

# FORMAÇÃO, EM GERAL, E FORMAÇÃO INTELECTUAL; O PROBLEMA DA ATIVIDADE E ATIVIDADE ESPONTÂNEA.

**PROFESSOR DR. D. BEDA KRUSE, OSB.**

Catedrático da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São Bento, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. — Professor da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Sorocaba (Est. S. Paulo). — Membro Titular do Instituto Brasileiro de Filosofia (São Paulo).

## **Observação preliminar**

O presente estudo constituiu objeto de conferência, realizada em Sorocaba (Est. S. Paulo), aos 28 de outubro de 1955, por ocasião do "Seminário de Estudos sobre Pedagogia e Educação", promovido pelo Colégio Estadual e Escola Normal "Dr. Júlio Prestes de Albuquerque".

Afim de que os participantes do Seminário e interessados no assunto pudessem obter conhecimento mais detalhado do que é possível fornecer no tempo restrito de uma conferência, resolvemos refundir e ampliar o tema, dando-lhe a relação que ora apresentamos aos leitores benévolo. Esta circunstância explica a prolixidade e redundância da exposição que pedimos aos Srs. leitores queiram relevá-las.

Agradecemos aos Srs. Mentores da iniciativa do "Seminário de Estudos sobre Pedagogia e Educação", o honroso convite para contribuirmos ativamente para esta realização educacional em Sorocaba. Aceitamos o convite motivados, unicamente, pelo dever que sentimos em consciência de, como professor da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Sorocaba — Fundação Scarpa, termos obrigação de apoiar, à medida do possível, louváveis iniciativas desta natureza.

Valha-nos Deus que este modesto estudo contribua para ao menos despertar os espíritos, afim de procurarem mais profundo esclarecimento e compreensão dos atuais problemas didáticos em fontes sólidamente fundadas e que estão, por isso mesmo, acima dos interesses efêmeros e da opinião volúvel do dia.

Ao entregarmos este estudo ao público, fazêmo-lo sob a égide do lema da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Sorocaba: "Veritatem in caritate" — "Procurar e praticar a verdade na caridade".

## **INTRODUÇÃO**

Não é em vão que tratamos do assunto em questão. As ciências pedagógicas da atualidade dedicam máxima atenção ao problema, como o provam as publicações que se avolumam espantosamente,

suscitadas pelas discussões referentes à didática das escolas antiga e nova e como o provam, também, as constantes tentativas de reformas de ensino, por parte das autoridades correspondentes. Isto pela razão de que a formação intelectual concernente à aprendizagem, ensino ativo, ensino pelo trabalho visando, especialmente, a atividade espontânea ou auto-atividade, constitui o ponto central de todas as modalidades e instituições de ensino e lhes qualifica, ao mesmo tempo, sua eficiência. A qualidade de formação intelectual determina, simultaneamente, o grau de cultura, quer do indivíduo, quer da sociedade em que se opera a formação intelectual.

Em uma época de transformações tão radicais, como a nossa, marcada de invenções revolucionárias no campo das ciências e inovações nos setores da vida cultural e social, é mais do que compreensível o receio do homem das cousas passadas. O dinamismo da civilização moderna fez perder a confiança do homem em si mesmo, bem como na tradição. Esta lhe parece superada por qualificá-la antiquada e, por isto mesmo, morta. O homem moderno é ansioso de vida e está febrilmente à busca de si mesmo e da "humanidade", como prova o Prof. **Jacques Lavigue**, da Universidade de Montréal, em seu livro *L'inquiétude Humaine* (Aubier — Éditions Montaigne; Paris; 1953).

Uma das facetas da "humanidade" representa a solidez da formação intelectual, condicionada pelas potências da alma superior e os objetos correspondentes que estabelecem o conteúdo de formação intelectual.

### 1 — O fato da formação; formação intelectual e ético — religiosa

Ao falarmos em formação intelectual devemos mencionar, igualmente, a formação em geral. Fa-lo-emos, tentando indagar (numa visão eidética = essencial) o fenômeno formação e formação intelectual. Mais concretamente, vamos indagar o que se pretende dizer qualificando determinadas pessoas de possuidores de verdadeira formação intelectual; portadores de requintada cultura e formação (em geral). Vejamos, pois, as constatações fenomenológicas do grande filósofo, psicólogo e didata **Otto Willmann** sobre a questão, quando caracteriza os traços fundamentais de um ideal de formação (1).

Constatamos, primeiramente, as qualidades intelectuais que caracterizam o **estado** de espírito do homem de formação intelectual.

(1) vide **Otto Willmann**; *Didaktik als Bildungslehre nach ihren Beziehungen zur Sozialforschung und zur Geschichte der Bildung*; Ed. Friedrich Vieweg und Sohn; Braunschweig; 1909; § 39, 1-5.

**Tradução Espanhola: Salustiano Duñaiturria**; *Teoría de la formación humana (La Didáctica como teoría de la Formación humana en sus relaciones con la investigación y con la historia de la Educación)*; Consejo Superior de Investigaciones Científicas — Instituto "San José de Calasanz" de Pedagogía; Madrid, 1948; § 39, 1-5.

Ele se afigura possuidor de determinada forma espiritual, resultante de conhecimentos aprofundados, vitalizados, sempre presentes e que estão, por isto mesmo, continuamente à sua disponibilidade. Estes conhecimentos provêm de sólido estudo, bem organizado e sempre acessíveis à ampliação em virtude de contínuo desenvolvimento. Interesses multifários preservam seu espírito de estagnação e a viveza de espírito é fruto de aquisição e assimilação de conhecimentos. Distinguem-no habilidade e segurança de compreensão, pensar, reproduzir e inventar sem, entretanto, demonstrar as amarras pedantescas de escola.

O homem verdadeiramente formado sabe bastante para reconhecer que seus conhecimentos são incompletos e quão pouco tem realmente assimilado. Em circunstâncias dadas, ele sabe escutar, aprender e utilizar-se das respostas com juízo próprio. A mobilidade de seu espírito jamais degenerará em inquietude, polimática e atividade dispersiva. Seus atos de penetração intelectual revezam-se com a reflexão.

Idênticas características qualificam-lhe o **conteúdo** de formação. Este deve ser tomado da atualidade limitando-se ao essencial, rejeitando, por isto mesmo, os interesses efêmeros. A convicção de fazer parte de um todo histórico, social e transcendental preserva, o homem em busca de formação, de se tornar joguete na mão das cousas passageiras.

O homem de autêntica formação é esclarecido e sabe que as cousas tradicionais não são boas por serem tradicionais; reconhecerá nelas valores perenes legadas pelo passado aos posteriores como indispensáveis ao patrimônio do pensamento humano. Ele reconhecerá do mesmo modo que as novidades da época e do dia não são boas por se apresentarem em roupagem atraente e entusiasmo demagógico. As propagandas demagógicas levam à anarquia por lhes faltarem as reflexões serenas, fundamento sólido das cousas duradouras. O homem de formação não se apaixona por novidades, porque atina com o essencial das cousas, da vida e da história. Esclarecimento sereno não só qualifica sua inteligência como, também, toda a sua maneira de ser, porque seu trabalho espiritual-intelectual superou a confusão das impressões vasculantes, bem com a incerteza do sentimentalismo com suas obscuras agitações, que sobrepujam, muitas vezes, a reta razão do agir, ou seja, a prudência.

O homem amante de sua pátria tem senso patriótico e sabe criteriosamente discernir, entre os elementos culturais-técnicos importados, quais deles condizem com seu equilibrado senso patriótico e quais devem ser afastados.

A formação difere, ainda, da erudição e saber estéreis, porque o espírito do homem formado assimila, transforma e aplica inteligentemente os bens espirituais adquiridos, o que não se verifica, necessariamente, no homem de simples erudição. Desta maneira o ele-

mento, preferentemente intelectual, conduzirá o espírito do homem de formação à esfera espiritual, em que prevalece o caráter da espontaneidade e domínio livre espirituais sobre os objetos assimilados. Assim está vencido o caráter puramente receptivo do fator intelectual da formação.

É próprio do espírito humano que responda (reaja) às impressões externas e estímulos, que lhe vêm de fóra, pela representação de si próprio. Pelo fato de o espírito humano receber do mundo exterior estímulos, trabalhando-os interiormente para exteriorizá-los, como que numa representação de si próprio, pode dizer-se que é **modelador**, i.é, que sabe dar fórmulas. A exteriorização de fórmulas interiormente trabalhadas não é igual ao agir prático. Segundo Aristoteles existe entre o trabalho interior-teórico-contemplativo (*theoreîn*) do homem e seu agir prático (*práttein*) o elemento de destreza poética (*poieîn*), i.é, a arte expressiva, principalmente, pela **língua**. O espírito usa como instrumento de sua exteriorização e contato com o mundo exterior, da **palavra** que lhe é bem mais próxima que o mundo exterior. Por esta razão ocupa o elemento linguístico, i.é, o domínio da língua = a arte retórica, em todos os ideais de formação o primeiro lugar. — O abuso da arte de “saber falar”, quando demonstra degeneração, desvalorização e inflação da palavra, não depõe contra seu valor original e permanente.

A matéria que o formado sabe expressar e expôr reúne dois elementos, subjetivo um e objetivo outro. **Subjetivo**, enquanto o formado se expressa e expõe a si mesmo; **objetivo**, pelo que atinge o valor, sentido, finalidade e beleza das cousas. Em outros termos: o formado se exprime e representa a si mesmo e acha-se, ao mesmo tempo, pleno de um conteúdo, ligado a uma forma sendo tudo determinado pela idéia da beleza. A relação com a beleza e a subordinação às suas leis eleva a representação de si mesmo pela expressão acima do subjetivo e de todos os matizes do subjetivismo.

A representação de si mesmo pela expressão não se limita ao elemento artístico — poético. O conteúdo espiritual do homem de formação procura muitas maneiras para se manifestar e revela-se sob diversas fórmulas. A formação se traduz na vasta esfera da vida; determina o intercâmbio humano, as fórmulas sociais e o modo de vida em todos os sentidos. A formação é como princípio formativo, cuja influência plasmadora se estende a todos os setores do saber, poder, enfim, da vida humana. É-lhe particular, também, a universalidade caracterizada pela multiplicidade equilibrada de interesse.

Para o homem ser formado de verdade é preciso que haja, também, harmoniosa congruência entre as aptidões naturais e a formação, condição indispensável para a organicidade estrutural interna do espírito humano. Daí é fácil chegar a uma característica sumamente prática: a concordância entre a formação, disposição individual e posição na vida do homem formado, isto quer dizer, ajuste entre for-

mação, disposição individual e profissão. Acontece que o homem de sã vida de espírito tem certa tendência universal, enquanto a profissão o obriga a determinada limitação de seus interesses. Não havendo fusão harmoniosa e equilibrada entre os elementos acima, ficarão prejudicados, necessariamente, os interesses de formação e profissão: a formação como elemento vital ficará atrofiada e a profissão destituída do caráter livre e humano.

Tomando em consideração os fenômenos de formação e formação intelectual, podemos resumir com Willmann as manifestações do homem formado nas seguintes características: "saber vitalizado, eficiência penetrada de espiritualidade... estas manifestações para não ficarem nas aparências devem convergir num querer perfeitamente regulado purificado e acrisolado" (2).

Conhecimento e entendimento serão de valor para a personalidade, somente, quando se condensam em convicções e mentalidade característica. O domínio da forma e capacidade de formar devem ser comprovadas pela formação das tendências e paixões indômitas, bem como das relações sociais entre os homens de maneira desinteressada. Portanto, o ideal do homem formado é integrado, também, por elementos de natureza ético-moral.

Trata-se, de maneira mais explícita, das virtudes da **sabedoria**, do **domínio de si mesmo** (temperança) e da **justiça** que caracterizam o lado ético-moral do homem formado.

A **sabedoria** baseia em entendimento perspicaz, vasta experiência conhecimento da vida, prudência no agir; tudo se apoia, enfim, em intenções puras e mentalidade de benevolência. A sabedoria inspira à tendência aquisitiva de formação seriedade, profundidade, sinceridade e dedicação às necessidades verdadeiras e essenciais da vida.

O **domínio de si mesmo** (temperança) consiste no uso adequado da razão sobre os impulsos, paixões e afetos. Nêle baseia a harmonia da vida interior, a ação livre das potências superiores, bem como a verdadeira beleza de alma.

A **justiça** consiste na vontade virtuosa de dar a todos o que lhes é devido; quebra o egoísmo que conhece somente a si mesmo e o que é dêle; ministra os fundamentos da ordem social. Ela é presunção para tôdas as relações que a formação estabelece de homem para homem; é, também, condição indispensável para o desenvolvimento interior, por que a formação sadia do espírito é incompatível com mentalidade desleal e vontade deturpada.

A **moralidade**, enfim, consiste em que o homem submete sua vontade à uma ordem superior estabelecida por Deus. Conhecer e abraçar esta ordem e seu Criador de coração e espírito ensina-lhe a **Religião**.

No sentido ético-religioso a sabedoria é completada pela fé. **es**

(2) Otto Willmann; op. cit.; § 39, 5.

**perança e caridade**, que formam a mentalidade profundamente ético-religiosa, no mais legítima sentido da expressão.

Ao procurarmos os traços fundamentais do fenômeno do homem formado de verdade, fomos conduzidos muito além, em virtude do íntimo nexa estabelecido entre tôdas as direções de atividade em função do ideal. Pelo caminho do enobrecimento da vida espiritual, chegamos ao ponto culminante da mentalidade ético-religiosa. Um retrospecto faz reconhecer que há, também, outro caminho que leva à culminância da formação. Por que a mentalidade ético-religiosa pode ser atingida por outros meios que por ampla cultura espiritual-intelectual, a saber, por uma determinação da vontade, purificação do espírito e elevação menos mediatas. — Esta mentalidade ético-religiosa pode substituir perfeitamente a própria formação (por meio de cultura espiritual-intelectual). — **Platão** atribui formação a quem sabe fazer coincidir entendimento e tendências, embora não saiba nem lês, nem nadar; êle entretanto, nega formação a quem daquilo não é capaz por mais perspicaz e hábil que seja (**Plat. Leg. III, 689**; citado por **Willmann**; Didática § 39,5). “Como é grande”, diz o **Ecclesiástico**, “aquêlê que encontra a sabedoria e a ciência! Porém, nenhum dêstes ultrapassa aquêlê que teme o Senhor. O temor de Deus eleva-se sôbre tudo” (**Ecclesiástico 24, 13-14**). Diz o **Ecclesiastes** ainda com mais clareza: “Teme a Deus e observa os seus mandamentos, porque nisto está o homem todo” (**Ecclesiastes 12, 13**) — (3). O ideal religioso não só substitue os meios de formação de ordem cultural-espiritual-intelectual, está acima dos elementos puramente naturais, quando se trata do ideal religioso da fé revelada, que produz pelo fato da revelação divina efeitos superiores aos da ordem natural.

Afim de completarmos nossas considerações, passaremos do fenômeno formação e formação intelectual ao esclarecimento do vocábulo formação.

**Formação** “é um substantivo derivado de um verbo, e, como todos os dessa espécie designa ao mesmo tempo uma ação: a de formar, e um estado: o de formado... Custou muito ao têrmo perder seu significado primitivo (sensorial): formação ou ato de formar um material: passou êle para a esfera intelectual (espiritual) sômente depois de ter incorporado expressões mais antigas, como: erudição, cultura intelectual, ilustração etc.” (4). Sua fixação no sentido intelectual (espiritual) é fruto do idealismo e classicismo alemão. Pois, entende-se por formação: “ação interior de plasmar segundo uma fórma intelec-

---

(3) **Otto Willmann**; op. cit. § 39, 5.

(4) **Otto Willmann**; op. cit. pg. 14 — Trad. **S. Duñaiturria**; I; pgs. 51/52.

Tradução Portuguesa: **Leonardo Tochtrop e Alvaro Magalhães**; A Ciência da Educação; (I — Introdução à Ciência da Educação); Ed. Glôbo, 1952; pg. 143.

tual, e, nesse sentido formação se acha em oposição ao mero decorar e ensinar mecânico” (5).

Esta última concepção é de fundamental importância porque esclarece sua natureza e posição dentro do fenômeno pedagógico.

Pelo que, anteriormente, ficou visto somos levados a admitir que o estado de formação é uma forma espiritual-intelectual condicionada por dois fatores; um subjetivo, a potência espiritual-intelectual susceptível de formas; e outro objetivo, os portadores de formas, os bens espirituais-intelectuais constituídos pelo mundo das realidades concretas e abstratas. Em virtude da ação conjunta num processo psico-espiritual-intelectual estabelece-se pela assimilação e integração dos bens espirituais-intelectuais, portadores de formas, a forma espiritual ou estado espiritual do homem de formação. Torna-se, pois, compreensível a definição da natureza da formação, dada por **Eggersdorfer** quando diz: “Formação como forma espiritual consiste na participação nos conteúdos espirituais (intelectuais) universais (do universo), adquirida pelo indivíduo ou sociedade, de acordo com sua finalidade” (6). Entendemos de acordo, ainda, com o mesmo autor: “entretanto como formação simplesmente, e sendo, por isto mesmo, ponto inicial da estrutura de sentido, aquela **forma espiritual** adquirida pela apropriação de bens formativos (culturais-intelectuais) pela função formativa” (7).

A forma espiritual encontra sua expressão num ideal de formação que reflete traços característicos do tempo e do lugar do seu provir. A marcha da aquisição de formação, e o fator educacional determinam, de modo geral, a direção da formação. O último acabamento da forma espiritual, consiste, finalmente, na consciência de valor individual, embora nem todos cheguem a constituir personalidade (ético-moral) como o requer o ideal. Este nunca será realizado plenamente; sempre haverá margem para ulterior aperfeiçoamento, porque “ideais são imagens vivas e vivificantes de um estado em que uma direção encontra seu fim; uma tendência seu cumprimento; uma luta sua coroação e vitória”. E, por conseguinte, um **ideal de formação** (espiritual-cultural) é uma imagem de uma tal constituição espiritual-moral que confere estímulo e emulação e em que o mais amplo e pleno

---

(5) **Otto Willmann**; op. cit. pg. 14 — Trad. **S. Duñaiturria**; I: pg. 52 — **L. Techtrop** etc.; pgs. 143/144.

(6) **Fr. X. Eggersdorfer**; *Bildung (Formação)*; *Lexion der Paedagogik*; Herder; vol. I (1952); cols. 476-484; col. 478.

(7) **Fr. X. Eggersdorfer**; *Jugendbildung (Allgemeine Theorie des Schulunterrichts)* — (*Formação da Juventude — Teoria Geral do Ensino Escolar*) Ed. Koesel; Muenchen; 1950; pg. 21.

resultado de um trabalho para a formação (espiritual-cultural) é pensado como base." (8).

Seja como fôr; a função formativa deve ter alcançado determinado **estado de forma espiritual** que, de certo modo, se documente, como de início ficou mencionado, pelas qualidades de "um saber vitalizado; uma eficiência penetrada de espiritualidade; estas manifestações, para não ficarem nas aparências, devem convergir num querer perfeitamente regulado (purificado = acrisolado)" (9).

Formação é qualificada pelo **saber vitalizado** por "representar elementos de trabalho que, em virtude de concepção progressiva, entendimento e apreciação de novos objetos de conhecimentos, sempre estão presentes na consciência e que, por isto mesmo, não cairão no esquecimento" (10).

A formação, evidencia-se, também, pela **eficiência penetrada de espiritualidade** e consiste "na formação pelo exercício das potências espirituais e dos órgãos que lhe servem de instrumento (formação formal-funcional)" (11).

A formação é caracterizada, por último, pelo **querer perfeitamente regulado (purificado — acrisolado)** do ponto de vista ético-religioso, porque "o elemento volitivo visa, pelo ensinar e aprender, a formação da capacidade apreciativa e fornece ao querer livre, esclarecido pelo saber e acostumado pelo exercício, da personalidade em formação, os motivos para suas decisões" (12). Mas não é qualquer capacidade apreciativa que satisfaça; sim, aquela que fundamenta, essencialmente, em qualidades de bondade de coração do homem. Donde é fácil reconhecer que a "formação reclama a necessidade absoluta de mentalidade idealista que reconhece a superioridade do espiritual sobre a matéria" (13). Isto implica, conseqüentemente, em admissão de uma hierarquia de valores espirituais. Nela cabe aos fatores moral e religioso a última palavra. "O querer regulado (purificado = acrisolado) será perfeito somente quando toda a maneira de ser e viver fôr subordinado ao supremo Ser que é Deus" (14).

Finalmente, ainda um esclarecimento sobre a posição da formação (intelectual) no todo da pedagogia. E' tendência atual de se usar o termo formação para designar o todo da pedagogia por se entender que o ato pedagógico é, ao mesmo tempo, formação. Si

---

(8) Otto Willmann; op. cit. § 38, 1.

(9) Otto Willmann; op. cit. § 39, 4.

(10) Fr. X. Eggersdorfer; Jugendbildung (Formação da Juventude); pg. 24.

(11) Fr. X. Eggersdorfer; op. cit. pg. 25.

(12) Fr. X. Eggersdorfer; op. cit. pg. 26.

(13) Fr. X. Eggersdorfer; op. cit. pg. 27.

(14) Fr. X. Eggersdorfer; op. cit. pg. 27.

assim o fosse, não se compreenderia como, p. ex., a criação do filho, i. é, dar-lhe os cuidados físico-materiais, seria formação. Estamos, pois, com **Willmann** que evita a igualação dos dois conceitos, opinando que a formação se realiza, principalmente, pela função pedagógica do ensino (15). Aceitamos com **Willmann-Eggersdorfer** as distinções entre os vários atos pedagógicos da educação de que a formação é parte, quando dizem: "Educação significa a totalidade do fenômeno pedagógico com a característica da condução para o mais perfeito da personalidade espiritual humana em desenvolvimento. Este âmbito educacional é entrecortado por três funções sociais que o integram em boa parte: o **cuidado** destinado ao desenvolvimento das disposições físicas e espirituais (cuidado pedagógico — criação); **transmissão de conteúdos espirituais** ao ser espiritual em desenvolvimento (formação intelectual); **condução ou regularização** do crescimento e aquisição de conteúdos espirituais de acordo com as normas ético-morais (educação moral) — (16 e nota). O que **Willmann** pretendia com a expressa introdução do conceito **formação** na pedagogia científica, era "dar maior sentido de profundidade à **atividade de ensino**... formação lhe significa **ensino educativo**" (17).

(15) **Fr. X. Eggersdorfer**; op. cit. pg. 1.

(16 e Nota) **Fr. X. Eggersdorfer**; Bildung (Formação); Lexikon der Pädagogik; Herder; vol. I (1952); col. 478, onde o autor **Eggersdorfer** menciona expressamente a obra de **Otto Willmann**; Die Fundamentalbegriffe der Erziehungswissenschaft (Os conceitos fundamentais da ciência da educação). — Nota: **Otto Willmann** define a educação do seguinte modo: a educação "é a influência integrada de cuidado, condução e formação da geração amadurecida sobre a geração em desenvolvimento, afim de fazê-la participar nos bens que condicionam a vida em comum" (**Otto Willmann**; Erziehung (Educação); Dicionário de Pedagogia de **Otto Willmann** e **Ernesto Roloff**; Herder; vol. I (1921); cols. 1156-1162; col. 1158. — Encontramos idêntico pensamento em **Josef Goettler**; Pedagogia Sistemática (refundida y ampliada por el **Dr. Johann B. Westermayer**; Traducida, adaptada y prologada por Mons. **Juan Tusquets**; Ed. Herder; Barcelona; 1955) quando diz: "Una síntesis de los precedentes elementos (extensión, esencia, objetivo y fin de la educación) da aproximadamente por resultado la siguiente definición: La educación es el influjo elevador, integrado por cuidados psíquicos (liberación de trabas, enseñanza, inspiración, ejercicio), que la generación adulta ejerce sobre el desarrollo de la que está madurando, con objeto de preparar a los individuos que la integran a conducir personalmente su existencia dentro de las sociedades que la circundan vitalmente, y con ello a la inteligente realización de los valores en que se fundan dichas sociedades. **Otto Willmann** la define así: "La educación es el influjo (previsor, directriz y formativo) de los hombres maduros sobre el desarrollo de la juventud, con miras a hacerla participar de los bienes que sirven de fundamento a las sociedades cuyo objetivo es la vida" (Die Fundamentalbegriffe der Erziehungswissenschaft em Jahrbuch des Vereins fuer christliche Erziehungswissenschaft; Kempten; 1908; pg. 11); — J. Goettler, op. cit. pg. 72.

(17) **Fr. X. Eggersdorfer**; Jugendbildung (Formação da Juventude); pg. 1.

## II — A aquisição de formação intelectual e o problema da atividade espontânea — auto-atividade

Até o presente momento tem-nos ocupado a existência da formação e formação intelectual, ético-religiosa. Devemos, seguidamente, dedicar nossa atenção ao problema da **aquisição de formação intelectual** que representa o ponto crucial de todos os que se dedicam à nobre tarefa do ensino, bem como de todos os que se propõem a adquirir formação intelectual. Trata-se, no fundo, da questão da **metodologia didática** ou **processo didático de ensino e aquisição de formação intelectual**. Entre os problemas que giram em torno da aquisição de formação intelectual, parece-nos merecer atenção particular a questão do método de ensino.

Formação intelectual significa forma de espírito alcançada pela assimilação de conteúdos espirituais universais — intelectuais pelo ensino. Este para ser eficiente é preciso ter **fórmula**, i. é, disposição interna em que os vários elementos de uma matéria condicionam a estruturação orgânica interna, dando ao ensino caráter de um todo uniforme, ou seja, de **unidade de ensino**. A estruturação orgânica, por sua vez, é dada à unidade de ensino pelo método que “tem função essencial de estruturação para as unidades de ensino pelas quais se realiza o encontro do aluno com os bens (objetos = matérias) de formação” (18). Além do que ficou exposto caracteriza **Eggersdorfer**, ainda, a unidade de ensino opinando que: “o preparativo dos bens de formação para o trabalho deve partir de uma idéia orientadora e deve fazer ganhar visão de conjunto... exige, também, para ser eficiente, procedimento didático em que se fixa uma finalidade; se estabelece um plano; se observa um procedimento contínuo, bem pensado e de longo alcance” (19).

Levanta-se, agora, a pergunta, si a fórmula, estruturação orgânica dada à unidade de ensino pelo método é nova e diferente em cada unidade de ensino no sentido de que cada unidade de ensino requer sua

---

(18) **Fr. X. Eggersdorfer**; op. cit. pg. 353

(19) **Fr. X. Eggersdorfer**; op. cit. pg. 319. — Interessante estudo e experiência com respeito ao mesmo problema foram feitos por **Irene Mello Carvalho**; **O Ensino por Unidades Didáticas**. — Seu ensaio no Colégio Nova Friburgo — Ministério de Educação e Cultura — CILEME — Publicação N.º 4 — 1954. — Nesta obra a autora apresenta suas experiências, explica e exemplifica o sistema de ensino por unidades didáticas, baseadas em **Henry C. Morrison**; **The Practice of Teaching in the Secondary School** — (The University of Chicago Press — Chicago — Illinois, Revised Edition, seventh impression, 1942). Embora o sistema **Morrison**, utilizado por **Irene Mello Carvalho**, necessite de correções didáticas, podemos dizer que representa boa introdução ao magno problema do ensino por unidades didáticas.

fôrma ou si existem determinadas de estruturação aplicaveis e adaptaveis à cada unidade de ensino. "Estas leis devem servir de estruturação do ato de ensino importando em como leis para architectónica didáctica" (20)

De modo geral pode dizer-se que "a natureza, finalidades e princípios do ensino determinam seus métodos, fôrmas, articulação e realização prática" (21).

Antes, porém, de falarmos na estruturação de unidade de ensino pelo método é preciso esclarecer o significado do termo **método**.

**Método**, no sentido mais geral, é "a ordem que se deve impôr aos diferentes processos necessários para atingir um fim dado" (22). Entre os vários métodos salientaremos o que se refere ao ensino.

Si a função do **método** é estabelecer certa ordem nos diferentes processos para obter um fim dado, podemos identificá-lo, perfeitamente, com a **fôrma** de ensino, no sentido de estruturação orgânica dos vários elementos da unidade de ensino. Enquanto houver identidade entre a ordenação de diferentes processos e a estruturação orgânica de vários elementos num todo de unidade, não haverá incompatibilidade em falar, também, em **passos** de ensino, subentendendo-se a ordenação dos trabalhos do professor e aluno referente à matéria de uma unidade de ensino. Os três termos não só coincidem na parte da ordenação dos meios, combinam, também, no que respeita à finalidade a que tendem. Nada, pois, impede usar os três termos no mesmo sentido.

Daí a razão pela qual se chama "**fôrma** de ensino, num sentido estrito, a todos os processos para levar a efeito o ensino; e, num sentido mais amplo, entende-se todas as atividades de ensino que servem para alcançar sua finalidade". (23). Fica, também, esclarecido o significado do termo **passos** de ensino, porque "sob a denominação **passos de ensino**, chamados também, **passos do trabalho**, ou **passos normais**, ou **passos formais**, entende-se a ordenação dos trabalhos do professor e aluno referente à matéria de uma unidade de ensino, afim de que esta não seja transmitida como mero material de memória; sim, para que seja **assimilada** pela inteligência, represente **estímulo** para a vida sensitiva e evolutiva do educando em direção do objeto cultural e para que se **desenvolva**, também, no sentido de um valor pessoal" (24).

---

(20) Fr. X. Eggersdorfer; Jugendbildung (Formação da Juventude); pg. 354.

(21) Hugo Reiring; Unterricht (Ensino); Lexikon der Paedagogik; Herder; vol. IV (1955); cols. 717-729; principalmente: col. 726.

(22) Régis Jolivet; Curso de Filosofia. — Trad. Eduardo Prado de Mendonça — Ed. Agir.; 1953; N.º 41. — Régis Jolivet; Traité de Philosophie; 4 vols., Ed. Emmanuel Vitte; Lyon-Paris; 1949/50; vol. I; N.º 132.

(23) Dictionario de Pedagogía; Ed. Labor; 1936; I, 1139: Enseñanza (formas de)

(24) Dictionario de Pedagogía; Ed. Labor; 1936; I, 1948: Grados de enseñanza.

Resumindo o acima exposto em uma denominação geral, ou seja, **fórmula de ensino**, podemos dizer que ela “consiste na reciprocidade (ordenação) dos trabalhos estabelecida pelo professor, aluno e matéria de ensino em vista de determinada situação didática. — A fórmula de ensino depende, primeiramente, das particularidades da matéria de ensino” (25).

Uma divisão muito geral costuma considerar as matérias de ensino do ponto de vista teórico e prático. As matérias teóricas, e são estas que mais nos interessam, requerem orientação adequada para a apreensão acertada dos seus objetos. O acesso do espírito às matérias teóricas se passa por quatro vias, ou seja:

- “1 — a realidade dos objetos em si mesmos;
- 2 — apresentação intuitiva da realidade dos objetos por figuras e textos;
- 3 — apresentação da realidade dos objetos pela palavra do mestre;
- 4 — apreensão da realidade dos objetos pelo pensar refletido do aluno” (26).

O auxílio de condução prestado pelo professor na apreensão dos vários objetos será convenientemente modificado, conforme o exigir a necessidade didática. A cada uma das modalidades de apreensão dos objetos (teóricos) de ensino correspondem diversos processos, que se resumem nos seguintes:

- a — o processo de demonstração em que prevalece a evidência da coisa em si;
- b — o processo explicativo que usa de interpretação, podendo o objeto na sua falta, ser substituído por modelos, figuras e textos;
- c — o processo de apresentação verbal (processo acroamático) por meio exclusivo da palavra por ser o objeto inacessível aos sentidos;
- d — o processo de desenvolvimento inventivo — discursivo (ou seja indutivo; interrogativo (erotemático); catequético; heurístico e socrático) para induzir ao pensar refletido; este processo é completado pela conversação e discussão;
- e — o processo da tarefa e do trabalho para conduzir à atividade espontânea (auto-atividade); (27).

---

(25) **Hugo Reiring**; Unterricht (Ensino); Lexikon der Paedagogik; Herder; vol. IV (1955); col. 726.

(26) **vide Hugo Reiring**; op. cit. col. 726.

(27) **vide Hugo Reiring**; op. cit. col. 726.

Todos estes processos parecem "fundamentar na psicologia do processo de aprendizagem estabelecendo uma lei estrutural geral" (28); pois, a posse intelectual espiritual de quaisquer conteúdos resulta de duplo efeito caracterizado por dois movimentos em sentido contrário: do mundo exterior para o interior do indivíduo e vice-versa. Este movimento recíproco condiciona, por sua vez, a impressão e expressão; conhecimento e concretização; experiência e ação como manifestação das **potências intelectual e volitiva**. A qual delas compete, pois, na fundamentação da vida espiritual o primado: ao conhecer, ou ao querer? Ambas as potências se condicionam, de modo que não há conhecimento sem tendência — impulso ao saber e tão pouco sem vontade de conhecer, como também não existe tendência e vontade de saber sem finalidade objetiva. (29).

Apezar do encadeamento natural do conhecer e querer fica estabelecida, no processo de aquisição de conhecimentos, determinada sequência. O crescimento intelectual-espiritual obedece, indubitavelmente, ao movimento da aproximação do mundo exterior do interior psíquico do indivíduo, porque primeiramente é preciso conhecer o objeto, para, depois, utilizá-lo que é um ato do querer. Qualquer que seja a relação de efeito entre a **recepção teórica** de um objeto e sua **utilização prática** (por um ato do querer) no processo de aquisição de formação ficará, fundamentalmente, intangível o suceder-se, primeiro, do conhecimento seguido da concretização do conhecido (por um ato volitivo) (30). Esta sequência é fundamental para a estruturação das unidades de ensino.

Sempre que se fala em vida intelectual-espiritual e aquisição de formação está intercalada entre a impressão e expressão o fator do trabalho psíquico da penetração intelectual nos conteúdos recebidos, em virtude de que devem ser reconhecidos três graus psíquicos fundamentais principais de assimilação, que fundamentam todo o trabalho de formação. Estes três graus psíquicos de assimilação radicam, evidentemente, na organização natural do espírito humano e que são os seguintes:

Recepção — penetração — aplicação

Percepção — compreensão — representação (concretização)

aquisição — elaboração — utilização (valorização) (31).

Qualquer que seja a preferência de nomenclatura que se deseje adotar, o fato em si fica inalterado.

Esclareçamos, pois, com **Eggersdorfer** estes três graus psíquicos fundamentais principais.

---

(28) Fr. X. **Eggersdorfer**; *Jugendbildung* (Formação da Juventude); pg. 354.

(29) vide Fr. X. **Eggersdorfer**; op. cit. pg. 354.

(30) vide Fr. X. **Eggersdorfer**; op. cit. pg. 354.

(31) vide Fr. X. **Eggersdorfer**; op. cit. pg. 354.

"A percepção se passa pelos sentidos, auxiliada pelos processos da apercepção e da fantasia criadora e é, simultaneamente, acompanhada de afetos do indivíduo" (32).

"O trabalho da penetração é atividade do pensar que relaciona, julga, faz abstração, tira consequências lógicas e suscita nestes atos os sentimentos espirituais baseados nos elementos sensitivos" (33).

"A utilização consiste num domínio e disponibilidade internas (dos elementos elaborados = compreendidos) que poderá passar, sempre, à reprodução externa, representação e utilização. Esta atividade pertence, por conseguinte, à função prática da alma, i. é, à vontade. Esta, entretanto, tira os motivos para suas decisões da esfera sensitiva e espiritual" (34).

Vê-se que êstes graus de assimilação baseiam num ternário psicológico que Aristóteles assim denominou: "Existem na alma três elementos que determinam soberanamente a ação e a verdade: a sensação (a'ísthesis), a inteligência (noûs) e a tendência ('órecsis)" (35 e Nota). O ato da formação plenamente realizado segue, pois, o ternário das funções fundamentais psíquicas: apreensão empírica — compreensão lógica — utilização prática.

Seria, pois, lógico que também o processo de formação se limitasse ao mesmo ternário: apresentação — domínio — utilização da matéria.

O problema, entretanto, da estruturação do ensino é mais complexo; porque a simples constatação do ternário não determina "ritmo e tempo" de alternância dos três passos. O ternário, p. ex., deve ser observado uma só vez em cada unidade de ensino; ou deve ser aplicado inteira ou parcialmente em cada elemento de ensino de modo que "a percepção empírica e a compreensão lógica fossem repetidas em cada lição, e a utilização prática figurasse somente no fim do trato de uma unidade inteira? As várias funções do ternário não poderiam realizar-se, também, simultaneamente como o acontece, p. ex., nos contos, narrações e objetos de arte que são percebidos, compreendidos e utilizados, conjuntamente?" (36).

A conhecida "teoria dos passos formais" (Herbart, Ziller, Rein),

(32) vide Fr. X. Eggersdorfer; op. cit. pg. 355.

(33) vide Fr. X. Eggersdorfer; op. cit. pg. 355.

(34) vide Fr. X. Eggersdorfer; op. cit. pg. 355.

(35) Aristoteles; Eth. Nic. VI, 2, citado por Fr. X. Eggersdorfer; Jugendbildung (Formação da Juventude); pg. 355, Nota 66 — vide Jean Voilquin; Aristote, Éthique de Nicomaque; Paris; Garnier; 1950; pg. 255. — Nota: Sto. Tomás de Aquino assim reproduz o texto: "807. Tria sunt autem in anima dominativa actus et veritatis: sensus, intellectus, appetitus". (S. Thomae Aquinatis Doctoris Angelici In decem Libros Ethicorum Aristotelli ad Nicomachum Expositio — Ed. Marietti; Taurini-Romae; 1949; pág. 309).

(36) Fr. X. Eggersdorfer; Jugendbildung (Formação da Juventude); pg. 355.

p ex., não se contenta com o ternário dos passos psicológicos no processo de aprendizagem. Foram intercalados mais dois passos complementares que elevou o número de passos formais a cinco. Ao apresentarmos os dois passos, chamados secundários, não seguimos **Herbart, Ziller, Rein**, embora lembre de perto êstes autores. Seguimos **Eggersdorfer**, quando diz que “é necessário que anteceda uma **preparação** cuja função consiste em criar disposições favoráveis, quer para o espírito em geral, quer para a direção da compreensão para o objeto. Cabe-lhe, finalmente, estabelecer, previamente, a finalidade para o trato da matéria. — Por último, seria preciso colocar entre a compreensão (elaboração) e utilização da matéria um **resumo**, abrangendo os resultados e soluções da compreensão. Sòmente depois do entendimento sintetizado se procederá à utilização” (37). Êstes graus psíquicos fundamentais secundários assim podem ser esquematizados:

1 — **Preparação**: criar disposições favoráveis:

- a) para o espírito em geral e para a direção da compreensão em direção ao objeto;
- b) estabelecer previamente a finalidade para o trato da matéria;

2 — **Resumo**: sintetizar os resultados e soluções da compreensão para conduzí-los à utilização.

O sistema completo dos passos psicológicos de assimilação seria integrado dos seguintes graus:



Lembra **Eggersdorfer** que “os graus secundários tem, na estruturação da unidade de ensino, função diferente dos principais. Estas destinam-se, diretamente, ao domínio do conteúdo formativo; os graus secundários servem mais para **incentivar** a vontade de formação; satisfazer o interesse e preparar a susceptibilidade do espírito. Êles, pois, exercem importância relativa na estrutura do sistema dos passos formais.” (38).

Anexamos um quadro que sintetiza o sistema dos graus psicológicos fundamentais principais e secundários, relacionados com ternário dos elementos constitutivos psicológicos que determinam, soberanamente, a ação e a verdade (Aristoteles — Sto. Tomás).

(37) **Fr. X. Eggersdorfer**; op. cit. pgs. 355/356.

(38) **Fr. X. Eggersdorfer**; op. cit. pg. 356.



passos de assimilação nenhuma importância normativa; mas, somente função reguladora para estruturação do ensino.” (39). Estes passos não querem, por conseguinte, organizar para cada caso a sequência dos atos de ensino; eles salientam, simplesmente, quais, de modo geral, os atos de ensino a serem considerados, querendo satisfazer as leis psicológicas ao adquirir formação. Depende, exclusivamente, do critério do professor de que maneira e quando deseja aproveitar-se das funções dos passos psicológicos.

A liberdade do livre aproveitamento, entretanto, dos passos psicológicos de aquisição de formação é fundamentada por outras razões, ainda. Além do fator psicológico de estruturação de ensino existem elementos **de ordem lógica apresentados pelo objeto (matéria) de ensino** e que têm igual importância. “Em cada unidade de ensino é preciso que seja posto em evidência a **estrutura interna do objeto (matéria)** que está a ser tratada” (40). Quando a estrutura lógica do conteúdo de ensino fôr sacrificada em favor dos passos psicológicos de assimilação, perderá o ensino em valor instrutivo e, por conseguinte, seu valor formativo intelectual. As consequências da sobreposição do fator psicológico sobre o lógico-objetivo serão, realmente, funestas. Para evitar estas inconveniências levanta-se “a exigência de que o ensino seja, igualmente, eficiente do ponto de vista psicológico e logicamente acertado (i.é, objetivamente certo) (41). Do contrário ficará a finalidade da formação como forma de espírito, consistindo na participação nos conteúdos espirituais universais (intelectuais), essencialmente, frustrada.

Ficou esclarecido que o espírito como potência espiritual-intelectual do homem é susceptível de forma, que lhe vêm dos bens e conteúdos espirituais constituídos pelo mundo das realidades concretas e abstratas e que são portadores de formas, por isto é preciso que estes conteúdos de formação sejam apresentados objetivamente certos. Caso contrário o aluno aprende cousas erradas; seu espírito assimilará formas falsas. A desobediência às normas objetivo-lógicas de estruturação do ato de ensino redundará em deformação do espírito humano sendo este erro de difícil correção.

E ainda, a assimilação de unidades de ensino que peca contra a objetividade lógica, desfigura não só a forma de espírito, como também desvia a finalidade ético-moral que o objeto cultural deve, simultaneamente, levar a efeito em pról da personalidade do formando.

O fator psicológico é espada de dois gumes e degenera, facilmente, em psicologismo, não sendo orientado e corrigido pela reta razão do agir que é a virtude da prudência, bem como pelo justo discernimento dos fatos.

(39) Fr. X. Eggerdorfer, op. cit. pg. 356.

(40) Fr. X. Eggerdorfer, op. cit. pg. 356.

(41) Fr. X. Eggerdorfer, op. cit. pg. 356/357.

A este perigo estão expostos, de modo particular, os métodos e formas de ensino que se apoiam, quasi que exclusivamente, no fator psicológico. É especialmente o caso do ensino **ativo** com tôdas as suas modalidades por salientar, nominadamente, o fator psicológico.

Pelo fato de chamarmos a atenção sobre este fenômeno não condenamos esta modalidade de ensino, porque há realmente nela elementos que são proveitosos. A discussão do problema não deseja acentuar o que separa uma forma didática da outra; quer, sim, salientar os traços de união comuns e criticar, baseado neles, o que há de ser criticado, serenamente.

Ao fazermos preceder o estudo sobre a aprendizagem da fundamentação psicológica da atividade, de acôrdo com as concepções da psicologia moderna, restringimo-nos à apresentação das principais idéias, que, embora parcialmente errôneas, fundamentam o pensamento sobre a atividade da Escola Ativa.

Não entraremos em apreciação pormenorizada das opiniões de **Ferrière, Claparède e Piaget**, indicando apenas suas obras. (42).

Dedicaremos, por último, nossa atenção ao problema da atividade espontânea, ou seja, atividade autônoma ou auto-atividade, por constituir o ponto central da aprendizagem e do ensino. — Intercalamos, também, antes de entrarmos na questão da atividade e auto-atividade em função da Escola Nova e de alguns dos seus problemas, a doutrina e psicologia aristotélico-tomista no que respeita à atividade (própria). Nesta altura, porém, trataremos da atividade conforme a psicologia moderna.

Utilizamos para explicação da atividade segundo as concepções da psicologia moderna as interessantes e elucidativas informações de **M. J. Hillebrand** (43) e chamamos a atenção do benévolo leitor sobre a "Fenomenologia do 'Eu' como autor de seus atos" em *Le problème de l'âme* de St. Strasser (43 Nota).

Sem entrarmos em delongadas exposições fixemos com **Hillebrand** que "atividade significada, **de modo geral**, ação no sentido de efetuar, ou seja, produzir; e signifiica, do ponto de vista **psicológico**, que um processo psicológico é produto de forças internas e não é

---

(42) **Adolfo Ferrière**; *L'École Active e L'activité spontanée chez l'enfant*; Delachaux et Niestlé S.A.; Neuchâtel — Paris; 1947.

**Eduardo Chaparède**; *Psicología del Niño y Pedagogía Experimental*; Librería Beltrán; Madrid; 1927 e *A Educação Funcional*; trad. J. B. Damasco Penna; Ed. Nacional; São Paulo; 1954.

**Jean Piaget**; *Introduction a l'Epistémologie Génétique (I-III)*; Presses Universitaires de France; Paris; 1950; e *La Psychologie de l'intelligence*; Col. A. Colin; Paris; N.º 244.

(43) **Max José Hillebrand**; *Aktivitaet (Atividade)*; *Lexikon der Paedagogik*; Herder; vol. I (1952); cols. 57 - 60. — **Nota**: Remetemos o benévolo leitor, ainda, ao interessante estudo sobre a "Fenomenologia do 'Eu' como autor de seus atos" em *Le problème de l'âme* de **Stephan Strasser**; *Desclée de Brouwer*; Paris; 1953; pg. 80 sqs.

iniciado (desencadeado primeiramente) por um impulso exterior. Faz parte, essencialmente, da atividade seja dirigida a uma finalidade o que, entretanto, não inclui a necessidade da sensação de esforço e tão pouco que a realização da atividade seja intencionada e consciente" (44).

A natureza da atividade torna-se ainda mais evidente confrontando-a com a passividade que importa em "não ser movido por forças internas" (44). O autor frisa que, designando com o termo atividade energias psíquicas, o faz no sentido de que se trata "da totalidade das energias psíco-espirituais" (44).

O autor passa, seguidamente, a provar que a vida psíquica é por natureza ativa em virtude de que a psicologia moderna venceu a psicologia associacionista segundo a qual a alma se afigura como lugar em que se desenvolvem os processos psíquicos ocasionados pelo mundo exterior; logo a alma é passiva — Ulteriores informações sobre a psicologia associacionista podem ser procurados em **M. Barbado**; *Introduction a la Psychologie Expérimentale* (45).

A afirmação da Psicologia Moderna de que a alma é por natureza ativa sustenta a opinião de que "todos os processos psíquicos são atividades da alma (embora diferenciem em grau) no sentido de que a alma os produz ou evoca, primeiramente, de suas energias internas e teleológicas" (*Psicologia Dinâmica*) — (44).

Convém lembrar que, ao salientarmos o caráter ativo da alma humana, não defendemos os princípios do ativismo em suas aberrações teórico-práticas.

Daí resulta o combate a certo dualismo conceitual referente aos processos psicológicos que julga serem os processos psicológicos receptivos exclusivamente passivos e, por isto mesmo, completamente diversos dos processos ativos. Nas percepções há certa receptividade condicionada pelo estímulo exterior. O que funciona na percepção como estímulo depende das necessidades internas; das tendências e interesses do indivíduo. O mundo das percepções do homem é, deste modo, em sua diferenciação largamente determinado pelas necessidades e interesses predominantes (46). Tão pouco são os processos reprodutores de natureza puramente associativa — passiva; êles necessitam de um fator dinâmico, de disposição ativa, de um comportamento reprodutor (46).

Enfim, nosso pensar e conhecer em que há, sem dúvida, certa receptividade, distingue-se, eminentemente, pelo caráter ativo-espontâneo. "O ato da vontade não só põe em movimento o âmago de todo pensar, i. é, estabelecer relações; por que a vontade de conhecer re-

(44) **Max José Hillebrand**; op. cit. col. 58.

(45) **Manuel Barbado**; O. P.; *Introduction a la Psychologie Expérimentale*; Trad. **Ph. Mazoyer**; Ed. Lethielleux; Paris; 1931: "L'associationisme" pg. 217 sqs.

(46) vide: **Max José Hillebrand**; *Aktivitaet (Atividade)*; *Lexikon der Paedagogik*; Herder; vol. I (1952); col. 59.

presenta no conjunto da solução de um problema pelo pensar a força motriz que desencadeia a necessária atividade para conseguir a finalidade do pensar e que mantem esta atividade contra quaisquer impedimentos" (47).

Agora compreendemos porque não existe em nosso psiquismo nenhum dualismo entre processos passivo-receptivos e ativo-espon-tâneos. O que há, afirma **Hillebrand**, é, unicamente, uma sequência graduada de processos ativo-receptivos para a atividade espontânea do ato da vontade; estes se afiguram como auto-determinação do 'Eu' para a atividade. A sequência graduada, entretanto, dos processos é caracterizada pela transição fluente condicionada pela participação da atividade psíquica" (47).

Em conclusão verificamos que o psiquismo humano é de natureza essencialmente ativa. **Hillebrand** não receia em chamar a atenção sobre as consequências quando diz que esta concepção deu motivo para uma conceituação antropológica que não vê no homem, em primeiro lugar, um ser **teórico** (especulativo); sim, um ser **ativo** (prático) que "justifica sua própria existência típica pelo agir, i.é, pelo agir espiritual-teleológico" (47).

Daí decorrem duas consequências práticas. Uma, que diz respeito à **educação**: opina-se que o desenvolvimento do homem, do ser dotado de tendências, para ser espiritual é marcado, simultaneamente, pelo caminho da atividade alimentada pelas tendências para a atividade espiritualmente determinada. Outra, que é importante para o **ensino**, por fixar que o processo de formação deve partir, por princípio, da atividade psíquica e que a aprendizagem se realiza visando o desenvolvimento e o acabamento mais acentuado e característico possível da atividade é princípio fundamental do processo da formação (47).

Ora, a consequência é lógica e encerra perigos enormes que a Pedagogia naturalista, causa formal de todos os males pedagógico-educacionais, religiosos — morais e sociais, bem como a Escola Nova não viram ou não quiseram vêr.

Reconhecemos que a atividade, bem como a auto-atividade, desta trataremos mais adiante, são imprescindíveis à Didática. E' daquela que tratamos. "E' preciso, diz **Hillebrand**, que se chame a atenção sobre a falsa orientação. Ela consiste em que a absoluta predominância da atividade não dá lugar ao "ócio", i.é, horas vagas e de repouso, bem como a um saborear espiritual, i.é, cultivo de vivências (sufocando completamente o fator teórico-contemplativo do homem). Outro erro consiste em que a falsa compreensão da atividade faz do ser humano homem da ação que visa conciente e exclusivamente a eficiência de produtividade e sucesso (47). São frutos

(47) **Max José Hillebrand**; op. cit. pg. 59.

(47) **Max José Hillebrand**; op. cit. pg. 59.

(47) **Max José Hillebrand**; op.cit. pags. 59/60.

(47) **Max José Hillebrand**; op. cit. pg. 60.

desta orientação, de uma ou outra maneira, **Dewey** defendendo o axioma de "educação pela ação"; **Kerschensteiner** por defender a idéia da "Escola do trabalho" (48); enfim, todos que baseiam na mesma orientação ainda que sob nomes e denominações diferentes.

Intimamente ligado ao problema da atividade se acha o da atividade espontânea, ou seja, autônoma ou auto-atividade. Procuremos dar idéia geral sobre o problema seguindo as exposições de **H. Reiring** (49).

Segundo esta autoridade atividade espontânea significa, de modo geral, "atividade do Eu realizada por meio de atos concientes e propositais de natureza psico-física" (50).

Do ponto de vista pedagógico designa a atividade espontânea "atitude do aprendiz em que o conteúdo formativo a ser assimilado não é indicado; mas é procurado pelo próprio aprendiz pelo que encontra e descobre os meios para sua elucidação e entendimento. Assim o aluno é capacitado a compreender e entender a matéria de modo inteiramente diferente e com mais intensidade (profundidade) a partir de suas origens e causas" (51).

Em face desta concepção é fácil vêr que a atividade espontânea se distingue por algumas particularidades bem características: liberdade de escolha; autonomia (independência) e atividade "que permitem entrem em função as duas polaridades do psiquismo que oscilam entre o ter impressões de natureza preponderantemente passiva, e as reações ativas (respostas) pela projeção por si na realidade do não-Eu (mundo exterior). Baseado na reciprocidade de ambas as atitudes (psicológicas) se desenvolve o homem em formação para independência de sua pessoa como ser autônomo" (52).

O reconhecimento da importância da polaridade psicológica, referente à estruturação da personalidade, constando de passividade e atividade; receptividade e espontaneidade; receber e dar (projetar-se), de atitude mais estática ou dinâmica, é verificado, também, em pedagogia de data mais antiga (p. ex., em Rousseau, Pestalozzi, Froebel). Sua fundamentação experimental, entretanto, resulta de estudos psicológicos desde o início do século. O estudo da atividade do ponto de vista da filosofia e psicologia racional remonta a autores como Aristóteles e Sto. Tomás de Aquino que, também, devem ser ouvidos.

Seja, pois, permitido intercalar nesta altura a doutrina aristoté-

---

(48) vide: **Lourenzo Luzuriaga**; *Pedagogia*; Trad. Lélío Lourenço de Oliveira; Ed. Nacional; São Paulo; 1953; pgs. 264/265.

**Alfredo Miguel Aguayo (y Sánchez)**; *Novas Orientações da Educação*; Trad. **Adolfo Packer**; Ed. Saraiva; São Paulo; 1939; pg. 40 sqs.; e pg. 117 sqs.

(49) **Hugo Reiring**; *Selbstaetigkeitt* (Atividade espontânea); *Lexikon der Pädagogik*; Herder; vol. IV (1955); cols. 278-280.

(50) **Hugo Reiring**; op. cit. col. 278.

(51) **Hugo Reiring**; op. cit. col. 278.

(52) **Hugo Reiring**; op. cit. col. 278.

lico-tomista sobre a atividade pessoal, que leva forçosamente à apresentação da psicologia tomista propriamente dita. Fazêmo-lo no intuito de dar visão de conjunto sobre o problema, embora repitamos mais adiante, um ou outro de seus elementos. A síntese baseia na Filosofia da Educação de Sto. de Tomas de Aquino de **Meyer; Fitzpatrick (Cardim) Van Acker** (53).

O problema da atividade está intimamente ligado ao da capacidade de gerar formas que no homem se acham em estado potencial. Trata-se, no fundo, da questão do ato e da potência. "...de acôrdo com a teoria da matéria e da forma, qualquer desenvolvimento consiste na geração, por certo agente, de uma forma que se achava em estado latente" (54). Expliquemos, pois, o problema da forma e matéria com **Sto. Tomas** da seguinte maneira: "As formas naturais preexistem na matéria não em estado de atualidade... mas, apenas, em potencialidade. Passam do estado de potencialidade para o da atualidade, impulsionadas por agente próximo, extrínseco, e não exclusivamente impellido pelo agente primeiro... E' preciso lembrar que os seres naturais podem estar em estado de potencialidade de dois modos: por um lado, potencialidade ativa ou completa, isto é, quando o princípio intrínseco (agente) é suficientemente capaz de trazê-los ao estado de atualidade perfeita, como se evidencia na cura... O conhecimento preexiste no aluno não em estado de mera potencialidade passiva, mas no de potencialidade ativa. Do contrário, o homem não poderia adquirir conhecimentos por si, (De Magistro, Art. I)" (55).

Desta maneira chegamos ao cerne do problema. "Para ilustrar a noção geral da matéria e da forma, podemos recorrer ao exemplo dado por Aristoteles. Uma peça de bronze na mão do escultor pode ser transformada em estátua de Sócrates ou Júpiter. No que diz respeito ao bronze, pode vir a ser qualquer um dos dois. Por isso, dizemos que, em relação ao resultado que se pode obter, o bronze é potencial, capaz de receber a forma que lhe for dada. O bronze corresponde à idéia de matéria ou de coisa material. Mas, o que determina o resultado de tal trabalho, isto é, uma estátua de Júpiter ou de Sócrates, é a forma que o escultor dá ao bronze. Ambas, a forma e a matéria, contribuem com alguma coisa para o resultado, mas a forma é que determina qual será a natureza do resultado." (56).

"A matéria é qualquer espécie de potencialidade, a forma é a

(53) **Mary Helen** — **Edw. A. Fitzpatrick**; Filosofia da Educação de Sto. Tomas de Aquino; Adaptação do Inglês por **Maria Ignez de Moraes Cardim** — *Sti Thom. Aquin. "De Magistro"* — Texto Latino, traduzido e anotado por **Leonardo Van Acker**; Ed. Odeon, São Paulo, 1935. Esta fonte é citada da seguinte maneira: **Cardim — Van Acker**; *Fil. da Educ.*, pg.

(54) **Cardim — Van Acker**; *Fil. da Educ.*; pg. 168.

(55) **Cardim — Van Acker**; *op. cit.* pgs. 156/157.

(56) **Cardim — Van Acker**; *op. cit.* pgs. 157/158.

atualização dessa potencialidade. Da matéria provem a limitação da potencialidade. Da forma, a determinação da espécie, isto é, da natureza e da função de uma coisa. Uma forma se desenvolve ou é “eduzida” da potencialidade, pelo agente que impulsiona o ser à ação. Se este se mover a si próprio, será ativo por si. Impulsiona-se a si mesmo para agir e, assim, educa sua própria personalidade com os elementos potenciais que encontra em sua matéria. A substância e suas potências, segundo Sto. Tomás, foram creadas por Deus, mas não é Ele quem desenvolve, diretamente, todas as forças que correspondem a essas potencialidades. Permite aos seres que se desenvolvem por si ou determinem o desenvolvimento de outros seres, fazendo com que ajam” (57).

“A causa primeira, pela abundância de sua própria perfeição, confere aos outros seres, não somente a faculdade de existir, mas ainda a causalidade” (58). Por aí se vê que é Deus que “confere aos seres o poder de lhes adquirir perfeição ou atualidade, por meio da atividade, quer própria, quer devida a agentes extrínsecos” (59). Donde se conclui que o homem é o agente do seu próprio movimento. “O homem move-se por si. Pela sua própria atividade, é capaz de gerar formas que nele se achavam em estado potencial” (60). — “A forma conhecida pelo intelecto, meio de ação da substância intelectual, procede do próprio intelecto, sendo por ele concebida e, de certo modo, descoberta, como é evidente no modelo de arte, concebido e descoberto pelo artista e meio de ação do mesmo” (Summa contra Gentiles II, 47) — (61).

“A forma apreendida é princípio motor, enquanto conhecida sob o aspecto do bem ou da conveniência. Por onde, só os seres que apreendem o bem, em geral, são senhores do seu próprio juízo. E estes são exclusivamente os seres intelectuais”. (62).

A compreensão do processo da atividade própria requer, para ser completa, conhecimento indispensável da psicologia tomista que passamos a apresentar seguidamente.

A organização psíquica segundo Sto. Tomás assim se afigura: “Há atos da alma superiores aos atos das formas naturais, como sejam, a forma do vegetal ou dos corpos elementares; a tal ponto que a alma é feita para agir, enquanto nela está presente um objeto, por modo imaterial. Pois, a alma, de certa forma, se identifica a tudo, por meio do sentido e do intelecto. — Há, porém, vários graus de existência imaterial. O primeiro é quando o objeto está na mente, sem matéria, se bem que nas condições individuais ou singulares,

---

(57) Cardim — Van Acker; op. cit. pg. 158.

(58) Cardim — Van Acker; op. cit. pg. 159.

(59) Cardim — Van Acker; op. cit. pg. 168/169.

(60) Cardim — Van Acker; op. cit. pg. 169.

(61) Cardim — Van Acker; op. cit. pg. 169.

(62) Cardim — Van Acker; op. cit. pg. 169.

consequentes à matéria. Tal é o grau do sentido, receptivo de representações individuais, sem matéria, embora num órgão corpóreo. — Um grau mais alto e mais perfeito de imaterialidade é próprio do intelecto, receptivo de representações totalmente abstratas da matéria e das condições individuais e sem órgão corpóreo. — Assim, como pela forma natural o ser é movido e age para atingir o objeto da sua inclinação (o fogo, pela sua forma tende a subir) assim, também, à apreensão da forma sensível ou inteligível, segue-se a inclinação para o objeto sensível ou intelectual” (63).

“Pertence tal inclinação ao poder apetitivo. Segue-se, necessariamente, que um poder de movimento, atingindo o objeto apetecido e este é o poder de locomoção. Para o conhecimento sensível, completo e suficiente ao animal, são requeridas cinco potências. — A primeira, para a recepção das representações dos objetos sensíveis. São os sentidos próprios. A segunda, para discernir e discriminar, uns dos outros, os objetos sensíveis percebidos. E’ mister que tal se faça por uma potência chamada sentido comum, para a qual convergem todas as sensações. A terceira potência serve para conservação das representações sensíveis. Donde ser necessária mais uma potência, porque, nas cousas corpóreas, há um princípio de recepção e outro de conservação, visto como o que facilmente é recebido nem sempre se guarda com a mesma facilidade. E’ essa potência chamada imaginação ou “fantasia”. Em quarto lugar, são requeridas certas intuições sensíveis que o sentido exterior não tem. Por exemplo: a do nocivo ou útil ou outros aspectos semelhantes. O homem chega a ter essas intuições, por indagação comparativa, mas os demais animais tem-nas por certo instinto natural. Assim a ovelha naturalmente foge do lobo, como do inimigo. Por isso, é acrescentada a potência estimativa, chamada no homem cogitativa, por causa da comparação das intuições sobre o particular sensível. Donde, também os nomes de razão particular e intelecto passivo. Em quinto lugar, é necessário que as cousas, previamente apreendidas pelos sentidos e conservadas no sentido interno (da imaginação), sejam de novo chamadas à considerações atuais. Aí temos a potência memorativa, operando no homem com investigação e desejo conciente de recordação, e nos animais brutos, sem inquérito. Por isso, no homem, há não só memória, senão **reminiscência**” (Trad. das 99. “de Anima”, 13) — (64).

Sto. Tomás não separa as faculdades da alma; êle “considera-as como propriedade da sua essência e capacidade de ação” (65). Assim chegamos ao agente da atividade própria:

“Além dos poderes sensitivos, possui o homem um poder distintamente humano, cuja ação não consiste, apenas, em receber as formas como elas se lhe apresentam, mas em abstrair as formas inteligíveis

(63) Cardim — Van Acker; op. cit. pg. 169/170.

(64) Cardim — Van Acker; op. cit. pg. 170/172.

(65) Cardim — Van Acker; op. cit. pg. 172.

das representações sensíveis, adquiridas através da experiência, também denominadas imagens. E' esta face do intelecto humano que se considera como ativa e se chama **intelecto agente**. O receptor das formas abstratas é denominado **intelecto possível**. — A alma inteletiva não é suscetível das representações imaginativas das cousas, enquanto elas são sensíveis, mas enquanto estas imagens são elevadas a um modo de ser superior, pela abstração das condições materiais individuais, tornando-se atualmente inteligíveis. — Por conseguinte, a ação do intelecto agente, nas imagens, precede a recepção, no intelecto possível. Donde a preeminência da ação é atribuída, não às imagens, mas ao intelecto agente. Diz Aristóteles, por essa razão que o intelecto agente está para o intelecto possível, como a arte para a matéria. — Teríamos uma semelhança perfeita disso, se o olho, corpo transparente e receptivo das côres, tivesse luz bastante para tornar as côres atualmente visíveis, como se diz de certos animais que, pela luz dos próprios olhos, iluminariam, suficientemente, os objetos" (*Summa contra Gentiles II, 77*) — (66).

O prosseguimento do tema impõe interessante comparação entre os sentidos e o intelecto: "O modo de agir das faculdades sensoriais pode fornecer-nos analogias para a compreensão do ciclo operativo das faculdades intelectuais. Os sentidos próprios, análogos ao intelecto agente (embora tenham ação passiva e não iniciem atos, como o intelecto agente) apreendem as formas sensíveis, por meio de cada um dos cinco órgãos sensoriais externos. Essas diferentes sensações fundem-se no sentido comum que distingue o objeto que está produzindo determinada sensação. Na imaginação, elabora-se a representação do objeto, assim discriminado. Esta forma imaginada é análoga ao conceito, agindo como se fôra espécie de sugestão solicitando um ato. E' um problema. Porque, diz Sto. Tomás, qualquer forma é seguida por uma inclinação. Quando a forma sensível surge na imaginação, a atenção é despertada, elaborando-se o julgamento sobre a natureza do objeto, a saber se é útil ou prejudicial e qual sua ação. O animal conhece instintivamente, a influência maléfica ou benéfica que determinado objeto pode ter, assumindo, imediatamente, atitude definida, em relação ao mesmo: se é bom, dirige-se a êle; se é prejudicial, dêle se afasta. Por êsse ato de julgamento, forma-se o hábito, na memória. Sendo, no animal, cada hábito o resultado de julgamento particular, elaborado instintivamente; nêle não se formam intuições livres que possam servir de base à associação e, por consequência, à organização ou integração de hábitos. Portanto, não pôde recorrer, por meio de "raciocínio retrospectivo", a experiências passadas. Como o homem, por meio de seu intelecto agente é capaz de abstrair, (para considerá-los) de qualquer número de aspectos referentes a um mesmo objeto, assumindo, em relação a êles, tantas ati-

(66) *Cardim — Van Acker; op. cit. pg. 172/173.*

tudes quantas deseja, pôde, por isso, comparar êsses diversos aspectos, associando-os e coordenando-os, na ordem e disposição que desejar. Por conseguinte, o homem é responsável pela disposição de sua memória intelectual, por seus hábitos intelectuais, pelo seu caráter" (67).

Chegamos, finalmente, às causas de interpretações falsas: "Nesse ato do pensamento, existe a possibilidade de deduções falsas, portanto de associações desordenadas. Si o homem elabora julgamento imediato, de acôrdo com os aspectos externos, sem recorrer, por meio da recordação de experiências passadas, ao seu poder de "conferir idéias", pôde iludir-se, especialmente em relação a objetos que se assemelham. A falta de atenção concentrada pode, também, determinar interpretações falsas. Em relação a objetos sensíveis, comuns ou acidentais, o sentido, mesmo bem disposto orgânicamente, é suscetível de êrro, porque a tais objetos o sentido não se refere diretamente, acidentalmente ou em consequência da sua direção para outros objetos" (*Summa Theologica* I., 17., 2) — (68).

"De acôrdo com Sto. Tomás, unicamente o ser racional pode conhecer a verdade. Apenas o ser racional pode ter consciência de "equação que existe entre o pensamento e o objeto". A abstração, a forma inteligível, não significa conhecimento da Verdade ou do Erro. Os hábitos intelectuais, resultantes de um juízo, constituem a "posse da verdade".

"Sendo cada coisa verdadeira, enquanto possui a sua forma natural, o intelecto, causa conhecedora, há de ser verdadeiro, enquanto possuir a semelhança das coisas conhecidas, pois, esta é a sua forma, enquanto conhecer. Donde ser definida a verdade a conformidade entre o intelecto e as coisas. Conhecer, pois, tal conformidade é conhecer a verdade.

Ora, de nenhum modo, o sentido conhece a verdade, porque, embora possua a vista a semelhança da coisa visível, contudo não conhece a relação (de conformidade) entre o objeto visto e aquilo que dêle apreende. — O intelecto, sim, pode conhecer a sua própria conformidade ao objeto inteligível. Mas não tem consciência dessa relação, pelo simples conceito da coisa. Julgando, porém, que esta corresponde à forma que lhe concebeu, só então, conhece e exprime a verdade. O que vai por composição e divisão, pois, tôda proposição atribui ou nega, à coisa significada pelo sujeito, uma forma significada pelo predicado... Por isso, a verdade, pròpriamente dita, reside no intelecto, quando divide e compõe, não quando conhece o conceito duma coisa, nem tão pouco nos sentidos" (*Summa theologica* I., 16, 2) — (69).

"Se o intelecto não tem intuição direta da relação que existe entre a "forma que aprende e o objeto do qual a forma foi abstraída", re-

(67) Cardim — Van Acker, op. cit. pg. 173/175.

(68) Cardim — Van Acker, op. cit. pg. 175.

(69) Cardim — Van Acker, op. cit. pg. 175/177.

corre ao raciocínio. O intelecto agente salienta outro aspecto qualquer, para considerá-lo, ou combina diversos aspectos, até estabelecer uma relação evidente por si mesma. Por exemplo, para aplicar o termo "mortalidade", na proposição "o homem é mortal", se a equivalência não fôr imediatamente evidente, o intelecto ativo pode transformar o conceito "homem numa idéia mais universal, organismo, ou coisa composta de partes" e "mortalidade", ou "coisa dissolúvel em partes". É o que se chama 'voltar aos primeiros princípios', como se diz no 'De Magistro'...." (70).

"Por estas duas potências: o intelecto agente ou 'a luz do espírito' e da razão e pelo 'conhecimento intuitivo dos primeiros princípios, luz da verdade increada, refletida em nós', — diz-se que o conhecimento do homem está em estado de 'potencialidade ativa'—".

Daí a conclusão a que se chega no I.º Artigo do "De Magistro" que é "Deus quem principalmetne ensina ao homem, dando-lhe potências. Este, entretanto, pode desenvolver, por si mesmo, as potências, pelo processo da descoberta, podendo, também, aceitar o auxílio de um mestre que ajude a sua natureza, tal como faz o médico ao paciente, ministrando-lhe os medicamentos que a natureza aplica como instrumentos de cura" (71).

Esta última parte, bem como a questão do conhecimento intuitivo dos primeiros princípios será tratada, quando entrarmos no problema da aprendizagem, ocasião em que voltaremos, também, ao tema da atividade.

Afim de evidenciarmos a importância e atualidade do magno problema do conhecimento, seja permitido, apresentemos, em confronto, uma das opiniões atuais sobre o assunto, tirada literalmente do tema da Aula inaugural: "O Espírito Científico e o Mundo Atual", proferida por **Anísio Teixeira** na Universidade do Rio Grande do Sul, a convite do Conselho Universitário, no dia 2 de março de 1955. (71-a).

"Para se verificar quanto é difícil o vir e vir de hoje, entre o pensamento especulativo e a observação, que nos produz o pensamento científico moderno, ensaiemos aqui, embora rapidamente, descrever o processo mental como presentemente o concebemos.

Todo comportamento inteligente de ajustamento às condições ambientes, no homem como nos animais, é comportamento baseado na percepção de sinais, no seu sentido literal. O fundamento deste saber é a aceitação espontânea, no contacto direto com a realidade, do que parece ser fato. Sobre esta base, apreendida imediatamente pelos sentidos, erguem-se tantas outras suposições ou idéias, quantas necessárias para uma adaptação mental do homem à sua situação ambiente.

(70) **Cardim — Van Acker**; op. cit. pg. 177.

(71) **Cardim — Van Acker**; op. cit. pg. 178

(71a) **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** — Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos — Ministério da Educação e Cultura; vol. XXIII, 1955; N.º 58; pgs. 7/8.

A imediata e literal apreensão dos fatos ou sinais da existência não tem diferença essencial da percepção animal e produz o comportamento chamado inteligente, como aos animais e ao homem. A distinção humana consiste não em ser inteligente; mas em pensar. E o pensamento é algo que parte daquele ponto de contacto imediato com a experiência, em que os fatos são **sinais** que condicionam o comportamento, para chegar ao símbolo significativo, em que transforma e pelo qual interpreta aquêles sinais (ou seja a realidade imediata), elaborando, então, os conceitos e mitos que passam a determinar o comportamento, não já animal, mas pròpriamente humano.

Por isso mesmo, o pensamento não é originariamente realístico, direto e prático, mas metafórico, poético, interpretativo e, afinal, místico e mágico.

Prático e realístico é o comportamento por ajustamento direto às condições da vida, como que anterior ao pensamento e, embora mais rico e flexível no homem, indiferenciado, em essência, do comportamento animal inteligente. Esse ajustamento produz o saber por familiaridade (knowledge by acquaintance) e de que decorrem a maioria dos nossos hábitos e o nosso saber prático, derivado dos **dados** da experiência, aceitos em sua significação espontânea e direta.

O pensamento pròpriamente dito, sucedendo à palavra ou nela se fundando, toma êsses **dados** não como **sinais**, mas como **símbolos significativos**, isto é, sinais transformados pela faculdade de interpretação simbólica da mente humana, e com êles joga em busca de relações de coerência e lógica, que se afastam da realidade, tanto mais quanto o espírito humano estiver desligado das origens empíricas dos seus símbolos.

A capacidade humana de transformação simbólica da experiência, entretanto, só amadurece, só se faz adulta e objetivamente eficaz, quando o homem a desenvolve até ao ponto de poder **unir** a sua percepção dos **dados** da experiência, como sinais, à percepção dêles, como símbolos, retificando nestes tôda a parte digamos metafórica e fazendo com que o pensamento simbólico se faça êle pròprio realístico, reencontrando-se, assim, no campo do comportamento inteligente primitivo, porém armado já agora de significações muito mais complexas do que as que, originariamente, orientavam a imediata conduta, ajustada, porém quase — animal do homem" (71-a).

Esta concepção do "processo mental" é significativo para o pensamento em matéria didática e, conseqüentemente, para o espírito científico. O confronto desta concepção, inclusive do homem, com a aristotélico-tomista é evidente e dispensa de comentário.

Terminada a apresentação da doutrina e psicologia aristotélico-tomista sôbre a atividade (própria), bem como sôbre o "processo mental" moderno, voltaremos, novamente, nossa atenção à questão da atividade e auto-atividade vistas pela Escola Nova e de algumas

consequências oriundas de exploração, aplicação e interpretação indébitas do mesmo problema.

Estabeleceu-se um antagonismo muito profundo, que assume, às vezes, caráter de hostilidade, entre a Escola chamada **tradicional, dos livros, do aprender e saber** e a Escola Nova e todas as suas derivações. O antagonismo abrange, injustamente a nosso vêr, até a doutrina dos mestres antigos e medievais (Aristóteles — Sto. Tomás de Aquino, etc.) que estabeleceram a doutrina tradicional. A justiça reclama retificação e restrição da crítica às verdadeiras causas de desvirtuamento psico-didático do ensino e aprendizagem no que respeita à atividade e auto-atividade. Não é a Didática **tradicional**, indigitada por **Hans Aebli** em sua "Didactique psychologique" (pg. 6), como culpada pela ineficiência didática; é a psicologia e epistemologia sensualista-empiristas iniciada por **D. Hume; St. Mill; J. Locke** etc. que jamais podem ser considerados **mestres tradicionais** em nossa questão. Em outras palavras; são o empirismo e associacionismo filosófico-psicológicos (vide M. Barbado; op. cit. sob N.º 45), as verdadeiras causas da assim denominada Didática tradicional e ainda do século passado; contra tais causas deve ser dirigida a mais severa crítica e nisto concordamos.

Em oposição, pois, à Escola (tradicional) dos livros, do aprender e saber que condenou os alunos à passividade (?) declara a Escola do Trabalho, como Escola "da atividade, do fazer e da ação" a auto-atividade como princípio fundamental de sua estruturação. O aluno deve tornar-se "persona agens" enquanto o professor, abdicando a sua atividade dirigente, fica em segundo plano (até desaparece como se dá no Plano Dalton). A atividade espontânea, sob forma de "**atividade intelectual livre**" é considerada como "agir por impulso próprio, com esforço próprio, por iniciativa própria, em direção de finalidades livremente escolhidas" (Gaudig). A eficiência formativa do ensino baseado na atividade espontânea é esperada de vários fatores. Uma vez é esperada do sentimento do **prazer** suscitado na criança pela **atividade criadora** (por ela desenvolvida) e que contem forte tendência para auto-desenvolvimento. Por outro lado é esperada da **experiência** (vivência) **da liberdade do agir e fazer** que abre, por sua vez, o caminho para a formação da personalidade livre (Gaudig). Por último é esperada da **consciência da disciplina** no domínio independente do trabalho que conduz à liberdade ética e garante a integração no estado e na profissão (Kerschensteiner). — (72).

A questão da auto-atividade ou atividade espontânea é realmente um problema fundamental da didática, formação e educação. — Não é problema somente da atualidade. Foi considerado em tempos já bem anteriores, até na idade média como será visto quando tratarmos da aprendizagem do ponto de vista da filosofia tomista. — E'

(72) vide: **Hugo Reiring**; Selbsttaetigkeit (Atividade espontânea); Lexikon der Paedagogik; Herder; vol. IV (1955); cols. 278/279.

pois, de real e vital importância, por que a atividade bem ordenada é condição para o procedimento ético-moral; é critério para o ensino educativo. Este princípio deve acompanhar tôdas as atividades escolares, principalmente, o ensino, embora, não lhe caiba primado; ela deve acompanhar todos os demais princípios didáticos com os quais estabelecerá união integral. (73).

Aconteceu que o princípio da atividade espontânea tomou importância exclusiva ou foi mal entendida em virtude de que o ensino se revestiu de caráter de futilidade e divertimento; degenerou em palavreado, conversação futil, atividade superficial e responsabilidade aparente.

Deu-se, ainda, que os alunos foram, em obediência ao mesmo princípio, sobrecarregados, não lhes concedendo sossego e tempo para a reflexão. O pior é, quando se lhes nega introdução e interpretação do sentido das cousas baseadas em sólida cosmovisão. (74).

Será que já se pensou nas graves e gravíssimas consequências quando se entrega os espíritos jovens, em nome da atividade dinâmica da experimentação científica da Escola Progressiva, ao relativismo do mundo material, social e moral? Então vejamos o que **Anísio Teixeira** em sua "Educação Progressiva" (75) preconiza: "Materialmente, o nosso progresso é filho das invenções da máquina... Mas, não foi só isso. O fato da ciência trouxe consigo uma onva mentalidade. Primeiro, determinou que a nova ordem de coisas de estável e permanente passasse à dinâmica. Tudo está a mudar e a se transformar. Não há alvo fixo. A experimentação científica é um método de progresso literalmente ilimitado. De sorte que o homem passou a tudo vê em função dessa mobilidade. Tudo que êle faz é um simples ensaio. Amanhã será diferente. Êle ganhou o hábito de mudar, de transformar-se de "progredir", como se diz. E essa mudança e êsse "progresso", o homem moderno o sente: é êle que o faz" (76).

Para melhor entendimento da natureza e alcance da "experimentação científica" apresentamos, ainda de acôrdo com **A. Teixeira** a conceituação da "experiência", baseada em **John Dewey**. (76a).

Este esclarecimento fará compreender de como **A. Teixeira** chega a defender a, na sua opinião, inegável alterabilidade da realidade oriunda da experiência, quer no mundo físico, quer no mundo espiritual; pois, "qualquer experiência há de trazer êsse resultado, inclusive as experiências humanas de reflexão e conhecimento" (76a).

(73) vide: **Hugo Reiring**; op. cit. col. 279.

(74) vide: **Hugo Reiring**; op. cit. col. 279.

(75) **Anísio Teixeira**; Educação Progressiva (Uma Introdução à Filosofia da Educação); Ed. Nacional; São Paulo; 1954.

(76) **Anísio Teixeira**; op. cit. pg. 27.

(76a) **John Dewey**; Vida e Educação — Tradução e Estudo Preliminar por **Anísio S. Teixeira**; A Pedagogia de Dewey (Eshôço da Teoria de Educação de John Dewey) — Ed. Melhoramentos; São Paulo, 1954; pgs. 778.

Acertadamente o Snr. Prof. **José Gomes Caetano** em recente publicação já chamou a atenção sôbre a incompatibilidade da "alteração da realidade" em virtude da "experiência" referente ao mundo espiritual, ou seja "dos fatos psicológicos" (76b). — A afirmação da alteração da realidade em virtude das "experiências humanas de reflexão e conhecimento" (76a) não nos parece constringente por que o homem poderá também, **não querer** aceitar a alteração. E depois...?

Passemos, seguidamente, à apresentação, conforme **A. Teixeira (J. Dewey)**, do **concelto da experiência**: "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 sôbre os outros, modificando-se reciprocamente.

Esse agir sôbre outro corpo e sofrer de outro corpo uma reação é, em seus próprios termos, o que chamamos de **experiência**. Nosso conceito de experiência, longe, pois, de ser atributo puramente humano, alarga-se à atividade permanente de todos os corpos, uns com os outros. — No mundo físico, tais experiências se dão sem nenhum sentido de adaptação. Os corpos não **fazem questão** de conservar o seu caráter. O ferro não **se esforça** por continuar ferro: se entra em contato com a água, breve se transforma em bi-óxido de ferro.

No plano da vida, já há distintamente preferência, seleção e adaptação, buscando o corpo conservar seu "organismo". As experiências nesse nível vegetal e animal são psico-físico. Os corpos agem e reagem, para a conquista de um equilíbrio de adaptação. — No plano humano êsse agir e reagir ganha sua mais larga amplitude, chegando não só à escolha, à preferência, à seleção, possíveis no plano puramente biológico, como ainda à reflexão, ao conhecimento e à reconstrução da experiência. Experiência não é, portanto, alguma coisa que se oponha à natureza, — pela qual se **experimente**, ou se **prove** a natureza. Experiência é uma fase da natureza, é uma forma de interação, pela qual os dois elementos que nela entram — situação e agente — são modificados.

O que há de fundamental, nesse modo de vêr a experiência, é a sua identificação com a natureza. Os pontos de vista do racionalismo ou do intelectualismo operavam sôbre o velho dualismo de natureza e experiência, em que esta era um simples instrumento de análise daquela. Daí, experiência ser considerada "transitória", "passageira", "pessoal", contra a realidade permanente do mundo exterior.

(76b) **José Gomes Caetano**; 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) — Revista "Paideia" da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Sorocaba (Est. S. Paulo); vol. II; T. 1; 1955; pg. 52.

Entendo, porém, experiência como um modo de existência da natureza, vemos que ela é tão real quanto tudo que é real. Poderíamos defini-la como a relação que se processa entre dois elementos do cosmos, alterando-lhes, até certo ponto, a realidade.

Qualquer experiência há de trazer êsse resultado, inclusive as experiências humanas de reflexo e conhecimento. Com efeito, o fato de conhecer uma coisa, importa em uma alteração simultânea no agente do conhecimento e na coisa conhecida. Essas duas existências se modificam, porque se modificaram as relações que existiam entre elas. A árvore que era apenas objeto de minha experiência visual, passa a existir de modo diverso, se entre mim e ela outras experiências, eu e a árvore somos alguma coisa diferente do que éramos aspectos: úteis, medicinais, de resistência, etc. Depois dessas experiências, eu e a árvore somos alguma coisa diferente do que éramos antes. Existimos de modo diverso um para com o outro. Houve, através daquelas experiências, uma transformação que irá permitir alterar, sob certo aspecto, o mundo em que vivo. — A concepção ampla de experiência, que estamos esboçando, deixa-nos logo ver que a experiência não é, em si mesma, cognitiva, mas que pode ganhar êsse atributo, que será tão real e orgânico, quanto qualquer dos outros que já possui” (76a).

Postos os precedentes esclarecimentos de **A. Teixeira** sobre a “experiência” entenderemos melhor suas ulteriores explicações sobre a “mobilidade”, fruto direto da “experimentação científica”, inclusive as consequências que dela procedem.

“Com a nova civilização material, feita e governada por êle (homem) começou a velha ordem social e moral a se abalar. Muda a família. Muda a comunidade. Mudam os hábitos do homem e os seus costumes. E raciocina-se. Se em ciência tudo tem seu **porquê** e a sua **prova**, prova e porquê que se encontram nos resultados e nas consequências dessa ou daquela aplicação; se em ciência tudo se subordina à experiência, para, à sua luz, se resolver, — por que também não subordinar o mundo moral e social à mesma prova? E é aí que está a maior transformação de nossos dias. — Se fôsse somente o quadro externo da civilização que estivesse a sofrer as mudanças de uma ordem essencialmente dinâmica, não teríamos senão pequenos problemas técnicos de ajustamento” (77). “Não é assim, entretanto, que sucede. O período de revisão e reconstrução é muito mais profundo e mais universal. O homem está com responsabilidades novas em tôda a sua vida. Êle ensaia no mundo moral e social, senão com a mesma audácia, por certo sob o influxo dos mesmos princípios que lhe permitem experimentar no mundo material. Só um esclarecido e nítido **porquê**, por êle visto e por êle sentido, lhe pode determinar a sua ação. A velha ordem preestabelecida, seja ela reli-

(77) **Anísio Teixeira**; Educação Progressiva (Uma Introdução à Filosofia da Educação); Ed. Nacional; São Paulo; 1954; 28.

giosa ou tradicional, não lhe merece já respeito" (78). "O método experimental reivindicou a eficácia do pensamento humano. Por certo não substitui êle o velho dogmatismo das "verdades eternas". Antes, tôda verdade passou a ser eminentemente transitória" (79).

O que dizer, pois, para coroar a enormidade das afirmações da Educação progressiva quando se lê no mesmo autor, ainda com referência à relatividade da moral: "A grande transformação estará em fazer da conduta moral do homem uma consequência dos conhecimentos positivos a que o homem vai chegando em fisiologia e em psicologia. Quando chegarmos a conceber o mal como um simples funcionamento anormal dos órgãos bio-sociais do homem — digamos assim, e tivermos para com êle a mesma atitude experimental que temos para com os males físicos, teremos dado o primeiro passo para uma ciência moral. — Em vez da moral "espiritual", isto é, prês a preconceitos imutaveis e eternos, uma moral experimental baseada nas conclusões de uma ciência do homem." (80).

E propõe o autor "em face do movimento de educação progressiva" a revisão das "três premissas da moral tradicional":

"1.a considerar a natureza humana como qualquer coisa impura e corrompida ou bárbara, incapaz de chegar naturalmente a um desenvolvimento feliz.

2.a considerar a atividade humana **em si**, não como um bem, mas como **simples** meio de atingir o **bem**, que era estranho ou superior a essa atividade.

3.a considerar que as regras da conduta humana fluem de positiva. Esses princípios se prendem a uma ordem espiritual sagrada, que se não pode modificar sem graves prejuízos para os homens" (81).

A proposta de revisão das três premissas da moral tradicional" é sugerida pelo autor julgando que "essas três premissas fizeram da vida humana a trama obscura e contraditória onde não há lugar para a felicidade, entendida como resultado de um desenvolvimento normal e progressivo da individualidade" (82).

O que vem sendo preconizado como progresso se afigura como regresso positivo ao naturalismo, quando se lê, ainda no mesmo autor: "Todas as teorias tradicionais de moral baseiam-se, de fato, no pressuposto implícito de que o homem é, por sua natureza, passivo, e que a atividade é o dever a que devemos compelir. Precisamos descobrir vantagens, mostrar-lhe que as diferentes penas, a menor é a que vem do trabalho, para fazê-lo agir. No fundo de todas essas filosofias morais reponta sempre essa idéia espantosa: um estado de

(78) Anísio Teixeira; op. cit. pg. 29.

(79) Anísio Teixeira; op. cit. pg. 30.

(80) Anísio Teixeira; op. cit. pg. 128.

(81) Anísio Teixeira; op. cit. pgs. 135/136.

(82) Anísio Teixeira; op. cit. pg. 136.

preguiça ilimitado e eterno seria o estado de felicidade, por excelência" (83). A atividade propulsora do "progresso moral" baseia em que "... o homem é, por sua natureza, ativo. A preguiça é... um vício ou uma virtude, mas virtude e vício adquiridos". E o que dirige a atividade humana? A virtude, a perfeição universal, o prazer, a bem-aventurança futura? Nada disso. Os próprios impulsos e desejos de seu organismo. Esses é que são os agentes estruturais de sua atividade" (84).

O que dizer das precedentes opiniões empiristas, positivistas e relativistas, ainda, inculcadas nos espíritos jovens em desenvolvimento? Será que satisfaçam, realmente, o espírito humano? — Um confronto, feito com serenidade, destas opiniões em questão com a doutrina aristotélico-tomista sobre a atividade e o agente da atividade própria, enfim, com a psicologia tomista, evidenciará o julgamento e posição a serem adotados sobre os princípios filosóficos da "Educação Progressiva".

E ponderamos, ainda com **Reiring**, no tocante ao princípio da atividade espontânea entendida no sentido atitude ativista (na aprendizagem) desacerta as normas do desenvolvimento intelectual-moral do aluno. Para conservar o ritmo natural da reciprocidade psicológica entre produtividade e receptividade é indispensável, conforme o indicarem as circunstâncias, observar-se a atitude de contemplação silenciosa, respeitosa entrega, interioridade reflexiva e certa atitude de veneração. A esta atitude contemplativa do espírito humano cabe importância fundamental e mais decisiva para sua formação.

A atividade espontânea (de aprendizagem) como atitude reativa ao mundo das realidades desconhece, infelizmente, a necessidade do auxílio de condução (como participação ativa-instrumental) do professor na realização da forma espiritual (formação intelectual) do aluno. Este está a caminho e necessita do auxílio (instrumental) de condução do professor pela comunicação de profundos entendimentos e mais altas verdades (85).

Opina, ainda, o mesmo autor que "a receptividade e contemplação podem significar atividade em mais alto grau e de que se pode esperar efeito formativo mais profundo. Entregar ao professor, em última análise, a responsabilidade sobre os últimos esclarecimentos e interpretações (na aprendizagem) não implica em nenhuma diminuição da atividade espontânea; significa, isto sim, auxílio (instrumental) de condução prestado ao aprendiz" (86).

Desta maneira chegamos ao ponto de podermos fixar a verdadeira posição e importância da auto-atividade no processo de aquisição

(83) **Anísio Teixeira**; op. cit. pg. 144.

(84) **Anísio Teixeira**; op. cit. pg. 145.

(85) vide **Hugo Reiring**; Selbsttaetigkeit (Atividade Espontânea); Lexikon der Paedagogik; Herder, vol. IV (1955) cols. 279/280.

(86) **Hugo Reiring**; Unterricht (Ensino); Lexikon der Paedagogik, Herder, vol. IV (1955); col. 723.

de formação pela aprendizagem, examinando-lhe, pois, sua conceituação.

Existem sobre a aprendizagem inúmeras discussões que lhe provam sua importância como fator didático. Lembramos, para dar idéia, somente algumas teorias que dela se têm ocupado: a teoria da percepção; estruturalista; funcionalista; reflexológica; hedônica; behaviorista; dinâmica; hormonal; gestaltista; da assimilação; da experiência. Todas estas teorias podem ser vistas em ligeira apresentação em **Theobaldo Miranda Santos; A. M. Aguayo e Dewey-Teixeira**, respectivamente. (87).

Sem entrarmos no mérito conceitual e doutrinal de qualquer uma das noções de aprendizagem defendidas pelas teorias acima, apresentamos uma das muitas descrições genéricas que assim diz: "Aprender consiste em adquirir bens espirituais, p.ex., conhecimentos, virtudes, habilidades. Nesta aquisição espiritual fundamenta toda a formação do homem... Do aprender faz parte uma atividade para tornar o apresentado em propriedade espiritual. Sem aquisição auto-ativa e exercícios sistemáticos não se chegará a um domínio inteligente de conhecimentos... A atividade do aprendiz consiste em que aprenda com auxílio de representações e conceitos já presentes a formar novos conceitos e representações e aprenda, igualmente, a pensar e trabalhar espiritualmente sob a direção do professor". (88). Há outras conceituações do mesmo gênero que frisam, particularmente, o fator **memória** quando dizem que "experiências concientes de toda sorte (representações, idéias, sentimentos, decisões volitivas, atividades, etc.) podem ser fixadas, i.é, retidas por mais tempo na consciência (p.ex., retenção imediata, notar), ou poderão ser retidas de tal modo que, caídas na subconsciência, voltem mais tarde à (tona da) consciência em virtude da tendência de perseverança ou reprodução... Aprender é, pois, o fixar de tais experiências (conteudos e atividades) — (na memória) com aplicação de meios adequados" (89).

As presentes conceituações genéricas deixam bem evidente, explícita ou implicitamente, o fator da **auto-atividade**, quer no que respeita à "aquisição auto-ativa...", quer referente às "experiências concien-

(87) **Theobaldo Miranda Santos**; Noções de Didática Geral; Ed. Nacional; São Paulo; 1955; pg. 51 sqs.

**Alfredo Miguel Aguayo (y Sánchez)**; Didática da Escola Nova; Trad. **J. B. Damasco Penna e Antônio d'Avila**; Ed. Nacional; São Paulo; 1952 e Pedagogia Científica (Psicologia e Direção da Aprendizagem; Trad. **J. B. Damasco Penna**; Ed. Nacional; São Paulo; 1951.

**John Dewey**; Vida e Educação — Tradução e Estudo Preliminar por **Anísio S. Teixeira**; A Pedagogia de Dewey (Esboço da Teoria de Educação de John Dewey) — Ed. Melhoramentos; São Paulo; 1954.

(88) **Hermann Brueck**; Lehren und Lernen (Ensinar e aprender), Dicionário de Pedagogia de **Otto Willmann e Ernesto Roloff**; Herder; vol. III (1921); col. 228 - 230, cols. 228/229.

(89) **Dicionário de Pedagogia**; Ed. Labor; 1936; I, 180: Aprender.

tes...". Isto prova que a aprendizagem, por mais genérica que se a compreenda, não pode prescindir da colaboração auto-ativa do aprendiz.

Uma das críticas levantadas contra a escola, denominada antiga, tradicional ou passiva consiste em que se diz que seu conceito de aprendizagem peca contra as modernas exigências de aprendizagem auto-ativa. Acusam-na de tolher até inibir a atividade bem como a auto-atividade.

Vejamos, pois, com **Ruy de Ayres Bello** (90) a veracidade dos fatos quando explica o conceito de aprendizagem apoiado nos ensinamentos da pedagogia perene, enfim, da filosofia tomista.

"Antes de qualquer esforço de compreensão do verdadeiro significado da aprendizagem, é necessário ter em conta que essa é, essencialmente, uma faculdade humana, pois decorre de certos característicos essenciais da psicologia do ser racional. E' certo que o homem pode, em alguns casos, aprender como os animais, desde que a psicologia do homem inclui tôdas as faculdades da psicologia animal. Mas, como a recíproca não é verdadeira, como o animal não possui as faculdades humanas, não pode êste realizar a aprendizagem caracteristicamente humana. Qualquer conceituação da aprendizagem que não inclua essa característica será, portanto, inadequada." (91).

"**Aprender é adquirir hábitos** — eis a rigorosa e singela expressão do conceito de aprendizagem, segundo a velha Pedagogia tomista". (92). Para explicar melhor esta definição diz, ainda, o mesmo autor: "No ensino de Santo Tomás, o hábito, estritamente falando, é uma faculdade do ser auto-ativo, i.é, do ser que possui a capacidade de eduzir uma forma do seu estado potencial, por meio de ação própria". (93).

Posto que a aprendizagem consiste em adquirir hábitos, devemos esclarecer com **Régis Jolivet** (94) que o hábito designa "uma espécie de qualidade estavel em virtude de que um sujeito é modificado em sua maneira de ser e em sua atividade" ("une espèce de la qualité, à savoir la qualité stable par laquelle un sujet est modifié dans son être et dans son activité" — "Qualitas difficile mobilis qua subjectum bene vel male disponitur seu perficitur in essendo vel in operando") (95). Diz ainda o mesmo autor que a qualidade deve ser considerada como "disposição ou maneira de ser que modifica intrinsecamente a substância" — (...une disposition ou une manière d'être modifiant intrinsèquement la substance" (96).

(90) **Ruy de Ayres Bello**; Filosofia Pedagógica; Ed. Glôbo; Porto Alegre; 1954.

(91) **Ruy de Ayres Bello**; op. cit. pg. 45.

(92) **Ruy de Ayres Bello**; op. cit. pgs. 45/46.

(93) **Ruy de Ayres Bello**; op.cit. pgs. 45/46.

(94) **Régis Jolivet**; Traité de Philosophie; 4 vols.; Ed. Emmanuel Vitte; Lyon - Paris; 1949/50.

(95) **Régis Jolivet**; op. cit. vol. III; N.º 264 e Nota 1.

(96) **Régis Jolivet**; op. cit. vol. III; N.º 262.

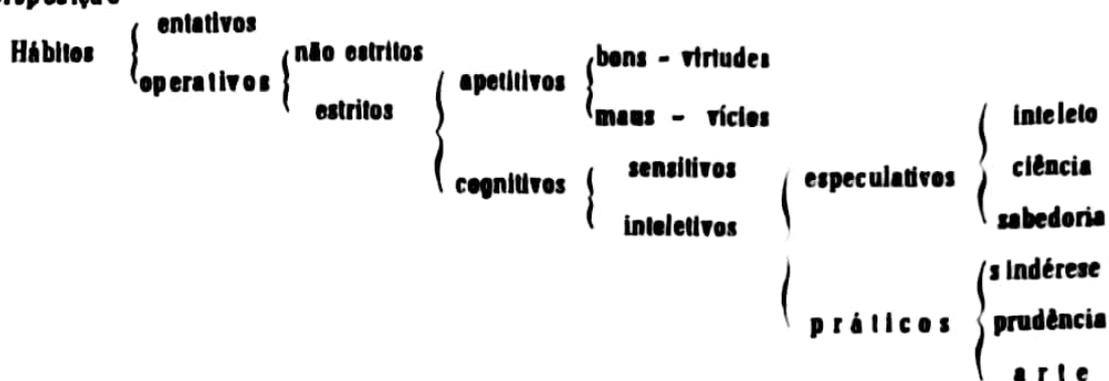
Para entendermos melhor a relação entre hábito e qualidade mencionamos a divisão essencial da qualidade predicamental, que é um acidente determinativo e modificado de uma substância em si mesma, e que pode ser dividida “essencialmente em quatro géneros subalternos indicados, cada um, por um par de espécies: 1.º **hábito e disposição**; 2.º **potência e impotência** (potencia et impotentia); 3.º **paixão e qualidade passível** (passio et patibilis qualitas); 4.º **fórma e figura**” (97).

Si o hábito faz parte da divisão essencial da qualidade predicamental, compreendemos por que o hábito toma importância de qualidade modificadora de um sujeito em sua maneira de ser e em sua atividade. — Hábito e disposição são, pois, qualidades que tornam o sujeito (substância) bom ou mau e diferem entre si pelo que a disposição é facilmente mutável, ao passo que o hábito dificilmente (98).

Como a simples observação da vida revela que existem hábitos em certa quantidade, resta esclarecer a divisão dos hábitos para repararmos melhor na sua relação com a prendizagem.

Os hábitos são divididos em **entitativos** e **operativos**. “Entitativo é o hábito que torna o sujeito bom ou mau na própria entidade, quer dizer, na essência ou natureza e na existência. P.ex.: a saúde é hábito entitativo porque torna estávelmetne boa a natureza do organismo animal e por conseguinte a sua função. — Operativo é o hábito que torna o sujeito bom ou mau na operação, entendendo-se por esta o ato de toda potência não submetida ao determinismo absoluto” (99). Sem entrarmos em delonga, embora interessante, exposição da divisão dos hábitos entitativos e operativos apresentamos sua divisão sob fórma de esquema de acôrdo, ainda, com **Leonardo Van Acker**:

Disposição



Para nossa finalidade é preciso considerar mais detalhadamente a divisão dos hábitos operativos que se repartem em “**estritos e não estritos**”. Estes últimos são os atos dos hábitos operativos estritos e

(97) **Leonardo Van Acker**; *Introdução — Filosofia — Lógica*, Editores Livraria Acadêmica — Saraiva e Comp. — São Paulo: 1932; pg. 261.

(98) vide: **Leonardo Van Acker**; op. cit. pg. 261.

(99) **Leonardo Van Acker**; op. cit. pgs. 261/262.

os elementos que tais atos implicam. Aquêles são os **hábitos operativos propriamente ditos**, divididos em **cognitivos e apetitivos**. Estes são repartidos em **bons** (virtudes) e **maus** (vícios). Os **cognitivos** são **sensitivos e intelectivos** e êstes, por sua vez, **práticos** ou **especulativos**. Abrangem os **especulativos**: o "**inteleto**" dos primeiros princípios especulativos; o hábito das conclusões demonstrativas em matéria particular (**ciência** no sentido estrito); o hábito das conclusões em matéria geral (**sabedoria**, ciência no sentido eminente). Os **práticos** compreendem a "**sindérese**" ou hábito dos primeiros princípios práticos; a **prudência**; a **arte**" (100).

Da precedente divisão merecem particular atenção os hábitos cognitivos-intelectivos-especulativos por se relacionarem diretamente com o intelecto e, conseqüentemente, com a aprendizagem intelectual no que diz respeito ao "inteleto, ciência e sabedoria" (101). Esta constatação é importantíssima no tocante à aquisição de ciência, ou seja, de aprendizagem intelectual. Esta consiste, segundo o Aquinate, na passagem da potência ativa (no intelecto agente) ao ato do conhecimento em virtude da preexistência das ciências, i.é, das primeiras concepções intelectuais imediatamente conhecidas à luz do intelecto agente como será ainda explicado mais adiante. — Resta lembrar, ainda, que a aquisição de hábitos como "atualização ou fôrma constante, oriunda da indeterminação potencial de uma faculdade" (102) é ação tipicamente humana o que, aliás, se comprova pelo confronto da atividade dos seres irracionais, os animais brutos, com a dos seres racionais o homem. (103).

"Nos animais irracionais, a atividade é inteiramente determinada pelos estímulos do ambiente, desde que êles não criam problemas por si próprios, não inventam motivos que originem a ação. Ora, sendo o hábito, no rigoroso significado escolástico dessa palavra, uma qualidade das faculdades que as dispõe a agir em determinado sentido, é claro que não podem os irracionais ter capacidade, desde que a causalidade de sua ação é de terminada, em parte, pelos objetos exteriores que ferem os sentidos, e em parte pela sua própria natureza, isto é, pelas tendências instintivas inatas." (104).

"Para que uma faculdade seja suscetível de hábito, no estrito

(100) **Leonardo Van Acker**; op. cit. pg. 264.

(101) **Leonardo Van Acker**; op. cit. pg. 263

(102) **Cardim — Van Acker**; Fil. da Educação; pg. 161.

(103) Para um estudo mais aprofundado da doutrina tomista sobre o "Hábito" remetemos o leitor benévolo à Suma Teológica de **Sto. Tomás de Aquino**: I.<sup>a</sup> II.<sup>a</sup>, questão 49 e seguintes, de que já existe ótima tradução para a língua portuguesa da autoria de **Alexandre Correia**; Ed. Fac. Filosofia "Sedes Sapientiae"; São Paulo; 1947. — Recomendamos, igualmente, o estudo do *Cursus Philosophicus Thomisticus de Joannis a Sancto Thoma*. **OP**; editado por **Beato Reiser, OSB**; 3 vols.; principalmente o vol. I, pg. 634 sqs. ("Articulus IV. Quid sit praedicamentum Quando et Habitus")

(104) **Ruy de Ayras Bello**; Filosofia Pedagógica; Ed. Glóbo. Porto Alegre 1954. pg. 46.

sentido dêsse termo, ensinam os tomistas que três condições se requerem:

1.a — que essa faculdade se encontre em potência ativa em relação à nova forma de conduta a ser adquirida pelo hábito;

2.a — que não seja determinada a um só ato, mas possa determinar-se por si mesma a atos diferentes e variados, isto é, que seja auto-ativa e plástica;

3.a — que a faculdade ou potência necessite do hábito para se tornar apta a atingir o seu fim da maneira mais completa e perfeita (S. Theol. I — II ae q. 49 ic.).

Ora, em rigor, essas condições só se realizam nas faculdades espirituais do homem. Os animais irracionais não tem possibilidade de nenhuma outra forma de conduta, além da que decorre de suas tendências instintivas, e uma das características principais do instinto é a uniformidade e a invariabilidade, isto é, a ausência de plasticidade.

E' verdade que, como nota Santo Tomás, "Levados pela razão humana, os animais podem ser adestrados a fazer cousas diversas podendo-se por isso, admitir, até certo ponto, a existência de hábitos nos animais irracionais". Mas, logo em seguida, esclarece o Filósofo: "Tais hábitos serão incompletos quanto à ação da vontade, pois os animais não possuem a capacidade de deixá-los agir ou de inibi-los, o que, entretanto, parece fazer parte da noção de hábito". E conclui: "Portanto, exatamente falando, tais animais não são capazes de hábitos" (S. Theol. I—II<sup>ae</sup> q. 50, art. 3 ad2) — (105).

"A terceira condição de hábito é, também, evidente que só o homem pode satisfazê-la. A atividade instintiva não tem necessidade de hábito para poder atingir sua finalidade própria, desde que é naturalmente apta à realização perfeita e acabada de seus fins específicos. Enquanto isso, quasi todas as potências humanas precisam do hábito para o seu desenvolvimento normal e para que se possam exercer. Tõda a tão complexa conduta do homem resulta quasi que exclusivamente dos hábitos adquiridos". (54).

**Em síntese:** consistindo a aprendizagem na aquisição de hábitos, por meio dos quais nos tornamos diferentes, adquirindo formas novas de conduta ou modificando conduta anterior, é essa uma faculdade exclusivamente humana". (106).

Com a explicação do conceito da aprendizagem como aquisição de hábito ainda não ficou esclarecido o problema das modalidades da aprendizagem, entre as quais figura a aprendizagem intelectual ou de conhecimento, que em nosso caso interessa de maneira especial. Seguindo, ainda, o mesmo autor esclarece-se a questão da seguinte maneira:

"...tendo admitido que a aprendizagem consiste, essencialmente,

(105) Ruy de Ayres Bello, op. cit. pgs. 46/47

(106) Ruy de Ayres Bello, op. cit. pg. 47

na aquisição de hábitos, somos levados a admitir tantas formas de aprendizagem, quantas são as modalidades de hábitos. E uma vez que as espécies de hábitos são relacionados com as modalidades de atividades humanas, segue-se que os processos de aprendizagem, consideradas em referência às funções ou órgão mais diretamente exercitadas, e aos objetivos mais imediatamente visados, podem ser classificados do seguinte modo:

- a) aprendizagem sensório-motriz ou de destreza;
- b) aprendizagem afetiva ou emocional;
- c) **aprendizagem intelectual ou de conhecimento;**
- d) aprendizagem volitiva." (107).

Resta, ainda, dar alguns esclarecimentos a respeito da classificação da aprendizagem que o citado autor justifica da seguinte forma:

"Ao que nos parece, esse esquema não pode ser simplificado, como fazem alguns pedagogos, **Lawrence Averill**, por exemplo, que só admite duas formas de aprendizagem: aprendizagem de destreza e aprendizagem de conhecimento, e **Aguayo**, que, pretendendo completar a classificação de **Averill**, apenas acrescentou àquele esquema a aprendizagem de apreciação de valores (vide **A. M. Aguayo**; *Pedagogia Científica*; Ed. Nac.: 1951; pg. 20 sqs.). Se aprender é adquirir novas formas de conduta, é óbvio que tantas são as espécies de aprendizagem quantas as modalidades de conduta possíveis.

Sendo assim, aprender não é só adquirir destreza, conhecimento ou possibilidade de apreciação de valores. Ao contrário disso, a aprendizagem pode referir-se seja à atividade física, como por exemplo, a escrita, os trabalhos manuais, o canto, a ginástica etc., seja à atividade sensível, como as formas de emotividade afetiva ou estética, seja à atividade intelectual, como a aquisição e elaboração de conhecimentos, ou à atividade volitiva, em qualquer de suas fases, como a deliberação, a resolução e a execução." (108).

"Devemos, porém, esclarecer que essa divisão se baseia, apenas, no critério dos objetivos particulares e imediatos do trabalho educativo, e mesmo assim, não é de modo algum rigorosa, talvez mesmo só se justificando para efeitos de metodologia, pois, como atividade humana, a aprendizagem, qualquer que seja a sua espécie, não é um processo isolado de um órgão ou de uma faculdade determinada. Ao contrário, sob qualquer de seus aspectos e seja qual for a sua modalidade, a aprendizagem se caracteriza como um processo sintético e global, em que entram em jôgo as mais diversas funções e atividades do homem. Trate-se da aprendizagem chamada de sensório-motriz, como, por exemplo, um trabalho manual qualquer; ou de aprendizagem afetiva ou emocional, como a de apreciação artística; ou intelectual, como uma noção de filosofia; ou volitiva, como a disposição para criteriosamente se deliberação e determinar-se com firmeza, em

(107) **Ruy de Ayres Bello**; op. cit. pgs. 55/56.

(108) **Ruy de Ayres Bello**; op. cit. pg. 56.

qualquer dêesses casos, se bem que haja uma função ou um órgão especialmente exercitado, não deixa de intervir, no processo de aprender, a pessoa inteira, na unidade substancial de sua composição psicossomática e de suas faculdades, interdependentes e solidárias entre si, como princípios que são de uma mesma essência". (108).

Afim de pôr mais ainda em evidência o **caráter ativo ou auto-ativo da aprendizagem**, ou seja da aquisição de ciência conforme a filosofia perene, aduzimos, ainda, a exposição do próprio Sto. Tomás por êle detalhadamente focalizada na 11.ª questão em "De Veritate" (da obra intitulada "Quaestiones Disputatae". — Sôbre questões discutidas; a parte dedicada às indagações sôbre a verdade e que fundamenta a questão sôbre a aquisição das ciências, foi escrita de 1256 — 59). A 11.ª questão da "De Veritate" — Sôbre a verdade é inteiramente dedicada ao Mestre (De Magistro); nela discute Sto. Tomás, baseado na psicologia de Aristoteles, de como nossa inteligência adquire ciência sendo que esta questão está intimamente ligado ao problema da aprendizagem. (109).

Restringimo-nos, de modo geral, à apresentação do resumo do nosso estudo sôbre o problema do Mestre e, enfim, da aprendizagem tomista, subordinado ao título: "O ensinar e aprender em o "De Magistro" de Santo Agostinho" (110). O desenvolvimento, entretanto, do assunto do presente estudo exige acréscimo de algumas observações novas, cujas fontes, baseadas em Santo Tomás, serão citadas *in loco*

A aquisição da ciência, enfim, o aprender, assim deve ser entendido, segundo o Aquinate: "Nossa inteligência se encontra, inicialmente, na ignorância e, ao adquirir ciência, passa da potência ao ato (do conhecimento). A razão dêeste "passar" não é, por princípio, de natureza externa (objetos sensíveis, mestre humano); ela está na própria alma e pode realizar-se sem ajuda de outros homens. "Logo, a ciência existe no aprendiz em potência, não, puramente, passiva, mas ativa; do contrário, não poderia o homem adquirir por si mesmo a ciência". (111).

"Esta potência ativa consiste, antes de tudo, no intelecto agente, faculdade própria da alma, luz inata. — Há, também, na alma "pre-existentes certos germens das ciências, a saber, as primeiras concepções intelectuais, imediatamente conhecidas à luz do intelecto agente, por meio de fórmulas abstratas do mundo sensível". "Por meio dêestes primeiros princípios adquirimos as ciências, extendendo a luz inte-

(109) **Sancti Thomae Aquinatis**; Quaestiones Disputatae: De Veritate, qu. 11. "De Magistro".

(110) **D. Boda Kruse, OSB.**; O Ensinar e Aprender em o "De Magistro" de Sto. Agostinho, em Miscelânea "Universitas" — Publicação anexa à Revista "Paideia", da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Sorocaba (S. Paulo); vol. I (1955); pgs 101/144.

(111) **D. Boda Kruse, OSB.**; op. cit. pgs. 136/137.

lectual à novas conclusões, seja em contato com a experiência, seja pela comparação entre si das verdades já conhecidas" (112).

Para melhor entendimento do problema convém intercalar alguns esclarecimentos a respeito das concepções intelectuais acima mencionadas por Santo Tomás; seguimos as exposições de **Régis Jolivet**: "O homem adquire naturalmente, quer dizer pela ação espontânea e necessária da razão, um certo número de noções e verdades que estão no princípio de todos os seus conhecimentos, cronológica e logicamente. E' êste conjunto de noções e de juízos que os modernos chamam a **razão**."

"As noções primeiras são as de **ser**, de **causa**, de **substância** e de **fim**".

1 — "A **consideração do ser em si mesmo** dá origem ao **princípio de identidade**: "o que é é", ou ainda, "o ser é idêntico a si mesmo."

O princípio de identidade pode exprimir-se sob uma forma negativa: "o que não é não é", ou ainda: "uma coisa não pode ao mesmo tempo e sob o mesmo ponto de vista ser e não ser" (**princípio de não-contradição** ou, mais resumidamente, **princípio de contradição**) — ou, sob fórmula disjuntiva: "uma coisa é ou não é", ou ainda: "entre ser e não ser não existe meio termo" (**princípio do terço excluído**).

2 — "A **consideração do ser em sua relação aos diferentes seres** dá origem ao **princípio de razão suficiente**: "todo ser tem sua razão de ser". Êste princípio tem três aspectos diferentes:

**Do ponto de vista da eficiência**, exprime-se no **princípio de causalidade**: "tudo o que começa a ser tem uma causa".

**Do ponto de vista da substância**, exprime-se no **princípio de substância**: "todo acidente (ou fenômeno) supõe um sujeito no qual êle está inerente".

**Do ponto de vista da subsistência**, exprime-se no **princípio de finalidade**: "todo ser age em vista de um fim", ou ainda: "tôda atividade está determinada pela natureza dêste ser".

Acresce, ainda, que os primeiros princípios são:

"**Necessários**, porque é **impossível pensar sem utilizá-los**, conciente ou não. — Êles são também necessários neste sentido de que **negá-los é negar o pensamento, e violá-los é não pensar**. Impossível, de fato, dizer que o branco não é branco, que o homem é um animal sem razão, que o círculo é quadrado.

"**Universais**, porque, de uma parte, **êles caracterizam a razão em tôda sua extensão** (universalidade objetiva) e de outra parte **êles se impõem a tôda inteligência**, qualquer que seja, humana ou divina (universalidade subjetiva)." (113).

(112) **D. Beda Kruse, OSB.**; op. cit. pg. 137.

(113) **Régis Jolivet**; Curso de Filosofia; Trad. **Eduardo Prado de Mendonça** — Ed. Agir; 1953; N.º 176 — **Régis Jolivet**; *Traité de Philosophie*; 4 vols. — Ed. Emmanuel Vitte; Lyon — Paris; 1949/50; vol. II; N.º 482 sqs.

Observa Sto. Tomás com acerto que “Dêstes princípios universais, procedem todos os demais princípios, como de umas razões (noções) seminais. Quando, pois, dêstes conhecimtnos universais é levada a mente humana a conhecer, em ato, objetos particulares que antes conhecia em potência e como que implícitos no universal, então diz-se que alguém adquire a ciência” (Sto. Tomás; De Magistro, art. I, i.c.).

Pois bem; as primeiras concepções intelectuais estão na alma à maneira de certos germens das ciências que constituem a ciência em potência a respeito de que Sto. Tomás faz, ainda, a seguinte observação: “Quando, pois, preexiste uma cousa em potência ativa completa, (a saber, quando basta o princípio intrínseco para levar ao ato perfeito, como é evidente no sarar, em que por virtude natural interna o doente é levado à saúde) — então o agente extrínseco não age senão a título de auxiliar do agente intrínseco, a êste proporcionando os meios pelos quais possa passar ao ato. Assim, o médico, na cura, é servidor (terapeuta) da natureza, que é agente principal, confortando-a e aplicando-lhe remédios, dos quais ela usa como de instrumentos para recuperar a saúde” (Sto. Tomás; De Magistro, art. I, i.c.).

Quanto à escolha da metáfora do médico usada por Sto. Tomás em o “De Magistro”, observa **M. H. Mayer** etc., com muito acerto, ser, talvez, a melhor que se possa encontrar na literatura pedagógica, quando diz: “a comparação do médico, salientando a natureza da relação entre o professor e o estudante, é talvez, a melhor que se possa encontrar na literatura educativa. A consciência de si mesmo, exposta por Platão e Froebel e ilustrada pela metáfora da planta, é, em comparação, mera passividade. A planta tem, apenas, capacidade de adaptação. Seu caráter é determinado pela natureza, não podendo ser melhorado nem pelos próprios esforços nem pelos do jardineiro. A planta não tem defesa contra qualquer meio, favorável ou nocivo. A comparação do médico representa o homem, não só dotado de atividade pessoal mas, também, de plasticidade, formando hábitos, responsável pelo próprio caráter e plano de sua construção” (114) Eis a inteligência aplicação da metáfora:

“Como o médico auxilia a natureza para recuperar a saúde, assim ajuda o mestre humano a inteligência do aluno, servindo-se das palavras para traçar o caminho para o conhecimento da verdade, que êle mesmo deve descobrir. A ajuda do mestre é da mesma ordem dos objetos sensíveis, fornecendo ao intelecto agente a matéria das abstrações. Ela importa em verdadeira causa instrumental para o pensamento. O mestre é, ainda, mais eficaz, por que suas palavras são causas mais próximas para produzir ciência que as cousas sensíveis. As cousas sensíveis existem fora da alma; as palavras são sinais dos significados inteligíveis: as palavras se acham mais próximas do intelecto que as cousas sensíveis.” (112).

(114) **Cardim — Van Acker**; Fil. da Educação; pgs. 202/203.

O fato de as palavras se acharem mais próximas do intelecto que as coisas sensíveis, como explica Sto. Tomás, confirma, exatamente, a opinião de Aristoteles, já apresentada na 1.ª parte do presente estudo, dizendo que entre o "trabalho interior-teórico-contemplativo (theoreîn) do homem e seu agir prático (práttein) existe o elemento de destreza poiética (poieîn). A palavra é meio de expressão e ligação do espírito humano mais imediato entre o intelecto, que é imaterial e espiritual, e o mundo sensível, que é material. — Além do mais, a função da palavra por se achar mais próxima do intelecto que as coisas sensíveis evidencia, claramente, a importância essencial da palavra, quanto ao ensino e aprendizagem. Sua função é insubstituível, apesar de abusos havidos. Sua repressão a favor do ensino intuitivo ou ensino pelas coisas é injustificável, a não ser que se mude a natureza humana. Basear, sobremaneira, o ensino na intuição concreta, como o defende a escola ativa, traz maiores inconveniências que o ensino verbal, até exagerado. A palavra favorece mais facilmente o desenvolvimento das operações mentais do pensar, refletir e julgar, por atingir mais imediatamente o espírito. A intuição concreta se contenta facilmente com a observação superficial e, por isso mesmo, não estimulará, as operações mentais, como deve ser o propósito de qualquer método didático. Tomando, ainda em consideração que pelo princípio da auto-atividade as iniciativas ficam, preferentemente, a cargo do aluno, pode-se avaliar com facilidade as consequências daí decorrentes. — Será que nisto devemos procurar uma das razões, ou a razão por excelência, da crise do preparo cultural-científico dos alunos? Indicar solução? Pois, o remédio consiste, sem desconhecer a importância, quer do ensino intuitivo, quer do ensino verbal, em equilibrar numa acertada coexistência ambas as modalidades didáticas, porque se completam, necessariamente.

Retomando a exposição sobre a função do mestre na aquisição de ciências vimos que o principal agente, ou seja causa principal da aprendizagem, é o aluno, i.é, a auto-atividade de quem aprende; ao mestre cabe a função de causa, verdadeiramente, auxiliar — instrumental. Por esta razão ele não poderá ser diminuído, ou reformado, a cargo de simples ocasionador de ciências no aprendiz, como o pretende a escola ativa. A causalidade auxiliar-instrumental fica mais evidente, ainda, considerando que "a razão pela qual o mestre 'pode levar à ciência, mais fácil e rapidamente do que qualquer outra pessoa o poderia fazer por si mesma' é a seguinte: o mestre, tendo completado o ato de conhecimento, apresenta seu conceito por meio do símbolo (—palavra), 'tendo as palavras do mestre relação mais direta, no despertar o conhecimento, do que os simples objetos perceptíveis, extra-mentais'. As palavras do mestre representam seus conceitos e estes são a sabedoria destilada de um espírito que reflete" (115). —

(115) *Cardim — Van Acker; op. cit. pg. 199.*

A ação do mestre no sentido de causa instrumental não diminui a auto-atividade do aluno; pelo contrário, ajuda o aluno, a sua luz intelectual a atingir a perfeição científica pelos sinais exteriores que propõe. (116).

Por aí se vê que existe auto-atividade e auto-atividade, uma bem entendida, considerada do ponto de vista da essência da natureza humana, ou metafísica e que é auxiliada pelo mestre; e outra apreciada do ponto de vista, de preferência, psicológico, no sentido de sua evolução por fatores psicológicos do prazer e do interesse do aluno nas matérias de aprendizagem. Nessa a função do mestre está reduzida a um **mínimo** de expressão, permitindo-lhe no **máximo** "ocasionar" a ciência. Há, ainda, outra auto-atividade no sentido da atividade do trabalho puramente físico que coloca o ser humano a serviço da máquina e que deshumaniza o homem em seu valor ético-moral, considerando-o como peça de máquina no mecanismo industrial, reduzindo-o, simultaneamente, como indivíduo a um valor numérico do ponto de vista social.

Dedicaremos nossa atenção às primeiras modalidades da auto-atividade, porque a última se condena por si própria, e lembramos o seguinte: a auto-atividade bem entendida e bem auxiliada, no sentido da filosofia perene, favorece, profundamente, o alcance das seguintes qualidades de formação: saber vitalizado, eficiência penetrada de espiritualidade e um querer perfeitamente regulado (purificado, acrisolado), por radicar na forma espiritual efetivada pela participação nos conteúdos espirituais (intelectuais) universais (do universo), adquirida pelo indivíduo ou sociedade, de acordo com a sua finalidade, obedecidas, subentende-se, as normas objetivo-lógicas e psicológicas, em justo equilíbrio no processo de aquisição de formação.

A auto-atividade, vista exclusivamente em sua importância psicológica, desvia facilmente a atenção dos fatores objeto-lógicos do ensino e, conseqüentemente, da formação, embora tenha o propósito de formar a personalidade. Não desconhecemos que seja, aparentemente, mais simpático basear o ensino, **antes de tudo**, no fator psicológico; porque parece mais agradável e fácil para ambas as partes: alunos e professores. Não podemos, entretanto, reconhecer, de modo algum, sua superioridade sobre a auto-atividade em sua conceituação metafísica.

Não desejamos levantar polémicas sobre a escola antiga-tradicional e a escola nova — ativa. Queremos somente chamar a atenção ao que, de acordo com a constituição da natureza humana, está mais de conformidade com sua essência, orientado, simultaneamente, pelos seus princípios da filosofia cristã.

Houve, e sempre haverá, exageros e negligências em ambas as orientações. Temos, entretanto, a certeza de que a estruturação da uni-

(116) Cardim — Van Acker; op. cit. pg. 76.

dade de ensino, segundo as normas psicológicas e objetivo-lógicas seguramente equilibradas, pode e deve seguir a orientação de aprendizagem, baseada na auto-atividade, na condição de que se obedeça, realmente, as determinações decorrentes da essência da natureza humana, em face da finalidade a alcançar: o homem de formação de verdade pela formação intelectual.

Acrescentamos, ainda, afim de complementar as notas bibliográficas, um Índice Bibliográfico contendo as principais obras e fontes que fundamentam realmente as exposições do presente estudo. — Obras menos citadas são mencionadas no decorrer da exposição dos vários assuntos.

### ÍNDICE BIBLIOGRÁFICO

- 1 — **Anísio Teixeira**; Educação Progressiva (Uma Introdução à Filosofia da Educação); Ed. Nacional; São Paulo; 1954.
- 2 — **D. Beda Kruse, OSB**; O Ensinar e Aprender em o "De Magistro" de Sto. Agostinho — Miscelânea "Universitas" — Publicação anexa à Revista "Paideia", da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Sorocaba (São Paulo); vol. I (1955).
- 3 — **Cardim — Van Acker**; Filosofia da Educação; vide: **Mary Helen — Edw. A. Fitzpatrick**; Filosofia da Educação de Sto. Tomás de Aquino — N.º 7.
- 4 — **Francisco Xavier Eggersdorfer**; Jugendbildung — Allgemeine Theorie des Schulunterrichts (Formação da Juventude — Teoria Geral do Ensino Escolar) — Ed. Koesel; Muenchen; 1950.
- 5 — **Leonardo Van Acker**; Introdução à Filosofia — Lógica; Editores Livraria Acadêmica — Saraiva e Comp.; São Paulo; 1932 — vide também: **Cardim — Van Acker**; Filosofia da Educação; N.º 3 e 7, respectivamente.
- 6 — **Manuel Barbado, O. P.**; Introduction a la Psychologie Expérimentale; Trad. **Ph. Mazoyer**; Ed. Lethielleux; Paris; 1931.
- 7 — **Mary Helen — Edw. A. Fitzpatrick**; Filosofia da Educação de Sto. Tomás de Aquino; Adaptação do Inglês por **Maria Ignez de Moraes Cardim — Sti. Thom. Aquin. "De Magistro"** — Texto Latino traduzido e anotado por **Leonardo Van Acker**; Ed. Odeon; São Paulo; 1935 — Nota: Esta obra é citada da seguinte maneira: "**Cardim — Van Acker**; Filosofia da Educação; vide N.º 3.
- 8 — **Otto Willmann**; Didaktik als Bildungslehre nach ihren Beziehungen zur Sozialforschung und zur Geschichte der Bildung; Ed. Friedrich Vieweg und Sohn; Braunschweig; 1909 —  
Tradução para o espanhol:  
**Salustiano Duñaiturria**; Teoría de la Formación Humana (La Didáctica como teoría de la Formación humana en sus relaciones con la investigación social y con la historia de la Educación); Consejo Superior de Investigaciones Científicas — Instituto "San José de Calasanz" de Pedagogia; Madrid; 2 vols.; 1948. —  
Tradução para o português:  
**Leonardo Tochtrop e Alvaro Magalhães**; A Ciência da Educação; (I — Introdução à Ciência da Educação) Ed. Glôbo; 1952.
- 9 — **Régis Jolivet**; Curso de Filosofia; Trad. **Eduardo Prado de Mendonça**; Ed. Agir; 1953.  
**idem**; Traité de Philosophie; 4 vols. Ed. Emmanuel Vitte; Lyon-Paris; 1949/50.

- 10 — **Ruy de Ayres Bello**; *Filosofia Pedagógica*; Ed. Glóbo; Porto Alegre; 1954.
- 11 — **S. Thomae Aquinatis Doctoris Angelici**; *Quaestiones Disputatae*; 2 vol.; Taurini-Romae: Marietti; 1949; — vol. I: *De Veritate*, qu. II: "De Magistro".
- 12 — **Herder**; *Lexikon der Paedagogik (Dicionário de Pedagogia)*; 4 vols. 1952/55; Ed. Herder; Freiburg i.Br.  
 Colaboradores:  
**Francisco Xavier Eggersdorfer**; *Bildung (Formação)*; vol. I (1952); cols. 476 — 484.  
**Hugo Reiring**; *Unterricht (Ensino)*; vol. IV (1955); cols. 717-729.  
**idem**: *Selbsttaetigkeit (Atividade espontânea)*; vol. IV (1955); cols. 278-280.  
**Max José Hillebrand**; *Aktivitaet (Atividade)*; vol. I (1952); cols. 57 — 60.
- 13 — **Labor**; *Diccionario de Pedagogia*; publicado bajo la Dirección de Luis Sánchez Sarto; 2 vols. 1936; Ed. Labor; Barcelona.  
 Artigos:  
 Enseñanza (formas de), vol. I, cols. 1139 — 1143.  
 Grados de enseñanza, vol. I, cols. 1498 — 1500.
- 14 — **Otto Willmann — Ernesto Roloff**; *Lexikon der Paedagogik (Dicionário de Pedagogia)*; 5 vols. 1921; Ed. Herder; Freiburg i.Br.  
 Colaborador:  
**Hermann Brueck**; *Lehren und Lernen (Ensinar e Aprender)*; vol. III (1921); cols. 228 — 230.