeônico
- 10 — Folclore brasileiro

2.º ano:

- 1 — Português (Literatura infantil)
- 2 — História da educação
- 3 — Psicologia educacional
- 4 — Sociologia geral
- 5 — Biologia educacional
- 6 — Metodologia e Prática do ensino primário
- 7 — Desenho pedagógico
- 8 — Artes aplicadas
- 9 — Educação física, recreação e jógos (metodologia)
- 10 — Música e canto orfeônico

3.º ano:

- 1 — Filosofia da educação
- 2 — Psicologia educacional
- 3 — Fundamentos sociológicos da educação
- 4 — Biologia educacional
- 5 — Metodologia e Prática do ensino primário
- 6 — Desenho pedagógico
- 7 — Artes aplicadas
- 8 — Música popular e canto orfeônico
- 9 — Noções de Agricultura geral e Zootecnia
- 10 — Ética profissional

Os alunos, para maior eficiência profissional, deverão fazer um estágio obrigatório na escola primária anexa a cada Escola Normal e nos Grupos Escolares, funcionando, neste último caso, o professor designado, como assistente do professor de Metodologia e Prática de ensino. Isto valeria tanto para as Escolas Normais oficiais, como para as equiparadas, que assim teriam um campo de práticas e pesquisas muito mais amplo, do que, atualmente. Além disso, colocaria o professorado primário já existente em contacto mais direto com as Escolas Normais, pelo que receberia o bafêjo renovador, em troca da mais valiosa experiência. O diretor do Grupo Escolar e o professor respectivo seriam os responsáveis pela expedição de um certificado, em que viesse assinalado o histórico das atividades prático-pedagógicas do aluno-mestre, de acordo com as solicitações do professor de Metodologia.

Esta medida nos parece, perfeitamente, exequível, uma vez que se precisasse, de antemão, as funções e o serviço a ser executado, e se colocasse à frente das classes de aplicação um professor primário com o curso de especialização, de que falam os arts. 643 a 647 da Consolidação das leis de ensino do Estado de São Paulo ⁽³⁴¹⁾ e o art. 10.º da Lei Orgânica do ensino normal ⁽³⁴²⁾.

De outro lado, os professores saídos das Escolas Normais teriam elementos que os ligariam também com os cursos da Faculdade de Filosofia, mormente, com o curso de Pedagogia, através das matérias estudadas, podendo e devendo receber desses cursos os princípios vivificadores da cultura e da pesquisa científica, e com eles se entrosando, cada vez mais, em procura sempre de uma unidade ideal na carreira do professor de todos os graus.

A matrícula na Escola Normal só seria permitida àqueles que apresentassem o certificado de conclusão do pré-normal, o certificado vocacional favorável, e se submetessem ao exame vestibular, de acordo com a Consolidação das leis de ensino ⁽³⁴³⁾.

Ao professor de Filosofia da educação caberia, entre todos, a função importante e de profunda responsabilidade de coordenador e orientador indiscutível de toda a atividade docente da Escola Normal; seria o professor-chefe, a quem, por lei, estariam subordinados todos os demais, no que respeita à unidade do ensino e da formação, para que não haja discrepância e nem contradições dentro de um mesmo estabelecimento de ensino. Isto leva a um problema de suma gravidade, no que respeita ao recrutamento do magistério oficial sujeito a concurso, que deve ser encarado de frente e resolvido.

Antes de terminar, queremos chamar a atenção para mais um grave problema: atualmente, a causa do ensino se vê, profundamente, prejudicada, pelas constantes remoções de professores, não sendo possível sanar as dificuldades,

(341) Art. 607 do dec. cit.

(342) Dec.-lei federal n.º 8.530, de 2-1-1946.

(343) Art. 607 do dec. cit.

dentro do regime vigente. Proporíamos, para resolver ambas as dificuldades, o seguinte: que os concursos de provimento das cátedras se processem na própria escola interessada, seguindo-se, para tanto, as mesmas normas dos concursos para as cátedras de curso superior ou do Colégio Pedro II. O novo professor seria escolhido, dentre todos os candidatos, de acordo com a orientação própria da escola, sabendo que o seu cargo é aquele, naquela escola, naquela cidade. Os concursos seriam mais eficientes e acabar-se-ia com dois verdadeiros cravos da organização de ensino secundário e normal paulista. A remuneração condigna afastaria o fantasma da falta de candidatos, devidamente, habilitados.

Acreditamos que essas medidas só viriam beneficiar o ensino normal, uma vez que, rigorosamente, executadas e fiscalizadas, honestamente, pelos órgãos competentes, possibilitando a sobrevivência tão só daquelas escolas que, realmente, se demonstrassem capazes de tomar a sério a formação do professor primário. Se a este problema tão importante, não se der a devida atenção, com lealdade e verdadeiro espírito de apostolado, norteando-o pelos sublimes ideais cristãos de formação humana, então será o descalabro total e iminente. De qualquer forma, é preciso que fique bem patente que “no importa tanto la forma exterior de organización de los establecimientos como el espíritu de su ejecución que debe brotar de la esencia del alma del educador y del fin de la escuela primaria. Únicamente, cuando esta norma sea objeto de la atención necesaria, se conseguirá la solución del problema de la preparación académica del magisterio primario. He aquí lo que importa. Los Estados de organización republicano-democrática, caminan rápidamente hacia la decadencia si el mayor número de sus ciudadanos no llegan a poseer una constitución espiritual aristocrática” (344), no sentido de que todos, tendo as mesmas oportunidades e os mesmos direitos, têm também o dever de ceder o lugar àqueles que melhores disposições e qualidades apresentem. Democracia (345) que não se oriente pelos princípios de uma espiritualidade aristocrática, como ensinaram Pestalozzi e Kerschensteiner, e cujo sentido está, tão maravilhosamente, encerrado no ideal da *paideia* grega, retificado pelo ideal cristão (346), nestas palavras de divina sabedoria e paternal advertência: “Multi enim sunt vocati, pauci vero electi” (347).

(344) G. Kerschensteiner: op. cit., pág. 11-12, Prólogo da 2.^a e da 3.^a ed. alemãs.

(345) Veja-se os trabalhos “Education for a World Adrift” e “The future of Education”, de Richard Livingstone, reunidos em volume de 232 páginas, pela Cambridge University Press, sob o título “On Education”, em 1954. Fala-se tanto em democracia, principalmente, os prégadores da escola nova e os partidários do materialismo dialético soviético, procurando embair a boa fé de quantos lhes caem ao alcance. O nosso povo não está, suficientemente, educado, ou melhor ainda: nosso povo está, suficientemente, mal educado, razão pela qual a democracia política não caminha. A democracia não educada ou mal educada só reflete a desorientação que campeia nos domínios escolares, onde se chocam os interesses da família e do Estado, sem possibilidade, muita vez, de conciliação. De Deus, não cogitam os encarregados da miscelânea escolar, a não ser através de dispositivos legais, que se chocam e se contradizem. Os males dessa democracia enfêrma são citados e comentados no livro mencionado.

(346) José Gomes Caetano: *Paideia*, in Revista “*Paideia*”, órgão da Fac. de Filosofia, Ciências e Letras de Sorocaba, pág. 3-4, Vol. I, n.º 1, 1954.

(347) Mat. 20, 16.

9 — CONCLUSÃO

Com êste estudo sôbre a organização das Escolas Normais, abrangendo, esquemáticamente, cêrca de meio século, pretendemos demonstrar que a formação do professorado primário, no Brasil, não atingiu ainda o ponto ideal tão desejado. Sômente, os esforços conjugados de todos os responsáveis pela formação da gente brasileira poderão, isentos dos preconceitos que minam os empreendimentos mais alevantados, levar a causa do magistério a se definir em têrmos mais decisivos, num mundo conturbado pela confusão e desorientação espiritual, diante da acentuação, cada vez mais forte, do materialismo e do liberalismo que levam à ruína.

Pretendemos também acentuar a tendência decisiva do ensino normal para entrosar-se, num futuro bem próximo e definitivamente, no ról dos estudos universitários superiores, com a conseqüente unificação de toda a organização magisterial, impedindo o atual insulamento dos representantes dos diversos graus de ensino.

Pretendemos ainda mostrar a necessidade de se pautar as futuras atividades, no setor do ensino, em geral, e no setor do ensino primário e normal, em particular, por uma orientação que não sofra dos males da atual. Aquele surto renovador provocado pelos Pioneiros da Escola Nova, foi fugaz demais, pois a filosofia que o provocou e deveria sustentá-lo, atravez dos tempos, está toda ela eivada de êrros fundamentais, não só quanto à natureza do homem em si e em relação aos demais sêres, como quanto à natureza do ensino e da aprendizagem, conforme deixamos assinalado, rãpidamente, em breves comentários. Não desconhecemos, de maneira alguma, com a nossa crítica contrária, o valor dêsses educadores entusiastas; recusamos, apenas, o valor atribuído às idéias esposadas por êles, incapazes que elas foram de se realizarem a si mesmas no terreno concreto da educação.

Se algum benefício advir para o ensino e para a educação da agitação de idéias novas, em tórno de velho ideal sempre novo, conclamamos todos os homens de boa vontade e acendrado amor pela formação da infância, da juventude, dos futuros guias e dirigentes da Nação, a que cerrem fileiras e caminhem, decididamente, desfraldando a bandeira da cruzada de redenção espiritual, moral, intelectual e social do Brasil, atravez da educação e da cultura de nossa gente.

Pretendemos, finalmente, suscitar novos rumos para o recrutamento do professorado do ensino secundário e normal, estabelecendo também a urgente necessidade de maior colaboração entre as diversas entidades do ensino primário, normal e superior, influenciando-se, mütuamente, para o mais perfeito preparo daqueles que hão de gerir os destinos da educação, vale dizer do Brasil.

Si não conseguimos abranger, nêste estudo, todos os pontos vulneráveis da nossa organização escolar, pelo menos abordamos os mais prementes, segundo o nosso modo de pensar, dando a cada um dêles uma solução, que nos pareceu mais acertada. Do seu valor, só poderá dizer a aplicação concreta e o tempo, únicos capazes de vencer a teimosia dos espíritos empedernidos.

Qualquer contribuição, visando melhorar ou reformar os conceitos expendidos no presente estudo, será aceita, prazenteiramente, desde que ditada pelo mesmo espírito e pelo mesmo ideal que orientou e dirigiu a realização dêste trabalho.

Queremos agradecer a todos os que nos auxiliaram, direta ou indiretamente, na pesquisa e aproveitamento do material bibliográfico, mormente, ao Prof. Dr. D. Beda Kruse, O. S. B., que nos pôs ao alcance preciosos textos de língua alemã, gentilmente traduzidos, e que nos incentivou na realização do trabalho de todo um ano; à Prof. Lya de Carvalho Brisolla, pelo trabalho de pesquisa e cópia de decretos das publicações oficiais; aos funcionários solícitos da Biblioteca Pública Municipal de São Paulo, pelas facilidades e atenções que nos foram dispensadas, por sua bibliotecária Da. Diva de Campos Lennon e outros; e a todos, enfim, que, embora anônimos, não deixam de estar presentes nêste trabalho, atravez de sua contribuição e incentivo.

Em tempo: Já estava pronto o presente trabalho, quando o projeto de Lei, sôbre a extinção dos cargos de professores de Educação das Escolas Normais equiparadas, voltou à plenário e foi aprovado pela Assembléia Legislativa do Estado, subindo à sanção do Snr. Governador, que, seguindo o caminho da verdade e do bom senso, ignorou as impugnações dos interessados e promulgou a lei.

Cabe agora ao Estado não permitir que tão importante passo para o bem da formação do professor primário seja desvirtuado, exercendo, atravez dos órgãos competentes, uma severa, honesta e benfazeja fiscalização das escolas particulares.

BIBLIOGRAFIA

LIVROS:

- WILLMANN, Otto: *Teoría de la Formación Humana*, 2 vol., trad. espanhola de Salustiano Duñaiturria, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Instituto "San José de Calasanz" de Pedagogia, Madrid, 1948.
- KERSCHENSTEINER, Georg: *El alma del educador y el problema de la formación del maestro*, trad. espanhola de Luis Sánchez Sarto, 2.^a ed., Ed. Labor, Barcelona, 1934.
La enseñanza científico-natural, trad. espanhola, 2.^a ed., Ed. Labor, Barcelona, 1939.
Begriff der Arbeitsschule, 9.^a ed., München, 1950.
- DEWEY, John: *Vida e Educação*, trad. Anísio S. Teixeira, 3.^a ed., Ed. Melhoramentos, S. Paulo, 1952.
El hombre y sus problemas, trad. cast. Eduardo Prieto, Ed. Paidós, Bs. As., 1952.
- YURRE, Gregorio R. de: *Sistemas sociales*, vol. I, El Liberalismo, 2.^a ed., Seminario Diocesano de Vitória, Editorial del Seminario, 1952.
- S. TOMAZ DE AQUINO: *Ethicorum*, I, Marietti, Romae, 1949.
De regimine principum, Editio II revisa, Marietti, Romae, 1948.
O govêrno do príncipe, trad. Arlindo Veiga dos Santos, 2.^a ed., Ed. Anchieta S. A., São Paulo 1946.
Suma Teológica, trad. Alexandre Correia, edição da Fac. Filosofia "Sedes Sapientiae", São Paulo, 1947.

- LERSCH, Filipe: *Estrutura da pessoa humana*, 6.^a ed., Munich, 1954.
- ALLERS, Rudolf: *Freud*, trad. prof. Eduardo Pinheiro, Liv. Tavares Martins, Pôrto, 1946.
- RAITZIN, Alejandro: *El hombre normal, ese otro desconocido*, Ed. "El Ateneo", Bs. As., 1946.
- BÜHLER, Charlotte: *Infancia y Juventud*, trad. Sigisfredo Krebs, Espasa-Calpe Argentina S. A., Bs. As., 1946.
- ALMEIDA JR., A. Ferreira: *A escola pitoresca e outros trabalhos*, 2.^a ed., Cia. Editora Nacional, São Paulo, 1951.
- CAMPOS, Ernesto de Souza: *Educação Superior no Brasil*, Serviço Gráfico do Ministério da Educação, Rio de Janeiro, 1940.
- CAMPOS, Francisco: *Educação e Cultura*, Liv. José Olympio Ed., Rio de Janeiro, 1940.
- VIVES, J. Luís: *El pensamiento vivo de*, Tratado do ensino, Livro 3.^o, trad. de Joaquín Xirau, Ed. Losada S. A., Bs. As., 1944.
- DURKHEIM, Emile: *Les règles de la méthode sociologique*, Alcan, Paris, 1919.
Educação e Sociologia, trad. Lourenço Filho, 3.^a ed. Ed. Melhoramentos, São Paulo, 1952.
- JAEGER, Werner: *Paideia*, 3 vol., trad. espanhola J. Xirau, Fondo de Cultura Económica, México, 1953.
- DUPRÉEL, Eugène: *Sociologie générale*, Presses Universitaires de France, Paris, 1948.
- GREDT: *Elementa Philosophiae Aristotelico-Thomisticae*, Friburgi Brisgoviae, 2 vol., Herder, 1937.
- AZEVEDO, Fernando de: *Novos caminhos e novos fins*, Cia. Editora Nacional, São Paulo, 1934.
A reconstrução educacional do Brasil — Ao povo e ao govêrno, Cia. Editora Nacional, São Paulo, 1932.
A educação e seus problemas, 3.^a ed., Ed. Melhoramentos, São Paulo, 1953.
- FERREIÈRE, Ad.: *A escola por medida, pelo molde do professor*, trad. Vitor Hugo Antunes, Ed. Educação Nacional, Pôrto, 1934.
- ARACÃO, Egas Muniz Barreto de: *Problemas de educação nacional*, Rio de Janeiro, s. d.
- COMÊNIO: *Didática Magna*, trad. Nair Fortes Abu-Merhy, Ed. "Org. Simões", Rio, 1954.
- PHAEDRI: *Fabularum*, 11.^a ed., Aillaud & Cia., Paris, 1836.
- WATSON, J. B.: *El conductismo*, Ed. Paidós, Bs. As.
- AMEAL, João: *São Tomaz de Aquino*, 3.^a ed., Liv. Tavares Martins, Pôrto, 1947.
- LOURENÇO F.^o: *Introdução ao estudo da escola nova*, 6.^a ed., Ed. Melhoramentos São Paulo, 1948.
- GUERRERO, Eustaquio: *Fundamentos de Pedagogia Cristiana*, Ed. Razón y Fe, S. A., Madrid, 1945.
- FOULQUIÉ, Paul: *Les écoles nouvelles*, Presses Universitaires de France, Paris, 1948.
As escolas novas, trad. Luiz Damasco Penna, Cia. Editora Nacional, São Paulo, 1952.
- COMTE, Augusto: *Catecismo positivista*, trad. Miguel Lemos, 4.^a ed., na Sede Central da Igreja Positivista do Brazil, Rio de Janeiro, 1934.
- LAGARRICUE, J. E.: *A religião da Humanidade*, trad. Americo Duarte de Viveiros, Liv. S. José, Rio de Janeiro, 1954.
- BARBOSA, Rui: *Refôrma do ensino primário*, Obras completas, vol. X, tomo III, 1883 — Ministério da Educação e Saúde, Rio de Janeiro, 1947.
- VIEIRA, Arlindo: *A nova orientação do ensino*, Ed. Melhoramentos, São Paulo, 1937.
- SILVA, A. B. A. da: *Introdução à Sociologia*, Ed. Saraiva, São Paulo, 1942.
- RORIZ, Juvenale: *A educação nas constituições brasileiras de 1891, 1934, 1937, 1946*, tése de doutorado, São Paulo, 1951.

Bíblia Sagrada, trad. e anotada Pe. Matos Soares, 6.^a ed., Ed. Paulinas, São Paulo, 1954.
PEROCHON, Ernest: *L'instituteur*, a Paris, chez Hachette, 3^{ème}. mille, 1927.

PIO XI: *Divini illius magistri*.

LEÃO XIII: *Militantis Ecclesiae*, 1 de agosto de 1897.

SCHMIDT, Carlos Borges: *O meio rural*, Diretoria de Publicidade Agrícola da Sec. Agricultura, Indústria e Comércio do Estado de São Paulo, 1942.

RIBOULET: *História da Pedagogia*, trad. Justino Mendes, Francisco Alves Ed., São Paulo, 1951.

LLOVERA, José Maria: *Tratado de sociologia cristiana*, 8.^a ed., Luís Gili Ed., Barcelona, 1953.

Chronologia Paulista: II parte do 2.^o vol., 3.^o vol. da Biblioteca Municipal de São Paulo.

DICIONÁRIOS:

WILLMANN-ROLOFF: *Lexikon der Pädagogik*, 5 vol., Herder, 1921.

LALANDE, A.: *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*, 5e. éd., Presses Universitaires de France, Paris, 1947.

Dicionário de Pedagogia Labor, 2 vol., Ed. Labor, Barcelona.

Enciclopedia Cattolica, XI vol., Città del Vaticano, 1954.

BRUGGER, Walter: *Dicionário de Filosofia*, trad. José Maria Vélez Cantarell, Ed. Herder, Barcelona, 1953.

PIÉRON, Henri: *Vocabulaire de la Psychologie*, Presses Universitaires de France, Paris, 1951.

JORNAIS E REVISTAS:

Paideia, n.^o 1, 1954.

Anuario do ensino, Dep. de Educação do Estado de São Paulo, 1936.

Revista de Educação, n.^o 13 e 14 de 1936; n.^o 19 e 20 de 1937; n.^o 23 a 26 de 1939; n.^o 62 a 65 de 1952.

A Gazeta, São Paulo, de 5 e de 7 de julho e 13-out.-1954.

La vie intellectuelle, Tome XLIV, n.^o 4, 25-sept.-1936, Les Éditions du Cerf, Juvisy, Seine-et-Oise, France.

Fôlha da Manhã, São Paulo, de 16 de abril; de 11 de julho; de 10 de outubro, todos de 1954.

O Estado de São Paulo, de 27 de junho de 1954.

LEIS E DECRETOS:

Programa de ensino para Grupos Escolares, Diretoria do Ensino, Imprensa Oficial do Estado, São Paulo, 1935.

Consolidação das leis, decretos e decisões referentes ao Ensino Primario e ás Escolas Normaes do Estado de São Paulo, 1912, Typ. do Diario Official.

Consolidação das leis do ensino no Estado de São Paulo, Dec. n.^o 17.698, de 26-11-47, Imp. Oficial do Estado de São Paulo, 1953.

NÓBRECA, Vandick Londres da: *Enciclopédia de Legislação do ensino*, Rio de Janeiro.

Leis do Ensino primário, pref. do prof. Fernando Segismundo, Rio, 1944.

Diário Oficial, Estados Unidos do Brasil, de 10-4-42; 15-4-42; 20-4-42; 4-1-46, etc.

Compêndio de Legislação do Ensino Normal, publicação n.º 4, março de 1953, Serviço de legislação e publicidade da Sec. de Estado dos Negócios da Educação, do Estado de S. Paulo.

Jornal do Estado, de São Paulo, de 22-2-33 e 22-4-33.

Diário Oficial, S. Paulo, de 1-4-54.

BOLETINS E CADERNOS:

Boletim do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, do Ministério da Educação e Saúde, Rio de Janeiro, n.º 2 de 1939; n.º 3 a 10 de 1940; n.º 11 e 14 de 1941; n.º 16, 19, 20, 21, 22, 23, 24, de 1942; n.º 28 de 1945.

RIBEIRO, J. Querino: *A refôrma das Escolas Normais*, caderno da Fac. de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, 1952.

Boletín de Informaciones y Practicas escolares, publicación auspiciada por la Dirección General de Educación Primária, Sección Pedagógica, n.º 24, Diciembre, 1948. Santiago, Chile.

LIVROS RECOMENDADOS:

CLAPARÈDE: *Psicologia del niño y Pedagogia experimental*, trad. espanhola, Lib. Beltrán, Madrid, 1927.

Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale, Kundig, Genebra, 1926.

LIVINGSTONE, Richard: *On Education*, Cambridge University Press, 1954.

PROF. JOSÉ GOMES CAETANO