

A formação de professores: da Escola Normal à Escola de Educação

Manoel Bergström Lourenço Filho

*Cria-me, assim, com o mais alto apreço
e viva sabedoria, seu
amigo até o fim
Buenos Aires*

COLEÇÃO LOURENÇO FILHO 4

Manoel Bergström Lourenço Filho

**A formação de professores:
da Escola Normal à Escola
de Educação**

Organização

Ruy Lourenço Filho

Brasília-DF
Inep/MEC
2001

COORDENADOR-GERAL DE DIFUSÃO DE INFORMAÇÕES EDUCACIONAIS

Antonio Danilo Morais Barbosa

COORDENADORA DE PRODUÇÃO EDITORIAL

Rosa dos Anjos Oliveira

COORDENADOR DE PROGRAMAÇÃO VISUAL

Antonio Fernandes Secchin

EDITOR

Jair Santana Moraes

REVISÃO

Antonio Bezerra Filho

José Adelmo Guimarães

Marluce Moreira Salgado

NORMALIZAÇÃO BIBLIOGRÁFICA

Regina Helena Azevedo de Mello

PROJETO EDITORIAL

Carlos Monarcha

Ruy Lourenço Filho

PROJETO GRÁFICO/CAPA

F. Secchin

ARTE-FINAL

Raphael Caron Freitas

TIRAGEM

3.000 exemplares

EDITORIA

Inep/MEC – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

Esplanada dos Ministérios, Bloco L, Anexo I, 4º Andar, Sala 416

CEP 70047-900 – Brasília-DF – Brasil

Fones: (61)224-7092, (61)321-7376 / Fax: (61)224-4167

e-mail: editoria@inep.gov.br

DISTRIBUIÇÃO

Cibec/Inep – Centro de Informações e Biblioteca em Educação

Esplanada dos Ministérios, Bloco L, Térreo

CEP 70047-900 – Brasília-DF – Brasil

Fone: (61)323-3500

e-mail: cibec@inep.gov.br

<http://www.inep.gov.br>

PUBLICADO EM JULHO DE 2001

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

Lourenço Filho, Manoel Bergström.

A formação de professores : da Escola Normal à Escola de Educação / Manoel Bergström
Lourenço Filho, organização : Ruy Lourenço Filho. – Brasília : Instituto Nacional de Estudos e
Pesquisas Educacionais, 2001.

125 p. : il. – (Coleção Lourenço Filho, ISSN 1518-3653; v. 4)

1. Formação de professores. 2. Magistério. I. Lourenço Filho, Ruy. III. Instituto Nacional de
Estudos e Pesquisas Educacionais. IV. Série.

CDU 92:37

Sumário



Cronologia da produção e da publicação dos ensaios desta obra	5
▲ Há uma vocação para o magistério?	7
▲ A escola de professores do Instituto de Educação	19
▲ A formação do professorado primário	29
▲ O Instituto de Educação no ano de 1936	39
▲ Prática de ensino	51
▲ Prática pedagógica (programa de ensino)	61
▲ Preparação de pessoal docente para escolas primárias rurais	73
▲ Aperfeiçoamento do magistério	103
▲ À margem de <i>A arte de ensinar</i>	117

Cronologia da produção e da publicação dos ensaios desta obra



Os ensaios reunidos nesta coletânea, sob o título *A formação de professores*, são artigos publicados por Manoel Bergström Lourenço Filho desde 1922, na *Revista de Educação*, de Piracicaba, São Paulo, até 1960, e na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP)*, do Rio de Janeiro, no antigo Distrito Federal.

Quatro ensaios foram inicialmente publicados nos *Arquivos do Instituto de Educação* do Rio de Janeiro, que tinham por fim registrar e divulgar trabalhos e investigações sobre ensino e organização escolar realizados nesse Instituto de Educação, sob a direção do professor Lourenço Filho, no período de 1932 a 1937. Cabe observar que as três revistas referidas foram criadas por Lourenço Filho, em momentos e locais diversos de sua carreira.

No ensaio “Prática de ensino” (1945), o autor explica as razões de seu interesse pelos temas referentes à *formação de professores*: “A circunstância de haver o autor deste artigo cursado duas escolas normais, em diferentes níveis de estudo, e de haver, no intervalo desses cursos, regido classes de ensino primário, como professor público, havia de propor-lhe, de forma muito viva, o problema da preparação prática para o magistério”.

Depois dessa época, Lourenço Filho foi professor de Pedagogia e Prática de Ensino na Escola Normal de Piracicaba, São Paulo; esteve por dois anos regendo essas cadeiras na Escola Normal de Fortaleza, Ceará; de volta, foi transferido para a Escola Normal de São Paulo (a da Praça da República), na qual lecionou por seis anos. Em fins de 1931, a convite do ministro Francisco Campos, transfere-se para a capital da República. Em março de 1932, a convite de Anísio Teixeira, diretor-geral da Instrução Pública do Distrito Federal, é nomeado diretor do Instituto de Educação, o qual se transformara na antiga Escola Normal do Rio de Janeiro. Nesse posto, em que permanece até fins de 1937, reorganiza e dirige a transformação do Instituto de Educação em Escola de Educação da Universidade do Distrito Federal – a UDF. Alguns dos artigos desta coletânea são preciosos documentos da experiência singular de formação de professores realizada nos anos 30, no antigo Distrito Federal: “A formação do professorado primário” (1937); “A escola de professores do Instituto de Educação” (1934); “O Instituto de Educação no ano de 1936” (1937); “Prática de ensino” (1945).

O artigo “Plano de prática pedagógica” (1922) é um documento histórico-pedagógico de muita significação. Designado para reger a Prática Pedagógica na Escola Normal de Piracicaba, Lourenço Filho elabora o plano em 1921, executa-o com seus alunos e, para

debate e orientação dos professores, publica-o na *Revista de Educação* (v. 22, fasc. 1, 1922), da Escola Normal de Piracicaba. O autor leva o documento a seu mestre e professor Antonio de Sampaio Dória, que iria representar a Liga Nacionalista de São Paulo, na Conferência Interestadual de Ensino Primário, reunida no Rio de Janeiro, em 12 de outubro de 1921. Sampaio Dória apresenta na conferência uma extensa e séria “Memória sobre a educação nacional” (*Anais...*, p. 351-389). O trabalho de Lourenço Filho é apresentado, em anexo, “por amostra do que vai ser a prática pedagógica. É um ensaio para programa definitivo, que, no exercício da autonomia didática, terá de apresentar, no ano próximo, à aprovação do governo”.

No dia seguinte ao da conferência, o professor Lourenço Filho tornou-se um nome nacional.

O artigo “Preparação de pessoal docente para escolas primárias rurais” é um estudo preparado por solicitação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), e por essa organização publicado em 1953, em francês e em inglês, na série *Problèmes d'éducation*, v. 7. A edição em português foi feita em 1953, na *RBEP*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 52, p. 61-104, out./dez. 1953.

O artigo “Aperfeiçoamento do magistério” é o texto da aula inaugural dos cursos de aperfeiçoamento e especialização, no Instituto de Educação do Rio de Janeiro, no ano de 1960. Foi publicado na *RBEP*, Rio de Janeiro, v. 33, n. 78, p. 39-54, abr./jun. 1960.

O artigo “Há uma vocação para o magistério?” foi uma conferência patrocinada pela Sociedade de Educação, em São Paulo, realizada no “Dia da orientação profissional”, em sessão realizada no Instituto Histórico e Geográfico. Publicada na revista *Educação*, São Paulo, p. 219-234, nov. 1928. Foi republicada na revista *Educação*, Rio de Janeiro, s.d.

O artigo “À margem de *A arte de ensinar*” é o prefácio do livro de Gilbert Highet, traduzido do inglês por Lourenço Filho (São Paulo : Melhoramentos, 1956. 275 p.). Foi reproduzido como resenha na *RBEP*, Rio de Janeiro, v. 39, n. 90, p. 184-192, abr./jun. 1963.

Pesquisa e organização:
Ruy Lourenço Filho

Há uma vocação para o magistério?*

* Publicado originalmente em *Educação*, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 219-234, nov./dez. 1928. Há versão mais recente no Arquivo Lourenço Filho, do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC) da Fundação Getúlio Vargas (FGV): Lourenço Filho, M. B. Há uma vocação para o magistério? *Educação*, Rio de Janeiro, s.d. (LFII pi 28.10:00). Cópia datilografada.

▲ A arte de ensinar

Nenhuma atividade parece mais velha que a de *ensinar*. É de crer mesmo que, já na caverna, o homem ensinasse ao homem, ou, pelo menos, que o filho ali aprendesse do pai, copiando-lhe os gestos, na luta contra os animais de presa... Aprender e ensinar devem ter nascido, assim, com o alvorecer da própria vida humana consciente. De par com a repetição do instinto, e em luta contra ele, uma força nova devia ir medrando e se impondo à organização da atividade humana. Seria a da experiência acumulada que, sob a luz ainda incerta e fugitiva das primeiras idéias, começava a constituir-se em cabedal de noções transmissíveis, núcleo original de todas as artes e ciências.

A idéia de que ensinar e aprender tenha sido das primeiras necessidades do homem não nos parece apenas clara, mas necessária. Ela se impõe. Sem isso, cada existência e cada geração teriam sido uma existência igual, infecunda e inútil, um esforço perdido numa direção perdida. A capacidade de acumular e de rever a experiência foi, sem dúvida, a que fez do homem o animal capaz de dominar todos os outros.

A princípio, teria sido o pai o único mestre. Era o mestre, como era o sacerdote, o guerreiro-chefe, o legislador e o juiz. Como observa Issaurant, o início dos tempos históricos coincide com o início do ensino patriarcal. E os livros sagrados o referem: “O filho é o discípulo de quem o gerou”, diz o *Rig-Veda*; “ele deve receber, por isso, a prática de oferecer os ofícios fúnebres, a fim de poder preservar a pureza da raça”. O pai, o mestre e o senhor eram um só. E essa acumulação remanesce, ainda, no seio de civilizações primitivas, em que o chefe patriarcal guarda em mãos toda a sabedoria, toda a justiça, toda a força, todos os segredos da lei e do dever... A tradição se prolonga em nossos costumes e em nossas leis. O pátrio poder subentende a sabedoria, a força e a inspiração, para a decisão da sorte dos filhos...

Todavia, a complexidade crescente da vida social veio impor a especialização. Nos tempos mais distantes vemos debuchar-se a figura do mestre, do ensinante, do professor. Dizemos debuchar-se porque essa separação não foi desde logo direta e absoluta, porque o pai não abdicou as suas prerrogativas diretamente às mãos do mestre. Não. Depois do pai, o mestre deveria ser o sacerdote. Diziam as leis de Manu que *só aquela* que possuísse as leis divinas poderia ensinar. Para alguns estudiosos destes assuntos, foi mesmo a

complexidade do ritual que fez deslocar os deveres religiosos do chefe patriarcal para as mãos do chefe religioso, que seria o sacerdote.

Seja como for, o que parece certo é que as primeiras escolas foram escolas do culto religioso. E ninguém desconhece o papel que, ainda em nossos dias, desempenham as corporações religiosas, na propagação da Fé e do ensino. *Ite et docete omnes gentes*. Para servir a Deus, é preciso ensinar. E como lá está, no *Eclesiastes: Initium sapientiae timor Domini*. O temor de Deus seria o fundamento de toda a sabedoria...

▲ O mestre da escola pública

Só com o advento dos modernos tipos de organização social, e com a compreensão da escola como função do Estado, viemos a ter o mestre em seu tipo atual, especificamente definido: o mestre da escola pública, civil e leigo. Realmente é esse um tipo que só a moderna concepção da sociedade democrática poderia criar: um tipo de reação contra as sociedades antigas de cunho teocrático ou aristocrático. É assim que o mestre não recebe mais, hoje, a delegação de ensinar da parte dos pais, diretamente, mas das próprias forças organizadas de seu grupo social, ou seja, do governo. É um tipo que, armado com as leis, e falando em nome da pátria, chama a si o direito de interferir na formação do corpo, da mente e do coração das crianças. É um tipo a quem se entrega o futuro...

Teoricamente, pois, é um tipo do mais alto valor de criação social e moral. E, por isso mesmo, é um tipo, às vezes, altamente perturbador e perigoso...

Sim. O mestre oficial, a quem o governo destaca para intervir na formação infantil de um determinado grupo social; o professor público que abre uma escola, cujas aulas muitos jovens são obrigados, muitas vezes, a freqüentar, com exclusão de qualquer outra; o professor público que pode instilar, sutilmente, nos espíritos em formação, o preconceito e o erro, como a idéia nova e a teoria avançada, a traça dos bons ou dos maus sentimentos; o professor público – homem ou mulher – chega a ser um tipo social altamente perigoso quando não logra possuir os atributos essenciais e indispensáveis ao seu mister delicado, piedoso, às vezes, enérgico sempre, profundamente cívico e moralizador, por excelência quando bem cumprido.

Longe de nós a idéia, tão comum, de começar agora a lamuriar sobre as graças da “nobre missão” destinada a formar “as criancinhas de hoje, homens de amanhã”, como se diz nas alocuções de paraninfo... Descansai que não iremos por aí. Acreditamos mesmo com um vosso autor que é mau vezo da nossa educação nas escolas normais a propagação dessa lenda bordada em torno da atuação do magistério, cuja missão se enaltece até os mais inacessíveis cumes do valor dos homens e cuja possessão positiva, a ser exequível, requeria seres de uma nova espécie, intermediária entre o homem e o arcanjo... Não. Não nos perderemos em ditirambos ou declamações inúteis.

Bastou-nos relembrar a origem de nobreza e dignidade da profissão de ensinar. Ela nasceu, como vimos, do poder augusto do pai; delegada a princípio aos servidores da crença, acabou por deslocar-se para uma guarda avançada da própria nação em marcha. Soldados da pátria, servidores de Deus, intérpretes dos próprios pais. Tudo isso é o mestre. E contudo...

Contudo, meus senhores, seja porque tantas dignidades e deveres esmaguem por vezes cabeças muito duras, suficientemente calvas de trabalho e meditação, ou cabeças muito gentis, *à la garçonne*; seja porque as necessidades econômicas ou as injunções políticas oprimam o pobre mestre; seja a fadiga e as condições morais de censor e juiz do próprio cargo – que sabemos nós, em ror de coisas? –, seja por isto ou por aquilo, o fato é que o tipo do mestre não tem ainda, em muitos países, junto aos pais e junto ao Estado, o lugar que teoricamente lhe tem sido assinalado. Vamos dizer francamente, repetindo o que

todos sentimos: existe um profundo abismo entre a estima que correntemente se dá ao professor e os elevados ideais atribuídos à sua missão.

Freud explicaria, talvez, sutilmente, tal situação. Os adultos ridicularizam o mestre, quase sempre porque recalçaram em pequenos os assomos de vingança àquele que os governava e os chamava ao caminho do dever. O mestre, como o pai, é tabu, amado e temido, por isso mesmo capaz de despertar sentimentos ambivalentes de ódio e afeição. Ademais, o mestre furta o afeto dos filhos; intervém neles, domina-os; separa mentalmente e, às vezes, moralmente, de um modo profundo, as crianças de sua própria família.

▲ Razões da desvalia do mestre

Nalguns países, força é confessar, a tradição da luta entre a escola leiga e a conventual é que anima ainda a hostilidade contra o professor público. Bem conhecidos, por certo, esse livro de combate, malicioso até a crueldade, que é *La Verité*, de Zola. A figura de Marc Froment, de contornos um pouco duros, talvez, é uma figura real, no entanto, possível ainda hoje, mesmo no Brasil, em regiões onde a intolerância domine a maioria dos espíritos. Noutros povos, é a falsa idéia da facilidade do trabalho intelectual, em comparação com a do trabalho dos campos, rude e grosseiro, que leva a estigmatizar o mestre como um parasita. Este ânimo contra o professor deu a Edmondo De Amicis algumas das páginas mais dolorosas do seu *Il romanzo d'un maestro*, livro que todos os professores brasileiros deveriam conhecer, para consolo nosso... O mestre rural brasileiro não padecerá como Emilio Ratti, o herói de De Amicis, haja embora muitos administradores municipais com a mesma mentalidade do *sindaco* de Stazzella...

Poderia parecer que, citando os casos explorados pela literatura, que põem homens como heróis, tivessem os autores esquecido a figura social da professora, os seus sofrimentos e dissabores. Não esqueceram. Dado o papel social da mulher e os preconceitos mais esmagadores que a sufocam ainda, na vida da província, a professora deveria dar pábulo a muita inventiva romântica. Contentamo-nos em aludir a três, cada qual protagonista de mais dolorosa história: a sofredora figura de Bilinha, professora em vilarejos do Nordeste brasileiro, no forte romance realista *Aves de arribação*, de Antonio Sales, a dedicação humanizada que é a Mlle. Chardon, na terrível sátira à administração do ensino em França, que é a novela *L'institutrice de province*, de Léon Frapié, e *La maestra normal*, de vosso incomparável Menuel Galvez.

Em todas essas obras, meus senhores, e na observação direta que possamos fazer das condições de vida do professorado, ressalta clara esta convicção: o fato de insignificante prestígio presente, do magistério, decorrer de causas muito intrincadas, antigas e complexas. Tem fundamentos históricos, razões profundas no tempo. Tem um fundamento psicanalítico, que não será de desprezar-se para o entendimento perfeito da questão. Está ligado a questões de ordem econômica e política. Mas sobre tudo isso, ainda, há uma causa de ordem, por assim dizer, biológica ou natural: o prestígio, o valor na ordem social, decorre da possibilidade, da maior ou menor capacidade de praticar o mal imediato. Ora, o professor, por definição, por essência, é indivíduo que, como professor, não pode praticar o mal imediato. Logo, é uma criatura ínfima, na ordem social...

▲ Ensinar, aspecto da tendência geral de domínio

Meus senhores, parece que até aqui desconversamos, fugindo da questão proposta: a de haver ou não uma vocação para o magistério. Parece, apenas. Não fugimos do tema. Andamos ao redor dele, procurando, numa visão de conjunto, o ponto da escalada.

Pela evolução histórica do tipo do professor, do mestre de hoje, bem vimos o que de profundamente humano encerra a missão de ensinar. Ela é uma condição de vida no homem; e, de um modo amplo, não há ninguém que não seja, ou tenha sido, mestre e discípulo. Diz-se que, de médico e de louco, cada um tem um pouco. Pois poderíamos acrescentar que, de mestre, também. Não há ninguém que não pretenda saber, e saber mais, pelo menos mais três vezes do que o discípulo (donde, *magister*, mais três). Os filósofos diriam que há razões profundas para que assim seja; e falariam na lei da assimilação ou da unidade do pensamento, que tende a impor aos outros os nossos pontos de vista, os nossos juízos, os nossos raciocínios. É uma fase adiantada, na evolução do domínio do homem sobre o homem. A princípio, seria a luta brutal, a imposição da força física, a coação animal. Depois, forma superior de cativo, forma adiantada, elegante, o domínio pelo pensamento. “Pensa como eu, e serás eu mesmo, aumentarás a minha força, servindo aos meus desígnios!”

Ensinar é, assim, dominar.

E se quisermos a contraprova disso, veremos que, na evolução dos povos, o mesmo fenômeno pôde ser verificado. O esforço pela penetração da cultura original de um povo sobre outro povo é um fato bastante sensível em nossos tempos. Só os povos desorganizados ou aqueles sem a maturidade necessária à consciência de seus próprios destinos é que não cuidam do estabelecimento e renovação de sua cultura original – isto é, a obrigação de organizar o seu próprio pensamento, fugindo à imposição do pensamento alheio. No homem ou no povo, ensinar é exercer ou procurar exercer, assim, o seu domínio, a expansão de sua própria personalidade.

Essas condições gerais não resolvem a tese, mas explicam o seu fundamento e a complexidade da sua evolução. Já vimos que a tendência de ensinar é um aspecto da tendência de domínio – portanto, não excepcional, mas profundamente, radicalmente humana. Alguém poderia objetar, agora, que o ensino de que se trata não é apenas essa tendência genérica, mas função mais precisa e definida. A predileção, a escolha para uma profissão normal do nosso tempo, a de ensinar crianças, é a de ensinar em classes, é a de ensinar, quase sempre, em missão oficial do governo. Esse alguém teria razão. Pedem-nos que respondamos se há uma vocação não para ensinar simplesmente, o que não faria bem sentido, mas uma vocação para o magistério, para uma função social bem caracterizada hoje. É o que vamos tentar decidir.

▲ Acepções do termo “vocação”

Toda gente sabe que a palavra vocação tem um sentido etimológico, por assim dizer histórico, e outro, popular, comum. Pelo primeiro (vocação vem de *vocatio*, chamada) entende-se a ação pela qual a Providência predestina as criaturas a uma tarefa especial. O indivíduo se sente chamado a um papel determinado, que envolve quase sempre alguma coisa de renúncia, de desprendimento. Ele ouve uma voz que o dirige ou impele. Ele é um inspirado. Vocação é uma predestinação mística no seu sentido exato, como o dicionário exemplifica: “Vocação de Abraão, a escolha que Deus fez de Abraão, para chefe e patriarca do povo judaico.”

Para o sacerdócio e a vida religiosa, em geral, todos compreendemos a vocação nesse sentido místico que lhe é peculiar, aceitemos ou não as explicações que a ciência de hoje procura dar ao fenômeno. Mas é obvio que dificilmente se poderá aceitar tal sentido na vocação para o magistério.

Com significação menos rigorosa, o termo vocação é empregado como inclinação, gosto, preferência, predileção por uma atividade, ofício ou profissão.

E aqui devemos distinguir, desde logo, entre as atividades ou trabalhos que exijam qualidades ou predisposições inatas, as quais repousam sobre predisposições orgânicas

– tais como as predisposições para as belas-artes –, e as atividades para as quais o gosto se forma no contato social. Quando se diz, assim, que uma criança tem decidida vocação para a música ou para a pintura, empregamos o termo no primeiro sentido. Como não se vêem, em si mesmas, as pré-adaptações orgânicas que favorecem a prática das artes, entendemos que o artista, sobretudo o artista criador, seja um predestinado. E, daí o emprego, até certo ponto justificado, do termo vocação para esses casos.

Mas a linguagem usa e os léxicos admitem o emprego de vocação como gosto ou inclinação para qualquer estudo, ofício ou mister. Aqui começa a equivocidade do termo. Os dotes que se revelam para o comércio, por exemplo, só aparecem por motivos estranhos à atividade em si; por motivos sociais, frutos da educação. Há aí alguma coisa de adquirido, de sobreposto, o que não existe no caso do menino músico, ou do menino pintor. Estes são levados a exercer a arte para que possuem predisposição natural, tão-somente por isso, porque encontram prazer na atividade espontânea de certa função nervosa. Quando, porém, o menino precocemente declara que quer ser médico, ou engenheiro, ou professor, salta aos olhos que a causa não é idêntica – uma predisposição de órgãos para qualquer das atividades de uma dessas profissões. O que há é já trabalho de educação, fruto de imitação, ou sugestão. Em vez de uma causa que poderíamos chamar endógena, vinda de dentro, teremos assim causas exógenas, exteriores em relação ao indivíduo, embora atuando nele e por ele.

▲ Há uma vocação para o magistério?

Simplificamos um pouco, dessa forma, o alcance da questão.

E se nos perguntassem agora: há uma vocação, no sentido de predisposições gerais de organização, para o magistério, uma bossa pedagógica, uma tendência inata para o professorado, resultante do desenvolvimento de um órgão, ou de uma parte do sistema nervoso? Diríamos, pura e simplesmente: “Não, ao que sabemos”.

Todavia, confessemos que esta simplificação é apenas aparente. Não há, sem dúvida, a vocação mística para o magistério; não há também a predisposição orgânica, resultante de um aparelho mais desenvolvido ou bossa especial. Mas há tipos de inteligência que são inatos, e que, seja qual for a alteração que lhes cause o meio social, hão de revelar-se sempre, de modo característico; há espécies de temperamentos ligados ao funcionamento de órgãos que só agora começamos a conhecer bem, como as glândulas de secreção interna; há tipos individuais de sensibilidade sobre os quais, com maior ou menor eficácia, adere uma influência social para esta ou aquela profissão.

Daí, a justificativa para o emprego do termo “vocação”, no sentido vulgar.

No indivíduo cujo temperamento se afina com a profissão de ensinar, vê o povo, que não se atém a análises difíceis, uma predestinação simplesmente. “Este nasceu professor como aquele nasceu músico”. No fundo, coisas muito diversas, mas na aparência, idênticas. Não se quer saber por que nem se quer reconhecer que o mesmo indivíduo seria outro ótimo profissional se tivesse tido diversa orientação na vida, se tivesse tido educação diferente. Simplifica-se o caso com a idéia da vocação ou tendência inata, solução que tem aos olhos do povo um quê do prestígio do misterioso...

Compreendido isto, temos agora os elementos para formular uma análise mais perfeita da questão. A tendência a ensinar, isto é, a exercer o domínio pela simetria do pensamento, a impor as suas idéias e opiniões, é comum a todo homem normal. Essa tendência não é, porém, do tipo da vocação mística, que procura um estado especial de vida, quase sempre fugindo ao seu meio social; nem é uma predisposição orgânica para determinada forma de ação. É manifestação geral do psiquismo, no exercício da tendência natural de domínio; e, tanto assim, que se amolda às mais diversas formas de vida, profissões, sexo

e idade. Claro está que a tendência de domínio apresenta formas de reação que variam em intensidade e modalidades, segundo a constituição do indivíduo, qualidades hereditárias e antecedentes pessoais. Certas formas de temperamento admitem e desenvolvem melhor determinadas modalidades de trabalho social, sem que, nisso, se possa compreender, no entanto, inclinação específica para determinada profissão.

É o caso, meus senhores, do exercício do magistério. Há tipos que suportam melhor a profissão, possuem psiquismo que melhor responde às suas exigências, terrenos favoráveis ao seu “caso social”. Neles, medrariam outras profissões, certamente, outras inclinações, se fossem estimuladas ou desenvolvidas pelo meio social em tempo oportuno. Seria preciso aceitar uma noção muito simplista da personalidade humana, para concluir de outra forma.

Não julgamos oportuno descer, aqui, a minúcias de técnicas. Para ilustrar, porém, o pensamento que desenvolvemos, convém citar dois tipos que todos poderão reconhecer ao redor de si, quanto ao comportamento geral ou modalidade de reação psíquica. Os homens possuem uma vida mental, uma vida interior mais ou menos proporcional à sua vida de ação, de atividade sobre o meio físico. São, segundo uma feliz denominação de Jung, mais ou menos introvertidos (virados para dentro) ou extrovertidos (virados para fora). Vede este poeta, sonhador, imaginativo, vivendo na sua torre de marfim, repugnando a vida real, só tendo com ela o contato indispensável. Fala pouco ou, quando fala, é para descrever as suas mágoas, as suas tristezas, os seus sonhos quiméricos, que ele próprio confessa que ninguém entende... É um caso de introversão. Vede este outro, loquaz, de gestos rápidos e abundantes, vivo, empenhado em fazer, em agitar, em produzir objetivamente alguma coisa. Se acha que a vida é má, não fica, como o outro, à margem do caminho, em devaneios ou lamúrias. Tenta corrigir, consertar, melhorar... É agora um extrovertido.

Topamos com dois tipos extremos, mas, ainda assim, notai que num ou noutro se assentarão diversas formas sociais de ação, implicando, às vezes, as mais diversas profissões. E porque a profissão seja bem exercida, e o seu possuidor encontre nela vivo prazer, diremos que aí haja vocação?

Seria confundir a verdadeira significação do termo. Vocação implicaria a escolha de um caminho, com exclusão de outros, e aí não há a exclusão.

▲ O que dizem os professores de “vocação”

Sem querer ir além, no estudo teórico da questão procuramos observações *a posteriori*, no caso particular do magistério, entre grandes educadores que conhecemos. São casos assaz expressivos.

De um, tipo perfeito de mestre, inteligência lúcida, coração boníssimo (incapaz de mentir, como todo professor, aliás), ouvimos esta confissão: “Se eu sempre quis ser professor? Não. Se pudesse ter decidido de minha vida, teria entrado para a Escola Militar. Não pude. Sou professor. Adaptei-me à profissão. Não gostaria agora de deixá-la.”

De outro, admirável mestre também, que todos imaginam uma vocação decidida:

Eu ia ser padre. Preparava-me até para isso. Estava em casa de um tio que ensinava e que, para pagamento da pensão, obrigava-me a dar lições também. Vai senão quando, um caso sentimental desviou-me do rumo que levava: imaginei casar. Cursei a Escola Normal porque funcionava à noite, e era, assim, uma escola cômoda, a quem tinha de trabalhar para viver...

Quinze outros, em que se reconheceria decidida vocação para ensinar, deram razões semelhantes. E, entre eles, vários – vede bem, mestres que me ouvis! – vários atiraram a culpa de serem professores aos próprios mestres primários que tiveram. Pela admiração

causada, e mesmo pelo afeto, deu-se, nesses casos, mais que sugestão e imitação, um fenômeno que os psicanalistas descrevem sob o nome de identificação.

Tais casos demonstram claramente as influências sociais de toda ordem que podem intervir para a escolha da profissão de ensinar. Há as sugestões favoráveis e desfavoráveis do exemplo, do ambiente doméstico, da profissão dos pais, a sugestão dos mestres e tantas outras. Aos que tiverem dúvidas, ainda, sobre a existência de uma vocação, como tendência inata para o magistério, lembraríamos que procurassem responder apenas a esta ligeira dúvida: “Em que idade a vocação magistral se desperta? Na infância? Na adolescência? Quais os seus sinais inconfundíveis?” Bastará a análise das respostas para convencimento de que o gosto pela profissão do magistério é antes uma formação social que uma vocação.

Isto, aliás, é confirmado também por vários inquéritos feitos entre milhares de indivíduos que se destinam ao ensino. Não vos quero citar os trabalhos dos americanos neste sentido. Citemos apenas os resultados de dois inquéritos feitos no Brasil, um pelo dr. Almeida Júnior, outro pela professora Noemy Silveira. Os resultados são concordes nas linhas gerais. As causas determinantes da escolha do magistério para profissão distribuem-se nesta ordem: Vontade dos pais, sem motivo determinado, profissão do pai e da mãe, facilidade de obter colocação, e outros. Os organizadores destas observações foram forçados a concluir pela não existência de uma vocação definida.

▲ O problema da vocação e o problema das aptidões

Haverá quem pergunte, agora, por sua vez: “Devemos negar, então, que haja aptidões especiais para o magistério?”

Por Deus! Não negamos nada quanto às aptidões. Negamos a vocação, como uma força mística, agindo sobre o indivíduo, para levá-lo a ensinar. Mas para o magistério, como para toda e qualquer função, calceteiro, vendedor de jornais, escritor, ministro de Estado, condutor de veículos, tipógrafo, telefonista, e o que mais seja, para tudo há maiores ou menores aptidões, isto é, conformidade de funcionamento de nossos órgãos e tendências com o funcionamento ótimo requerido nas funções desses misteres. Afirmamos, porém, desde logo, que a verificação das aptidões é um problema bem diverso do da vocação. Pode estar até em contradição com ela. É o problema da orientação profissional, assunto que preocupa hoje um sem-número de especialistas, educadores, psicólogos, industriais, estadistas, todos interessados em colocar “o homem devido no lugar devido” (*the right man in the right place*).

Quando a verificação das aptidões é feita em vista de um certo e determinado ofício, ou ocupação, chama-se a seleção profissional. É um problema que interessa mais à organização industrial que à educação, pois se aplica aos homens feitos, que tenham já recebido instrução profissional, muitas vezes. Quando, porém, se verificam precocemente as aptidões e se traça um quadro dos ofícios e funções que servem a um determinado indivíduo, aconselhando aquela que mais se adapte às condições da família, ao próprio gosto ou interesse do menino, estamos, então, diante do que se convencionou chamar o “serviço de orientação, profissional”. Pode-se dizer que a seleção é um regime curativo, do ponto de vista social, e a orientação um regime preventivo. Este exigirá, de um lado, o exato conhecimento das qualidades da criança; de outro, o conhecimento das profissões, tanto do ponto de vista técnico quanto do ponto de vista biopsíquico e social.

Ora, o que a orientação profissional tem verificado, bastas vezes, é a disparidade, a oposição do gosto ou preferência por uma certa profissão ou carreira manifestado pela criança e as suas próprias aptidões. Na maioria dos casos, há o desconhecimento da profissão a que tendem. Um autor cita, a propósito, estes casos típicos: O menino A declara-se

fascinado pela carreira militar. Quer ser soldado. “Por que, meu filho?” E o menino responde: “Para comandar!” Ora, o conhecimento, mesmo superficial, da organização militar leva a concluir que, por necessidade de existência, a vida militar repousa na obediência. Para ser soldado, é preciso antes de tudo saber obedecer. O menino B declara querer ser médico. É a profissão de sua apaixonada escolha. “Por quê?” “Porque o médico ganha muito dinheiro”, responde ele...

São inclinações tendenciosas, obtidas no convívio social. São falsas noções, miragens, que não raro levam muitas vidas ao naufrágio, porque mal orientadas. Ou então, a acreditar em Adler, são efeitos do que ele chama o fenômeno de “compensação” – falsa vocação justamente para os trabalhos que exigem qualidades inexistentes no indivíduo.

▲ A “orientação profissional”

O serviço de orientação profissional tende a corrigir, tanto quanto possível, esses desvios, evitando a desadaptação de muitas vidas. Não é uma idéia nova. Pascal já para ela chamava a atenção dos pais; Montaigne dedica-lhe várias de suas reflexões; e, sobretudo, Fourier esboça-lhe os planos no começo do século passado. A orientação profissional só poderia tomar corpo, porém, e mostrar que não era uma utopia, diante das exigências da multiplicidade de ofícios e profissões que a divisão do trabalho industrial veio trazer aos nossos dias. Assim, em 1908, surge nos Estados Unidos, sob a inspiração dos trabalhos de Münsterberg e dos planos de Parsons, o primeiro gabinete de orientação profissional, na cidade de Boston. Hoje, quantos são eles na Europa e na América? Inúmeros. E, o que mais nos interessa, eles procuram estender a sua utilíssima atividade através da ação dos mestres.

Da escola se reclama hoje, de fato, essa nova tarefa de função social importantíssima: a de ser conselheira das profissões futuras de seus alunos. Pede-se-lhe, como diz Grennwood, de um modo feliz, que ela trate de encontrar “a medida para as aspirações humanas, pelo controle das aptidões, com o que cada homem cumprirá dignamente a sua missão do ponto de vista físico, espiritual, social e econômico”.

Pede-se, assim, mais uma qualidade ao mestre. Desloca-se mais uma grave responsabilidade do lar para a escola ou, pelo menos, associa-se a escola mais profundamente à vida futura do discípulo.

Seria interessante verificar, agora, o que a orientação profissional declara da própria profissão do mestre. Teremos visto assim as aptidões necessárias à missão de ensinar, respondendo à indagação de há pouco.

▲ Qualidades necessárias ao mestre

Devemos aos especialistas americanos e alemães, em particular, a verificação destas aptidões. Lipmann, por exemplo, um grande mestre em orientação profissional, enumera, entre outras, as seguintes qualidades exigíveis no professor primário:

- 1) Reter prontamente de memória;
- 2) Lembrar-se exatamente e por muito tempo de situações em que uma vez tenha estado;
- 3) Escrever corretamente, quanto à ortografia e à pontuação;
- 4) Boa caligrafia;
- 5) Capacidade de concentração de atenção;
- 6) Observar um só objeto regularmente e durante longo tempo;
- 7) Observar, nas mesmas condições, vários objetos;

- 8) Deslocar, rapidamente, a sua atenção de um assunto a outro;
- 9) Executar trabalhos gráficos meticulosamente;
- 10) Mudar rapidamente a natureza do trabalho e adaptar-se sem dificuldade, cada vez, ao novo trabalho;
- 11) Capacidade de trabalhar em conjunto;
- 12) Saber pensar por si, negar-se à sugestão e, ao contrário, saber suggestionar, saber comandar;
- 13) Tomar decisões rápidas, isto é, ter iniciativa pronta;
- 14) Executar atos que apresentem (ai de nós) um certo grau de perigo para quem o executa;
- 15) Capacidade de organizar trabalhos determinados entre várias pessoas, em tempo e lugar fixado;
- 16) Autocrítica: capacidade de criticar o próprio trabalho;
- 17) Criticar o trabalho dos outros;
- 18) Saber exprimir-se pelo olhar e por gestos breves;
- 19) Compreender rapidamente o abstrato;
- 20) Imitar exatamente atos alheios,

et j'en passe, porque a lista continua com exigências quanto à perfeição dos sentidos, qualidades de linguagem e outras, comuns a muitas profissões.

Algumas dessas qualidades necessárias ao professor podem ser evidentemente melhoradas pelo exercício, podem ser aprimoradas pela educação, outras dependem de um tipo de temperamento específico ou de tendências naturais da mente. Vários autores pretendem exigir como condição essencial ao professor primário um tipo de inteligência objetiva, isto é, preocupada sempre especialmente com os atributos sensíveis das coisas, mais que com as suas relações abstratas. Por certo, o professor primário precisa saber adaptar-se a esse estado de mentalidade infantil. Convenhamos, porém, que o mestre deve poder entrar nele e sair quando quiser... Senão, ao invés de qualidade, será defeito. Quantos mestres conhecemos com essa mentalidade estritamente primária, incapazes de subir a uma noção mais ampla e genérica?

Vede bem que, neste ponto, começamos a tocar assuntos diversos: o da preparação cultural dos mestres, que deve ser a melhor possível, nas escolas normais, e continuada depois pela existência toda. É assunto do maior interesse, mas que foge ao tema proposto.

Resumindo

Resumamos, agora, as idéias bosquejadas. A vocação para o magistério, no sentido místico, de predestinação, não existe. A vocação como resultante de pré-adaptações orgânicas para o mesmo trabalho parece-nos igualmente insustentável. O magistério não é uma arte que repouse sobre determinada função orgânica. O que há, em relação à escolha da profissão – para este mister, como para tantos outros – é o resultado da formação social. Idéias, hábitos mentais, longamente firmados desde a infância; tradições da família; bom ou mau conceito local de determinado trabalho; influência direta muitas vezes dos nossos primeiros mestres que tomamos como modelo; modificações de melhoria econômica da profissão – tudo isso pode agir isoladamente ou em conjunto, num dado momento.

Quando tais motivos encontram terreno favorável, temperamento adaptável, a unificação da conduta e a consonância das intenções e dos resultados do agente oferecem a visão do predestinado. Se há aptidões que correspondam a um trabalho e, de tal modo, que ele seja fácil, agradável, interessante, então temos “um homem devido no lugar devido”. Na vocação musical, por exemplo, com influência social ou sem ela, com aprendizado

ou não, o artista se consuma. Aí agiu alguma coisa, uma *vis*, a que podemos chamar vocação. Mas ao indivíduo que imaginamos com vocação magistral, tiremos o aprendizado, tiremos a sugestão favorável do ambiente, tiremos o elemento social, que deva orientá-lo – e o professor em botão desaparece.


Numa fórmula mais simples: quando há vocação, poderemos dizer que o indivíduo, por si mesmo, é igual à função certa, trabalho ou atividade determinada; quando não há vocação, que o indivíduo, mais a influência social, é igual à função certa, trabalho ou atividade determinada.

Meus senhores, imaginamos que alguns mestres que nos ouvem, mestres verdadeiros, mestres de escola, não contêm uma secreta revolta contra estas conclusões:

Mas então tudo o que sentimos de piedade pelas crianças; este desejo que d'Amicis bem salientava num de seus livros, de arrancar à ignorância e às superstições; de confortar a pobreza; de alegrar a infância que não tenha carícias; de ter viva a esperança dum melhor porvir... Tudo isto! Este ânimo de suportar as ingratidões; de resistir às inimizades; a consciência do dever cumprido obscuramente; do pão amargo pelas canseiras sem nome, de todos os dias... Tudo isto! A flama do ideal que arde em nós, não sabemos bem porque, mas que nos ilumina sempre; o desejo de uma pátria melhor, de uma humanidade mais nobre e mais bela, mais alta, mais forte, mais justa... Sim, tudo isto, tudo isto! Não somos nós então que o fazemos por uma inspiração, por uma vocação, porque a isto estejamos chamados?...

Não. Não sois vós mesmos. E nisto ainda está a vossa glória. Não fazeis, mas completais e exprimis uma civilização. Não creiais, mas refletis; não tangeis, mas sois tangidos; não acendeis o facho, apenas o transmitis...

Nesta submissão ao destino moral da humanidade; nesta interpretação das melhores e mais altas qualidades da espécie; nesta capacidade de sacrifício que a própria sociedade faz gerar; nisto, Mestres, é que está a vossa glória. Ela se resume em permitir que se possa dizer de vós, simplesmente, *sic vos, non vobis!*



A escola de professores
do Instituto de Educação*

* Publicado originalmente nos *Arquivos do Instituto de Educação*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 15-26, jun. 1934.

Notícia histórica

A Escola de Professores, criada no Distrito Federal pelo Decreto nº 3.810, de 19 de março de 1932, e instalada no mesmo mês e ano, representa a primeira iniciativa, no País, para prover à formação do magistério, em nível de estudos superiores ou universitários. Mais do que isso, talvez, assinala uma experiência de preparação de mestres primários, em novas bases e mediante processos ainda não sistematicamente utilizados nas escolas brasileiras.

Se bem que tenhamos sido das primeiras nações a ter em funcionamento escolas normais, não acompanhamos, por muito tempo, o desenvolvimento progressivo dos institutos estrangeiros de preparação para o magistério.¹ Nossas escolas normais, inclusive a da capital do País, continuavam a manter, até há muito pouco tempo, o tipo tradicional, que as fazia institutos de ensino propedêutico e profissional, a um tempo. Pretendia-se dar aos candidatos ao professorado, no curto prazo de alguns anos e logo após o curso de primeiras letras, *uma cultura geral e uma formação técnica*. Como é fácil compreender, esta última haveria de ser muito precária, reduzindo-se, quase sempre, a um curso de lições formais, raramente assimiladas. O desembaraço com que qualquer pessoa, no Brasil, se arroga o título de *professor* e, mais, o fato de nossos costumes e nossas leis o tolerarem demonstram que, na própria consciência pública, não há diferenciação para os que tenham passado por um instituto de preparação para o magistério. Compreende-se, assim, que se possa chamar de *professor* a qualquer um que saiba ou presuma saber, e não somente *ao que saiba ou deva saber ensinar*. A brevidade do curso, o exíguo preparo dos alunos, por ocasião da matrícula inicial, nas escolas normais, e a inadequação dos processos de ensino, principalmente nas matérias de cunho técnico, têm impedido que essa preparação se tenha podido fazer de modo cabal. As matérias de cunho profissional, na maioria das escolas, têm-se limitado a duas ou três, enquanto as de ensino propedêutico, dadas de mistura com essas, têm sido dez ou doze, absorvendo o tempo e as preocupações do estudante, que não as pode distinguir nem hierarquizar.

¹ A primeira Escola Normal do Brasil instalou-se no ano de 1834, em Niterói; seguiu-se-lhe a da Bahia, em 1835. Nos Estados Unidos, a primeira escola do gênero só foi aberta em 1839, em Lexington, Massachusetts; as duas seguintes, em 1844, Nova Iorque, e 1848, Pennsylvania.

A primeira rigorosa reação contra esse estado de coisas foi tentada pelo professor Afrânio Peixoto, em 1917, quando diretor de instrução no Distrito Federal. Em sua reforma, dessa época, separou o curso da antiga Escola Normal em dois ciclos: um preparatório, outro propriamente profissional, desenvolvendo a escola de aplicação, para maior eficiência da prática escolar. Persistia, porém, dada a brevidade dos estudos, a deficiência do preparo propedêutico. O Estado de São Paulo, que já havia sentido o problema, por esse aspecto, instituiu um curso complementar, primário, de dois anos, como degrau inicial de suas escolas normais. A Reforma Sampaio Dória (1920-1921) aumentou esse curso para três anos e deu maior desenvolvimento aos estudos de preparação profissional, criando a Prática Escolar como trabalho distinto dos raros exercícios de observação e participação de ensino, dantes apensos à cadeira de Pedagogia. A mesma reforma estabelecia a Faculdade de Educação, para a formação de diretores, inspetores e professores de ginásio e das escolas normais, infelizmente não instalada. Vários Estados, a seguir, criaram os cursos complementares, aumentando, assim, indiretamente, os anos de estudos de preparação para o magistério.

Na Reforma Fernando de Azevedo (1927-1928), no Distrito Federal, o problema de maior extensão do curso foi conjuntamente considerado com o da separação dos estudos propriamente pedagógicos. Pelo Decreto nº 3.281, de 23 de janeiro de 1928, o ensino da Escola Normal voltou a compreender dois ciclos, um preparatório, outro profissional, e passou a exigir um curso de adaptação, semelhante aos cursos complementares já referidos. Mas a separação não pôde ser completa. Matérias do curso geral continuavam a projetar-se pelos dois anos do curso profissional, contido, aliás, nas lições de quatro únicas matérias.²

Parece que a necessidade de maior e mais aprofundado preparo dos mestres começava a tocar, então, a consciência dos responsáveis pela educação do País. Em São Paulo, pela Reforma Pedro Voss (1925), o curso normal era aumentado para cinco anos. Em Minas Gerais, a Reforma Francisco Campos, em 1928, criava a Escola de Aperfeiçoamento Pedagógico, para continuação dos estudos técnicos de professores, já diplomados e em exercício nas escolas públicas. Em outros Estados, como Pernambuco e Paraná, os programas eram revistos, acrescentadas algumas cadeiras e desenvolvida a Prática Escolar.

Com o estabelecimento do Governo Provisório, conseqüente à Revolução de 1930, o ensino normal, em quase todo o País, entrou em nova e auspiciosa fase. Nos primeiros meses de 1931, tivemos o prazer de colaborar na reforma das escolas normais do Estado de São Paulo, de modo a prepará-las para a sua definitiva reorganização. É assim que se restabeleceu o curso de quatro anos³ e se reorganizaram os programas das matérias preparatórias, de modo a imprimir-lhes, desde os primeiros anos do curso complementar, o cunho dos estudos secundários, conforme a reforma pouco antes decretada pelo Governo Provisório. Fez-se mais. Criou-se o curso de Aperfeiçoamento Pedagógico, de dois anos, para cuja matrícula era exigido o diploma de escola normal ou de ginásio. Com isso, abriu-se caminho à Escola de Professores, instalada pelo professor Fernando de Azevedo, quando de sua passagem pela Diretoria de Instrução do Estado, em 1933, e recentemente incorporada à Universidade de São Paulo.

A Escola de Professores, de São Paulo, só viria, porém, um ano depois da feliz iniciativa do professor Anísio Teixeira, diretor do Departamento de Educação, no Distrito

² Tivemos a honra de ser consultado, sobre essa reforma, na parte de ensino normal, e podemos declarar que só o impedimento constitucional, então existente, de não poder o Distrito Federal cuidar de ensino secundário, obstou mais ampla remodelação, com a exigência do curso ginasial para matrícula no curso profissional pedagógico. Esse curso, em qualquer das hipóteses aventadas, não seria concebido, porém, nos moldes do da atual Escola de Professores.

³ Em 1927, fez-se em São Paulo uma reforma, com a redução do curso de ensino normal para três anos. Essa reforma quebrava a linha ascensional de progresso na preparação do magistério, que o grande Estado vinha mantendo desde o início da República, com Caetano de Campos, Gabriel Prestes, Cesário Mota, Oscar Thompson, Sampaio Dória e Pedro Voss.

Federal, e que havia de transformar a antiga Escola Normal da capital do País no atual Instituto de Educação. Desaparecia a tradicional escola de preparação do magistério, transformada, como foi, numa organização inteiramente nova, tanto na forma quanto no espírito. Quebrava-se, decididamente, o velho padrão francês, de formação do magistério no ramo dos estudos primários. Destruíam-se as divisões estanques, características desse padrão, entre o ensino normal e o secundário geral, isto é, entre a habilitação inicial, requerida para os cursos do magistério, e o curso do ginásio, exigido para matrícula nas escolas superiores. Elevava-se a formação do mestre, mesmo primário, ao nível dos estudos universitários.

A parte propedêutica, do antigo programa normal acrescentado de poucas matérias, mas desenvolvido em todas, segundo o padrão do ensino secundário federal, deu a Escola Secundária do Instituto de Educação. O ensino profissional pedagógico, concebido em bases inteiramente novas, veio constituir a Escola de Professores. A esta se anexaram dois estabelecimentos de demonstração e prática de ensino – o Jardim-de-Infância e a Escola Primária (de aplicação) já existentes –, e previu-se o funcionamento da Escola Secundária também como instituto de demonstração para os cursos de formação do magistério secundário.

A preparação do professorado elementar, que se vinha fazendo em sete anos, depois dos estudos primários, passou a ser feito em oito, no mínimo. Dizemos no mínimo, porque a Escola de Professores viria pôr em prática duas medidas, do mais largo alcance: 1) *separação total* do curso geral ou preparatório, do curso profissional-pedagógico; 2) organização de *cursos diferenciados*, que a ampla reforma do ensino primário, no Distrito Federal, estava a exigir, pela necessidade de professores especializados em desenho, artes aplicadas, educação física, música e saúde. Esses cursos são feitos depois do curso geral, em um ano acrescido.

Pelo decreto de criação do Instituto, estabeleceram-se também os cursos de extensão e aperfeiçoamento, para professores já diplomados. Previu-se, igualmente, a formação do professorado secundário, em cursos de duração mínima de três anos, conforme estabelece a organização universitária federal.

Organização geral

Para atender aos objetivos dantes expostos, a Escola de Professores careceria de organização muito diversa da das escolas normais comuns. E assim se dá, na verdade.

A admissão aos cursos regulares da Escola só é concedida aos candidatos que tenham certificado de conclusão do *ciclo fundamental*, expedido pela Escola Secundária do próprio Instituto e, mais, o de aprovação no *ciclo complementar* também dessa Escola. Este último corresponde a um sexto ano do curso secundário, compreendendo as seguintes disciplinas: Literatura, Inglês ou Alemão, Fisiologia, Psicologia Geral, Estatística Aplicada à Educação, História da Filosofia, Sociologia Geral, Desenho e Educação Física.

A admissão se regula, ademais, pela verificação de condições de idade, saúde, inteligência e personalidade. A necessidade da verificação das últimas destas condições permite compreender por que se exige que os estudos secundários sejam, desde o início, feitos no próprio Instituto. À Escola Secundária cabe, assim, função seletiva e vocacional, acentuada especialmente nos últimos anos de seus estudos.

Recebendo candidatos preparados e selecionados, compreende-se que os cursos da Escola possam versar, tão-somente, *matérias que interessem à formação profissional*. É bem de ver que por elas não compreendemos apenas o aprendizado de técnicas, modos ou processos de ensino. Isso seria altamente perigoso. A especialização para qualquer profissão, máxime a do magistério, não pode importar em unilateralidade, que leva, as mais das vezes, à deformação profunda do espírito, pelo automatismo de fórmulas feitas, apresentadas e recebidas como absolutas. O que se quer significar como *matérias que*

interessem à formação profissional é o ponto de vista com que todo o material de estudo deve ser tratado. Os problemas de cultura geral continuam a existir, e uma das preocupações do ensino, na Escola de Professores, é mesmo a de dar aos futuros mestres a conveniente atitude de tê-los como permanentes, por toda a vida. Como adiante se verá, o curso regular comporta matérias fundamentais, de estrita aplicação profissional e de cunho intermediário. E não surpreenderá verificar-se o interesse e o empenho dos cursos na formação de uma apurada cultura estética, pelo estudo e prática das belas-artistas.

A preocupação de homogeneidade e equilíbrio na formação tanto profissional como cultural levou o legislador a não fracionar o ensino, na Escola de Professores, por diferentes cadeiras autônomas, como ocorre na maioria dos nossos institutos secundários e superiores. A especificação foi feita apenas por *seções*, da seguinte forma:

- I Seção – Biologia Educacional e Higiene;
- II Seção – História e Filosofia de Educação, Educação Comparada e Administração Escolar;
- III Seção – Psicologia Educacional e Sociologia Educacional;
- IV Seção – Matérias de Ensino Primário;
- V Seção – Matérias de Ensino Secundário;
- VI Seção – Desenho e Artes Aplicadas;
- VII Seção – Música;
- VIII Seção – Educação Física, Recreação e Jogos;
- IX Seção – Prática de Ensino Primário;
- X Seção – Prática de Ensino Secundário.

Cada seção, orientada por um professor-chefe, mantém tantos professores e assistentes quantos sejam necessários aos diferentes cursos de que seja encarregada. À II Seção, por exemplo, competem os cursos gerais de História da Educação, Educação Comparada, Introdução ao Ensino, Administração Escolar e Filosofia da Educação, além dos cursos especiais que com essas matérias se relacionem. Um mesmo professor pode ser encarregado de mais de um curso, na mesma seção. Nas seções em que a natureza do ensino o exija, os professores têm, como auxiliares, preparadores, conservadores e monitores.

No corrente ano, o pessoal docente da Escola de Professores acha-se assim distribuído:

Seção	Professor-Chefe	Professores	Assistentes
I – Biologia Educacional	1	1	1
II – Psicologia e Sociologia	1	1	1
III – História e Filosofia da Educação, etc.	1	3	–
IV – Matérias do Ensino Primário	1	–	3
V – Matérias do Ensino Secundário	–	–	–
VI – Prática de Ensino	–	–	5
VII – Desenho e Artes	1	–	3
VIII – Música	1	–	–
IX – Educação Física	1	–	2

Os professores-chefes das diferentes seções formam o Conselho Técnico da Escola, que é reunido, periodicamente, pelo diretor, para discussão e aprovação dos programas, bem como para o estudo de outras questões de interesse didático. A organização geral dos cursos, programas, orientação especial do ensino e fixação de normas do regime escolar competem ao diretor.

Estas funções, muito amplas, por parte da direção, representam uma novidade em nosso sistema escolar. Aquilo que, na maioria dos casos, está fixado em lei ou, ao menos, em regulamento, na Escola de Professores, é de responsabilidade direta do diretor. Cabe-lhe baixar instruções e ordens de serviço, estabelecendo as matérias dos cursos, os programas, a distribuição de horas semanais do ensino de cada matéria, as normas para verificação do aproveitamento dos alunos, aprovação e reprovação. Funciona como o “presidente” de certos institutos de educação americanos. Essa autonomia carrega-o de responsabilidades, mas permite-lhe acudir de pronto em tudo quanto diga respeito aos interesses peculiares do ensino. O Decreto nº 3.810 estabelece que o diretor da Escola de Professores seja o diretor nato de todo o Instituto de Educação, o que demonstra que o sistema deve estar coordenado para o seu objetivo final, que é o da formação do magistério.

Como diretor do conjunto, o diretor da Escola de Professores superintende as escolas de demonstração e prática de ensino (Jardim-de-Infância e Escola Elementar). Mais estreita ligação ainda se estabelece entre o trabalho dessas escolas e o funcionamento dos cursos de preparação profissional, por serem elas diretamente administradas por assistentes da Seção de Prática de Ensino, para isso designados em comissão.

▲ O curso de formação do professorado primário

Examinemos, agora, a organização do curso geral para formação do magistério primário. Como esse curso corresponde, nos seus propósitos, à função de ensino pedagógico da antiga Escola Normal, o exame nos habilitará a compreender a transformação por que passou o aparelho de formação do professorado da capital do País.

Ao referido curso, consagram-se dois anos de estudos, os quais, como já dissemos, versam tão-somente disciplinas que importem à formação profissional. O primeiro ano pode ser considerado de fundamentos; o segundo, de aplicação. Compreendendo a parte final daquele e a inicial deste, para ligação da parte teórica à parte essencialmente prática do ensino, encontram-se estudos de caráter intermediário, pelos quais os princípios da teoria e os problemas da prática são considerados ao mesmo tempo.

Cada ano letivo se divide em três períodos, de um trimestre cada um, o que facilita a organização de cursos intensivos, bem como de cursos de revisão, se acaso necessários. Estudam-se poucas matérias teóricas de cada vez, mas, profundamente, com aulas e exercícios práticos diários.

No primeiro ano do curso geral a que nos estamos referindo, os três períodos são intensivos, respectiva e sucessivamente, em: 1) Biologia Educacional; 2) Psicologia Educacional; 3) Sociologia Educacional. Caminhando paralelamente, por todo o ano, estende-se o curso de História da Educação. Dão-se, igualmente, por todo o ano, os cursos de Artes e Educação Física. Abrindo os estudos, é ministrado, ainda no primeiro trimestre, um curso de Introdução ao Ensino, que apresenta um panorama geral das questões a serem estudadas, função da escola e qualidades do professor.

O segundo ano, de aplicação, tem como trabalho predominante a Prática de Ensino, que se desenvolve nas suas diversas fases, de observação, participação e direção de classe. Mais da metade do tempo letivo diário lhe é consagrado, e todas as demais matérias a ela se prendem.

Os estudos intermediários, iniciados no ano anterior, tornam-se intensivos no primeiro trimestre. Por fim, como coroamento de todos os estudos, no período final, são levados os alunos-mestres ao debate das questões de Filosofia da Educação. Este curso, de sistematização e não de dogmatização, só aparece, assim, como conviria, depois de terem os estudantes o necessário cabedal de fatos e informações e de viva experiência de ensino.

Referimo-nos, atrás, por diversas vezes, aos *estudos intermediários*.

Que são eles? Já dissemos que são os que permitem o exame dos princípios informadores da técnica, em conjunto com as condições da própria realidade prática. São os que facultam o discernimento entre o real e o ideal, entre a teoria perfeita e a prática imediatamente possível e conveniente. Nesse estudo, que compreende a Seção de Matérias do Ensino Primário, está talvez a maior originalidade do sistema e a garantia da formação de mestres, em novos moldes.

O ensino de Matérias, criação dos *Teachers Colleges* americanos, não se confunde com o da Didática, geral ou especial, nem com o da Metodologia *stricto sensu*. O que a estes caracteriza é a análise independente dos processos de ensino e sua hierarquização, em abstrato. Isso leva o espírito, já do mestre, já do aluno, à imposição e à aceitação de fórmulas feitas. E, como tal, à cópia das formas exteriores dos processos, mais que a compreensão do espírito que os deve animar. E, como tal, à rotina, seja do velho seja do novo, em educação.

Ao contrário, o que caracteriza o estudo de Matérias, na forma em que é praticado na Escola de Professores, é a libertação do espírito do futuro mestre, em face de tais problemas. Não visa, é claro, inclinar o espírito do estudante para o arbitrário ou o fantasioso. Mas dá-lhe a suficiente desenvoltura para que possa aquilatar, por si, os processos antigos e modernos, e decidir, com personalidade e íntima convicção, da sua escolha e de sua constante modificação, segundo o tipo de aluno, os objetivos a alcançar, o material e tempo disponíveis.

Para isso, os alunos investigam, primeiramente, o histórico de cada matéria, recordando-lhe o conteúdo, sob forma genética; examinam depois a psicologia especial de sua aprendizagem, perquirindo também a intercorrelação das diferentes matérias do programa; e, só então, à luz desses dados e em face dos modernos processos de verificação da aprendizagem e do alcance social de cada matéria, é que passam a encarar os processos didáticos, gerais e especiais, simples meios de ação, sem significação em abstrato. Não se separa, assim, o método do conteúdo; nem o conteúdo especial da matéria dos objetivos gerais do ensino; nem estes objetivos do meio social onde devam ser alcançados; nem o meio social da individualidade do aluno e da individualidade do professor.

Nos últimos trimestres do primeiro ano e no primeiro do segundo ano, estudam-se, como Matérias de Ensino, cada uma de per si e com professor especializado: Cálculo, Leitura e Linguagem, Literatura Infantil, Ciências Naturais e Estudos Sociais.

Pode parecer, à primeira vista, que o exame dos problemas específicos do ensino de cada matéria leve o espírito do estudante à dispersão estéril. O perigo existirá, de fato, se não houver conveniente organização de trabalho e professores capazes de o realizarem. Os cursos de Matérias carecem de estar estreitamente coordenados com os de fundamentos e com os de aplicação, tanto quanto, entre si, intimamente correlacionados. Na Escola de Professores isso se tem feito, e os resultados até agora obtidos, a julgar pela reação de interesse da parte dos alunos, na Seção de Matérias e de Prática de Ensino, têm sido os mais animadores.⁴

Ainda outro ponto importante a considerar é o dos processos de ensino. Se a dissertação, nas demais disciplinas, tem sido reduzida ao mínimo, na Seção de Matérias o processo normal de aprendizagem deve ser o de seminário, com investigações dirigidas e investigações livres. Embora o material disponível para estudos dessa natureza ainda seja escasso, ele dia a dia cresce em vulto e importância. As Seções de Matérias e de Prática têm que se comportar como um centro de pesquisa e de indagação, sempre renovadas, para que seu ensino não deixe de ser, de um lado, a fonte de inspiração que deve representar no conjunto do sistema; de outro, a peça de controle e equilíbrio, na formação de um corpo de doutrina, crescentemente fecunda.

⁴ Publicaremos, oportunamente, os problemas e as questões levantados pelos próprios alunos, nas aulas de Matérias, e que demonstram como a personalidade da cada estudante ganha, nesses estudos, em nitidez e desembaraço, no trato dos problemas do ensino.

Não cabem, nesta rápida notícia, maiores referências aos processos de trabalho de professores e alunos, na Escola de Professores, assunto de que nos ocuparemos em outro número dos *Arquivos*. Sua exposição minuciosa deverá ser feita, também, em tempo oportuno, com comprovação dos resultados de eficiência ou de ineficiência. Não basta, por certo, renovar, nem simplesmente tornar mais atraente o trabalho do estudante. É preciso que os resultados sejam judiciosamente medidos, avaliados por todos os aspectos, e confrontados com os resultados dos processos dantes em uso. O pensamento de experiência, em constante reconstrução e sob controle, que a Escola de Professores aconselha a seus alunos, ela os deve empregar também na avaliação dos resultados de seus próprios cursos, programas e processos de ensino.

▲ Os demais cursos em funcionamento

Além dos cursos gerais, para a formação do professorado, a Escola de Professores mantém cursos de: a) especialização; b) aperfeiçoamento; c) extensão; e d) extraordinários.

Os cursos de especialização, no ramo primário, se destinam a preparar professores de Saúde, de Desenho e Artes Aplicadas, de Música, de Educação Física e de Jardim-de-Infância. Têm a duração de um ano e, neles, só se podem inscrever professores já diplomados pela antiga Escola Normal ou pelo curso geral de formação do professorado, dantes exposto.

Os cursos de aperfeiçoamento, de duração variável, em cada caso, têm por fim levar a um maior apuro professores já especializados, no ensino de determinada disciplina, bem como prover à formação de especialistas em princípios e técnicas modernas de educação (diretores, orientadores de ensino, inspetores).

Os cursos de extensão visam à propagação não só das modernas doutrinas e técnicas de educação, como também à disseminação das novas correntes de idéias nas artes, nas ciências e nos estudos político-sociais. São, no geral, livres e gratuitos, admitindo alunos de quaisquer outros cursos, bem como pessoas estranhas à Escola.

Os cursos extraordinários são organizados, especialmente, para atender a professores dos Estados, que sejam comissionados pelos respectivos governos, para especialização, aperfeiçoamento ou continuação dos estudos pedagógicos, em geral.

Em 1933, o governo do Maranhão comissionou 20 professoras; o do Ceará, dez; o da Bahia, três. No corrente ano, freqüentam cursos dessa natureza três professoras da Bahia.

Em 1933, o movimento geral dos cursos foi o seguinte:

Cursos	Matrícula
1) Geral: de formação do magistério primário	100
2) De especialização: em Desenho e Artes	60
3) De aperfeiçoamento: para diretores de escolas	184
4) De extensão: de Desenho e Artes	18
5) Extraordinários: para professores dos Estados	30
Total	692

No corrente ano, a matrícula do primeiro semestre é a seguinte:

Cursos	Matrícula
1) Geral: de formação do magistério primário	181
2) De especialização: em Desenho e Artes	99
em Educação Física	61
3) De aperfeiçoamento: em Desenho e Artes	22

A formação do professorado primário*

* Publicado originalmente nos *Arquivos do Instituto de Educação*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 3, p. 283-293, mar. 1937. Reproduzido na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 23, n. 57, p. 42-51, jan./mar. 1955.

Notícia histórica

Desde os mais remotos tempos, reconheceu o homem a necessidade de ministrar à criança uma preparação que a viesse adaptar ao convívio e às atividades dos maiores. Revelam-no as antigas cerimônias de “iniciação”, a instituição dos efebos em Atenas, a dos pagens na Idade Média, a dos aprendizes no regime das corporações. A concepção da educação primária, a todos oferecida, tal como hoje a entendemos, só surgiu, no entanto, nos três últimos séculos. E, em conseqüência, o problema da formação do professorado só podia ter tido sua origem e desenvolvimento também nos últimos tempos.

Autores há que citam tentativas de ensino pedagógico, para mestres primários, no século 16.¹ Kandel refere-se a uma corporação de mestres fundada em Munich, em 1595, em cujos estatutos já se podia ler: “Pessoa alguma poderá atribuir-se o título de mestre-escola senão depois de um período de preparação de seis anos, a começar na idade de 18...”² Mas a primeira instituição escolar, organizada para esse efeito, parece ter sido a do Padre Démia, em Lyon, por volta de 1672. E a organização que, antes de outra, recebeu o nome de “escola normal”, deve-se ao abade La Salle, que a estabeleceu em Reims, no ano de 1685.

Até então, a compreensão de que para ensinar bastava saber apenas *aquilo que se ia ensinar* era pacífica. O ensino era individual e de memorização, bastando, a rigor, que o mestre soubesse ler, para “tomar a lição” de cada discípulo. O bom abade verificou, porém, esta coisa tão simples e tão fecunda: que o ensino devia ser coletivo, dado a grupos de crianças, e que, para maior interesse, devia ser explicado em tom de conversa natural. Era esse o ensino *coletivo*, que La Salle chamou de *ensino normal*. Vinha, em germe, em sua concepção, a idéia da classificação dos alunos, pelo adiantamento, e a conseqüência de adaptação de cada passo da lição à capacidade do aprendiz. E já não bastaria, assim, que o mestre soubesse ler a lição, que fosse *lente*, mas que tivesse dominado e compreendido o texto que ia explicar, e que devia pôr à altura da mentalidade dos discípulos.

A idéia teve êxito. Escolas normais, isto é, de ensino coletivo, foram abertas logo após o primeiro ensaio, também em Paris. Não se expunha, nelas, uma teoria didática

¹ Robbins, C. H. *Teachers in Germany in the Sixteenth Century*. New York, 1928.

² Kandel, I. *Training of elementary school teachers in Germany*. [s.d.]

organizada, como base para aplicação. Demonstrava-se pelo exemplo. O mestre devia aprender a ensinar *vendo ensinar*; por mestres mais experientes no tratar grupos de crianças.

Pouco depois, a Alemanha recebe a idéia e a modifica. Francke funda em Halle, ao findar o século, o primeiro *Seminarium Praeceptorum*. Quarenta anos mais tarde, quando Julio Hecker estabelece em Berlim um *Lehre-Seminar*, várias eram as instituições do mesmo gênero, a que um novo espírito de indagação se havia acrescentado.

A Dinamarca, a Inglaterra e a Holanda também as estabelecem. Na França, com a Convenção Nacional, chega-se a instalar uma Escola Normal Superior (1794) cujo funcionamento foi logo interrompido, para ressurgir, com Napoleão, em 1808. A compreensão da necessidade da formação de professores alcançava o Estado. A educação popular, extensa, a todos dirigida, até então ideal de religiosos e filantropistas, passava a ser entendida como função pública.

Ao mesmo tempo, um mestre-escola genial, Pestalozzi, pregava a necessidade “de fundar a educação no conhecimento da natureza do homem...” Repetia as idéias de Rousseau, mas emprestava-lhe o calor da convicção de um apóstolo. Suas experiências impressionaram alguns homens de mais larga cultura. Assim, em 1809, Carlos Augusto Zeller organizava, em Leipzig, a primeira escola oficial para a formação de mestres.

A novidade devia ganhar, de pronto, as universidades alemãs e, nesse movimento, a Herbart deveria caber papel saliente. Em 1810, abre-se o seminário de Königsberg e, dois anos depois, o da Universidade de Berlim. Aqui, pontifica Gedike; em Iena, logo após, iria pregar Rein, um dos discípulos e continuadores de Herbart.

As duas grandes tendências estavam lançadas. Aceita a idéia da preparação especial do mestre-escola, o movimento francês, que teve origem em La Salle, devia conservar por muito tempo o empirismo inicial. O movimento alemão esforçava-se, porém, na procura de fundamentos científicos.

Herbart havia demonstrado que a educação e o ensino deviam basear-se na psicologia. À falta de um corpo de conhecimentos organizados, para fácil aplicação prática, compõe um sistema próprio, e lança os “passos formais”, como chave daquilo que compreendia como método.

A urgente necessidade da preparação de mestres, por outro lado, criava, na Inglaterra, um sistema em que os objetivos de produção em massa deviam superar todas as demais preocupações. André Bell e José Lancaster imaginam o sistema de “monitores”, pelo qual um só professor poderia dirigir o ensino de centenas de crianças. E escolas normais “lancasterianas” tiveram o seu apogeu até meados do século passado, para ceder, enfim, à concepção de que à escola primária devia caber não só a instrução, mas a educação integral, impossível de dar-se por quem não estivesse preparado para tão complexa missão.

▲ O ensino normal na América

Foi nesse debate de idéias que o Novo Mundo devia despertar para o problema.

Abre-se a primeira escola normal brasileira, em 1834, antes mesmo que as primeiras escolas normais oficiais da América do Norte.³ Mas, se a nossa precedência de alguns anos, no adotar instituições para o preparo dos mestres é um fato, verdade é também que longe ficaríamos do desenvolvimento quantitativo e qualitativo da outra parte do continente.

Em 1860, os Estados Unidos mantinham 12 escolas normais. No fim do século, subiam elas a mais de duzentas. Com a escola normal de Oswego, fundada em 1861, por Sheldon, introduziam-se as idéias de Pestalozzi, e reagia-se contra o ensino de simples memorização. Vinte anos depois, o movimento das idéias de Herbart tomava corpo. Muitos

³ V. *Arquivos do Instituto de Educação*, v. 1, n. 1.

mestres americanos foram beber os seus ensinamentos em Iena, trazendo de regresso o espírito da indagação e pesquisa dos fenômenos educativos.

Antes de findar o século, publicavam-se obras de doutrina e teoria, características desse novo espírito.⁴ Antes de seu término, fundava-se também a National Herbatian Society, logo depois chamada de National Society for the Study of Education, para o fim especial de pesquisa da criança e da educação.

Não seria, pois, surpreendente que já em 1897 pudessem os Estados Unidos declarar que, das suas 432 instituições de ensino secundário e superior, 220 ofereciam cursos de Pedagogia. A primeira das organizações de ensino superior que abriram cursos para a formação do professorado, em nível universitário, foi a Columbia University, de Nova Iorque. Seu Teachers College, aberto em 1888, representa hoje uma das mais completas organizações no gênero, em todo o mundo, já pela variedade dos cursos, já pelo espírito de indagação e pesquisa científica.

▲ O ensino normal no Brasil

Nossas escolas normais, inclusive a da capital do País, continuavam a manter, até há alguns anos atrás, o tipo tradicional, que as fazia institutos de ensino propedêutico e profissional a um tempo. Pretendia-se dar aos candidatos ao professorado um curto prazo e, logo após o curso de primeiras letras, *uma cultura geral e uma formação técnica*. Como é fácil compreender, esta última haveria de ser muito precária, reduzindo-se, quase sempre, a um curso de lições formais, raramente assimiladas. O desembaraço com que qualquer pessoa, no Brasil, se arroga o título de *professor* e, mais, o fato de nossos costumes e nossas leis o tolerarem demonstram que, na própria consciência pública, não há diferenciação para os que tenham passado por um instituto de preparação para o magistério. Compreende-se, assim, que se possa chamar de *professor* a qualquer que saiba ou presuma saber, e não somente *ao que saiba ou deva saber ensinar*. A brevidade do curso, o exíguo preparo dos alunos, por ocasião da matrícula inicial, nas escolas normais, e a inadequação dos processos de ensino, principalmente nas matérias de cunho técnico, têm impedido que essa preparação se tenha podido fazer de modo cabal. As matérias de cunho profissional, na maioria das escolas, têm-se limitado a duas ou três, enquanto as de ensino propedêutico, dadas de mistura com essas, têm sido 10 ou 12, absorvendo o tempo e as preocupações do estudante, que não as pode distinguir nem hierarquizar.

A primeira rigorosa reação contra esse estado de coisas foi tentada pelo professor Afrânio Peixoto, em 1917, quando diretor de instrução no Distrito Federal. Em sua reforma, dessa época, separou o curso da antiga Escola Normal em dois ciclos: um preparatório, outro propriamente profissional, desenvolvendo a escola de aplicação, para maior eficiência da prática escolar. Persistia, porém, dada a brevidade dos estudos, a deficiência do preparo propedêutico. O Estado de São Paulo, que já havia sentido o problema, por esse aspecto, instituiu um curso complementar, primário, de dois anos, como degrau inicial de suas escolas normais. A Reforma Sampaio Dória (1920-1921) aumentou aquele curso para três anos e deu maior desenvolvimento aos estudos de preparação profissional, criando a prática escolar como trabalho distinto dos raros exercícios de observação e participação de ensino, dantes apensos à cadeira de Pedagogia. A mesma reforma estabelecia a Faculdade de Educação, para a formação de diretores, inspetores e professores de ginásio e das escolas normais, infelizmente não instalada. Vários Estados, a seguir, criaram os cursos complementares, aumentando, assim, indiretamente, os anos de estudos de preparação para o magistério.

⁴ Carlos de Garmo publicava, em 1889, o livro *Essentials of method*; C. Mac Murry, em 1892, o seu *General method*; e ainda este, em colaboração com Frank Mac Murry, divulgava, em 1897, o famoso livro *Method of recitation*, de que boa parte da metodologia americana devia impregnar-se, no primeiro decênio deste século.

Na Reforma Fernando de Azevedo (1927-1928), no Distrito Federal, o problema de maior extensão do curso foi conjuntamente considerado com o da separação dos estudos propriamente pedagógicos. Pelo Decreto nº 3.281, de 23 de janeiro de 1928, o ensino da Escola Normal voltou a compreender dois ciclos, um preparatório, outro profissional, e passou a exigir um curso de adaptação, semelhante aos cursos complementares atrás referidos. Mas a separação não pôde ser completa. Matérias do curso geral continuavam a projetar-se pelos dois anos do curso profissional, contido, aliás, nas lições de quatro únicas matérias.

Parece que a necessidade de maior e mais aprofundado preparo dos mestres começava a tocar, então, a consciência dos responsáveis pela educação do País. Em São Paulo, pela Reforma Pedro Voss (1925), o curso normal era aumentado para cinco anos. Em Minas Gerais, a Reforma Francisco Campos, em 1928, criava a Escola de Aperfeiçoamento Pedagógico, para continuação dos estudos técnicos de professores, já diplomados e em exercício nas escolas públicas. Em outros Estados, como Pernambuco e Paraná, os programas eram revistos, acrescentadas algumas cadeiras e desenvolvida a Prática Escolar.

Com o estabelecimento do Governo Provisório, conseqüente à Revolução de 1930, o ensino normal, em quase todo o País, entrou em nova e auspiciosa fase. Nos primeiros meses de 1931, tivemos o prazer de colaborar na reforma das escolas normais do Estado de São Paulo, de modo a prepará-las para a sua definitiva reorganização. É assim que se restabeleceu o curso de quatro anos (que, no governo Júlio Prestes, havia sido reduzido para três) e se reorganizaram os programas das matérias preparatórias, de modo a imprimir-lhes, desde os primeiros anos do curso complementar, o cunho dos estudos secundários, conforme a reforma pouco antes decretada pelo Governo Provisório. Fez-se mais. Criou-se o curso de Aperfeiçoamento Pedagógico, de dois anos, para cuja matrícula era exigido o diploma de escola normal ou de ginásio. Com isso, abriu-se caminho à Escola de Professores, instalada pelo professor Fernando de Azevedo, quando de sua passagem pela Diretoria de Instrução do Estado, em 1933, e mais tarde incorporada à Universidade de São Paulo.

A Escola de Professores, de São Paulo, só viria, porém, um ano depois da feliz iniciativa do professor Anísio Teixeira, então diretor do Departamento de Educação, no Distrito Federal, e que havia de transformar a antiga Escola Normal da capital do País no atual Instituto de Educação. Desaparecia a tradicional escola de preparação do magistério, transformada, como foi, numa organização inteiramente nova, tanto na forma quanto no espírito. Quebrava-se, decididamente, o velho padrão francês, de formação do magistério no ramo dos estudos primários. Destruíam-se as divisões estanques, características desse padrão, entre o ensino normal e o secundário geral, isto é, entre a habilitação inicial, requerida para os cursos do magistério, e o curso do ginásio, exigido para matrícula nas escolas superiores. Eleva-se a formação do mestre, mesmo primário, ao nível dos estudos universitários.

A parte propedêutica, do antigo programa normal acrescentado de poucas matérias, mas desenvolvido em todas, segundo o padrão do ensino secundário federal, deu a Escola Secundária do Instituto de Educação. O ensino profissional pedagógico, concebido em bases inteiramente novas, veio constituir a Escola de Professores, agora chamada Escola de Educação. A esta se anexaram dois estabelecimentos de demonstração e prática de ensino – o Jardim-de-Infância e a Escola Primária (de aplicação), já existentes – e previu-se o funcionamento da Escola Secundária também como instituto de demonstração para os cursos de formação do magistério secundário.

▲ Organização geral da escola de educação

Para atender aos objetivos dantes expostos, a Escola de Educação careceria de organização muito diversa da das escolas normais comuns. E assim se dá, na verdade.

A admissão aos cursos regulares da Escola só é concedida aos candidatos que tenham certificado de conclusão do *ciclo fundamental*, expedido pela Escola Secundária do próprio Instituto e, mais, o de aprovação no *ciclo complementar* também dessa Escola. Este último corresponde a um sexto ano do curso secundário, compreendendo as seguintes disciplinas: Literatura, Inglês ou Alemão, Fisiologia, Psicologia Geral, Estatística Aplicada à Educação, História da Filosofia, Sociologia Geral, Desenho e Educação Física.

A admissão se regula, ademais, pela verificação de condições de idade, saúde, inteligência e personalidade. A necessidade da verificação das últimas destas condições permite compreender por que se exige que os estudos secundários sejam, desde o início, feitos no próprio Instituto. À Escola Secundária cabe, assim, função seletiva e vocacional, acentuada especialmente nos últimos anos de seus estudos.

Recebendo candidatos preparados e selecionados, compreende-se que os cursos da Escola possam versar, tão-somente, matérias que interessem à *formação profissional*. É bem de ver que por elas não compreendemos apenas o aprendizado de técnicas, modos ou processos de ensino. Isso seria altamente perigoso. A especialização para qualquer profissão, máxime a do magistério, não pode importar em unilateralidade, que leva, a mais das vezes, à deformação profunda do espírito, pelo automatismo de fórmulas feitas, apresentadas e recebidas como absolutas. O que se quer significar como matérias que interessem à formação profissional é o ponto de vista com que todo o material de estudo deve ser tratado. Os problemas de cultura geral continuam a existir, e uma das maiores preocupações do ensino, na Escola de Educação, é a de dar aos futuros mestres a conveniente atitude de tê-los como permanentes, por toda a vida. O curso regular comporta matérias fundamentais, matérias de estrita aplicação profissional e matérias de cunho intermediário. E não surpreenderá verificar-se o interesse e o empenho dos cursos na formação de uma apurada cultura estética, pelo estudo e prática das belas-artes.

A preocupação de homogeneidade e equilíbrio na formação tanto profissional como cultural levou o legislador a não fracionar o ensino, na Escola de Educação, por diferentes cadeiras autônomas, como ocorre na maioria dos nossos institutos secundários e superiores. A especificação foi feita apenas por *seções*.

▲ O curso de formação do professorado primário

Examinemos a organização geral do curso para formação do magistério primário. Como esse curso corresponde, nos seus propósitos, à função de ensino pedagógico da antiga Escola Normal, o exame nos habilitará a compreender a transformação por que passou o aparelho de formação do professorado da capital do País.

Ao curso referido, consagram-se dois anos de estudos, os quais, como já dissemos, versam tão-somente disciplinas que importem à formação profissional. O primeiro ano pode ser considerado de fundamentos; o segundo, de aplicação. Compreendendo a parte final daquele e a inicial deste, para ligação da parte teórica à parte essencialmente prática do ensino, encontram-se estudos *de caráter intermediário*, pelos quais os princípios da teoria e os problemas da prática são considerados ao mesmo tempo.

Cada ano letivo se divide em três períodos, de um trimestre cada um, o que facilita a organização de cursos intensivos, bem como de cursos de revisão, se acaso necessários. Estudam-se poucas matérias de cada vez, mas, profundamente, com aulas e exercícios práticos diários.

No primeiro ano do curso geral a que nos estamos referindo, os três períodos são intensivos, respectiva e sucessivamente, em: 1) Biologia Educacional; 2) Psicologia Educacional; 3) Sociologia Educacional. Caminhando paralelamente, por todo o ano,

estende-se o curso de História da Educação. Dão-se, igualmente, por todo o ano, os cursos de Artes e Educação Física.

O segundo ano, *de aplicação*, tem como trabalho predominante a Prática de Ensino, que se desenvolve nas suas diversas fases de observação, participação e direção de classe. Mais de metade do tempo letivo diário lhe é consagrado, e todos os exercícios das demais matérias para ela convergem.

Os estudos intermediários, iniciados no ano anterior, tornam-se intensivos no primeiro trimestre. Por fim, como coroamento de todos os estudos, no período final, são levados os alunos-mestres ao debate das questões de Filosofia da Educação. Este curso, de sistematização e não de dogmatização, só aparece, como conviria, depois de terem os estudantes o necessário cabedal de fatos e informações e de viva experiência de ensino.

Referimo-nos, atrás, por diversas vezes, aos *estudos intermediários*. Que são eles? Já dissemos que são os que permitem o exame dos princípios informadores da técnica, em conjunto com as condições da própria realidade prática. São os que facultam o discernimento entre o real e o ideal, entre a teoria perfeita e a prática imediatamente possível e conveniente. Nesse estudo, que compreende a Seção de Matérias do Ensino Primário, está talvez a maior originalidade do sistema e a garantia da formação de mestres, em novos moldes.

O ensino de Matérias, criação dos Teachers Colleges americanos, não se confunde com o da Didática, geral ou especial, nem com o da Metodologia, *stricto sensu*. O que a estes caracteriza é a análise independente dos processos de ensino e sua hierarquização, em abstrato. Isso conduz o mestre a impor fórmulas feitas e o aluno a recebê-las, passivamente. Conduz à cópia das formas exteriores dos processos, mais que à compreensão do espírito que os deve animar. Conduz à rotina, seja do velho seja do novo, em educação.

Ao contrário, o que caracteriza o estudo de Matérias, na forma em que é praticado na Escola de Educação, é a libertação do espírito do futuro mestre, em face de tais problemas. Não visa, é claro, inclinar o espírito do estudante para o arbitrário ou o fantasioso. Mas dá-lhe a suficiente desenvoltura para que possa aquilatar, por si, os processos antigos e modernos, e decidir, com personalidade e íntima convicção, da sua escolha e de sua constante modificação, segundo o tipo de aluno, os objetivos a alcançar, o material e tempo disponíveis.

Para isso, os alunos investigam, primeiramente, o histórico de cada matéria, recordando-lhe o conteúdo, sob forma genética; examinam depois a psicologia especial de sua aprendizagem, perquirindo também a intercorrelação das diferentes matérias do programa; e, só então, à luz desses dados e em face dos modernos processos de verificação da aprendizagem e do alcance social de cada matéria, é que passam a encarar os processos didáticos, gerais e especiais, simples meios de ação, sem significação em abstrato. Não se separa, assim, o método do conteúdo; nem o conteúdo especial da matéria, dos objetivos gerais do ensino; nem estes objetivos, do meio social onde devam ser alcançados; nem o meio social, da individualidade do aluno e da individualidade do professor.

Nos últimos trimestres do primeiro ano e no primeiro do segundo ano, estudam como Matérias de Ensino, cada uma de per si e com professor especializado: Cálculo, Leitura e Linguagem, Literatura Infantil, Ciências Naturais e Estudos Sociais.

Pode parecer, à primeira vista, que o exame dos problemas específicos do ensino de cada matéria leve o espírito do estudante à dispersão estéril. O perigo existirá, de fato, se não houver conveniente organização de trabalho e professores capazes de o realizarem. Os cursos de Matérias carecem de estar estreitamente coordenados com os de fundamentos e com os de aplicação, tanto quanto, entre si, intimamente correlacionados. Na Escola de Educação isso se tem feito, e os resultados até agora obtidos, a julgar pela reação de interesse da parte dos alunos, na Seção de Matérias e na de Prática de Ensino, têm sido os mais animadores.

Ainda outro ponto importante a considerar é o dos processos de ensino. Se a dissertação, nas demais disciplinas, tem sido reduzida ao mínimo, na Seção de Matérias o processo normal de aprendizagem deve ser o de seminário, com investigações dirigidas e investigações livres. As Seções de Matérias e de Prática têm que se comportar como centros de pesquisa e de indagação, sempre renovadas, para que seu ensino não deixe de ser, de um lado, a fonte de inspiração que deve representar no conjunto do sistema; de outro, a peça de controle e equilíbrio, na formação de um corpo de doutrina constantemente revisto.

▲ Os programas

Os programas, que adiante se publicam, pacientemente experimentados e ajustados, a cada ano, ao desenvolvimento do nível de preparação dos alunos, evidenciam o espírito novo de que se tem procurado embeber todo o trabalho.

Não representam obra definitiva. Expressam um momento de evolução na primeira tentativa de renovação do preparo dos mestres primários brasileiros que este Instituto vem realizando, mau grado os naturais empecilhos que haveria de enfrentar. Mas a obra já realizada em cinco anos convence de sua superioridade aos que, de ânimo sincero, o queiram conhecer em suas minúcias.

Instituto de Educação, fevereiro, 1937.

O Instituto de Educação no ano de 1936*

* Excertos do relatório referente ao ano letivo de 1936, apresentado ao Exm^o. sr. dr. Affonso Penna Júnior, reitor da Universidade do Distrito Federal, pelo professor M. Bergström Lourenço Filho, diretor do Instituto de Educação. Publicado originalmente nos *Arquivos do Instituto de Educação*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 3, p. 271-281, mar. 1937.

■ I. O ano letivo de 1936

O ano letivo de 1936 caracterizou-se pela consolidação dos processos administrativos e didáticos, inaugurados em 1932, quando da organização do Instituto e, em cada exercício, melhorados. É assim que o ensino e os vários serviços de suas escolas puderam atingir a um alto grau de eficiência, malgrado algumas dificuldades de administração, decorrentes, em especial, da demora da entrega de material, pelo Departamento de Compras, e da perturbação ocasionada, no fim do ano letivo, pela aprovação das Leis n^{os} 109, de 21 de outubro, 129, de 12 de dezembro, e 156, de 30 de dezembro.

■ II. Movimento de pessoal

■ 1. Corpo discente

Matrículas

As matrículas foram, em 1936, em número de 3.222, isto é, *mais 482 que no ano anterior*. Distribuíram-se, da seguinte forma, pelas várias escolas:

1) Jardim-de-Infância	220
2) Escola Primária.	504
3) Escola Secundária:	
a) ciclo fundamental	1.255
b) ciclo complementar	181
c) cursos facultativos	8
d) cursos de férias	396
Total da Escola Secundária	1.840
4) Escola de Educação:	
a) curso regular de formação do magistério primário	176

b) curso regular de formação do professorado secundário.....	17
c) cursos de aperfeiçoamento	152
d) cursos de especialização.....	155
e) cursos extraordinários	158
Total da Escola de Educação	658
Total Geral	3.222

O aumento, em relação à matrícula do ano anterior, foi de quatro unidades no Jardim-de-Infância; 91, na Escola Primária; 236, na Escola Secundária; e 151, na Escola de Educação. Houve um acréscimo de 17,50%, em relação ao total do ano anterior.

Frequência

A frequência média do ano, nos cursos regulares das várias escolas, exprimiuse pelas seguintes taxas:

Jardim-de-Infância	70,96%
Escola Primária	91,21%
Escola Secundária:	
– ciclo fundamental	97,44%
– ciclo complementar	78,48%
Escola de Educação:	
– curso do professorado primário	91,87%
– curso de orientadores	97,87%
– curso de orientadores especializados.....	90,90%

A frequência do ciclo complementar, que se manteve, até o mês de outubro, quase igual a 90%, caiu nos dois meses finais do ano, a 62,96% e 20,37%, respectivamente, em virtude da aprovação das Leis nºs 109 e 129, já referidas.

Porcentagem de aprovação

Jardim-de-Infância – No Jardim-de-Infância não há, propriamente, aprovação, para o efeito de promoção de série ou ano, mas apenas graduação, atendendo-se à idade cronológica e ao desenvolvimento dos alunos. Os dados numéricos não diriam assim, propriamente, da eficiência do trabalho escolar. A julgar, porém, pelos resultados dos *testes de maturidade*, realizados em épocas diversas, nesse Jardim e, por fim, no último mês do ano, pode-se afirmar ter havido sensível progresso de educação sensorial-motriz nas crianças, bem como notável desenvolvimento da linguagem e hábitos de sociabilidade. A crescente procura de lugares, nessa escola, por parte dos pais, como, por outro lado, a diferença de velocidade de aprendizagem, observada na Escola Primária, em relação a alunos que tenham freqüentado ou não o Jardim-de-Infância do Instituto, são testemunhos da eficiência de seu trabalho educativo.

Escola Primária – Na conformidade das instruções do Instituto de Pesquisas Educacionais, a Escola Primária submeteu seus alunos a testes e exames de promoção, fazendo uso do mesmo material de exame e de iguais padrões de promoção das demais escolas primárias municipais. As taxas de aprovação foram as seguintes, ano por ano:

Anos escolares	Taxa de promoção
1º ano	89,42%
2º ano	91,17%

3º ano	84,82%
4º ano	93,24%
5º ano	94,73%

Comparados esses dados com os das taxas de promoção obtidas pelas escolas primárias municipais, verifica-se a seguinte diferença:

	Escolas Municipais	Escola Primária do Instituto	Diferença
1º ano	38,71%	89,42%	+50,71%
2º ano	49,13%	91,17%	+42,04%
3º ano	48,84%	84,82%	+35,98%
4º ano	49,77%	93,24%	+43,47%
5º ano	60,43%	94,73%	+34,30%
Totais	49,37%	90,67%	+41,30%

Esses resultados, por isso que obtidos pelos mesmos testes e instruções de exame do Instituto de Pesquisas Educacionais, utilizados para todas as demais escolas, dizem do valor do ensino da Escola Primária do Instituto.

Escola Secundária – A porcentagem de promoção, na Escola Secundária, foi a seguinte, calculada pelos resultados dos exames de 1ª época:

Ciclo fundamental

1ª série	64,95%
2ª série	72,95%
3ª série	53,84%
4ª série	58,75%
5ª série	59,52%

Ciclo complementar

Série única	22,22%
-------------------	--------

Há de se considerar, em relação ao ciclo complementar, o abandono do curso por parte de numerosos alunos, em virtude das Leis nº 109 e nº 129, já referidas.

Convém notar, igualmente, que as taxas aqui apresentadas foram calculadas sobre o total da matrícula, figurando entre os não-promovidos aqueles que, por deficiência de freqüência, foram impedidos de prestar exames.

Escola de Educação – Na Escola de Educação, o resultado de aprovação nos diferentes cursos foi o seguinte, na 1ª época de exames:

- a) Curso do Professorado Primário:
 - 1º ano
 - 2º ano
- b) Curso do Professorado Secundário:
 - Música e Canto
 - Desenho e Artes.
- c) Curso de Professores dos Estados
- d) Curso de Orientadores de Educação

2. Corpo docente

Número

Os funcionários docentes, em exercício, no ano letivo de 1936, neste Instituto, foram em número de 215, sendo 155 professores e 60 auxiliares de ensino, assim distribuídos:

Professores:

– No Jardim-de-Infância	11
– Na Escola Primária	22
– Na Escola Secundária	98
– Na Escola de Educação	24
Total	155

Auxiliares de Ensino:

– Na Escola Secundária	53
– Na Escola de Educação	7
Total	60

Frequência

A porcentagem de frequência dos professores, nas diversas escolas, foi a seguinte:

– No Jardim-de-Infância	94,79%
– Na Escola Primária	97,36%
– Na Escola Secundária	98,95%
– Na Escola de Educação	100,00%

Número de aulas

O número de aulas dadas no Jardim-de-Infância e na Escola Primária corresponderam ao número de dias letivos do ano, que foi o de 165, compreendendo-se pelo termo “aula”, nessas escolas, o trabalho de todo um dia escolar.

Na Escola Secundária, que funcionou com 40 turmas, nos cursos regulares, o número de horas de aula ascendeu a 33.090.

Na Escola de Educação, para um total de 16 turmas, sendo 6 de cursos regulares, o número de aulas foi o de 4.635, dos quais 4.221 no curso de Formação do Professorado Primário.

O número de dias letivos, nestas duas escolas, foi o de 186.

3. Corpo administrativo

Número

Os funcionários administrativos, em exercício em 1936, foram em número de 131, distribuídos da seguinte forma:

– Pessoal da secretaria.....	39
– Pessoal de vários serviços.....	92

Freqüência

A freqüência assim se representou:

- Pessoal da secretaria 100,00%
- Pessoal de vários serviços 91,00%

III. Movimento da secretaria

O movimento geral da Secretaria foi o seguinte, de janeiro a dezembro de 1936:

– Ofícios expedidos	588
– Ofícios recebidos	503
– Requerimentos recebidos	5.691
– Diplomas expedidos pela Escola de Educação	76
– Diplomas registrados	57
– Atos registrados	850
– Apostilas	67
– Translados	939
– Certificados extraídos	1.411
– Guias de transferência	8
– Cartas e <i>memoranda</i> a pais de alunos	188
– Editais publicados	326
– Registro de notas na Escola de Educação	25.443
– Idem, idem, na Escola Secundária	412.573
– Registro de freqüência na Escola de Educação	48.858
– Idem, idem na Escola Secundária	345.650
– Boletins enviados à Inspeção do Ensino Secundário	986
– Matrizes preparadas para mimeógrafo	1.440
– Folhas mimeografadas para testes, resumos de aulas e avisos	460.000

IV. Movimento da biblioteca

As consultas de alunos e professores, na Biblioteca do Instituto, alcançaram, em 1936, o total de 22.520.

As coleções da biblioteca, que, no fim de 1935, continham 8.067 volumes, foram acrescidas de 716, apresentando, agora, o total de 8.783. Esse acréscimo foi obtido com o emprego da verba de 10:000\$000 consignada no orçamento do ano, e algumas doações de professores, alunos e empresas editoras.

V. Serviço de restaurante

Em virtude da suspensão das obras da empresa construtora a que fora entregue a edificação de um pavilhão para o Serviço de Restaurante deste Instituto, acha-se esse serviço funcionando de modo deficiente, e toda uma parte dos pátios escolares impedida de receber alunos. Seria de toda a conveniência, conforme em outras oportunidades tenho tido a honra de significar a V. Ex^a, que uma solução seja dada ao caso das obras referidas.

O serviço de restaurante, dantes entregue por concorrência pública a um concessionário, funcionou no ano de 1936 sob a direção imediata da Caixa Escolar, a título de experiência. Os resultados foram vantajosos, pois não tendo a Caixa fito de lucro, pôde ser melhorada a alimentação, sem aumento de preços.

Esta diretoria aguarda o relatório dessa entidade, para as providências complementares que se tornarem necessárias.

VI. Serviço médico

O Serviço Médico continuou a prestar relevantes serviços, já cooperando com a Seção de Educação Física e com as comissões médicas que realizam as provas de saúde, no concurso de admissão, já atendendo aos alunos que tenham carecido de assistência. Incumbiu-se, igualmente, de visitas domiciliares a alunos e funcionários, para comprovação de moléstia alegada.

O número de alunos atendidos foi o de 1.388; o de tratamentos e curativos subiu a 1.482; o de visitas domiciliares foi o de 96.

VII. Serviço dentário

O Serviço Dentário iniciou os seus trabalhos em julho de 1936, realizando o exame bucal de todas as crianças do Jardim-de-Infância e da Escola Primária, em número de 724, e atendendo aos curativos e serviços de urgência.

VIII. Caixa escolar

Não foi ainda fornecido o balanço geral da Caixa Escolar Porto Carrero, referente ao ano, por não se ter reunido a Diretoria-Geral dessa Associação, o que só se dá depois de iniciadas as aulas. Pode-se afirmar, no entanto, que o movimento dessa utilíssima associação foi intenso, havendo atendido às necessidades de numerosos alunos, com material escolar, roupa, alimentação e medicamentos. Oportunamente, será comunicado o movimento discriminado das rendas da Caixa e de sua aplicação.

IX. Demonstrações cívicas e de ensino

Festa da Bandeira

Este Instituto tomou parte, com todo o efetivo da Escola Secundária, na grande demonstração cívica da Festa da Bandeira, promovida em 19 de novembro, pela Liga da Defesa Nacional. Sua cooperação pode ser julgada pelo ofício, que recebeu do sr. Presidente da benemérita agremiação, que é o seguinte:

Ilm^o. sr. dr. Lourenço Filho, M. D. Diretor do Instituto de Educação – A Liga da Defesa Nacional sente-se orgulhosa de manifestar-vos o regozijo de que se possuiu assistindo à brilhante e distinguida cooperação desse modelar estabelecimento de educação, na cerimônia cívica, da “Consagração da Bandeira”, concurso esse que se poderá considerar como a nota de distinção e maior esplendor daquela solenidade, visto que as alunas desse Instituto formaram com um contingente elevadíssimo, bem disciplinadas, marchando garbosamente e irrepreensíveis nos seus uniformes brancos, que espelhavam a

diafanidade de seu otimismo e a pureza de seu amor ao Brasil. Corre-lhe, pois, a obrigação de significar-vos o seu agradecimento, de envolta com os seus louvores os mais sinceros e irrestritos – satisfeita de registrar o vosso interesse cívico e a vossa culta visão de educador moderno, à altura dos dias inquietos que vivemos. Sirvo-me do ensejo para reafirmar-vos os meus protestos de elevada consideração. TUDO PELO BRASIL. (a) – José Duarte, Secretário-Geral.

Cooperação com a Cruzada Nacional de Educação

Correspondendo a apelo do sr. Presidente da Cruzada Nacional de Educação, as alunas da Escola de Educação promoveram com entusiasmo um movimento de apoio a essa Cruzada, entre si e entre as alunas das escolas técnico-secundárias do Distrito Federal.

Demonstrações orfeônicas

Tanto a Escola Secundária, como a Escola de Educação promoveram demonstrações do ensino de música e canto, as quais alcançaram brilhante êxito. A demonstração da Escola de Educação teve por fim comemorar o ano de Carlos Gomes, e consistiu num concerto de músicas do grande compositor brasileiro.

Demonstração do Ensino de Desenho e Artes

Outra demonstração, que alcançou notável repercussão, foi a do Ensino do Desenho e Artes Aplicadas, inaugurada no mês de dezembro e prolongada pelos primeiros dias do corrente ano. A grande exposição, montada no ginásio do Instituto, e compreendendo milhares de desenhos, pinturas e artefatos, foi a maior demonstração de ensino do desenho e artes nos graus primário, secundário e superior, já realizada no país.

Inauguração do busto de Benjamin Constant

Em 18 de outubro, data em que se comemorou o centenário do nascimento de Benjamin Constant Botelho de Magalhães, educador, propagandista da República, fundador da Escola Normal do Distrito Federal e seu primeiro diretor, realizou-se neste Instituto a inauguração de seu busto em bronze, colocado na entrada principal do edifício. Foi uma brilhante solenidade de caráter cívico.

X. Ensino religioso

A execução da legislação do ensino religioso deu-se na conformidade das instruções do Exm^o sr. Secretário-Geral, sem qualquer dificuldade, e em perfeita harmonia de vistas com as autoridades da Igreja.

Foram em número de 2.063 os alunos que requereram o ensino religioso católico, assim especificados, pelas escolas:

– Jardim-de-Infância	187
– Escola Primária.	337
– Escola Secundária	1.434
– Escola de Educação	105
Total	2.063

Em relação ao total da matrícula nos cursos regulares, a porcentagem foi de 84%.

XI. Desenvolvimento técnico – investigações e publicações

Determinando a legislação em vigor que este Instituto funcione não só como estabelecimento de ensino, mas ainda como centro de documentação e pesquisa, tem dado esta diretoria toda a atenção possível aos trabalhos de investigação científica de diferentes problemas do ensino primário e secundário.

É grande a soma de material reunido e já coordenado, ou em vias de coordenação.

No correr do ano de 1936, foram realizadas pesquisas relativas ao ensino da aritmética, nos vários graus da escola primária; aos conhecimentos de cálculo e linguagem, nas crianças pela primeira vez matriculadas nessa escola; à velocidade da leitura corrente, e sua correlação com a idade e com a graduação escolar; à velocidade e à qualidade da caligrafia, à aprendizagem do ritmo pelas crianças de 4 a 6 anos, com freqüência no Jardim-de-Infância; à aplicação de testes motivados, na Escola de Educação e na Escola Secundária.

Em todos esses trabalhos se contou com a dedicação dos senhores professores e com a boa vontade dos alunos da Escola de Educação, que a eles consagraram muitas horas, fora do dia escolar.

Os *Arquivos do Instituto de Educação*, no fascículo n. 2 do v. 1, distribuído em julho de 1936, publica os resultados de alguns desses trabalhos, que têm merecido a crítica elogiosa de especialistas do País e do estrangeiro.

Além dos trabalhos mencionados, prosseguiu-se, sistematicamente, na grande investigação sobre “testes pedagógicos”, iniciada em 1933, e bem assim no cuidadoso estudo do material dos testes do concurso de admissão à Escola Secundária, acrescido cada ano.

XII. Despesas

A despesa orçamentária, em 1936, com todas as escolas do Instituto, montou a 2.876:400\$000, contra 2.718:800\$000 no ano anterior, e foi assim distribuída:

Pessoal:

a) de ensino	2.250:800\$000
b) de administração	415:600\$000
c) de conservação e asseio	141:000\$000

Material:

a) de expediente	24:000\$000
b) para laboratórios de ensino e diversos	45:000\$000
Total	2.876:400\$000

Além das verbas orçamentárias previstas, um único crédito foi aberto, em data de 22 de dezembro de 1936, na importância de 65:000\$000, para pagamento de aulas suplementares. Achando-se incluído, esse importe, no quadro acima, verifica-se que as despesas do Instituto, em 1936, excederam as de 1935 apenas em 157:600\$000, ou seja, em pouco mais de 5%, ao passo que a matrícula cresceu de 17,5% e a eficiência do ensino, em geral, foi superior à dos anos anteriores.

Conclusão

O ano letivo de 1936 veio permitir a este Instituto, conforme os dados apresentados em resumo, neste relatório, o desenvolvimento de seus serviços de controle administrativo, do ensino, de investigação pedagógica e de ação social.

A eficiência do ensino se verifica das cifras apresentadas e pelo conceito público de suas várias escolas, a cuja matrícula, ocorre, cada ano, mais numerosos candidatos.

A disciplina, já da parte dos funcionários, já da parte dos alunos, foi excelente. Há a considerar, apenas, a falta de freqüência às aulas, por parte dos alunos da 5ª série do ciclo fundamental e série única do ciclo complementar, da Escola Secundária, nos últimos meses do ano, em virtude das Leis de nº 109, de 21 de outubro, e nº 129, de 12 de outubro, mais tarde compendiadas na Lei nº 156, de 30 de dezembro.

Os serviços administrativos decorreram com a maior regularidade, e com organização cada vez mais perfeita. Os serviços da Secretaria que, no início da atual administração, em 1932, apresentavam feição muito rudimentar, podem ser hoje apontados como modelares.

Desde o serviço de expediente, ao de registro de freqüência e de notas, bem como ao de arquivamento, tudo se acha funcionando de maneira eficiente. Quanto a este último, o de arquivamento de documentos, provas de alunos e mais papéis de interesse para a administração, pôde ele receber organização definitiva no correr do ano. O arquivamento sistemático e catalogado de todo esse material foi realizado, não só para os cinco anos da atual administração no Instituto, mas assim também para todo o material encontrado da antiga Escola Normal do Distrito Federal, e que alcançava período maior que vinte anos.

Instituto de Educação, março, 1937.



Prática de ensino*

* Publicado nos *Arquivos do Instituto de Educação*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, p. 33-42, dez. 1945.

A circunstância de haver o autor deste artigo cursado duas escolas normais, em diferentes níveis de estudo, e de haver, no intervalo desses cursos, regido classes de ensino primário, como professor público, havia de propor-lhe, de forma muito viva, o problema da preparação prática para o magistério.

A escola normal que havia primeiramente freqüentado, e que lhe expedira o competente diploma, tê-lo-ia habilitado, devidamente, para a magistério?... A escola normal do mais alto nível, que passara a freqüentar depois, atendia àqueles reclamos de formação que sentira, ao vivo, no exercício ativo e regular do ensino público?...

Certamente, não seria de esperar que um curso de quatro anos, realizado entre as idades de 14 e 18, pudesse fornecer completa preparação técnico-profissional. Dele, porém, seria de esperar a base necessária e, acima de tudo, a aquisição de uma conveniente “atitude” para que essa preparação viesse a aperfeiçoar-se, de modo constante, com a experiência diária das atividades de ensino. Do curso de mais alto nível, seria possível, talvez, esperar alguma coisa mais – capacidade de autocrítica, por exemplo.

Na verdade, porém, tal não havia ocorrido. Uma e outra dessas escolas, com excelentes e dedicados professores, eram estabelecimentos de educação secundária; a primeira correspondia a um ginásio, e a segunda, a um colégio, como agora os possuímos. Mas a formação profissional, em ambos os estabelecimentos, era muito deficiente, e deficiente, sobretudo, na parte de *prática do ensino*.

Na primeira escola, existia uma só cadeira de formação pedagógica, com o título de psicologia e pedagogia. Na segunda, três cadeiras se apresentavam: psicologia, pedagogia e metodologia. Em qualquer delas, predominava o ensino teórico. Num e noutro curso, meia dúzia de vezes, apenas, foram os alunos-mestres conduzidos a salas de aula da escola primária anexa, para que assistissem a uma lição “modelo”, dada por um de seus professores ou professoras. Duas ou três vezes, também, alguns normalistas, mediante plano de aula, previamente ensaiado, procuraram “dramatizar” uma lição do mesmo gênero, inteiramente artificial, ou sem qualquer maior ligação com o andamento do ensino na classe em que se realizasse. Note-se, por outro lado, que na composição dessas “aulas-modelo”, nenhuma aplicação, mesmo remota, havia das noções porventura aprendidas na psicologia ou da pedagogia. Normalmente, os respectivos professores se desentendiam; ou, quando assim não fosse, não mantinham

qualquer esforço de cooperação para o objetivo da formação profissional dos futuros mestres primários, cujos estudos estavam dirigindo.

Para quem, como o autor deste artigo, já houvera exercido o magistério real, sentindo-lhe todas as complexas responsabilidades, o postigo da situação aparecia flagrante. Naquele segundo curso, tomou ele a decisão de propor questões de ordem realmente “prática”, pedindo para elas a atenção de seus mestres. E devia sentir, então, o profundo equívoco existente entre o ensino normal e o trabalho real das escolas. Os casos concretos não chegavam a interessar os professores, ou eram mesmo por eles afastados, com a observação de que “não lhes era dado intervir na escola primária anexa”; ou, com a de que “tais assuntos eram minúcias, que a vida prática haveria de ensinar”; ou, ainda, com a consideração de que “o plano geral de ensino, ou os programas, ou o seu método, não lhes consentiria descer a tais miudezas”...

Faça-se justiça ao professor de psicologia e pedagogia, do segundo curso que o autor freqüentou. Nele, havia acolhida para muitas das observações levantadas, não tanto pela orientação geral de ensino, mas pelo método que, em parte, empregava, o da *discussão*. O interesse pela questão vital da prática do ensino era manifesto no ilustre mestre, como o demonstrou mais tarde, quando teve oportunidade de redigir uma reforma de ensino normal. Nessa reforma, estabeleceu o ensino da prática, de modo sistemático. E fez mais: convencido de que ela deveria fazer viver o ensino teórico da pedagogia, entregava, sempre que possível, ao professor desta especialidade, a direção de seus trabalhos.

Ao seu antigo e, por vezes, incômodo aluno, chamou para esse ensino conjunto, numa das escolas normais do interior de São Paulo. Isso se deu precisamente no ano de 1920. No I Congresso Nacional de Ensino Primário, realizado em 1922, como se vê do volume dos *Anais* dessa reunião, o programa do curso de “prática de ensino”, em execução pelo antigo aluno, foi apresentado como realização digna de exame pelos entendidos.

Teve o autor deste artigo oportunidade de estender a experiência, alguns anos mais tarde, em meio totalmente diverso, no Estado do Ceará. Teve também ocasião de ampliá-la, de muito, na organização e na direção de uma escola primária “experimental”, na capital de São Paulo; e, por fim, no Instituto de Educação, do Distrito Federal, de 1932 a 1937, onde devia encontrar perfeitas condições para discipliná-la e apurá-la.

▲ Por que a “prática de ensino”?

Por que a “prática de ensino”?... Porque o ensino é justamente uma “prática”, uma “técnica”, uma “arte”. Porque, no ensino, há que “saber fazer”, não simplesmente “saber dizer” como já se fez, ou já se poderá ou se deverá fazer. Aprende-se a fazer, fazendo. Se quisermos, pois, formar professores, teremos que pô-los em situações reais de ensino, em face de classes reais, vivendo experiências reais. Eis o primeiro ponto.

Mas a experiência, que assim se pretenda ensinar, pode ser de base grosseiramente empírica, a realizar-se pela sugestão de modelos que só se apresentem feitos, e, por isso mesmo, mostrados como “perfeitos”. Simples imitação. Cópia. Arte de barbeiro... Vão os alunos para uma sala de aula e “observam” o que realiza um professor, tido como dos mais exímios, ou brilhantes, da “escola-modelo” anexa. Nada se explica, nem os alunos-mestres podem sentir da situação real dos alunos, de suas capacidades, de sua experiência anterior, do andamento geral do ensino, da motivação que os anime. Tudo se apresenta como se houvesse um papel a “representar” e, para efeito do qual, as demais personagens deverão responder certo às “deixas” do protagonista.

Aprendem os alunos-mestres alguma coisa?... Sim, aprendem. Habitua-se a julgar o ensino como alguma coisa de artificial, a ser manejado simplesmente pelo professor da classe, num plano lógico, ou abstrato. A lição, sempre bem composta, a julgar pelo plano de “aula-modelo”, é algo que nasce da cabeça do mestre, ou que se copia de um

compêndio. O professor terá ensinado sempre bem. Os alunos é que “ou não têm a preparação anterior necessária”, “ou formam classe muito heterogênea”, “ou são desatentos e indisciplinados”... Ou, ainda, “não há o material necessário na escola”, “os programas são muito elevados”, “as crianças habituaram-se mal com outro professor”...

O que alunos-mestres aprendem, nessa situação de grosseiro empirismo, é a cópia de algumas qualidades, sem dúvida alguma, mas, especialmente, a de vícios e defeitos na direção da classe, por mais perfeito que seja o modelo. Nossas notas sobre o assunto mostram que, numa escola normal onde a prática assim se fazia, saíam os futuros mestres sempre diferenciados em dois tipos: os que acrescentavam, depois de cada frase, a expressão “Compreendeu?”, e os que lhe acrescentavam sempre o estribilho “Não é isso?”, cacoetes do ensino de dois impecáveis professores da escola-modelo anexa. Os modelados pelo “Compreendeu?” tendiam a ser sisudos, de cara sempre amarrada, pois que assim era o paradigma. Os do “Não é isso?” saíam sempre dispostos a gracejar com as crianças, a propósito ou sem propósito, e a afagar-lhes a cabeça.

A prática de ensino, a desejar-se, deverá ser realmente outra coisa. *Prática*, no sentido real da expressão, não, porém, a cópia ininteligente de situações que jamais se repetem, que são únicas, a cada momento, com cada grupo de alunos e cada professor. Um plano de aula, tenha ou não o adjetivo de “modelo”, pode ser realmente admirável, naquele dia, com dona Maria da Glória, naquela sala da frente, com aquele conjunto de crianças bem nutridas, limpas, vivas e amáveis. Pode representar, também, na sala do lado, com dona Julieta e as suas crianças intimidadas e sofredoras, verdadeiro desastre. E se, desta, passarmos os planos convenientes para aquela, o mesmo desastre se consumará.

O *objetivo verdadeiro* da prática de ensino não poderá ser, pois, a cópia de situações feitas e que, jamais, se repetem, tantas e tão complexas são as “variáveis” que a compõem: teor geral da classe, situação material, estado biológico das crianças, situações psicológicas dominantes, aprendizagem anterior, interesses permanentes e fortuitos, certos fatos acidentais, costumes da localidade, do bairro, da rua, os jogos da temporada, efeito de leituras, do cinema, dos esportes – tudo, enfim, quanto possa estar atuando sobre as crianças – e, nessa atuação, por certo, também estará a ação continuada do professor, se realmente educativa, bem planejada e metodicamente exercida. Logo, em vez de fórmulas, de receitas, de “aulas-modelo”, teremos que oferecer oportunidades para que se criem, se fortaleçam e se esclareçam as *atitudes* necessárias ao verdadeiro professor, como pessoa capaz de compreender as *situações*, de transformá-las, de nelas influir de forma a mais harmônica e produtiva. Admitiríamos um médico que se formasse apenas com a memorização de um formulário e a imitação dos gestos, ademanos e expressões habituais do seu professor de clínica?... Certo que não. O médico deve ser preparado para que, a cada momento em que deva intervir, possa *compreender uma situação complexa; analisar-lhe os fatores; decidir-se pela graduação deles, para o ataque imediato que mais convenha; para a indicação do remédio, a observação dos resultados*, e, assim, sucessivamente. Diagnóstico; prognóstico; hipóteses de correção; eliminação das hipóteses menos simpáticas; terapêutica; nova observação clínica; novo diagnóstico – e assim por diante.

Para isso, é claro, haverá de o médico basear-se em suficiente preparação anterior, muito variada e complexa: anatomia, fisiologia, patologia, semiologia, farmacodinâmica, meios terapêuticos, arte de formular... Pois, com o professor primário, se o quisermos realmente “educador” e não simples preparador de sabatinas e exames, o esquema será semelhante. Haverá necessidade de judiciosa preparação anterior, que o leve à compreensão biológica, psicológica e social da criança; à compreensão dos casos normais e dos de exceção; sensibilidade apurada para os sinais ou sintomas desses casos excepcionais; noções claras sobre o que mais possa estar interessando em determinada situação; conhecimento do sistema geral de “remédios” e da oportunidade de suas aplicações; tato, prudência, espírito avisado na arte de “formular”.

Mais que fórmulas feitas, há que ensejar a criação e o fortalecimento de *atitudes mentais, sociais e morais*. Há que dar aos futuros mestres uma arte, baseada na aplicação de conhecimentos técnicos positivos e na de uma filosofia – não a filosofia de complicados sistemas, que se decoram, ou de princípios abstratos, que mal se compreendem, mas de fatos reais, da disposição para compreender e planejar trabalho delicado, harmonioso, de execução progressiva, por vezes quase insensível nos seus efeitos, mas sempre atuante, sempre inexorável e, o que mais assusta, *irreversível*.

Para que a prática de ensino?... Para que o ensino possa ser, enfim, praticado como essa arte tão bela e tão nobre, que se há de aprender, e *aprender*, pelo exercício e no exercício dela mesma. “Educar-se, para educar”, como tão bem lembra, no título de um de seus livros, o professor Venâncio Filho. Nisso, aliás, há sensível diferença entre as condições do médico e as do educador. Um médico doente ainda poderá curar. Um educador ineducado mais desencaminhará que conduzirá as crianças aos objetivos que pretenda, e mesmo quando os pretenda elevados.

▀ Dependência da prática de ensino

Pelas singelas considerações que aí ficam, vê-se logo que a “prática de ensino” não pode ser considerada como disciplina *autônoma*. Ela representa um grande campo de aplicação para o qual tudo deverá confluir, como, na “clínica”, todas as demais aquisições do médico hão de também confluir.

Não há fórmulas a aplicar que se separem do conhecimento dos objetivos da matéria a ensinar; de seu histórico; de seus fundamentos psicológicos e sociais; de sua verdadeira “metodologia”. Mas esta, por sua vez, mal se compreenderá se os alunos não tiverem antes adquirido as noções essenciais de biologia, da psicologia, dos estudos sociais, de certos princípios gerais de organização escolar, que a esclareçam na recomendação que possa fazer de meios já experimentados e julgados idôneos. Esta idoneidade, no entanto, supõe fins, propósitos, objetivos certos, que só a comparação no tempo, pela história da educação, e no espaço, pela educação comparada, permitirá avaliar de modo positivo, para que, enfim, se vise no futuro educador uma filosofia ativa, um *ánimus* verdadeiramente criador, ou personalidade capaz de decisão e movimento próprios.

Sem esses fundamentos (*biologia, psicologia e sociologia*) e sem o estudo intermediário do que se convencionou chamar *matérias de ensino*, não haverá prática de sentido técnico perfeito. Sem os fundamentos da história e da filosofia, nela não haverá também sentido humano, personalidade consciente e convicta da missão de educar.

Há de a prática ser entregue, então, a supereducadores, figuras com tão alta e completa preparação?... Não, porque isso não seria possível. O que haverá de buscar-se, para esse efeito, é um *ambiente total* nas escolas de preparação de professores, um clima de entendimento e coordenação, harmonia de elementos de estudo e de situações que se solidarizem e encaminhem as oportunidades que levam a viver, em cada aluno-mestre, uma personalidade esclarecida, confiante, capaz de autocrítica, de sensibilidade em face das reações dos alunos – de capacidade criadora, enfim.

Toda boa escola de preparação para o magistério não há de ser outra coisa: vestíbulo para a *prática*, e onde a prática venha a ser também o centro de convergência, ou o gabinete de provas, de toda a preparação anterior que se pretenda dar aos futuros mestres.

Monstruosa seria a concepção de uma prática de ensino de tudo o mais desligada e entregue a condutores desprovidos da preparação necessária, técnica, científica e profissional, subentendendo-se, nesta última, é claro, formação ética conveniente, a humildade intelectual dos que realmente sabem, o tato, a prudência, a elevação de espírito

para aprender a reaprender com os próprios alunos. Pode-se admitir, embora seja uma desgraça, a presença de professor fátuo, na regência de qualquer disciplina de ensino normal. Na de prática de ensino, no entanto, a permanência de tipo dessa ordem não representará apenas um erro. Será um crime.

▲ Escola-“modelo” ou escola “de demonstração”?

Para execução da prática de ensino, como se expôs, a escola anexa a institutos de formação do magistério não poderá nem deverá ser concebida como “escola-modelo” – escola de esquemas feitos e intangíveis –, mas como “escola de demonstração”, escola de alto nível técnico, com caráter experimental.

Há que explicar, certamente, esta última denominação. Uma “escola-modelo” é uma organização rígida, de conclusões feitas. Uma “escola de demonstração”, ao contrário, é uma escola flexível, aparelhamento que admite variações, segundo *princípios definidos, e fatores bem determinados e controlados*. Esses princípios são dos fundamentos do próprio ensino pedagógico da escola de preparação para o magistério a que esteja anexa. Por sua vez, tudo quanto “se demonstre” nessa escola anexa irá refletir-se no ensino pedagógico referido, pelo exame acurado dos problemas, reuniões de estudo, comunicação de resultados.

Como obter tal situação, sem choques nem atritos?... Primeiramente, pela qualidade dos mestres encarregados do ensino pedagógico e da direção da “prática”. Depois, pela organização administrativa da própria escola de demonstração. No caso do Instituto de Educação do Distrito Federal, a direção dessa escola cabia à professora-chefe da Seção de Prática de Ensino. Suas assistentes eram professoras escolhidas, mediante rodízio, entre regentes das próprias classes primárias. Além dos trabalhos regulares de coordenação, a cargo da professora-chefe, todas assistiam às aulas das diferentes disciplinas teóricas (Biologia, Psicologia, Sociologia, Matérias de Ensino), discutindo-lhes os princípios expostos e as normas conseqüentes a adotar. Desse modo, ficava assegurada a coordenação-geral dos trabalhos pelos docentes.

E da parte dos discentes, ou dos alunos-mestres? A organização previa igual coordenação para igual espírito, que os levasse à aquisição das desejadas *atitudes* a criar e a desenvolver em futuros educadores. Organização trabalhosa, sem dúvida, mas extraordinariamente eficaz, como veremos a seguir.

▲ Organização geral do trabalho dos alunos-mestres

O último ano de ensino, na Escola de Professores, era essencialmente dedicado à prática. Não menos que doze horas semanais lhe reservava o horário. É de notar que no ano anterior já haviam esses alunos recebido todo o ensino de biologia educacional, psicologia educacional e a maior parte de “matéria de ensino”.¹

Os três trimestres letivos de “prática” correspondiam a três fases sucessivas, perfeitamente organizadas: a) *de observação*; b) *de participação no ensino*; c) *de direção de classe*.

Na fase de observação, distribuídos os alunos por diferentes classes, em pequenos grupos, passavam a observar, de início, *não propriamente o ensino*, como trabalho único do professor, mas, sim, a *situação geral da classe*, nos seus aspectos material e de expressão humana, vida psicológica e de vida social. Claro que o professor figura sempre

¹ V. Arquivos do Instituto de Educação, n. 3.

nessa situação, sem que nela seja exclusivo ou, por si mesmo, dominante. Viam, assim, os praticantes, que a situação da classe é complexa, variável, dependente de múltiplos fatores, sobre os quais nem sempre o professor pode diretamente atuar. Ainda nesse período, em fase posterior, observavam os elementos de direção da classe, pelo professor (uso de material didático, do quadro-negro, do livro, da explicação, da argüição, dos trabalhos orais e escritos).

Adquiriam, assim, uma atitude fundamental de observação, para análise dos elementos de cada hora. Recolhiam suas notas em questionários graduados, adrede preparados, discutiam, depois, os resultados, em reunião conjunta de toda a turma de praticantes, composta, em geral, de oito a dez alunos-mestres, e entregues a uma professora-assistente da Seção de Prática.

Na segunda fase, já eram eles levados a uma experiência de *participação do ensino*, com a duração de 20 a 30 minutos. Para isso, cada um deles deveria inteirar-se, *em entrevista com a professora-regente da classe primária* onde devesse atuar, do andamento do ensino, da matéria até então tratada, dos casos especiais nela ocorridos. A matéria da aula era indicada pelo professor-regente e discutida, na sua extensão e oportunidade, com o aluno-mestre. Tudo se deveria passar, e realmente se passava, como se este fosse um substituto ocasional, que interviesse *sem qualquer prejuízo ou distúrbio do trabalho normal da classe*.

Colhidos esses elementos, redigia o aluno-mestre o seu “roteiro de lição”, muito flexível, para que pudesse admitir variações, segundo a *reação dos alunos*. Não interessaria, de modo preponderante, a perfeição lógica da explicação, ou o plano teórico, mas, sim, a situação geral que o futuro mestre deveria saber defrontar e resolver a contento, de forma produtiva ao desenvolvimento intelectual e moral das crianças.

Na hora prefixada, o aluno-mestre, designado para o exercício de participação no ensino, dele se encarregava, e os demais membros da turma, bem como a professora-regente e a assistente da prática, passavam a observar-lhe o trabalho. Para isso, distribuía-se um questionário mimeografado, contendo perguntas sobre a atitude geral do praticante (*gestos, voz, linguagem, domínio da classe*); reação dos alunos (*interesse, desinteresse, excitação, temor, naturalidade*); andamento da aula em seu conteúdo (*motivação inicial, coordenação com a aprendizagem anterior, aproveitamento das situações de interesse, desenvolvimento, consecução real dos objetivos prefixados, verificação*); e, enfim, do processo mesmo adotado, da seqüência de suas fases e de seu *aproveitamento*.

Os resultados passavam a ser depois discutidos, tal como já se fazia na *fase de observação*, ouvindo-se, primeiramente, a própria autocrítica do aluno-mestre, que assim houvesse participado do ensino. Claro está que, na parte inicial desta fase, a crítica aos outros era sempre mais fácil que a autocrítica. Mas, como no trimestre os alunos-mestres chegavam a participar oito a dez vezes, assistindo, por outro lado, a mais de 60 dessas interessantes experiências, aguçava-se por fim a capacidade de *autocrítica*, indispensável a cada professor.

No trimestre final, de *direção de classe*, eram as turmas primárias entregues à responsabilidade total do aluno-mestre por duas horas e, mais tarde, por todo o dia escolar. A professora-regente poderia mesmo ausentar-se, sem qualquer inconveniente. Todos os aspectos da direção efetiva do ensino deviam ser atendidos: escrituração, comunicações à direção da escola, indicação de tarefas, observação dos recreios, ou o que mais fosse.

Não se utilizavam, agora, os questionários. Solicitavam-se “relatórios”, tanto ao aluno-mestre como aos seus colegas observadores e ao professor-regente. O exame desse material assim recolhido demonstra a excelência do plano posto em execução, quer pelas observações extremamente verídicas que contém, quer pela demonstração das atitudes gerais adquiridas pelos alunos-mestres.

A influência de todo o trabalho sobre esses alunos, como, indiretamente, sobre os professores-regentes, era notável. Alguns testemunhos, em nosso poder, documentam cabalmente essa influência, sempre benéfica e estimuladora. Bem distantes estávamos da prática dos velhos tempos...

Mas a influência de todo o trabalho, assim orientado, sobre os professores das diferentes especialidades pedagógicas da Escola de Professores (biologia, psicologia, sociologia, história da educação, filosofia e matérias de ensino) não era menor. Para a prática tudo confluía, mas, também da prática tudo *refluía*, para impor observações, esclarecimentos e retificações.

Grande experiência foi, sem dúvida, a realização da Escola de Professores, na Seção de Prática de Ensino, especialmente nos anos de 1933 a 1937. Honra aos mestres que nela diretamente intervieram, como à Escola de Aplicação, onde se exercia.²

Seu segredo era um só: a organização racional de trabalho, pela aceitação de que há uma técnica de ensino, certamente complexa e delicada, mas que pode ser ensinada e aprendida. “Educar-se, para educar”...

Lourenço Filho
Diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
e ex-Diretor do Instituto de Educação.

² Na seção de Prática de Ensino trabalharam, de 1932 a 1937, as seguintes professoras: Ormindia Marques (chefe), Elvira Nizinska, Ondina Marques, Matilde Bruno, Helena Mandrone, Maria José Massena, Alfredina Paiva e Souza e Nair Freire.



Prática pedagógica
(programa de ensino)*

* Publicado na *Revista de Educação*, Piracicaba-SP, v. 2, n. 1, p. 50-59, maio 1922.

2º ano:
2 aulas semanais, 60 anuais, em média, sendo 10 de orientação e 50 de observação nas classes

Os alunos não têm ainda conhecimento algum de Psicologia Aplicada à Educação ou de Pedagogia Experimental, disciplinas que só irão encontrar nos 3º e 4º anos. Devem iniciar-se, pois, na Prática Pedagógica, pelo conhecimento empírico do ambiente escolar, no qual começarão a exercer as suas análises, recolhendo dados de observação, concretos e experimentais. Tudo indica que a educação profissional do professor seja iniciada pelo conhecimento prático do corpo da escola, motivo pelo qual o programa do 2º ano se resume em responder a esta indagação: *Onde se ensina?* Realizando suas observações em grupos-modelo, os praticantes terão facilidade em inferir as boas normas de higiene pedagógica; ao mesmo tempo, sem que o percebam, irão acumulando boa soma de outras observações, utilíssimas aos seus estudos posteriores.

▲ **O ambiente escolar**

▲ I. A sala de aula

- a) Dimensões apropriadas; condições elementares de higiene, em respeito à criança, que é um ser em formação orgânica. A escola se destina a educar, a *desenvolver*; antes de tudo, pois, ela não deve *prejudicar*.
- b) Condições especiais de arejamento. Cubagem da sala, portas e janelas. Os perigos que a má respiração pode ocasionar: a tuberculose infantil e as predisposições para moléstias pulmonares.
- c) Condições peculiares à boa iluminação. Quantidade, qualidade e direção da luz. A miopia, moléstia escolar. As diferenças individuais da visão e a necessidade de medir-se a grande acuidade visual de cada escolar.
- d) O mobiliário. Tipos de carteiras em uso. Adaptação do mobiliário à estatura dos alunos; manejo dessa adaptação; montagem e desmontagem das carteiras. Anomalias do crescimento devidas à má adaptação do mobiliário; a *escoliose*.

- e) O material didático: material propriamente de ensino e utensílios do trabalho escolar. Quadros-negros, mapas, gravuras, livros, contadores, etc. Até que ponto podem ser concretizadas todas as noções do ensino primário.
- f) A ornamentação das salas. Que se deve entender por isso? A escola deve ser um meio higiênico e atraente.
- g) Condições que favorecem a ordem e a higiene individual do aluno. O seu material de estudo; livros e cadernos, tornos, utensílios, bolas. O material condenado.
- h) Entrada e saída da classe; como os alunos se distribuem pelas carteiras; saídas higiênicas individuais.
- i) Noções do regime escolar: a formação dos hábitos decorrentes da organização e direção da classe.
- j) O papel dos órgãos dos sentidos no aprendizado e cuidados que eles exigem.

■ II. O recreio

- a) Extensão adequada. A água potável e as instalações higiênicas. Condições que facilitam a ordem e a segurança.
- b) Jogos permitidos e jogos proibidos.

Nota: Cada aluno é obrigado a ter um caderno, de tipo especial, muito econômico, no qual registra as suas observações pessoais, e no qual também resolve os questionários propostos pelo professor. Desses cadernos saem as cédulas de observação, que em aulas conjuntas são criticadas e corrigidas pela própria classe. Pelo conjunto das cédulas entregues no semestre, dá-se a nota de aplicação de cada aluno. Os alunos estão divididos em turmas, e, por uma escala rotatória, estudam o mesmo tema em todas as classes do grupo-modelo.

3º ano:

3 aulas semanais, 90 anuais, em média, sendo 15 de orientação e 75 de observação e experimentação

Os alunos, que já trazem o conhecimento do ambiente que mais convém às classes de ensino, iniciam-se agora, no estudo, igualmente objetivo e experimental, do regime escolar. Como o curso está em paralelismo com o de “Psicologia Geral e Aplicada à Educação”, e bem assim com o de “Anatomia e Psicologia Humanas”, é possível, sem complicações teóricas, um rápido exame científico da criança e do aluno. O programa procura responder, assim, a uma nova indagação: *A quem se ensina?*, e o faz iniciando os praticantes na compreensão da necessidade do “método”.

■ O regime escolar

■ I. A criança

- a) A criança deve ser vista, por parte do professor, como um ser objetivo, que sofre a influência educadora do meio. O mestre precisa conhecer a significação natural da infância e compreender a sua necessidade.
- b) O ideal seria conhecer a história social e fisiológica de cada educando, possuindo, de cada um, uma carteira biográfica, com dados essenciais. É possível organizar essas carteiras nas escolas primárias?

II. O aluno

- a) Assim como a criança é um ser em formação fisiológica, assim também o é em desenvolvimento e formação psicológica; necessita, por isso, além da higiene material especial já estudada, da higiene mental, que só um regime escolar científico pode dar.
- b) Esse regime é o do ensino metódico, isto é, de acordo com as leis naturais, e, para recebê-lo, o aluno deve ser, acima de tudo, uma inteligência atenta. Estudar como se provoca e se mantém o estado de atenção na criança é o primeiro dever do educador.
- c) Toda organização e direção da classe (afora a parte administrativa da escrituração, que é estudada a seu tempo) deve visar, pois, à atenção da classe. Como a atenção é uma dupla atitude, somática e intelectual, exige cuidados relativos ao corpo e à mente da criança. Os cuidados relativos ao corpo são os que dizem respeito ao bom funcionamento dos sentidos e à defesa de seus órgãos.
- d) A atividade intelectual dos alunos é condicionada pelo jogo dos seus próprios interesses. Uma classe bem dirigida é uma classe em que o regente espicaça nos alunos, a cada momento, o interesse oportuno à lição.
- e) Na organização do *ensino simultâneo*, que é o normal nas escolas públicas, há *formas* e *modos* compatíveis com o bom exercício da atenção; como devem ser aplicados.
- f) Mas não basta despertar a atenção: é preciso saber mantê-la, porque a fadiga se opõe à permanência do estado atento. Causas da fadiga e como evitá-las. Os cuidados com os órgãos sensoriais a este propósito e a variação das atividades.
- g) Além do estudo da atenção (função de aquisição), impõe-se o estudo, em classe, da memória escolar (função de conservação). O ensino de cor e seus males.
- h) A memória é limitada e precisa ser poupada na escola. Combate ao ensino verbalista. Como usar compêndios e apontamentos. Só o ensino metódico, pela intuição sensorial, pela objetivação das noções, pela observação e experimentação, evita o psitacismo.
- i) O governo dos alunos não é e não pode ser obtido só pelo estado de atenção; há necessidade de repousos. Como são esses repousos e aplicações deles nos horários.
- j) A disciplina. Espécies de disciplina: a disciplina de persuasão, e, por ela, o desenvolvimento do raciocínio e do autogoverno.
- k) O jogo: observação dos jogos preferidos pelas diferentes classes e significação dessa preferência.
- l) Técnica de testes da análise. Medida da atenção, da memória, da associação, da percepção, etc. Medida da acuidade visual e auditiva e modo de colocar, pelos seus resultados, os alunos em classe.
- m) Escrituração escolar.

Nota: Cada aluno tem o seu caderno de observações próprias, como no 2º ano. Ao mesmo tempo que vão tendo a significação exata de muita noção teórica de psicologia, pelo contato com a criança e com a classe, vão também os alunos se enfronhando nos cuidados da direção de uma escola. Na distribuição e manejo do material de ensino, e mesmo na direção de certas aulas em que a ação do mestre seja pequena, permite-se já o exercício dos praticantes. São exigidas as cédulas de observação, no fim de cada aula, de acordo com o questionário de antemão proposto.

4º ano:

5 aulas semanais, 150 anuais, em média, sendo 30 de orientação e 120 de aulas reais pelos alunos-mestres

No 4º ano, depois do estudo prático do ambiente e do regime escolar, do conhecimento da “psicologia aplicada à educação”, e, agora, *pari passu* com o da “pedagogia experimental”, os alunos se exercitam a dar aulas, aplicando conscientemente os preceitos da metodologia especial de cada disciplina. O programa procura responder, assim, às duas indagações finais: *Que se ensina?* e *Como se ensina?*

Metodologia geral

I. Organização de uma classe

- a) Organização higiênica e pedagógica. Medida da acuidade visual. Medida da acuidade auditiva. Distribuição relativa dos alunos nas classes, de acordo com os resultados dessas medidas, e mais, tanto quanto possível, combinados com a estatura dos alunos. Ar e luz. Adaptação do mobiliário.
- b) Organização quanto ao regime. Horários e programas. Interpretação de uns e de outros quanto ao método. (Em conexão com o programa de Pedagogia Experimental).

Metodologia especial

II. Orientação didática

- a) Metodologia especial do *Desenho*. Fins educativos; importância como exercício visual e motor. Fora do desenho natural não há desenho. Marcha do ensino no curso primário e médio, segundo os programas em vigor. Higiene do desenho.
- b) Metodologia da *Caligrafia*. Simultaneidade do seu ensino com o da leitura. Tipos de caligrafia e por que se deve preferir, para o aprendizado, o tipo vertical. Marcha do ensino e higiene.
- c) Metodologia do *Aprendizado da Leitura*. O método aplicado. Marcha do ensino. Os passos fundamentais: sentenciação à leitura: associação das formas auditivas, já do domínio da inteligência infantil, com as formas visuais da escrita. Ouvir para entender, ver e ler para entender. Leis da análise como fundamento de todo o método. Marcha do ensino. Os passos fundamentais, sentenciação, palavração, silabação e conhecimento das letras, sempre dentro de sentenças. O uso de cartilhas ou livros iniciais de leitura. Crítica dos livros aprovados.
- d) Metodologia da *Leitura Oral*. Só há uma leitura oral: a expressiva. Má denominação de leitura explicada e leitura suplementar. Toda leitura deve ser explicada, para que, entendida e sentida, possa ser lida com expressão. Valor da boa leitura. Sua influência na linguagem oral e aprendizado da ortografia. A califasia e exercícios recomendáveis. Como deve ser preparada uma aula de leitura. Qualidades de um bom livro: na parte material (higiene) e na parte literária (método e conveniência). Crítica dos livros aprovados e em uso. Sua seriação no curso primário e médio.

- e) Metodologia da *Linguagem Oral*. A linguagem não é causa do desenvolvimento mental, é, antes, reflexo dele. Deve, por isso, acompanhá-lo passo a passo, e não ir adiante. Primeiro as imagens e as idéias, depois as palavras. Combate ao verbalismo. Todas as aulas, nas escolas primárias, são de linguagem. A escola deve ser um meio onde se fale bem. Há, porém, necessidade de aulas especiais visando à correção vernácula. Cabe o ensino da gramática no curso primário? Valor da língua como fator da unificação nacional. Marcha do ensino.
- f) Metodologia da *Linguagem Escrita*. O ensino da linguagem escrita é paralelo ao da leitura e da linguagem oral. Uma nova dificuldade: a *ortografia*. Sistemas ortográficos. Preparo oral de todas as lições escritas. A correção em flagrante. As narrações, descrições e composições como devem ser feitas. O estilo epistolar: aplicação desde as primeiras classes. Marcha do ensino.
- g) Metodologia do *Cálculo* (aritmética). O ensino do cálculo deve ser, a princípio, todo concretizado. Recursos do material didático em uso. Banimento absoluto da decoração inconsciente de tabuadas. Como se ensina a numeração escrita. Uso dos quadros de Parker. Marcha do ensino e possibilidade da sua objetivação em todas as lições onde o aluno o exija. O cálculo como fator da logicidade.
- h) Metodologia das *Ciências Naturais e Físico-químicas*. Que se deve entender por esta denominação na escola primária. Todas as lições devem ser de *coisas*, ou melhor, *com coisas*, exigindo a observação, comparação e análise das realidades e, sempre que for possível, no seu próprio meio natural. As aulas-passeios ou excursões escolares. O museu escolar, sua necessidade e facilidade de organização pelos próprios alunos. Marcha do ensino.
- i) Metodologia da *Geografia*. Todas as noções partem do concreto e do conhecido. Topografia da escola, do lugar, cidade, bairro ou fazenda. Geografia do município, do Estado e do Brasil, pela cartografia. Importância do ensino desta disciplina na formação do sentimento da nacionalidade. Marcha do ensino e material adequado. O auxílio da modelagem.
- j) Metodologia da *História*. A história pode ser ensinada no curso primário? Como a criança chega à noção da sucessão do tempo. Partir do conhecido: a história do aluno, da família, da escola, da cidade, do bairro ou da fazenda. A história do país pelos fatos mais recentes. Banimento absoluto do ensino de cor. A história e o patriotismo. Marcha do ensino.
- k) Metodologia do *Ensino Moral e Cívico*. Importância deste ensino nas primeiras idades. A formação do cidadão e do homem social. O civismo não pode ser ensinado só por fórmulas, pelo culto abstrato de símbolos, mas, sim, basear-se no conhecimento do país, pela geografia, pela história e pelo idioma nacional. O escotismo como auxiliar do civismo. O problema moral na escola. Responsabilidade do professor primário. A lição do exemplo.
- l) Metodologia da *Geometria*. Exercícios de observação, de generalização e de imaginação. Estudo dos sólidos, das superfícies e das linhas e suas combinações, tudo concretamente. Auxílio do desenho, modelagem e da cartonagem. Marcha do ensino.
- m) Metodologia do *Aprendizado do Francês*. Extensão do ensino do francês no 2º ano médio. O chamado processo direto. Lições-tipo de conversação. Marcha do ensino.
- n) Metodologia da *Música*. Importância do canto coral como fator dinamogênico no ensino. Como preparar o canto e como fazê-lo cantar. A popularização dos hinos patrióticos. Marcha do ensino.

- o) Metodologia da *Educação Física* (ginástica). A educação do corpo, como deve ser entendida: não formar atletas, mas homens equilibrados e sãos. Meios práticos para a educação física na escola: a ginástica educativa e os jogos. Valor de uma e outros. O esporte. Marcha do ensino e cuidados higiênicos.
- p) Metodologia dos *Trabalhos Manuais*. Importância dos exercícios manuais. Exercícios próprios para meninos e próprios para meninas. O *slojd* (*slöjhusfild*). Marcha do ensino.

Nota: Este programa está em perfeita conexão com os de Psicologia (3º ano) e de Pedagogia Experimental (4º ano). Nessas disciplinas, os alunos aprendem as razões teóricas, os fundamentos científicos; na prática, verificam primeiramente *que é que se faz e como se faz*, para, depois, fazerem eles próprios.

Durante os primeiros dias de fevereiro, os alunos-mestres procedem à medida de acuidade visual e auditiva dos alunos do grupo-modelo anexo, pela técnica já aprendida no 3º ano. Nesse período é dada, na cadeira de Pedagogia, a noção genérica de *método*, a concepção moderna do ensino ativo e a noção do método didático único, bem como toda a sua processuação. Entrando imediatamente depois para dar aulas, o professorando não o faz às cegas; conhece, pelo estudo anterior, o ambiente e o regime; acaba de conhecer o *método*, que é firmado nos seus conhecimentos de Psicologia. Passa, então, a se exercitar na arte de ensinar, guiado pelo regente da Prática, sem grandes surpresas nem desilusões.

Explicada a metodologia especial de cada disciplina, e exemplificada com uma aula-tipo, ou mais, pelo regente da Prática, os professorandos passam a compor planos de aula para cada ano do grupo-modelo, devendo executá-los em seguida, depois de corrigidos e aprovados.

A princípio, as aulas serão em recinto especial, para onde se conduzem os alunos das classes primárias, e onde é feita uma crítica oral por toda a classe. Verificados assim, em flagrante, os enganos mais graves e mais comuns a todos principiantes, os professores se incumbem, com preparo prévio, de duas aulas diárias em cada classe-modelo. De ordinário, ninguém intervém nessas aulas, nem mesmo o regente, sendo a crítica feita por escrito, segundo um mesmo modelo.

Cada praticante terá um caderno para registro dos planos de aula e das respectivas críticas; o valor desse canhenho na vida prática será inestimável.

À medida que o programa de metodologia especial vai sendo desenvolvido, os exercícios dessas aulas reais vão variando. Mas nas escalas semanalmente estabelecidas pelo Regente, ficam previstas aulas diárias de Leitura Oral, Aritmética e Linguagem, disciplinas que requerem mais longo aprendizado.

Cada aluno-mestre dará, durante o ano, cerca de 50 aulas, ou seja, uma de cada disciplina em cada classe do curso primário e médio, e isso, sem que se desorganize a marcha dos trabalhos das classes-modelo. Assim se faz nesta escola, desde 1921, executando-se este programa, com animador resultado.

Anexo I

Questionário como modelo dos que são usados nos estudos de prática pedagógica do 3º ano



Estudo da atenção escolar

- 1) É importante o estudo da atenção na escola? Por quê?
- 2) A atenção nas classes-modelo é boa? Em que classe é melhor?
- 3) Quando acha que uma classe está em atenção? De que condições depende esse estado do espírito?
- 4) A atenção depende do estado de fadiga? Percebeu isso nalguma classe? Em qual e quando?
- 5) Em que lições a atenção da criança é maior? Por quê?
- 6) Quanto dura a atenção infantil, em média, para o mesmo assunto? Que fatores do ambiente físico podem fazer variá-la?
- 7) De quem depende mais a atenção: do professor ou do aluno? Por quê?
- 8) Como será capaz de prender a atenção de uma classe por meia hora? Que meios lançará, com segurança de resultado, para aumentar o poder de atenção das crianças?

Anexo II

Questionário pelo qual os praticantes guiam a crítica das aulas dadas pelos seus colegas (4º ano)

I. Higiene

- 1) Os utensílios e o material didático empregados e a maneira de empregá-los corresponderam às boas normas da higiene pedagógica?
- 2) O tempo destinado à aula podia por si só provocar a fadiga?

II. Governo dos alunos

- 1) O professor soube provocar e manter a atenção de toda a classe?
- 2) De que recurso usou para isso?
- 3) Teve palavras ou gestos de persuasão aos desatentos e aos tímidos? Soube usar de pausas? Movimentou bem o material didático?

III. Método

- 1) O assunto estava perfeitamente delimitado? Para a classe, cabia no tempo?
- 2) O material usado foi o melhor de que podia dispor? Foi pouco? Foi demasiado? Mostrado muito apressadamente?
- 3) O desenvolvimento do assunto seguiu os passos formais do método?
 - a) o professor exigiu a atividade dos alunos?
 - b) a apresentação dos novos conhecimentos foi feita com base nos conhecimentos já adquiridos?
 - c) o trabalho mental (análise e generalizações) estava adequado à idade e ao desenvolvimento da classe?

- d) o professor apressou-se a dar alguma conclusão que podia e devia esperar dos alunos?
 - e) não divagou inutilmente?
 - f) não ensinou pelo erro? Se o fez, como e quando?
- 4) A atitude do professor foi sempre correta e conveniente? Havia entusiasmo na lição, sem exagerado calor que a tornasse ridícula? A linguagem esteve clara? A pronúncia foi correta e elegante?
- 5) Que utilidade teve a aula? Foi meramente instrutiva? Abusou da memória das palavras?
- 6) Que coisas novas diria, ou que coisas não diria, se a aula estivesse em suas mãos? No seu plano organizado para a mesma aula há alguma particularidade interessante? Qual?

Escola Normal de Piracicaba, 15 de janeiro de 1922.

O professor:
M. Bergström Lourenço Filho

Preparação de pessoal docente para escolas primárias rurais*

* Estudo preparado por solicitação da Unesco, e por essa organização publicado em francês e em inglês, na obra intitulada *La formation professionnelle du personnel enseignant primaire*. Publicado também na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 52, p. 61-104, out./dez. 1953.

▲ I. Considerações gerais

Para a formação do pessoal docente destinado a *escolas rurais*, consideráveis esforços vêm sendo realizados, no Brasil, desde algum tempo. Experiências pioneiras houveram nesse sentido, antes da lei orgânica do ensino normal, que é de janeiro de 1946; em consequência dessa providência do governo federal é que, no entanto, o movimento tomou maior firmeza e expansão. Já no ano de 1951 funcionavam 121 *cursos normais regionais*, de par com as *escolas normais comuns*, então, em número de 434. A maioria desses cursos regionais ainda não apresenta perfeitas condições de organização e funcionamento; muitos deles, porém, estão realizando trabalho digno de ser conhecido e analisado. Deles destacaremos dois, para descrição especial: o da Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte, no Estado do Ceará, o mais antigo, pois que seus trabalhos datam de 1934, e os serviços de treinamento, formação e aperfeiçoamento da Fazenda do Rosário, no município de Betim, Estado de Minas Gerais, iniciados em 1948.

Antes de descrevê-los, convirá examinar a situação do problema da formação do magistério primário no país, em geral. Ao contrário do que pensam muitos, a formação especializada de mestres rurais não é senão um dos aspectos desse problema mais amplo.

Nosso País foi um dos primeiros na América a criar escolas normais mantidas pelo Poder Público; a Escola Normal de Niterói, na então província do Rio de Janeiro, data de 1834. Não obstante, há enorme déficit de pessoal em face das necessidades sempre crescentes do ensino. Um inquérito, não há muito levantado em todo o País, mostrou que 48% dos mestres em serviço nas escolas primárias não tiveram oportunidade de receber qualquer preparação pedagógica. Existem, é certo, grandes variações de uma para outra região. Na do Sul, mais densamente povoada, de maior capacidade econômica e em curso de rápida industrialização, há Estados nos quais a taxa de mestres que não passaram por escolas normais desce a 10%; num deles, o de São Paulo, já os estabelecimentos de educação primária mantidos pelos poderes estaduais não mais abrigam *regentes leigos*, como são chamados tais mestres improvisados. Mas, Estados há, no Norte, Nordeste e Centro-Oeste, em que a porcentagem é da ordem de 70% a 80%. Não só em grande número de escolas primárias das zonas rurais, mas também em numerosas escolas de pequenas cidades e vilas, nessas unidades, o ensino não está entregue a pessoal devidamente habilitado.

A que se deverá esse fato, impeditivo de boa organização da escola e, assim, de seu maior rendimento pedagógico e social?...

A vários fatores, dos quais cumprirá destacar dois, principalmente. O primeiro é o da *dispersão demográfica*. Com mais de 8,5 milhões de km², tem o País 52 milhões de habitantes, o que dá a média teórica de 6 habitantes por km². A distribuição real, porém, está muito longe de ser uniforme; em duas terças partes do território, ou seja, em toda a área das Regiões Norte e Centro-Oeste, a densidade demográfica é inferior a um habitante por km². A região mais habitada, a do Sul, conta 21 habitantes por km²; a Região Leste, 15, e a Região Nordeste, 13.

Acresce o tipo dispersivo do povoamento. Na maior parte do País, os processos primitivos de exploração da terra (agricultura extensiva, atividades pastoris e indústrias extrativas) levam a uma como que atomização demográfica. A população rural se dispersa em casas isoladas ou núcleos de poucas habitações muito distanciados uns dos outros. Em conjunto, revelou o recenseamento de 1940 que as aglomerações de mais de 5 mil habitantes não somavam senão um quinto da população, e esse estado de coisas pouco se alterou nos resultados do censo geral de 1950.

Em cerca de 10% dos núcleos chamados *sedes de distritos*, que representam situação de passagem dos *quadros rurais* para os *urbanos*, a população não era superior a cem habitantes. Há, assim, extensas zonas do País não susceptíveis de receber organização escolar de tipo comum. Muitas zonas, como as chamamos em estudo publicado em 1942, representam espaços *não-escolarizáveis*.¹ Funcionalmente, uma escola é um *centro de comunidade*, razão por que um sistema escolar só bem se estabelece quando também represente laço funcional entre escolas de várias comunidades, para fins de organização, administração e medidas de previsão nos serviços de ensino, entre os quais o da formação de seu pessoal.

A essa condição negativa têm-se juntado outras, decorrentes das tradições naturais e normas político-administrativas. O regime de produção nos três séculos em que o Brasil foi colônia portuguesa e o trabalho servil em que se baseava (escravidão índia, a princípio, e escravidão negra, até 1888) não podiam estimular as aspirações culturais do povo, ou sequer admiti-las, senão para pequenos grupos privilegiados. As comunidades locais, por si mesmas, não chegavam a ter iniciativa nesse sentido; esperavam, como ainda esperam, na maioria, pela decisão dos governos regionais ou do governo central. Desde 1889, o Brasil é república federativa; antes, a partir de 1822, foi império constitucional, de tipo unitário. Quer num, quer noutro desses regimes, os negócios da educação popular têm estado entregues aos governos regionais (*províncias* no Império, *Estados* na República). A divisão territorial dessas unidades, mantida pela tradição, é de todo irracional quanto à área, população e recursos econômicos. Bastará dizer, a esse respeito, que a tributação geral *per capita*, de uns para outros Estados, tem variado segundo índices de um para cem. E ainda mais: a participação dos tributos arrecadados não considera a soma dos encargos das administrações locais, ou dos municípios, e a das administrações regionais, ou dos Estados. Na realidade, os municípios têm recebido 10% apenas da renda pública; os Estados, menos de 40%; o governo central, mais de 50%.

A carência de recursos da parte de muitos Estados, a que tem cabido sempre o encargo da formação do *pessoal docente* primário, pode explicar as profundas diferenças regionais nas realizações educativas, no número de escolas, tipos de instalações escolares, sistema de retribuição dos mestres, seu recrutamento e preparação; e, com isso e em tudo isso, o insuficiente desenvolvimento do ensino nas zonas rurais.

Pelo recenseamento de 1940, a taxa geral de analfabetismo, nos grupos da população brasileira de 10 e mais anos, subia a 57%. Na Região Sul, era de 42%; nos Estados

¹ Lourenço Filho, M. B. *Tendências da educação brasileira*. São Paulo : Melhoramentos, 1942.

do Norte, 56%; na parte Leste, 58%; nos Estados do Centro-Oeste, 67%, elevando-se na Região Nordeste a 72%. Não estão publicados todos os dados do recenseamento de 1950, mas, pelos que já o foram, pode-se concluir que houve sensível redução da taxa de analfabetos.² Ainda assim, essa redução se terá dado especialmente nas cidades, não nas zonas rurais. Se tomarmos os resultados relativos a um dos Estados de melhor situação educacional, o do Rio Grande do Sul, encontramos a taxa de 25% de analfabetos nas cidades e vilas, e a de 50% nos quadros rurais; se considerarmos, ao contrário, o Estado do Maranhão, que figura entre os de pior situação, achamos a taxa de 41% de analfabetos nas cidades, e a de 85% nas zonas rurais.

Tanto num como noutro recenseamento, a população dos quadros rurais representava mais do que duas terças partes da população total. No entanto, o total de alunos inscritos nas zonas rurais não tem alcançado senão metade da matrícula total do ensino primário: em conseqüência, a desproporção das oportunidades educacionais é enorme.

Nos Estados mais providos de escolas, ainda assim, há dificuldades em fazê-las funcionar com mestres que hajam passado por escolas normais, sobretudo nas zonas rurais. A razão é simples. Esses centros de preparação pedagógica têm sido em número insuficiente; estão mal distribuídos do ponto de vista regional, pois vários Estados só os possuem nas capitais; a maior parte deles (69%) são mantidos por entidades particulares, com fiscalização pouco eficiente de parte dos poderes públicos, e ensino pago pelos pais dos alunos. As escolas normais, que funcionam em cidades, possuem cursos desenvolvidos, com sete anos de estudos após a conclusão do curso primário, ou, pelo menos, seis: A clientela, na quase totalidade, é de alunos do sexo feminino.

Estabelecimentos até certo ponto satisfatórios para a formação de mestres destinados ao *ensino das cidades*, essas escolas não vêm satisfazendo, porém, na quantidade e, em certos requisitos, na qualidade, aos reclamos do ensino nas escolas rurais. O primeiro desses aspectos, mais que o segundo, tem sido notado em pequenos Estados, de escassos recursos; o segundo, ainda em alguns deles e em outros de maior capacidade econômica. Mas, ainda que dispusessem de mestres de boa formação pedagógica, obtida em escolas normais conceituadas, a verdade é que as escolas rurais não dão, nem nas condições atuais de organização podem dar, o rendimento pedagógico e social desejado. A capacidade de matrícula raramente é esgotada; restam sempre lugares vagos, muito embora haja crianças em idade escolar no círculo de dois ou três quilômetros de raio, previsto para a obrigatoriedade de ensino. Se os alunos se matriculam, não são freqüentes às aulas. Ainda que freqüentes, contentam-se em ir à escola por um ano, na grande maioria.³

Esse baixo rendimento passou a ser visto, por alguns administradores de ensino, sobretudo como expressão de mau trabalho dos mestres. Para sanar o mal, pensaram, dever-se-ia dar preparação específica aos mestres das escolas rurais, o que não se pode contestar; mas, também, baseá-la em conhecimento de técnicas agrícolas, conclusão, no entanto, que exige maior análise.

Essa maneira de ver começou a manifestar-se sobretudo depois de 1930, apoiada na observação da migração interna de grandes grupos de população das zonas rurais para as cidades e, ainda, de grupos urbanos ou rurais, de Estados do Nordeste (nas zonas sujeitas a secas periódicas), dessa região para outras. Em 1929, num desses Estados, o do Ceará, uma reunião de administradores municipais concluiu pela necessidade de transformar a escola primária, a fim de que ela cumprisse a sua missão, “fixando o homem ao campo”. Em 1932, o Ministério da Agricultura, por seu Serviço de Fomento Agrícola, na

² Segundo os dados publicados, a taxa geral de analfabetismo nas idades de 15 e mais anos reduziu-se a 50%, em grande parte por efeito da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, iniciada em janeiro de 1947.

³ A escolaridade média das crianças brasileiras, ou seu tempo de freqüência à escola, figura entre as menores do mundo: um ano e quatro meses. A distribuição porcentual da matrícula pelos cinco anos do curso tem sido a seguinte: 1º ano, 55%; 2º ano, 24%; 3º ano, 14%; 4º ano, 6%; 5º ano, 1%.

mesma ordem de idéias, começou a estabelecer acordos de cooperação entre as inspetorias agrícolas regionais e os grupos escolares de vários Estados, robustecendo, assim, a idéia de que os mestres primários devem possuir preparação em *técnicas agrícolas*. Por outro lado, desde 1922, o governo federal, que vinha desenvolvendo alguns esforços no sentido da melhoria sanitária das populações rurais, verificava que as medidas postas em prática só poderiam alcançar pleno êxito quando apoiadas em maior extensão pela educação popular. A idéia da preparação técnico-agrícola dos mestres rurais vinha assim juntar-se à de maior preparação em higiene e profilaxia. Dando corpo a esse pensamento é que surgiu a experiência pioneira de Juazeiro do Norte, no Estado do Ceará, e, assim também, em vários Estados, um movimento de propaganda que veio a se chamar de *ruralização do ensino*.⁴

No entanto, tendência diversa, com relação à matéria, começava a formar-se e a ser exposta por alguns professores universitários e outros pensadores sociais. Para estes, o complexo problema da educação rural era de natureza muito mais complexa. Não se poderia admitir a fórmula simplista de que a escola elementar pudesse “fixar o homem no campo”, desde que ensinasse, ou se pretendesse ensinar às crianças, rudimentares técnicas agrícolas e de defesa da saúde. Muito embora toda e qualquer escola primária deva ter em conta o ambiente em que trabalhe, e seja desejável e necessária a preparação dos mestres nesse sentido, não se deverá pretender fazer nela *nenhum ensino de caráter profissional*. Para boa solução, o problema deveria exigir medidas de muito maior envergadura: reforma do regime agrário; desenvolvimento não só dos serviços de fomento da produção agrícola como de distribuição de crédito e defesa da produção; melhoria das vias de comunicação e serviços de assistência; serviços de educação de adolescentes e adultos analfabetos; “missões rurais” com o emprego de processos técnicos modernos de difusão, como os do cinema; e, enfim, melhoria das instalações escolares, construção de casas de residência para os professores, organização regional de sua formação, com atenção às necessidades gerais de vida em cada ambiente. De modo geral, esse segundo grupo tem defendido programa muito similar àquele que a Unesco, mais tarde, veio a definir como de *educação de base*.⁵

As idéias defendidas por um e outro dos grupos têm-se revelado, por alguns aspectos, úteis ao progresso do pensamento pedagógico e social do País. Ademais, essas idéias se tocam, por vários pontos, como se pode ver dos anais dos trabalhos da I Conferência Nacional de Educação, reunida pelo Ministério da Educação, em 1941, no Rio de Janeiro, e nos do VII Congresso Brasileiro de Educação, realizado em Goiânia em 1942, por iniciativa da Associação Brasileira de Educação, cujo programa versou sobre a educação primária fundamental, especialmente nas zonas rurais. Em ambas reuniões, defendeu-se também a idéia de maior auxílio por parte do governo federal ao ensino primário, dadas as condições de variação da capacidade econômica de cada região do País, e a obtenção, assim, de melhores níveis de organização escolar.

II. A preparação dos mestres primários em geral

Como já dissemos, os serviços de ensino primário e os de preparação de seu pessoal docente têm estado entregues aos governos regionais. Políticos do Império e do começo da República já haviam defendido, porém, projetos de participação do governo central nesses serviços; mas as realizações tardaram, e só depois da revolução nacional de 1930 foram praticamente iniciadas, ainda que lentamente.

⁴ Essa idéia tinha sido exposta, aliás, já no começo do século por pensadores sociais, tais como Sílvia Romero e Alberto Tórres. Deram-lhe maior eco o sanitarista Belizário Pena e o educador Sud Mennucci.

⁵ Figuram entre esses os professores Fernando de Azevedo e A. Almeida Júnior, da Universidade de São Paulo, e Abgar Renault, da Universidade de Minas Gerais. Igualmente o dr. M. A. Teixeira de Freitas, em seus mais recentes trabalhos.

Em fins de 1930, foi criado o Ministério da Educação e Saúde. Na Constituição política de 1934, determinava-se que o governo federal fixasse um *plano nacional de educação*, compreensivo de todos os graus e ramos de ensino, e no qual o governo da República viesse a concorrer com ação suplementar, onde houvesse falta de recursos ou de iniciativa. Esse plano não chegou a ser organizado. No entanto, em 1938, criou-se o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, em consequência de cujas investigações vinha a ser estabelecido, em 1942, o Fundo Nacional de Ensino Primário, cujos recursos começaram a ser distribuídos em 1943, sobretudo para aplicação nas zonas carentes.⁶ A Constituição política de setembro desse mesmo ano incorporou aos seus princípios a idéia do fundo nacional e da ação federal complementar.

Antes mesmo disso, ou em janeiro de 1946, expediu o governo federal duas importantes leis, a *lei orgânica do ensino primário* e a *lei orgânica do ensino normal*, assuntos de que a União não havia tratado antes.

Como se vê do texto das duas leis (Decreto-Lei nº 8.529, de 2 de janeiro de 1946, e Decreto-Lei nº 8.530, da mesma data), bem como da exposição de motivos que as acompanham, diferentes aspectos de organização do ensino primário e do ensino normal são aí tratados solidariamente. A lei do ensino primário insiste na necessidade da adaptação regional do trabalho escolar; determina que se faça adequado *planejamento* para eqüitativa distribuição das escolas, segundo os contingentes de população infantil; dá especial relevo ao *ensino supletivo*, destinado aos adolescentes e adultos analfabetos; estabelece como condição para percepção de auxílio federal, pelos Estados, também o planejamento da formação do pessoal de ensino, segundo as necessidades do número das escolas primárias e de sua distribuição geográfica; cria, enfim, obrigações para as empresas agrícolas e indústrias quanto a facilidades que devem ser concedidas à instalação e ao funcionamento de escolas e da residência para os mestres.

A exposição de motivos da lei de ensino normal diz textualmente: “A coordenação dos serviços de ensino primário, por lei orgânica, exige como natural consequência igual coordenação do ensino normal, que provê à formação do pessoal de ensino necessário àquele grau de ensino”. Depois de referir-se aos estudos realizados pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, a respeito do assunto, esclarece essa exposição:

Dois níveis são julgados necessários na formação docente de grau primário, em virtude das diferenças de ordem econômica e cultural existentes entre as várias regiões do País, e, ainda, dentro dessas regiões, em zonas claramente determinadas por essas condições. O primeiro desses níveis corresponde ao ciclo inicial dos cursos de segundo grau, em quatro anos de estudos, e habilitará *regentes de ensino primário*; o outro, correspondente ao segundo ciclo desse mesmo grau, e a fazer-se em três anos, após a conclusão do primeiro (ou após a conclusão do ginásio), formará *mestres primários*. O projeto adota essa estrutura, que é a de todas as leis orgânicas do segundo grau, a fim de não manter o isolamento do ensino normal, em relação ao plano geral de estudos vigorante no País, como até agora tem acontecido.⁷

A seguir explica:

Neste particular, deve ser observado que, havendo sentido o problema dessa diferenciação necessária na preparação do magistério, alguns educadores têm propugnado pelo

⁶ A distribuição dos recursos desse *fundo nacional* tem sido feita na proporção de 70% para a construção de escolas primárias em zonas rurais e construção de escolas normais regionais, ou rurais; 25% para a campanha de educação de adolescentes e adultos analfabetos, cujos serviços se desenvolvem, na maior parte, em zonas rurais, e 5% para a realização de cursos de aperfeiçoamento de mestres e de administradores de ensino primário. O programa de construções rurais, com residência para o mestre, de 1946 a 1950, compreendeu auxílio para 6.160 escolas, das quais já se construíram mais de 4 mil.

⁷ A estrutura geral do ensino de 2º grau, no Brasil, apresenta hoje perfeita simetria em todos os ramos. Quer no ensino secundário geral, quer no comercial, industrial e agrícola, há dois ciclos de estudos, um *básico*, de quatro anos; outro *colegial* ou *técnico*, de três anos.

estabelecimento de *escolas normais rurais*. O projeto não repudia essa maneira de ver, antes a amplia, admitindo o estabelecimento de cursos normais *regionais*, de estrutura flexível, segundo as zonas a que devam servir, e que tanto poderão ser de sentido nitidamente agrícola como de economia extrativa, ou ainda de atividades peculiares às zonas do litoral. Foi essa também uma das conclusões do recente IX Congresso Brasileiro de Educação, reunido no Rio de Janeiro, pela Associação Brasileira de Educação.

Os dois níveis, ou ciclos, estabelecidos para a formação de pessoal docente primário assim se caracterizam:

- a) *1º ciclo, de formação de regentes de ensino primário*, em cursos de quatro anos, de sentido nitidamente regional; a matrícula neles exige idade de 13 anos e certificados de estudos primários completos (cinco anos); esses cursos regionais deverão ter orientação variada segundo seja a região de atividades agrícolas, pastoris, de mineração ou de indústria extrativa vegetal;
- b) *2º ciclo, de formação de professores primários*, com estudos de três anos após a conclusão do curso de regentes, ou após a conclusão do 1º ciclo do curso secundário geral; não se estabelece idade mínima como condição para matrícula; onde haja conveniência, o curso poderá ter realização intensiva, em dois anos apenas.

As disciplinas mínimas exigidas na organização dos cursos de 1º ciclo, ou normais regionais, são as seguintes:

- 1º ano*: Português; Matemática; Geografia do Brasil; Ciências Naturais; Desenho e Caligrafia; Trabalhos Manuais e Economia Doméstica; Canto Orfeônico e Educação Física;
- 2º ano*: Português; Matemática; Geografia do Brasil; Ciências Naturais; Desenho e Caligrafia; Trabalhos Manuais e Atividades Econômicas da Região; Canto Orfeônico e Educação Física;
- 3º ano*: Português; Matemática; Noções de Anatomia e Fisiologia Humana; História Geral; Desenho; Trabalhos Manuais e Atividades Econômicas da Região; Canto Orfeônico; Educação Física, Recreação e Jogos;
- 4º ano*: Português, Psicologia e Pedagogia; Noções de Higiene; História do Brasil; Didática e Prática de Ensino; Desenho; Canto Orfeônico; Educação Física, Recreação e Jogos.

No espírito da lei, ocupa a disciplina Trabalhos Manuais e Atividades Econômicas da Região papel central, ou dominante. Deverá desenvolver trabalhos práticos para conhecimento das técnicas regionais de produção e exercícios de observação e investigação, quanto à vida dos grupos de população, seus costumes e possibilidades de melhoria por influência da escola. A legislação de cada Estado poderá acrescentar outras disciplinas, se isso for julgado conveniente, e deverá, em cada caso, definir o caráter especializado dos cursos regionais que estabeleça.

Os programas de ensino, declara a lei orgânica, deverão ser simples, claros e flexíveis. Em sua realização, deverão ser atendidos os seguintes pontos: a) adoção de processos pedagógicos ativos; b) a educação moral e cívica deverá resultar do espírito e execução de todo o ensino; c) as aulas de metodologia tratarão dos objetivos de cada disciplina do ensino primário, sua articulação e integração, formas e procedimentos aconselháveis; d) a prática de ensino deverá ser feita em exercícios de observação e participação real no trabalho docente; e) as aulas de Desenho, Trabalhos Manuais, Canto, Educação Física e Recreação e Jogos compreenderão, também, no último ano de estudos, a orientação metodológica de cada uma dessas disciplinas no grau primário, com especial atenção às

necessidades regionais; f) o ensino religioso poderá ser estabelecido com caráter facultativo, não constituindo objeto de frequência compulsória por parte dos alunos.

Ainda determina a lei que, entre alunos e professores, haja regime de ativa e constante colaboração. Como atividade complementar, os estabelecimentos de ensino normal deverão promover entre os alunos a organização e o desenvolvimento de instituições *paraescolares*, destinadas a criar espíritos de cooperação e *serviço social* entre os futuros mestres.

Todos os estabelecimentos de ensino normal deverão manter escolas primárias anexas para demonstração e prática de ensino; no caso dos cursos regionais, haverá, pelo menos, duas escolas, de um só professor, para o mesmo efeito.

O curso normal de 2º ciclo, que se fará para candidatos que hajam concluído o curso de regentes, ou o curso de ginásio (1º ciclo dos estudos secundários), compreende as seguintes disciplinas:

- 1º ano: Português; Matemática; Anatomia e Fisiologia Humana; Física e Química; Desenho e Artes Aplicadas; Música e Canto; Educação Física, Recreação e Jogos;
- 2º ano: Biologia e Psicologia Aplicadas à Educação; Higiene e Educação Sanitária; Metodologia do Ensino Primário; Desenho e Artes Aplicadas; Música e Canto; Educação Física, Recreação e Jogos;
- 3º ano: Psicologia e Sociologia Aplicadas à Educação; Noções de História e Filosofia da Educação; Higiene e Puericultura; Metodologia e Prática do Ensino Primário; Desenho e Artes Aplicadas; Música e Canto; Educação Física, Recreação e Jogos.

No ano de 1951, funcionaram no Brasil 546 estabelecimentos de ensino normal, dos quais 434 escolas normais e 112 cursos normais regionais. A distribuição desses estabelecimentos pelos Estados, territórios e Distrito Federal é a que se vê na Tabela 1. Neles estavam matriculados 35 mil alunos; o número de mestres diplomados não excedeu 10 mil.

O mais simples confronto entre os números transcritos e os dados da superfície e população dos Estados e territórios mostra, na maioria deles, que os estabelecimentos de ensino normal são insuficientes. O Estado do Maranhão, por exemplo, com mais de 300 mil km² de superfície e população superior a 1,5 milhão de habitantes, só possui dois estabelecimentos de ensino normal. O Estado de Mato Grosso, com mais de um milhão e 200 mil km², e um milhão e 300 mil habitantes, só dispõe de três escolas normais, localizadas em sua capital. Estão, no entanto, em excelente situação, quanto ao número de estabelecimentos, o Estado de São Paulo, com 135, para uma superfície de 260 mil km² e 8 milhões de habitantes; Minas Gerais, com 133, e o pequeno Estado de Santa Catarina, cuja superfície é de apenas 95 mil km², com 50 estabelecimentos, dos quais 38 são cursos regionais, bem distribuídos. Deve ser lembrado que este último Estado é também o que melhor proporção apresenta entre a matrícula das escolas primárias urbanas e a das escolas rurais, como, aliás, seria de prever.

A política federal para o desenvolvimento, do ensino normal regional, ou rural, realizada a partir de 1947, tem consistido em auxílios distribuídos a 16 Estados e quatro territórios, para a construção de 51 edifícios e ampliação ou reforma de outros 19; esses auxílios totalizam 120 milhões de cruzeiros. Tem a ação federal contribuído também para a estimulação de cursos regionais de treinamento e aperfeiçoamento de mestres rurais, quer eles hajam passado, anteriormente, quer não, por escolas normais.

Por esse modo, os dois aspectos têm sido focalizados: o da *formação de novos mestres*, com preparação de cunho regional, e o *treinamento de mestres já em serviço*, para coordenação de seu trabalho à nova orientação que se procura firmar.

Tabela 1 – Distribuição das Escolas Normais e Cursos Normais Regionais pelos Estados, Territórios e Distrito Federal em 1951

	Cursos Regionais	Escolas Normais	Total
Alagoas	2	4	6
Amazonas	6	4	10
Bahia	2	12	14
Ceará	12	12	24
Espírito Santo	1	13	14
Goiás	6	16	22
Maranhão	1	1	2
Mato Grosso	–	3	3
Minas Gerais	9	124	133
Pará	2	4	6
Paraíba	8	8	16
Paraná	8	16	24
Pernambuco	9	11	20
Piauí	1	4	5
Rio Grande do Norte	–	2	2
Rio Grande do Sul	2	27	29
Rio de Janeiro	–	20	20
Santa Catarina	38	12	50
São Paulo	–	135	135
Sergipe	2	2	4
T. do Acre	2	2	4
T. do Amapá	1	–	1
T. do Guaporé	1	1	2
T. do Rio Branco	1	–	1
Distrito Federal	–	11	11
Totais	112	434	546

III. A experiência de Juazeiro do Norte

A primeira experiência de preparação especializada de pessoal de ensino para escolas rurais, no Brasil, surgiu em 1934, na cidade de Juazeiro do Norte, Estado do Ceará.⁸

A idéia foi levantada pelo então diretor-geral do ensino desse Estado, o sr. Joaquim Moreira de Sousa, que, já em 1931, havia apresentado ao IV Congresso Nacional de Educação um estudo relativo à organização do ensino normal; sugeriu esse técnico que o ensino normal tivesse organização federal, isto é, fosse disciplinado pelo governo central, e que na preparação dos mestres se incluísse o estudo de higiene rural, a prática da agricultura e a de indústrias rurais. Em suas próprias palavras, seria preciso “formar na alma do povo, por intermédio do mestre primário, a consciência sanitária e a consciência agrícola, de que está a depender a grandeza do Brasil”. Logo depois, propunha ele ao governo do Estado do Ceará que o ensino da agricultura e de indústrias rurais passasse a ser feito em

⁸ O Estado do Ceará, na Região Nordeste, de clima semi-árido, sujeito a secas periódicas, estende-se de 2° 45' a 7° 52' S, e de 40 00 W Gr. Superfície de 153 mil km² e população de 2 milhões e 750 mil habitantes. O município de Juazeiro do Norte, a 600 km de distância do litoral, está ao sul do Estado, em zona fértil, tem 60 mil habitantes, dos quais 42 mil vivem na cidade, situação essa que é excepcional na região, e no país em geral. Tal aglomeração urbana explica-se por ser Juazeiro um centro religioso. Aí viveu o famoso Padre Cícero Romão Batista, tido como taumaturgo, e cuja vida e atuação o autor estudou no livro *Juazeiro de Padre Cícero*, São Paulo : Melhoramentos, 1928.

todas as escolas normais; em 1933, considerando mais de frente o problema, propôs a criação de uma *escola normal rural*, a ser instalada num dos municípios do interior.

Não havendo recursos de parte do governo, insistiu o sr. Moreira de Sousa com as autoridades estaduais no sentido de que fosse expedido um decreto pelo qual se admitisse a realização do projeto por entidade privada, com pequeno auxílio dos poderes públicos. Isso foi afinal aceito. Graças aos esforços de uma dedicada professora, Amélia Xavier de Oliveira, criou-se, então, em Juazeiro do Norte, uma associação privada, que se ofereceu para fazer instalar e manter a escola normal rural prevista. Desde logo oferecia casa, terreno e material didático. Lavrou-se acordo entre a associação e o governo do Estado, vindo a organização a iniciar seus trabalhos em 1934, com um curso primário e outro de adaptação ao curso normal propriamente dito, ou intermediário. A direção esteve primeiramente entregue ao dr. Plácido Castelo, logo porém substituído pela professora Amélia Xavier de Oliveira, que nessas funções tem permanecido.

Os fins propostos para a escola normal rural, de que o primeiro ano de estudos veio a funcionar em 1935, com cinco alunos apenas, assim foram expressos em seu regulamento, datado do ano anterior:

- a) Preparar mestres para o ensino primário das zonas rurais do Estado, de maneira a torná-los aptos a orientar racionalmente as novas gerações para as tarefas agrícolas, dando-lhes a conhecer os meios de defesa da saúde e de incentivo do progresso nos campos.
- b) Contribuir, através do preparo conveniente dos mestres, para que a escola primária rural se torne um centro de iniciação econômica e profissional.
- c) Dar, pelos mestres, consciência agrícola e sanitária às populações rurais, além da compreensão do valor da previdência e da economia, como condição de felicidade individual e coletiva.
- d) Despertar, por meio dos mestres primários, nos futuros agricultores e criadores, a consciência do valor de sua classe, que, organizada e liberta de toda influência estranha dominadora, deve colaborar ao lado das demais classes no engrandecimento e no governo do País.

Dados esses elevados fins, o curso normal rural projetado deveria exigir, como condição de admissão dos alunos, maior preparação prévia que a dos estudos primários. Por essa razão estabeleceu-se um curso intermediário, de dois anos, com as seguintes disciplinas:

- 1º ano:* Matemática; Geografia; Francês; Música; Educação Física; Desenho; Trabalhos Manuais e Práticas Agrícolas.
- 2º ano:* Português; Matemática; História do Brasil; Francês; Música; Educação Física; Desenho; Trabalhos Manuais e Práticas Agrícolas.

Aprovados nesse curso, os alunos matriculavam-se no curso normal rural, propriamente dito, com três anos de estudos, a saber:

- 1º ano:* Português; Matemática; Noções de Fisiogeografia Geral e do Brasil; História do Brasil; Antropogeografia; Desenho; Trabalhos Manuais; Música; Educação Física.
- 2º ano:* Português; Matemática; Fisiografia do Brasil: Antropogeografia; Ciências Físicas e Naturais; Desenho e Trabalhos Manuais; Música; Educação Física.
- 3º ano:* Educação Sanitária; Psicologia e Metodologia; Agricultura e Indústrias Rurais; Educação Econômica; Desenho e Trabalhos Manuais; Música; Educação Física.

Como se vê, as *Práticas Agrícolas* são iniciadas no curso intermediário, e, em todos os três anos do curso normal, como explica o regulamento, deverão acompanhar o estudo teórico com trabalhos de campo, duas vezes por semana. Todo o ensino deve “ter feição essencialmente prática e utilitária, orientada sempre para o maior desenvolvimento e melhor produção das riquezas do solo, e, conjuntamente, para mais racional valorização do indivíduo e de seu trabalho” (art. 3º do Regulamento). Os exercícios físicos e as aulas de canto são administradas diariamente, devendo utilizar o folclore nacional, dramatizações e atividades recreativas. A escola deve manter um museu pedagógico e agrícola, gabinetes de ciências físico-naturais, química e higiene rural. Para cada disciplina do curso, consigna o horário, pelo menos, três horas de trabalho semanal.

Toda vez que ao ensino convier, diz ainda o Regulamento, as lições devem ser ministradas nos gabinetes e museus escolares, ou em visitas a lavouras, fábricas e oficinas, a fim de que o ensino se torne realmente prático. Recomenda-se a adoção de métodos ativos, em que o aluno aprenda a fazer fazendo; em todos os trabalhos escolares devem predominar os interesses e ocupações da região. O ensino de demonstração que se fizer para os futuros mestres, na escola primária anexa, deve obedecer a técnicas modernas de ensino, especialmente “centros de interesse” e “projetos”. Deve funcionar com a colaboração dos alunos um clube agrícola, um círculo de pais e professores, uma caixa escolar, uma cooperativa e um clube de saúde.

Inicialmente, a escola dispôs de uma casa adaptada e pequeno terreno. Em 1937, foram construídas outras instalações, ainda no perímetro urbano, mas ligadas a 18 hectares de terras férteis e irrigáveis. O novo edifício, para o qual a sociedade mantenedora da escola obteve auxílio do governo federal, compreende cinco salas de aulas, dependências para secretaria e biblioteca, museu pedagógico e museu agrícola, serviço médico e dentário, e almoxarifado. Um pátio coberto, destinado aos exercícios de educação física, e um auditório suficientemente amplo para reuniões sociais completam as instalações. A escola, desde seu início, funciona em regime de externato.

Os professores foram recrutados na cidade de Juazeiro, entre médicos, agrônomos, advogados e mestres primários diplomados pela escola normal da capital do Estado. Em 1952, o corpo docente contava com 12 professores. Os funcionários da administração eram seis. Certo número variável de trabalhadores agrícolas, contratados, completavam o pessoal. As despesas de manutenção, no mesmo ano, foram de 91 mil cruzeiros, dos quais cerca de metade representavam salários de professores. As contribuições pagas pelos alunos (inclusive os de curso primário e intermediário) somaram pouco mais de 64 mil cruzeiros; a venda de produtos agrícolas foi de 3 mil cruzeiros. O déficit alcançou cerca de 23 mil cruzeiros, a ser coberto com o resultado de subvenções do município e do Estado.

O material de ensino, rudimentar a princípio, gradativamente tem sido melhorado. Para as disciplinas teóricas tem consistido em mapas, quadros murais, aparelhos de demonstração, similares aos que se encontram nas escolas secundárias para o ensino de ciências naturais. Para a prática agrícola, existia, segundo o relatório de 1948, o seguinte material: 20 plantadores, ou pequenas enxadas; 12 enxadas; 10 ancinhos; 8 trenaplantadores; 6 escarificadores; uma grade de dentes; uma grade de repicagem; uma tesoura de podar; um pulverizador de inseticidas; 15 regadores, além de uma máquina de debulhar milho e outra de extinguir formigueiros.

O plantel de animais, variável de ano para ano, apresentava-se em 1948 bastante reduzido: dois suínos; seis caprinos, duas dezenas de galináceos, algumas colméias.

Embora com esse pequeno material, os trabalhos práticos de agricultura e pequena criação têm sido sempre realizados. No curso intermediário, compreendem horticultura e criação de pombos; no curso normal, pomicultura, galinocultura, suinocultura, apicultura e sericicultura. A produção agrícola indicada nos relatórios, de que parte é vendida, não se encontra, no entanto, discriminada quanto a que resulte do trabalho de *alunos* e do trabalho do *pessoal contratado*.

O exame atento dos relatórios de anos sucessivos parece demonstrar certa variação do tipo de ensino para tratamento mais teórico que prático. Assim, em 1944, a própria estrutura do curso foi aumentada, com a introdução de *Álgebra* e *Inglês* no 1º ano do curso normal, e de *Álgebra*, *História Natural* e *História da Civilização* no 2º ano. A introdução dessas disciplinas não se teria feito em atenção aos fins inicialmente firmados, mas, é de crer, em atenção à clientela de alunos da cidade, desejosos de estudos mais próximos dos do ensino secundário geral.

Não terá essa circunstância influído também na composição dos programas, que manifestam tratamento mais conceitual que de integração aos problemas práticos da futura missão dos mestres?... Veja-se, por exemplo, o programa de *Antropogeografia*, no 2º ano normal: definição de antropogeografia, objeto e divisão; o homem e o meio; gêneros de vida; grau de civilização; população do globo; movimentos de população e expansão do homem sobre a terra; a nacionalidade e seus elementos; direitos das nações; a sociedade e sua classificação; o Estado e suas formas; modalidades de Estado; formas de atividades econômicas do homem; culturas alimentícias; agricultura e solo agrícola; caça, pesca e exploração de minerais; meios de comunicação e transporte; o Brasil, sua população, raça e língua; o Brasil, religião, forma de governo e posição entre as demais nações; a agricultura no Brasil; meios de transporte; a civilização brasileira; a capital federal sob o aspecto político, econômico e cultural.

O mesmo com relação ao programa de *Educação Sanitária*, assim composto: importância da higiene, seus fins e divisão; conceito de normalidade em saúde, e fatores que sobre ela influem; doença, hereditariedade mórbida, endemias e epidemias; parasitismo, comensalismo e simbioses; microparasitos; vermes prejudiciais ao organismo humano; infecções e toxinas; alimentação e sua importância higiênica; alimentação e suas funções; importância higiênica do solo; parasitos do solo; saneamento natural do solo; nitrificação; a água na natureza e sua importância higiênica; depuração natural e artificial das águas; importância higiênica do ar, pressão atmosférica e ar confinado; higiene da habitação; evolução da habitação humana; orientação e insolação; iluminação natural e artificial; coleta dos dejetos humanos; esgoto, fossas e mictórios; higiene individual; pele, mucosas e suas funções; higiene da boca, língua e dentes; puericultura, cuidados com os recém-nascidos; noções de higiene escolar; etiologia e profilaxia das principais endemias da região.

Ainda o programa de *Educação Econômica* atende a uma orientação elevada, pois que, assim se apresenta: I. *Conceitos fundamentais*: o problema econômico e as necessidades humanas; leis decorrentes do problema econômico; definição da economia, objeto e importância; II. *Economia de consumo*: a verdadeira economia; necessidade de economizar; previdência e prodigalidade; imprevidência e sobriedade; III. *Economia da produção*: inteligência, fator de produção; o trabalho e o salário; o capital, o juro e o crédito; a natureza e a renda da terra; a empresa e o lucro; a máquina; IV. *Economia rural*: conceito de economia rural; a escolha de propriedade rural; lavoura e criação; modos de exploração da propriedade agrícola; a irrigação artificial e a lavoura mecânica; a rotação das culturas e sua importância econômica; culturas extensivas e intensivas; o capital agrário; o crédito agrícola; a empresa rural; a escrituração rural.

O ensino da *Agricultura*, a ser ministrado no 3º ano do curso normal, tem o seguinte programa: Objeto e importância da agricultura; o clima e a agricultura; o solo e o subsolo; propriedades físicas, químicas e biológicas do solo; principais tipos de solo; papel da água na vida das plantas; nutrição dos vegetais; desbravamento dos terrenos; derrubada, queimada; destocamento; instrumentos e máquinas empregadas nessas operações; preparo do solo; lavras, gradagem e rolagem; estudo de semente do ponto de vista agrícola; semeadura; adubação orgânica e química; rotação e consociação de culturas; irrigação e drenagem; colheita, beneficiamento e conservação dos produtos; noções sobre a cultura do milho, arroz, feijão, mandioca, mamona, algodão e cana-de-açúcar.

É certo que esse programa aparece como o coroamento do ensino já realizado em *Práticas Agrícolas e de Pequena Criação*. Tais práticas se estendem por todos os três anos do curso normal, da seguinte forma:

- 1º ano*: I. Horticultura e jardinagem: a horticultura e seus fins; hortas intensivas e extensivas; localização; sementeiras; repicagem e transplantação; organização de jardins; escolha e preparo do terreno; gramados, tratamento e adubo; utensílios indispensáveis ao jardineiro. II. Zootecnia: apicultura; utilidade das abelhas e das colméias; distribuição do trabalho nas colméias; enxames; extração do mel.
- 2º ano*: I. Horticultura e Pomicultura: pragas das hortas e sua classificação; inseticidas; combate às formigas; culturas de diferentes espécies de couve; cultura de laranjeira, bananeira e mangueira; II. Zootecnia (galinocultura); raças de galináceos, classificação; localização e instalação de galinheiros; gramados, sombras e quebra-ventos; abrigos, ninhos, incubação artificial; poleiros; comedouros e bebedouros; cuidados higiênicos; seleção de poedeiras; rações; relação nutritiva dos diversos alimentos; doenças e parasitas dos galináceos.
- 3º ano*: I. Horticultura: revisão dos estudos feitos anteriormente; utilidade das verduras na alimentação; propriedades medicinais dos vegetais; conservação dos vegetais; pragas que atacam as lavouras; modos de combatê-las. II. Zootecnia: noções de sericicultura; cultura de amoreira, biologia do bicho-da-seda; alimentação e higiene; suinocultura; vantagens da criação dos suínos; raças; pocilgas higiênicas; alimentação.

O ensino da preparação pedagógica centraliza-se em uma disciplina: Psicologia Aplicada à Educação e Metodologia, ministrada no 3º ano normal. O programa, grandemente desenvolvido, inclui noções sobre reflexologia, hereditariedade, secreções internas, afetividade, inteligência, atividade, aprendizagem, métodos gerais e especiais, sistemas de “projetos” e de “centros de interesse”. De modo geral, esse programa não se distingue dos que são desenvolvidos nas escolas normais do 2º ciclo.

É certo, porém, que o regulamento declara que, no último ano de estudos, “os alunos se exercitarão na prática de ensino, sob a direção do professor de metodologia”. Uma vez por semana haverá exercícios didáticos no curso primário, os quais constarão de aulas dadas pelos alunos, crítica dessas aulas pelos demais estudantes e redação de relatórios sobre trabalhos da escola primária. Também essa forma de prática de ensino não difere, na essência, das normas adotadas nas escolas normais de 2º ciclo.

Ao serem examinados os relatórios e outras publicações referentes à experiência de Juazeiro, tem-se nítida impressão de uma obra de grande entusiasmo e boa-fé por parte de sua direção e professores, prejudicados, no entanto, pela localização da escola na cidade, e o recrutamento dos alunos, também, na sua maioria, do centro urbano.

Durante dezoito anos de funcionamento, a escola diplomou 16 turmas de mestres, as quais perfazem um total de 358 jovens, na maior porcentagem, do sexo feminino. Não tem o estabelecimento, infelizmente, atraído maior número de rapazes; de 1937 a 1941, apenas dois aí se diplomaram. A média anual dos diplomados tem sido de 22.

Pelo acordo celebrado com o governo do Estado, esses mestres têm preferência para a regência de escolas rurais. No entanto, segundo uma publicação feita no ano de 1942, com a indicação dos lugares ocupados pelos diplomados até o ano anterior, verificava-se que mais da metade deles estava em serviço em *escolas urbanas*, e um terço do total, *na própria cidade de Juazeiro*; entre estes, quatro ensinavam numa escola de comércio. Dos mestres até então diplomados, 16 ensinavam em municípios vizinhos, mas nem todos em escolas rurais.

A que se deverá esse resultado, algo contraditório com os fins da instituição?... Em primeiro lugar, à circunstância, já apontada, de serem os alunos, na sua maioria, da própria cidade; depois, à carência de mestres diplomados, na região, mesmo para as escolas urbanas. O aproveitamento de diplomados em escolas de ramo muito diverso daquele para o qual se havia preparado, como ensino comercial, é explicado pela orientação de cultura geral dos programas que a escola vem ministrando.

Fato digno de especial menção, no entanto, é que a experiência de Juazeiro estimulou a criação de outras escolas normais rurais no Estado. Assim, no ano de 1942, já aí se contavam quatro outros estabelecimentos da mesma espécie, instalados nos municípios de Limoeiro, Iguatu, Ipu e Quixadá; nos três primeiros mencionados, encontraram trabalho três antigas alunas da escola de Juazeiro.

Deve-se observar que, expedida a lei orgânica de ensino normal, em janeiro de 1946, que apresenta curso de formação de mestres para escolas rurais menos longo e com estrutura mais simples, continuou, no entanto, a Escola de Juazeiro com a estrutura inicial, sensivelmente enriquecida, em 1944, como já se viu. É que essa lei, como todas as leis orgânicas do País, estabelece apenas a extensão e a organização *mínima* que devam ter os cursos para efeitos de reconhecimento oficial de seus diplomas. A redução dos estudos para quatro anos, após a conclusão dos estudos primários, no entanto, em 1935, já era defendida por um educador da região, o professor Hugo Catunda, que, nesse ano, publicava um trabalho a respeito.

Serviços inegáveis, por certo, tem a Escola Normal Rural de Juazeiro prestado à educação do Estado. Não há infelizmente documentação com relação aos contatos que tenha mantido com os mestres diplomados, nem mesmo de oportunidades que haja oferecido a mestres já em serviço nas escolas rurais da região. Serviu a Escola, no entanto, no ano de 1935, de sede a uma Semana Ruralista, promovida pela Sociedade dos Amigos de Alberto Tôrres, sob o patrocínio do Ministério da Agricultura; nela funcionou, em 1944, um Congresso de Ensino Rural, promovido pelo Departamento Geral de Educação do Estado; ainda aí se reuniu, em 1948, uma nova Semana Ruralista, promovida pelo Ministério da Agricultura.

Em 1952, o governo do Ceará enviou à Assembléia Legislativa do Estado mensagem com projeto de lei no sentido de reforma do *ensino normal rural*. Propõe esse projeto que a Escola de Juazeiro, como as demais do mesmo tipo, passem a ter *sete anos de estudos*, após a conclusão do curso primário; ou, por outras palavras, que adotem a estrutura do ensino normal de 2º grau, com um curso de estudo secundário básico, de quatro anos, e um curso de formação pedagógica, em três. A orientação geral do projeto, muito embora nele se conserve a denominação de *ensino normal rural*, é a de elevação dos estudos no sentido de cultura geral. Nada mais.

Não teve o projeto até agora maior andamento, e recente reunião de estudos sobre educação rural contra ele se manifestou, de forma veemente, inclusive pelo voto do criador da experiência de Juazeiro, o sr. Moreira de Sousa.⁹

IV. A experiência da Fazenda do Rosário

Experiência em moldes mais amplos é a que se vem realizando, desde 1948, no Estado de Minas Gerais. Tem ela como órgão propulsor o Serviço de Orientação Técnica do Ensino Rural, dependência da Secretaria de Educação do Estado, e como principal centro experimental a Fazenda do Rosário, no município de Betim.¹⁰

⁹ I Seminário de Estudos Rurais, reunido em Belo Horizonte-MG, de 13 a 20 de novembro de 1952.

¹⁰ O Estado de Minas Gerais acha-se na Região Leste. Estende-se de 14º 13' a 22º 54' S, e de 39º 52' a 51º 02' W Gr. Tem 582 mil km² e população quase igual a 8 milhões de habitantes, dos quais 5 milhões vivem em zonas rurais. A produção do Estado é agrícola, pastoril e de mineração. O município de Betim, que limita suas terras com o da capital do estado, tem 17 mil habitantes, dos quais mais de duas terças partes vivem em zonas rurais.

Certas condições, realmente excepcionais, confluíram em sua organização e marcha dos trabalhos, as quais valerá a pena indicar, embora de modo rápido. Em 1947, assumiu o posto de Secretário de Educação de Minas Gerais o sr. Abgar Renault, que dantes havia desempenhado as funções de diretor do Departamento Nacional de Educação. Ao examinar a situação do ensino primário, no Estado, verificou que as escolas rurais, em número superior a 7 mil, estavam na maioria entregues à administração dos municípios; que os mestres, nessas escolas, em 91% delas, eram regentes *leigos* ou desprovidos de qualquer preparação anterior em escolas normais; e, ademais, que tais mestres, inteiramente desprovidos de orientação com que pudessem melhorar seu trabalho, recebiam salários ínfimos. Procurando corrigir esses males, fixou o sr. Abgar Renault uma política de colaboração do governo do Estado com os municípios, em convênios a serem celebrados com cada um, de que os pontos capitais são os seguintes:

- a) Orientação, direção e fiscalização das escolas rurais pelas autoridades escolares do Estado.
- b) Melhoria dos salários com suplementação pelo Estado, desde que os mestres rurais se submetam a provas de suficiência para admissão ao serviço de ensino, e venham a participar de cursos de suficiência, treinamento e aperfeiçoamento.

Daí, a criação do Serviço de Orientação Técnica, ao qual incumbiria a organização do ensino nas zonas rurais e a direção de cursos para os mestres. Aceitou a direção desse serviço a professora Helena Antipoff, que havia colaborado nele por parte da Fazenda do Rosário, pertencente à Sociedade Pestalozzi do Brasil. A professora Antipoff foi fundadora dessa Sociedade e é a sua diretora-técnica.¹¹

Que é a Fazenda do Rosário?... É a sede de um conjunto de realizações da Sociedade referida, cujo fim principal é o de readaptação das crianças e adolescentes deficitários, em ambiente rural. A fazenda, de mais de 100 hectares, está a poucos quilômetros da Vila Ibirité, e a 25 de Belo Horizonte, capital do Estado. Seu ambiente aproxima-se do que se poderia chamar um “Instituto de Organização Rural”, sem que, no entanto, já lhe tenha sido conferida oficialmente essa denominação. Aí funcionam estabelecimentos destinados ao ensino de deficitários, em regime de internato; escolas primárias comuns; um posto médico e um outro de puericultura; uma floricultura, organizada por um grupo de especialistas húngaros; uma pequena cerâmica, dirigida por um artista competente; uma oficina de tecelagem rústica e outra de tapeçaria; e ainda várias instituições que congregam habitantes de propriedades agrícolas vizinhas, para fins de cooperativismo, desportos e recreação em geral. Desde 1950, aí funciona também, em regime de internato, um Curso Normal Regional, criado e mantido pelo governo do Estado, para maior desenvolvimento do plano.

A fazenda dispõe de campos de cultura, aproveitada no treinamento dos alunos, e de lavouras especializadas organizadas para exploração industrial, inteiramente apartadas daqueles. Em épocas diversas do ano, aí se realizam exposições de produtos agrícolas, de artefatos de arte popular, de indústrias domésticas, e concursos de práticas agrícolas, como trabalhos de arado puxado a boi ou a trator, etc. A fazenda anima também a realização de festas populares, religiosas e tradicionais, com representações teatrais, de cunho folclórico ou de significação cívica.

Todas essas iniciativas, que se dão com a cooperação espontânea de habitantes de Ibirité e das propriedades rurais vizinhas, emprestam à fazenda uma função de obra de

¹¹ A sra. Helena Antipoff foi assistente do professor Ed. Claparède, na Universidade de Genebra, tendo vindo para o Brasil no ano de 1927, com um grupo de professores europeus contratados para a organização da Escola de Aperfeiçoamento Pedagógico, que funcionou em Belo Horizonte cerca de vinte anos. Radicada no Brasil, sua atuação tem sido das mais profundas e benéficas, pela influência na formação de mestres primários, direção de serviços no Departamento Nacional da Criança e, nos últimos anos, no Serviço de Orientação do Ensino Rural, em Minas Gerais. A Associação Brasileira de Educação propôs, em 1951, ao governo da República, que fosse o seu nome inscrito no *Livro de Mérito Nacional*.

estruturação social e de levantamento do nível cultural, moral e cívico, que já se estende por muitas dezenas de quilômetros ao redor.¹² Fácil é compreender, assim, porque devia ser desejada a sua colaboração no plano de melhoria e formação do pessoal docente rural, pois o seu ambiente viria não só facilitar a organização dos cursos e estágios para isso necessários, como também inspirá-los de forma produtiva.

Os cursos de formação deveriam representar, no entanto, apenas um dos aspectos da grande obra a ser tentada. Dada a elevada porcentagem de mestres *leigos*, seria necessário deles cuidar, com prioridade. Em face das realidades do ensino rural do Estado, foi estabelecido todo um sistema de cursos, pelos quais a ação do Serviço de Orientação se pudesse exercer, de forma ampla, a saber: I. *Cursos intensivos de férias ou de suficiência*; II. *Cursos regionais de treinamento*; III. *Cursos de aperfeiçoamento*; IV. *Cursos regulares de formação*.

I. Os *cursos intensivos de férias* são realizados nas sedes dos municípios do Estado, cada ano, pelo prazo de um mês. Visam, a um só tempo, estimular os mestres rurais na melhoria de seu nível cultural e selecionar elementos para os cursos de treinamento e aperfeiçoamento. A direção de cada um desses cursos compete à diretora do grupo escolar do município, desde que tenha passado pelo curso da antiga Escola de Aperfeiçoamento Pedagógico; seus professores são duas mestras do grupo escolar, médicos e agrônomos para isso convidados. Os cursos compreendem Português, Aritmética, noções de Geometria, Geografia e História do Brasil, Ciências Naturais, Higiene, noções de Economia Doméstica, Instrução Moral e Cívica, tudo de forma a fazer ressaltar o tratamento metodológico ou profissional a ser dado nas escolas primárias rurais.

Assim, o *programa de Português* é indicado nestes itens: 1) Como contar uma história para as crianças do campo, ou relatar um episódio histórico, ou fato da vida comum, em linguagem clara, correta e expressiva. 2) Leitura corrente, oral e silenciosa, e interpretação do sentido; uso do dicionário; capacidade para bem utilizar compêndios e consultar livros. 3) Redação de cartas, convites, bilhetes; resumos de trechos lidos; descrição de uma excursão, relatório e diário de ocorrências na escola.

O *programa de Geografia* tem como primeira unidade: 1) A Escola na localidade; distância das habitações próximas, caminhos; área construída e área não construída; sua representação no papel; a vizinhança; estradas. 2) A localidade e o distrito: aspecto físico, social, econômico e histórico; possibilidades agrícolas e industriais; traçado de croquis, com fazendas, estradas, escolas, culturas, localidades vizinhas; reflexo na vida do município. 3) O município; recursos naturais; agricultura, indústria e comércio; aspectos sociais; fundadores e beneméritos dos municípios; governo municipal. 4) O município no Estado; localização, zona a que pertence; outras zonas; produção dominante em cada uma.

Marcha idêntica é seguida com relação ao estudo do Estado e quanto ao estudo do País, etc. Os programas das demais disciplinas obedecem a orientação similar.

De 1949 a 1952, foram realizados cursos intensivos de férias em 361 municípios do Estado, com inscrição total de 7.281 mestres rurais. Após esses cursos, foram os mestres submetidos a provas de suficiência para verificação dos que poderiam seguir cursos de treinamento regional. Em qualquer caso, porém, as escolas rurais onde servem passaram a ser orientadas pela diretora do grupo escolar do município, segundo instruções periodicamente expedidas pelo Serviço de Orientação Técnica do Ensino Rural.

As despesas de cada curso intensivo de férias, com matrícula de 25 a 30 mestres-alunos, têm orçado por 30 mil cruzeiros, inclusive as de alimentação dos alunos.

¹² Pode-se notar, por exemplo, a influência que tem exercido nos trabalhos da Granja Caio Martins, no município de Esmeraldas, onde funciona um estabelecimento de readaptação de menores abandonados, e nas da Escola Média de Agricultura de Florestal, no município de Pará de Minas.

II. Os *cursos regionais de treinamento* compreendem quatro meses de trabalho, em regime de internato, e são realizados em propriedades rurais onde existam escolas primárias e instalações convenientes para alojamento de professores e mestres-alunos. Destinam-se a habilitar mestres rurais a melhor desempenho de suas funções junto às crianças e suas famílias, através da escola primária, considerada como centro de difusão cultural e de “serviço social de grupo”. Neles se matriculam mestres que hajam revelado bom aproveitamento nos cursos intensivos de férias, bem como maior interesse e gosto pelo ensino rural. Realizados a princípio apenas na Fazenda do Rosário, passaram a ser feitos depois em outros cinco centros regionais, sob a direção de pessoal técnico que tivesse participado dos trabalhos daquele centro e tivesse sido julgado apto a difundir-lo com o mesmo espírito.¹³

A própria denominação de *cursos de treinamento* mostra que são eles considerados como de *formação em serviço*, dado que os mestres-alunos não tiveram oportunidade de receber, anteriormente, em escolas normais, a necessária preparação para o ensino. O trabalho de treinamento se desenvolve sob a forma de “problemas” e de “projetos”, que aos mestres-alunos levem a sentir as realidades *sobre* a qual *devam agir*. É-lhes concedida grande autonomia e solicitada ativa colaboração na própria organização e administração de cada curso.

Os programas visam consolidar e desenvolver conhecimentos de língua materna, Aritmética, Ciências Naturais e Higiene, mas de forma a pô-los ao serviço das capacidades profissionais, capacidade de liderança e espírito de serviço social. Desdobram-se nos seguintes setores de trabalho, mais que disciplinas formais, e que aqui se indicam com as horas semanais a eles destinadas: Português e metodologia da língua materna, cinco; Aritmética, noções de Geometria e sua metodologia, quatro; Ciências Naturais e sua metodologia, três; Geografia e História e sua metodologia, duas; Atividades Agrícolas, seis; Economia Doméstica e Indústrias Rurais, três; Desenho, Trabalhos Manuais e Arte Popular, quatro; atividades recreativas e artísticas (dança, canto e teatro), três; Educação Física, trinta minutos cada manhã; Higiene Rural e Enfermagem, quatro; atividades sociais e Educação Cívica, três. Para trabalhos práticos de cozinha, horta, pomar, enfermagem, carpintaria, etc., são também organizados grupos de cinco a dez alunos com horário especial.

III. Os *cursos de aperfeiçoamento* destinam-se aos mestres que já hajam passado por escolas normais, os quais representam pequena porcentagem dos mestres rurais dos Estados (9%). Em sua organização geral e espírito, não se diferenciam dos cursos de treinamento; apenas, neles se podem intensificar os trabalhos de natureza prática, visto que os alunos já possuem maior base de conhecimentos gerais. Dão-se também em regime de internato, e seus estudos duram três meses. Só se realizam na Fazenda do Rosário.

Nos anos de 1948 a 1952, foram realizados 23 cursos regionais de treinamento e aperfeiçoamento, os quais reuniram 823 mestres-alunos, como se vê na Tabela 2.

Tabela 2 – Cursos regionais de treinamento e aperfeiçoamento de mestres rurais no Estado de Minas Gerais

Cursos	Número de alunos em cada ano					
	1948	1949	1950	1951	1952	Total
1) Na Fazenda do Rosário	23	163	114	102	113	515
2) Em outros centros	–	–	93	67	148	308
Total	23	163	207	169	261	823

¹³ O governo federal, por intermédio do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos(Inep), tem auxiliado a realização desses cursos regionais.

IV. Os *cursos de formação regular*, ministrados diretamente pelo Estado, funcionam em dois cursos normais regionais, um instalado na Fazenda do Rosário, em 1950, e outro em Conselheiro Mata, no município de Diamantina.¹⁴ Esses cursos, com quatro anos de extensão, seguem a estrutura da lei orgânica do ensino normal, já anteriormente descrita. Funcionam em regime de internato. Recebem alunos de ambos os sexos, de mais de 13 anos de idade, mas menores de 25, e que hajam concluído os estudos primários, tenham boa saúde e sejam escolhidos entre candidatos dos vários municípios da região. O ensino e pensão são gratuitos, o que vale dizer que esses estudantes são bolsistas. Os primeiros mestres só serão diplomados por esses cursos em fins de 1953.

Dada a influência dos cursos de *treinamento* nesses novos cursos de formação regular e o seu vulto, pois, como já se viu, em quatro anos por eles passaram 823 mestres-alunos, dos quais 515 na Fazenda do Rosário, convirá que sobre sua organização e funcionamento nos detenhamos.

Os mestres-alunos matriculados na Fazenda do Rosário têm apresentado idade variável, entre 19 e 50 anos, com maior freqüência entre 22 e 26 anos. Logo ao se matricularem são submetidos a cuidadoso exame médico, e, durante os trabalhos, permanecem sob observação clínica. Cada semana é verificado seu peso, para orientação quanto ao regime alimentar. A direção dos cursos recebe comunicação dos alunos que não possam realizar tarefas pesadas ou longas caminhadas.

Do ponto de vista psicológico, são submetidos a testes de inteligência e ao questionário de Strong, para verificação de interesses e preferências.

Com base nesses elementos e ainda noutros, tem-se apurado o seguinte:

- a) Os mestres *leigos* provêm, na maioria, do meio rural, sendo filhos de médios e pequenos agricultores, razão por que estão familiarizados com a vida do campo e seus interesses; em conseqüência, gostam de trabalhar ao ar livre, de lidar com plantas e animais; sabem andar a cavalo e apreciam conversar com lavradores e pessoas de suas famílias;
- b) Falta-lhes, no entanto, maior instrução: 64% deles não possuem conhecimentos correspondentes ao 4º ano do curso primário, e preparação acima do 5º ano de estudos primários só foi encontrada em 5% dos mestres rurais inscritos;
- c) Quando transplantados para o meio urbano, revelam certa timidez ou sentimento de insegurança, ao menos nas primeiras semanas; na maioria, porém, mostram real desejo de progredir, recebendo a idéia de novos estudos com entusiasmo;
- d) De modo geral, esses mestres revelam atitudes de compreensão pela tarefa humana da escola rural; demonstram sentimentos altruísticos, gosto pela economia, interesses religiosos e amor pelas crianças; muitos denotam também manifestas tendências pelos trabalhos de expressão artísticas (desenho, modelagem, música, representação teatral).

A vida do internato organiza-se com o auxílio de um *conselho de estudantes*, subdividido em várias comissões (alojamento, alimentação, estudos, relações sociais, compras e comunicações). Cada comissão funciona durante um mês, procedendo-se, então, a nova eleição em assembléia-geral dos mestres-alunos.

Segundo uma escala, previamente organizada, cada aluno se incumbem de preparar o relatório dos trabalhos de cada dia, o qual é lido ao fim de uma das refeições do dia

¹⁴ O município de Diamantina, ao norte do Estado, tem 60 mil habitantes. Outros cursos normais regionais, mantidos por municípios ou por entidades privadas, e sempre fiscalizados pelas autoridades do Estado, funcionam atualmente nos municípios de Abaeté, Belo Horizonte, Ferro, Formiga, Guanhães, Matosinho, Paraguaçu, Rio Novo, Sabará e Serro.

seguinte, em presença de todos e por todos discutido. Nesse diário se anotam tanto os fatos naturais, os do tempo, quanto os de estudos e de vida social. Cada aluno, para uso pessoal, recebe também uma caderneta, na qual anota as suas impressões pessoais, dia a dia, com a maior liberdade; ao fim do curso, essas cadernetas são entregues à direção dos cursos, que delas faz cuidadosa análise. A influência desses exercícios sobre o domínio da língua e a capacidade de observação é muito grande; por outro lado, a direção dos cursos e os professores deles têm retirado anotações de maior valor e interesse para renovação dos métodos de administração e de ensino.

A avaliação dos trabalhos escolares e das tarefas de que se incumbem os alunos é deixada, na maior parte, a eles próprios, em fichas e gráficos, que estabelecem espírito de auto-emulação. Há gráficos semanais e mensais.

A não ser pela manhã, quando há um toque de despertar, o trabalho não é regulado por sinais de campainha. A distribuição do tempo nos dias úteis é a seguinte:

- 6h – Despertar, banho, arranjo dos dormitórios;
- 6h45 – Primeira refeição;
- 7h – Revisão dos trabalhos do dia anterior; preparação das tarefas do dia;
- 8h às 11h – Estudos do dia;
- 11h15 – Preparo para o almoço;
- 11h30 – Almoço;
- 12h30 às 14h – Descanso e preparo dos trabalhos da tarde;
- 14h às 17h – Aulas e trabalhos práticos, interrompidos às 15h30 por meia hora, para merenda;
- 17h30 – Banho e mudança de roupa;
- 18h – Jantar;
- 20h – Reunião do Conselho de Estudantes e das Comissões; entretenimentos sociais;
- 22h – Silêncio.

Os programas têm caráter flexível; mais que seu conteúdo formal, interessa aplicar observações e conhecimentos na solução dos problemas e projetos que visam servir à escola rural, ao lar de cada criança nela matriculada e à comunidade de que a escola faça parte. À medida que esses problemas e projetos são propostos, os mestres-alunos vão reconhecendo as deficiências de sua preparação, sendo levados a supri-las, segundo um plano individual que elaboram. Muito raramente esse plano poderá ser vencido no curso, reconhecendo os mestres-alunos que deverão continuar a estudar ainda depois que regressem a suas escolas, para o que serão orientados mediante correspondência com professores da Fazenda do Rosário.

Eis os problemas centrais sobre que giram as atividades e preocupações de estudos nos cursos de treinamento e aperfeiçoamento ou, afinal, de *formação em serviço*:

- 1) Quais os fins práticos da educação e quais as funções da escola rural?
- 2) De que procedimentos se poderá valer a escola rural de Minas Gerais para que possa produzir mais, no sentido dos fins educativos que deve ter?
- 3) Como organizar a vida numa propriedade rural, a fim de torná-la mais propícia ao bem-estar dos que nela vivem e ainda dos vizinhos e que poderá, para isso, fazer a escola?
- 4) Na vida do homem do campo, que representam o clima, a água e o solo?
- 5) Como vivem os alunos das escolas rurais próximas à Fazenda do Rosário? Quais as suas condições de saúde, trabalho e estudo, aspirações de cultura, interesse e ideais?
- 6) Conhecidas as condições que impeçam maior progresso, que deve e que pode fazer a escola rural para modificá-las?

- 7) Quais os caracteres distintivos do reino vegetal e do reino animal na região e de que forma será possível aumentar o rendimento do trabalho em benefício da população?
- 8) Que formas culturais existem na região (organização da família, religião, costumes, nível de instrução, administração) e de que modo a escola poderá nelas intervir para melhorá-las, sem desvirtuá-las?
- 9) Que representa o município, como um todo, na vida do Estado de Minas Gerais?

Dentro desses problemas centrais ou, afinal, dentro dessa orientação realista e pragmática, é que se propõe o ensino e se organizam os programas. Exemplifiquemos com o programa de *Geografia*, que corresponde a um estudo monográfico da região:

- 1) Introdução; delimitação do campo a estudar, sobretudo em função do raio de ação da escola (moradores, caminhos, formas de trabalho, habitação);
- 2) Relevância da região; aspectos gerais; confronto com regiões vizinhas;
- 3) Solo; extensão do território em estudo; colheita de amostras de diferentes espécies de solo; nomes populares, fertilidades ou não; plantas de vegetação espontânea; culturas; erosão; vantagens e desvantagens dos solos estudados; como tentar corrigir as desvantagens;
- 4) Subsolo; exame de amostras em cortes de estradas, poços, túneis, escavações; noções de geologia da região, sempre sob forma prática; idéia de fósseis;
- 5) Clima; influência no homem e na agricultura; variação de temperatura; ventos dominantes; chuvas; enchentes de rios; nível normal e anormal das águas; tempestades, sua frequência e direção, épocas do ano em que se dão; estações;
- 6) Diferentes formas de ocupação do solo; espaços aproveitados para as culturas e sua relação com o relevo; principais atividades agrícolas segundo o trabalho observado; calendário rural da região; observar se as datas correspondem ou não a festas tradicionais, costumes folclóricos, deslocamento da mão-de-obra; aparelhamento da lavoura; métodos de trabalho; custo da produção; rebanhos da região; procurar dados sobre tipos de animais, raças, origens, alimentação, doenças, produção e destino da produção; composição dos pastos; produção animal e indústrias caseiras;
- 7) Vegetação; plantas nativas; as matas e sua devastação na região; conseqüências; reflorestamento; plantas frutíferas, ornamentais e medicinais;
- 8) Hidrografia; fontes, ribeirões, lagoas, pântanos, águas potáveis e não-potáveis; captação; análise química e bacteriológica; profundidade dos lençóis de água; água corrente e produção de energia mecânica pela água;
- 9) Tipos de habitações, numerosas ou não, agrupadas ou não; razões da dispersão; a casa do dono da terra e dos trabalhadores; material empregado; cobertura; arquitetura; condições de higiene;
- 10) Regime agrário; propriedades pequenas e grandes; os donos da terra, residentes ou não nas propriedades; trabalho assalariado; trabalho em participação; salários; abundância ou falta de mão-de-obra; causas dessa situação; crédito agrícola; cooperativas;
- 11) Saúde; moléstias existentes na região; tentativa de interpretação de sua origem (gênero de vida das populações, situação econômica dos trabalhadores, alimentação, etc.); idéias sobre doenças; profilaxia e processos de cura; curandeirismo e magia;
- 12) Exportação dos produtos da região; formas de embalagem e de transporte; preço do transporte; coleta de dados reais a esse respeito;

- 13) População; número; crescimento ou diminuição nos últimos anos; causas dessa flutuação; natalidade; êxodo rural; para onde vão os que emigram e por que emigram;
- 14) Usos e costumes da região; formas de recreação.

De estudo assim orientado, têm resultado relatórios redigidos em colaboração, por vários alunos, e que servem de modelo para as monografias que deverão realizar depois com relação à região da escola em que sirvam. Trabalhos desse tipo, recebidos mais tarde pelo Serviço de Orientação do Ensino Rural, estão constituindo excelente material de estudos. Para maior uniformidade na coleta e apresentação dos dados, esse Serviço tem recomendado também as sugestões de Godier e Cunéo, sobre o estudo do meio, em seu livro *Vademecum pour les activités dirigées*.

Orientação similar ao do estudo da geografia é adotada no estudo da higiene e enfermagem. O trabalho é iniciado com a tentativa de preenchimento de uma ficha de saúde das crianças, e que contém os elementos essenciais que levam à proposição dos problemas a serem examinados no curso, deficiência de alimentação, parasitos, endemias da região, etc. Ao mesmo tempo, é mostrado o limite da ação educativa da Escola, o de ação curativa do médico e os da ação de saneamento geral, por pequenas ou grandes obras de engenharia.

A capacidade de preencher essa ficha habilitará os mestres-alunos de volta à sua escola, e aí tentar compreender os problemas de saúde e a orientar a população sobre eles. Nessa tarefa, são os mestres auxiliados, por meio de correspondência, pelo professor de Higiene da Fazenda do Rosário, o qual, quando necessário, recorre ainda aos serviços de saúde pública do Estado. Por sua vez, esse dedicado professor tem prestado informações valiosas à Saúde Pública, com relação à presença de certos parasitos ou animais vetores em determinadas localidades do Estado.¹⁵

Pode-se imaginar o alto sentido de espírito social que de tudo isso resulta. Por outro lado, é bem certo que isso desperta intensa curiosidade para o estudo do ciclo biológico de certos animais, úteis e nocivos, e para o das práticas agrícolas, estimulando o interesse pelo estudo das plantas. Nas plantas e animais, tudo deve ser estudado em relação ao homem e, em particular, em relação à criança. O estudo objetivo da criança, em cada região, é assim também acoroçoado pelos cursos da Fazenda do Rosário, que nesse particular se têm servido da orientação geral difundida pelo Departamento Nacional da Criança, do Ministério da Educação.

Tal orientação compreende os seguintes itens:

- 1) Composição do núcleo familiar da criança;
- 2) Habitação, mobiliário, utensílios, asseio, ornamentação;
- 3) Alimentação da família e participação da criança no preparo das refeições;
- 4) Trabalho da criança na casa e no campo; participação nos rendimentos da família;
- 5) Recreação e brinquedos da criança;
- 6) Tradições e festejos religiosos;
- 7) Tratamento das crianças pelos pais, na saúde e na doença; castigos, recompensas, etc;
- 8) Percursos que faz a criança da casa à escola; interesses suscitados pelos aspectos da estrada, do campo, da mata, flora e fauna;
- 9) Influência que pode ter a escola rural sobre a vida da criança e, por seu intermédio, na vida e prosperidade das famílias.

Essa orientação social, nos cursos da Fazenda do Rosário, é que nos parece digna de ser, especialmente, salientada. O ensino que venha a referir-se à agricultura e à pequena criação surge, nesse conjunto do estudo do meio físico e biológico, como expressão da vida humana na luta para dominar o meio e, afinal, elevá-lo pela cultura. Não que essa fórmula ou esquema seja dada de forma conceitual aos mestres e futuros mestres. Tal orientação deverá *ser vivida*, sentida como alguma coisa de substancial na formação pedagógico-social dos alunos, e por eles próprios. Mais que simples preparação agrotécnica, o

¹⁵ Assim, a presença de moluscos transmissores de esquistossomose e de insetos transmissores do mal de Chagas, endemias muito graves.

que se lhes procura dar é essa compreensão. É pelo aspecto da saúde, por exemplo, mediante alimentação mais adequada, que a idéia das hortas escolares pode e deve ser apresentada; é pelo aspecto de melhoria econômica geral da população que a idéia de melhoria da exploração da terra deve surgir; e assim por diante.

Dentro desse espírito, os mestres-alunos procuram resolver, nas atividades práticas de agricultura, a princípio, problemas muito simples como estes: onde localizar a horta da escola; como preparar o terreno (drenagem, adubação, irrigação); onde e como adquirir as sementes; como e quando semear; como transplantar; como irrigar. Fazem-no sob a forma de um clube, o clube da horta, que mais tarde se alarga sob a forma de um clube agrícola, incluindo, então, fruticultura, enxertia, poda, preparação de terreno para pomares. Tais clubes são instituições que devem servir não tanto à preparação técnico-rigorosa, a qual só a especialista deve caber, mas ao exercício da ação social, ensaio de qualidades de liderança, serviço social.

Orientação idêntica é a que resulta de ensaio de cooperativismo. Cada grupo de alunos é logo levado a estabelecer uma *cooperativa de consumo*, para aquisição mais econômica de seu próprio material escolar e artigos de uso diário. Assim também com o seu clube social, ou de recreação. Prática mais ampla é obtida na participação dos trabalhos de instituições sociais permanentes da Fazenda do Rosário, como o círculo de donas de casa, o ambulatório de saúde, o posto médico. Por essa forma, a experiência social se alarga e o exercício de qualidades de liderança encontra oportunidades de expressão.

As dificuldades, para que assim se proporcione aprendizagem aos mestres já em serviço, ou mesmo aos futuros mestres, no curso normal regional, são evidentes. Será preciso obstar a rotina, o formal, o postigo – e daí, a inexistência de programas rígidos.

Nenhum curso [diz a sr^a Helena Antipoff, num de seus relatórios] tem repetido exatamente o programa de atividades recreativas, ou o de serviços sociais, que os outros cursos tenham realizado. Ao contrário, cada turma de alunos elabora seus próprios planos de vida e seus projetos, podendo tomar dos anteriores aquilo que haja demonstrado bons resultados. Cada curso tem liberdade de programar tudo aquilo que os professores e alunos julgarem necessário, de comum acordo. Os centros de treinamento funcionam em regime de experimentação permanente, e isso certamente constitui uma de suas qualidades.

Outra condição fundamental para tais resultados é a da limitação do número de alunos em cada curso, 25 a 30, e em regime de internato, na forma já descrita. Forma-se o conhecimento íntimo entre seus componentes, espírito de grupo e regime de forte sanção dele sobre os seus próprios membros.

A terceira condição é a do ambiente de um “centro de organização rural”, que a Fazenda do Rosário realmente representa, e no qual a capacidade dos professores pode demonstrar-se. São eles, na maioria, pedagogos, não apenas especialistas agrotécnicos, e de sua ação e exemplo emana uma profunda fé na obra que estão realizando.

Para a formação desse clima, ou desse espírito, logo nos primeiros cursos de treinamento, em 1948 e 1949, teria concorrido inegavelmente o exemplo de devoção integral da sr^a Helena Antipoff, como também o de muitas de suas antigas alunas, formadas na extinta Escola de Aperfeiçoamento Pedagógico. Por outro lado, a ação de esclarecido apoio por parte do Secretário de Educação, sr. Abgar Renault, antigo Diretor do Departamento Nacional de Educação, e dos dirigentes da Sociedade Pestalozzi do Brasil, explicam a continuidade da obra e seu desenvolvimento progressivo.¹⁶

¹⁶ O presidente da Sociedade Pestalozzi do Brasil, que é uma federação de sociedades regionais, é o desembargador Augusto Sabóia Lima, antigo Juiz de Menores na Capital Federal, e que, pessoalmente, nos últimos anos, organizou e vem dirigindo estabelecimento modelar de readaptação de menores desamparados. O presidente da Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais, ao tempo do acordo com o governo desse Estado, era o dr. Sandoval Soares de Azevedo, falecido em 1950. O governo do Estado, em reconhecimento a seus serviços, deu o seu nome ao curso normal regional da Fazenda do Rosário, que assim oficialmente se chama Curso Normal Regional Sandoval de Azevedo. O atual governo do Estado de Minas Gerais continua a prestigiar os trabalhos da Fazenda do Rosário.

Só depois de dois anos de trabalho, e já realizados quatro cursos sucessivos de treinamento na Fazenda do Rosário, é que aí veio a ser instalado o *curso normal regional*, ou a escola para a formação regular de mestres rurais. Pode-se compreender que ele viria a encontrar terreno devidamente preparado. Para a sua instalação, foram construídos, com auxílio federal de cerca de dois milhões de cruzeiros, amplos edifícios para aulas, oficinas e internato, que dispõem de um terreno de 35 hectares. Depois, pelos próprios alunos, foram construídos um hangar para carpinteiro, ripado para mudas, galinheiro, coelheiras, etc.

O corpo docente consta de um grupo básico de cinco professores que residem no internato, participando da vida escolar desde manhã até a noite, e de outro grupo, de três especialistas (professores de Higiene, de Geografia e de Música) que residem na capital do Estado, a 25 km. A direção está entregue à professora Olga Costa Coelho, educadora de excepcionais qualidades. Um técnico agrícola, residente no local, dirige as plantações e ministra aulas práticas de agricultura; um mestre carpinteiro, também residente, trabalha com os alunos na construção de móveis, utensílios, cercas e abrigos rústicos.

O trabalho e vida social decorrem de 6 horas da manhã às 9 horas da noite, com distribuição de tempo similar à indicada para os cursos de treinamento, com maiores pausas para descanso e recreação.

Os alunos, de ambos os sexos, foram selecionados em diferentes municípios do Estado; recebem ensino e pensão gratuita, com a obrigação de voltarem às zonas de onde procedem para a regência de escolas rurais, conforme acordo com as prefeituras locais. Os alunos, cuja idade varia entre 15 e 25 anos, são distribuídos por grupos de rotação quinzenal, para participação direta em serviços domésticos e escolares. Nenhum inconveniente foi até agora observado quanto ao fato da existência, no mesmo regime de internato, de alunos dos dois sexos. Os alunos do sexo masculino não excedem, porém, de 10% da matrícula total.

A prática escolar é feita em escolas de um só professor, em pontos próximos de sede do curso regional; por vezes, dá-se mesmo ao ar livre em excursões dos alunos dessas escolas.

Nada é possível dizer dos resultados dessa formação regular no *curso normal regional* da Fazenda do Rosário, por isso que os primeiros mestres rurais só concluirão seus estudos em fins de 1953. Contudo, é possível afirmar que a sua preparação está sendo feita com o mesmo espírito que tem presidido aos cursos de treinamento dos mestres em serviço. E desses cursos, pelos quais, na Fazenda do Rosário, nos anos de 1948 a 1952, passaram 515 mestres-alunos, existe farta documentação que permite aquilatar dos bons resultados obtidos.

Tal documentação consta de correspondência epistolar, de caráter quase confidencial, entre antigos alunos dos cursos e professores da Fazenda do Rosário; de correspondência oficial entre os mestres-rurais assim preparados e o Serviço de Orientação Técnica do Ensino Rural e, ainda, de relatórios e informes de inspetores escolares, prefeitos municipais e outras autoridades.

A primeira parte desses documentos fala, sobretudo, da *compreensão moral e cívica* que os cursos de treinamento têm inculcado aos mestres rurais. Evidencia a convicção de que eles se sentem ligados a uma obra comum, razão por que não se sentem sós na tarefa que empreendem. Mostra o anseio de grande número de mestres por mais e melhor cultura, a fim de melhor servirem às populações rurais. Há cartas realmente comovedoras por qualquer desses aspectos.

A correspondência oficial denota o desenvolvimento geral de uma *consciência técnica*, dantes quase inexistente. Demonstra, por outro lado, uma nova confiança nas autoridades de ensino do Estado. Essa atitude decorre, sem dúvida, também de outras modificações da vida dos mestres, como a de melhoria de salários, por suplementação

do Estado, e a instalação de muitas escolas em novos edifícios construídos nas zonas rurais, com residências para o professor e sua família.¹⁷

Mas, verdade se diga, ela se manifesta mesmo em numerosos mestres que ainda não tenham sido beneficiados nem com uma nem com outra dessas providências. Condição de ordem geral são os esforços do Serviço de Orientação Técnica do Ensino Rural, que têm chegado a todos os professores por intermédio da publicação periódica *Escola Rural*, editada por esse serviço.

Os relatórios de inspetores e orientadores de ensino rural reafirmam as impressões que se podem ter através da correspondência direta com os mestres. Por vezes, são eles acompanhados de ensaios monográficos sobre a escola ou a região onde a escola funciona. Outras vezes, de relatos mais simples, nos quais se dá notícia de dificuldades encontradas no trabalho, erros e acertos.

Muito típico é o relato da professora da Escola Rural de Varginha, município de Brazópolis, referente ao segundo semestre do ano de 1949. Essa mestra havia trabalhado antes, em outra escola, durante dez anos, sem que para seu trabalho tivesse recebido qualquer orientação. Após o curso de treinamento, pôs em prática os novos conhecimentos e técnicas aprendidas. Começou, diz ela, por organizar a “sopa escolar”, que logo atraiu maior freqüência de crianças à escola. O interesse pela refeição facilitou o preparo de uma pequena horta, trabalhada pelos alunos. O prefeito municipal, sabedor das dificuldades com que contava a professora para o preparo da sopa, ao ar livre, mandou construir uma pequena cozinha junto à escola. Um fazendeiro vizinho, vendo que as terras da escola não se prestavam à horta, permitiu que, em parte de suas terras, fossem as plantações dos alunos estendidas. Por sua vez, os alunos verificaram que podiam obter maiores recursos vendendo parte da produção e, assim também, objetos que passaram a fabricar sob a orientação da mestra. Com parte desses recursos, foi montada uma pequena farmácia de urgência, a qual passou a contar com a assistência de um enfermeiro habilitado, uma vez por semana. Desde que montada a farmácia, novo e redobrado interesse da população dos arredores foi demonstrado pela Escola. “Hoje” – diz o relatório, simples, minucioso, quase ingênuo da mestra de Varginha – “temos fartura, alegria, freqüência e saúde”. Seu caso foi aqui citado por ser deveras expressivo, não é, porém, senão um, dentre muitos.

Dos documentos que pudemos examinar, verifica-se, em alta porcentagem, que os mestres que hajam passado pelos cursos de treinamento da Fazenda do Rosário estão revelando firme decisão de realizar “serviço social” pela escola; que, em conseqüência, estão mudando o tipo de relações dantes existentes entre a escola e as famílias dos alunos; que têm procurado difundir conhecimentos e bons hábitos de higiene e puericultura; que estimulam, nos alunos, o gosto pela vida do campo, sobretudo graças à organização de atividades recreativas e de caráter produtivo.

Quanto ao aumento do rendimento do ensino, expresso por índices de aprovação anual dos alunos, não há ainda dados numéricos suficientes para aquilatar, em boa técnica, das flutuações de amostra. Contudo, fato muito alentador a esse respeito é o sensível aumento da freqüência dos alunos, observada em quase todas as escolas de que os mestres tenham passado por cursos de treinamento, ou de formação em serviço, na Fazenda do Rosário.

Certo é, porém, com relação a um ou outro dos aspectos apontados, que o trabalho dos mestres rurais mais rapidamente frutifica quando na localidade ou em localidade próxima existem serviços de assistência sanitária ou serviços de fomento da produção, ou quando, também, as autoridades do município ou o pároco lhes compreendam os esforços e, com eles, ao menos simbolicamente, cooperem. Ou, então, quando o regente da escola

¹⁷ A melhoria de salários provém dos convênios celebrados entre o governo do Estado e numerosos municípios, mas, infelizmente, ainda não com todos eles. Os novos edifícios são os do programa de construções escolares do Ministério da Educação, através do Inep, com aplicação de parte dos recursos do Fundo Nacional de Ensino Primário.

rural tenha também a seu cargo a escola noturna para adolescentes e adultos analfabetos e, por intermédio dela, obtenha maior participação da população na reforma da escola.

Essa observação não invalida, porém, de modo nenhum, os resultados que já se documentam quanto ao trabalho dos egressos de cursos da Fazenda do Rosário. Pelo contrário, a documentação revela que os mestres que por eles tenham passado estão sabendo *procurar a cooperação de outros serviços e pessoas*, e que estão envidando esforços, enfim, para que, nas escolas rurais a seu cargo, se instale verdadeiro espírito de *educação de base*.

▲ Conclusões

Das duas experiências anteriormente descritas, será possível retirar algumas conclusões de ordem geral, válidas com relação ao problema da formação do professor rural no Brasil?...

Parece-nos que sim, desde que bem enquadremos os dois ensaios em suas condições de origem e nas de evolução educativa e de transformação econômica do País, nos últimos tempos.

- 1) Ambas as experiências, apoiadas por entidades privadas, denotam profundo interesse pela organização da vida rural no País, refletindo tanto preocupações de ordem pedagógica quanto de ordem econômico-social. A experiência de Juazeiro do Norte parece refletir, em sua origem, pelo menos, certa inquietação de um grupo de homens cultos da Região Nordeste, em face dos escassos resultados de grandes e custosas obras que nessa região se fizeram, com o fim de combater os males das secas periódicas, escassez de resultados que deve ser atribuída à falta de maior esclarecimento do povo, ou carência de educação. A experiência da Fazenda do Rosário, aspecto de um plano de maior extensão, terá refletido, entre outras, a preocupação de obstar o deslocamento de grandes grupos da população de Minas Gerais para os Estados vizinhos, os de Leste e do Sul, que reclamam braços para a industrialização, e os de Centro-Oeste, nos quais a ocupação econômica está procedendo a uma mudança de “fronteiras”.
- 2) As bases técnicas de uma e de outra das experiências são diversas. As de Juazeiro do Norte decorreram da aceitação do princípio de que bastará juntar ao currículo das escolas normais de cidades o ensino de práticas e técnicas agrícolas para que os mestres, assim formados, venham a sentir entusiasmo pelo trabalho nas escolas rurais, e para que essas escolas, com tais mestres, passem a representar eficiente instrumento de “fixação do homem ao campo”. As da Fazenda do Rosário parecem ter mais claramente entrevisto que o problema da *formação do pessoal docente rural* está intimamente ligado ao de seu *recrutamento*. Aceitando o recrutamento por assim dizer natural, já existente, têm tratado de adaptar ou de readaptar os mestres que encontrou em serviço a uma nova filosofia e a uma nova pedagogia de cunho acentuadamente *social*; ao mesmo tempo, procedendo ao estudo desses elementos, acabou por concluir que o problema de formação regular não poderá ser desvinculado do da origem dos candidatos ao ensino nas zonas rurais. Em termos mais claros, estabeleceu que os mestres rurais devem proceder de ambiente rural, e que só em ambiente rural, devidamente penetrado de condições que inspirem o progresso social, poderão ser eficientemente preparados. Não havia de começar essa experiência, com efeito, pelos cursos de formação regular, mas, sim, por esforços de recuperação de mestres improvisados e já em serviço.

- 3) Essa seqüência teve um benéfico efeito, deliberadamente procurado, ou não, e que foi o seguinte: o de fazer chegar ao ambiente da Fazenda do Rosário, pela presença de centenas de mestres, em grupos sucessivos, os mais prementes problemas e as necessidades reais do ensino rural do Estado. A experiência pôde, assim, receber, desde o início, um cunho de inconfundível realismo e de forte compreensão humana, e de que os cursos de formação, só mais tarde instalados, recebem agora os benefícios.
- 4) Ademais, a idéia desde o início defendida, de que o ambiente dos cursos deveria ser “um centro de organização rural”, para que pudesse inspirar o *espírito de comunidade*, parece ter encontrado, na prática, comprovação muito eficiente. Faltou ao ensaio de Juazeiro do Norte um ambiente do mesmo gênero, como lhe faltou o preenchimento de condições essenciais com relação ao recrutamento dos alunos, ao menos, na sua maioria; é sem dúvida também a existência de um centro de tal natureza que permite manter um corpo de professores que vivam em regime de internato, participando da vida social dos alunos, condição que parece ser decisiva em empreendimentos da espécie.
- 5) O confronto dos resultados já obtidos em um e outro dos ensaios e o exame das condições sociais e econômicas da maioria das populações do País indicam que a duração dos cursos de formação do pessoal de ensino deve ser breve e que sua estrutura deve ser simples e pouco ambiciosa. Quatro anos de estudos após a conclusão do curso primário, para alunos de 14 a 15 anos de idade, parece ser a duração satisfatória. Nenhuma razão há para a inclusão, no curso, de línguas estrangeiras ou de disciplinas de elevado tratamento conceitual. As atividades extracurriculares, pelas quais se organize um ambiente de vida social, que crie verdadeiro espírito de serviço, deverão ter, no entanto, grande desenvolvimento; também, para esse efeito, o regime de internato torna-se indispensável.
- 6) Certamente, os cuidados no recrutamento dos alunos, na organização dos programas e adoção de métodos ativos constituem condições fundamentais. Seus resultados de formação não se estabilizarão, porém, se os egressos dos cursos *forem abandonados à sua própria sorte*, isto é, se perderem todo contato com os centros de formação, e se não tiverem a guiá-los serviços de orientação técnica do ensino, que, entre outras providências, estimulem a associação dos esforços educativos da escola com os de outras instituições. O permanente contato com egressos dos cursos levarão os centros de formação, ou treinamento, a rever de modo contínuo seus planos, programas e métodos. Mas, para isso, cursos breves, nos mesmos centros, destinados a mestres já em serviço, produzirão excelentes resultados, como a experiência da Fazenda do Rosário o demonstra. Em países de alta porcentagem de mestres improvisados, como o Brasil, esta providência deveria ser generalizada, pelo que podem representar no esforço de elevação do pessoal docente rural.
- 7) Quer a experiência de Juazeiro do Norte, que vem de 1934, quer a do centro da Fazenda do Rosário, mais recente, têm exercido sensível influência no estudo dos problemas da educação rural do País. Alguns Estados vizinhos ao Ceará têm enviado mestres para estágio na Escola Normal Rural de Juazeiro; bolsistas de muitos Estados têm sido enviados também para cursos de treinamento na Fazenda do Rosário. Aquela tem sido sede de reuniões de estudo da vida rural; nesta, ainda há pouco se reuniu o I Seminário de Estudos Rurais, do qual participaram representantes de 16 Estados brasileiros. Entre as conclusões desse Seminário figura a sugestão para criação de um Instituto

de Educação Rural, destinado a pesquisas sobre o assunto e à formação dos professores de Escolas Normais Regionais. Essa mesma idéia, aliás, já antes fora agitada por uma comissão organizada pelo Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura, que é, no Brasil, a comissão nacional da Unesco.

- 8) O interesse pela formação, treinamento e aperfeiçoamento de pessoal docente para as escolas rurais tem freqüentemente crescido, nos últimos anos. Ensaios valiosos têm sido realizados em vários Estados, além dos descritos neste artigo (Pernambuco, Rio Grande do Sul, São Paulo e Santa Catarina). O esforço direto dos educadores está sendo valorizado por uma nova consciência geral, com relação aos problemas da vida rural, provocada, especialmente, pelo desequilíbrio entre a produção agrícola e a produção industrial do País. Em junho de 1951, o presidente da República enviou ao Congresso Nacional uma mensagem, na qual pede a criação de um Serviço Social Rural, similar ao Serviço Social da Indústria e ao Serviço Social do Comércio, já existentes. Entre os objetivos dessa nova entidade figuram “a educação e a assistência sanitária às populações rurais, o incentivo à organização e reorganização das comunidades rurais e a realização de inquéritos e pesquisas para conhecimento e divulgação das necessidades econômicas e sociais do homem do campo”. Um mês depois, o presidente da República expediu um decreto que institui a Comissão Nacional de Política Agrária. Por outro lado, já em 1950, revogou o Ministério da Educação, em cooperação com o da Agricultura, os primeiros ensaios de Missões Rurais de Educação de Base. Desde então, tem aquele Ministério desenvolvido também pequenos centros para formação de líderes de serviço social rural, em vários pontos do País. De 25 de janeiro a 14 de fevereiro de 1953, reuniu-se, na Universidade Rural, nas proximidades do Rio de Janeiro, o Seminário Latino-Americano de Bem-Estar Rural, sob os auspícios das Nações Unidas e do governo brasileiro.
- 9) No conjunto dessas realizações e iniciativas, tem-se verificado sempre a necessidade da melhoria da formação do pessoal docente rural, sem prejuízo, é certo, de outras medidas que possam vir a situar a escola rural num sistema orgânico de “educação de base”, no amplo sentido que a esta expressão vem dando a Unesco.

Referências bibliográficas

- ALMEIDA JÚNIOR, A. de. Objetivos da escola primária rural. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 29-35, jun. 1944.
- AZEVEDO, Fernando de. *O problema da educação rural : a educação e seus problemas*. São Paulo : Cia. Ed. Nacional, 1946.
- BOLETIM da Sociedade Pestalozzi do Brasil, Rio de Janeiro, v. 7, n. 24, jul./dez. 1951.
- BRASIL. Departamento Nacional de Educação. Campanha de Educação de Adultos. *Atividades de 1950*. Rio de Janeiro, 1951. (Mimeogr.)
- BRASIL. Ministério da Agricultura. *Missões rurais de educação : a experiência de Itaperuna*. Rio de Janeiro : Serviço de Informação Agrícola, 1952.
- _____. *Reforma agrária no mundo e no Brasil*. Rio de Janeiro, 1952. (Estudos e ensaios, 4)

- ESCOLA NORMAL RURAL DO JUAZEIRO. *Programa*. Fortaleza : Tip. Minerva, 1944.
- ESCOLA RURAL : boletim dos cursos de aperfeiçoamento para professores rurais. Belo Horizonte : Imprensa Oficial, n. 1 e 2, 1948; n. 3 e 4, 1949; n. 5, 1950; n. 6, 1951.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS. *Organização do ensino primário e normal*. Rio de Janeiro : Serviço do IBGE, 1939-1945. 20 fascículos.
- _____. *Situação geral do ensino primário*. Rio de Janeiro : Serviço Gráfico do IBGE, 1944. (Publicação, 13)
- KING-HALL, Robert. Observações e impressões sobre o ensino rural no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 38, p. 110-125, jan./abr. 1950.
- LOURENÇO FILHO, M. B. *Education in Brazil*. Rio de Janeiro : Ministério das Relações Exteriores, 1951.
- MENNUCCI, Sud. *A crise brasileira de educação*. São Paulo, 1930.
- MINAS GERAIS. Secretaria de Educação do Estado. *Cursos intensivos de férias e cursos de treinamento para professores rurais*. Belo Horizonte : Serviço de Orientação Técnica do Ensino Rural, 1952. (Mimeogr.)
- REGULAMENTO da Escola Normal Rural. Fortaleza : Imprensa Oficial, 1934.
- SEMANA RURALISTA DO JUAZEIRO. *Anais...* Fortaleza : Imprensa Oficial, 1938.
- SEMINÁRIO DE ESTUDOS RURAIS DE MINAS GERAIS. *Síntese das conclusões...* Belo Horizonte, 1952. (Mimeogr.)
- SEMINÁRIO INTERAMERICANO DE EDUCAÇÃO PRIMÁRIA, 1., 1949, Rio de Janeiro. *La educación fundamental del adulto americano...* Washington, DC, 24, jul./dez. 1951. Rio de Janeiro : Unesco; Washington : Union Panamerican, 1951.
- SOUSA, Joaquim Moreira de. Memória sobre as humildes origens da Escola Normal Rural do Juazeiro no Ceará. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO, 8., 1942, Goiânia. *Anais...* Rio de Janeiro : IBGE, 1944.

Lourenço Filho
Da Universidade do Brasil.

Aperfeiçoamento do magistério*

* Aula inaugural dos Cursos de Aperfeiçoamento e Especialização, no Instituto de Educação do Rio de Janeiro, no ano de 1960. Publicado na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 33, n. 78, p. 39-54, abr./jun. 1960.

As aulas inaugurais como esta contêm dois aspectos. De uma parte, são informativas. Tomam um tema e o desenvolvem. De outra, atos simbólicos, de valor gratulatório entre discentes e docentes, servindo, por isso, de propiciação ao trabalho comum que se anuncie. É como se dissessem: “Partilhamos de iguais aspirações e sabemos que há, para que se realizem, caminhos possíveis. Tenhamos, pois, alegria e confiança em percorrê-los.”

Em se tratando de cursos para especialização e aperfeiçoamento do magistério, esse aspecto augural cresce de importância, sobretudo, a professores não muito jovens, como quem vos fala. Os velhos profissionais alegram-se em participar de atos como este, em que dignamente se exalte o seu ofício. Mais do que à primeira vista possa parecer, todos vivemos de sentimentos de compreensão e lealdade ao nosso próprio grupo de trabalho. Quando ele se engrandece, engrandecemos-nos também. Crescemos em nossa própria autoestima, tendo razões para nos sentirmos mais seguros e confiantes.

Bem sabeis que, no trabalho de ensinar e educar, a origem e as funções são sociais e culturais. Tocam sempre a um significado de relações humanas e valores morais. Em épocas, como a nossa, em que grandes mudanças numas e noutros se operem, mais necessário se faz que os mestres reforcem essa consciência profissional. Desenvolvê-la significa “aperfeiçoar-se”, isto é, valorizar a profissão, valorizando-se cada um a si mesmo.

Eis por que, tentando reunir os dois aspectos desta aula num só, procuraremos esclarecer o tema do próprio aperfeiçoamento do magistério.

Claro que não podeis esperar grandes novidades. A rigor, tudo quanto iremos dizer já o sabeis. O que talvez aconteça é que não tendes tido oportunidade para pensar, ao mesmo tempo, em todos os pontos que acaso venham a ser expostos. E talvez isso não seja de todo inútil ao nosso propósito comum, nesta hora.

▲ **Aperfeiçoamento**

Começemos pelo conceito de aperfeiçoamento. No sentido mais amplo, aperfeiçoar é tornar perfeito, isto é, reunir as melhores qualidades sem mistura de defeitos. Tal significado, é evidente, supõe valores absolutos, que não podem ser aqui tomados ao pé da letra. Se o fizermos, correremos o risco de duplo equívoco. Primeiro, estaremos admitindo

que um curso qualquer possa tornar absolutamente perfeitos os mestres, o que sabemos que não é exato. Nenhum curso, por mais cuidado, torna perfeito a ninguém.

Em segundo lugar – e o que seria ainda pior – , estaríamos admitindo que os professores, nestes cursos inscritos, reconhecem em si mesmos mais defeitos que qualidades, o que também sabemos que não é verdade. O que se dá é, exatamente, o contrário. São os bons professores, os que mais se interessam por seu trabalho, que de modo geral acorrem à matrícula.

Será preciso, portanto, examinar outra acepção que a etimologia da palavra também esclarece. Se aperfeiçoar vem de “perfeito”, perfeito vem de “perfazer”, de que é participio irregular. Ora, perfazer significa completar, acabar, levar a cabo alguma coisa que se haja previsto. Assim, a noção absoluta substitui-se por outra, relativa, a do preenchimento de um “modelo” que tenhamos concebido ou escolhido; ou ainda, a de uma seqüência de modelos, ordenados e graduados para o mesmo efeito.

Nesse caso, o aperfeiçoamento torna-se ação continuada e progressiva: visamos a um objetivo que, uma vez alcançado, servirá de meio ou recurso para outro mais alto, e, assim, sucessivamente.

Mas, para que isso se dê, cada um desses modelos deverá ser realmente perfazido ou concluído. Na linguagem comum, muitas vezes permutamos o adjetivo perfeito pela expressão “bem-acabado” e, em caso contrário, pela expressão “mal acabado”. O estar uma coisa ou uma ação bem-acabada significa que terá atendido ao modelo adotado, não só em sua feição geral, mas nas dimensões previstas. Outra locução corrente exprime essa noção, já agora de ordem quantitativa. É quando dizemos que uma coisa nos pareça “de encher as medidas”...

Na linguagem especializada de várias disciplinas o mesmo ocorre. Perfeito é o acabado; imperfeito, o inacabado. No direito, fala-se de atos judiciais perfeitos. Na flexão verbal, a gramática nos ensina que há um pretérito perfeito e outro imperfeito. Não é que uma flexão tenha defeitos e a outra não os tenha. É que, no pretérito perfeito, a ação está de todo concluída no tempo, e, no imperfeito, não está.

Há exemplos do mesmo uso em vernáculo. Todos quantos, pessoalmente, ou mesmo em gravuras, já tenham admirado o grande monumento arquitetônico de Portugal, que é o Mosteiro da Batalha, sabem que ao fundo da construção existe uma parte, e das mais belas, que tem o nome de “Capelas Imperfeitas”. Não porque os arquitetos, canteiros ou pedreiros aí se tenham descuidado. A construção é impecável, tanto quanto a renda de pedra dos ornatos. As abóbadas, no entanto, não foram concluídas segundo o modelo do projeto. Ficaram em meio, donde o nome que as distingue.

Esse exemplo concreto pode esclarecer a noção a ser adotada para o aperfeiçoamento profissional, muito embora já não estejamos aqui no plano das coisas materiais, mas, no plano moral, mais complexo. Num mestre “inacabado”, tudo quanto exista pode ser, e freqüentemente o é, da melhor qualidade. Mas, segundo certo modelo que se tenha em vista, a composição não chegou ao termo para atingir aquela harmonia que se supôs possível, ou que se reclame a necessária a seu delicado mister.

▲ Aprofundando a análise

Será útil considerar esse último aspecto, nos modelos ou figurinos do professor. De que dependem? De variáveis condições, umas muito amplas, de ordem social; e outras, mais precisas e peculiares, de ordem individual, porque diferentemente cultivadas em cada docente.

Examinemos as primeiras. Cada meio e cada época têm o seu próprio figurino pedagógico, na pessoa dos pais, parentes, conselheiros espirituais e, enfim, na dos mestres.

Em todo seu conjunto, a educação é expressão da vida coletiva, que simplesmente a retrata. Mas, a partir de certo ponto, especializa-se, criando instituições definidas, as escolas, e agentes próprios, que somos nós, os professores. Comparai as imagens dos mestres admitidas no século passado com as de nosso tempo. São muito diversas. Variam dos graves e solenes preceptores de outrora, homens e mulheres, até aos tipos desportivos das jovens que ora saem das escolas normais. Comparai, ainda hoje, os mestres primários de regiões menos desenvolvidas, regentes de ensino, com quatro anos de estudos depois dos primários, com os professores de mais longa e complexa formação, egressos das escolas normais ou institutos de educação de grandes cidades. São diferentes, não só na aparência pessoal, cultura geral e técnicas didáticas, como, também, em suas atitudes gerais em face da vida e do mundo.

Ninguém duvida que o aperfeiçoamento, em qualquer desses casos, venha repousar na formação inicial. Até mesmo do ponto de vista lógico assim é, pois não cabe perfazer ou completar senão o que já tenha sido começado. Deve-se, então, nesta altura, perguntar: “Até que ponto um professor estará sendo formado e de que ponto em diante estará sendo aperfeiçoado?”

Aqui passamos das condições sociais de aspecto geral, ou das que definam a obtenção de um diploma de qualificação mínima, para as de desenvolvimento ulterior. Isto é, transitamos dos figurinos sociais de quase exclusiva concepção técnica, para os modelos íntimos que cada professor logre criar em si mesmo, em relação à sua profissão e à sua pessoa, dentro da profissão.

Em outros tempos, bastaria a formação inicial. A escola se caracterizava por funções informativas, relativamente simples: fazer ler, escrever e contar, e alguns conhecimentos mais de ordem genérica.

Hoje, não é assim. Estamos vivendo numa sociedade que se industrializa muito rapidamente, multiplicando as formas de trabalho e reclamando aptidões e capacidades grandemente diversificadas. A mobilidade social de sentido vertical é intensa. Novas funções são pedidas à escola e, para elas, não basta uma formação básica nos docentes, mas um contínuo refazer dos modelos que possam cultivar, para estarem à altura de seu tempo. O magistério reclama desde a renovação de técnicas até as das atitudes cívicas e idéias sociais. Em conseqüência, o aperfeiçoamento aparece como necessidade imperiosa.

Já num velho ensaio, publicado no segundo decênio deste século, os educadores norte-americanos Almack e Lange apontavam quatro razões para o aperfeiçoamento dos mestres. A primeira é que todos quantos entrem na profissão, a cada ano, não podem ter formação completa e acabada. É uma razão de fato. E por que é assim?... Porque – e aí vem a segunda razão – o treinamento do professor exige experiência real, dentro das classes e escolas. Nos centros de preparação pedagógica, o que se pode fazer é fornecer petrechos em cultura geral e especializada para que a formação continue; na melhor das hipóteses, convenientes atitudes, que firmem uma atitude geral de progresso.

Surge, desse modo, a terceira razão: o ensino torna-se uma atividade sempre progressiva, de inúmeros aspectos técnicos, sociais e morais, que só podem ser apreendidos à medida que os profissionais avancem no próprio trabalho. A quarta e última razão é, por isso mesmo, como que abrangente de todas as demais: a satisfação no trabalho de ensinar, inseparável do êxito que nele se alcance, somente chega ao professor que tenha adquirido uma atitude de consciente análise não só dos elementos por assim dizer externos ao seu trabalho, mas dos de estrutura e condições gerais que apresente como função moral e humana. Isso exige capacidade de autocrítica, visão do ambiente social, compreensão dos movimentos do processo da cultura e dos da própria personalidade.

Passados os anos, ou já agora em 1943, outro estudioso do assunto, Butts Freeman, observava que os velhos nomes de “formação ou treinamento de professores” e o de “aperfeiçoamento” tendiam a desaparecer nos Estados Unidos, para se fundirem num

só conceito, o da “educação profissional dos mestres”. Isso porque, diz ele, a idéia de treinamento sugere apenas a aquisição de pequenas técnicas ou procedimentos didáticos, não se referindo ao professor como intérprete da vida social e pessoa moral, em constante variação, quer ele queira, quer não.

A educação profissional tem, assim, uma parte prévia, anterior à entrada no serviço, e outra, mais longa, que não cessa nunca, dentro do serviço. É a essa última parte que continuamos a chamar de aperfeiçoamento, sendo ela, na verdade, assim e sempre, educação profissional.

Em qualquer das concepções, a continuada ou a fracionada, revelam-se interesses sociais, através de providências da administração, nos sistemas escolares, concretizadas não só em cursos, mas em bons sistemas de inspeção escolar, incentivação de estudos nas próprias escolas e estimulação geral dos interesses de cultura nos professores. O que primordialmente importa, com essas providências, será o desenvolvimento do espírito de autocrítica do professor em relação ao seu trabalho, ou àquilo a que podemos chamar a sua própria filosofia profissional.

Os motivos gerais de aperfeiçoamento, em qualquer caso, não se desligam uns dos outros. Fora das medidas administrativas, como pela história, há épocas que solicitam a existência de bons professores, e professores em abundância, porque os valores educativos ganham intensidade; e épocas há em que mais se cuida de aspectos materiais da vida, sem maior atenção aos esforços educativos. No belo livro do professor Gilbert Highet, *A arte de ensinar* (de que existe em português uma versão, que não está muito ruim, apesar do tradutor), figuram algumas belas páginas sobre essa matéria. Não obstante, se os dois aspectos não se separam, os de expressão social e os propriamente individuais, comportam análise por separado.

Se assim é, podemos agora indagar: “Que motivos mais constantes levam o professor a ter em mira o seu próprio aperfeiçoamento ou a perfazer, de contínuo, novos e mais amplos modelos profissionais?”

Em primeiro lugar, os professores são pessoas de carne e osso. Como toda gente, lutam pela vida, respondem por encargos de família e devem cuidar de seu próprio conforto. Podem ter, assim, como incentivo, melhor remuneração ou melhor posição na carreira. Os sistemas de ensino estimulam de modo geral esse motivo básico, criando condições de classificação dos mestres por pontos, segundo a eficiência de seu trabalho, expressa pelas taxas de promoção de alunos, por exemplo; e, ainda, atribuindo uns tantos pontos para essa classificação aos mestres que freqüentem cursos de atualização de técnicas, visto que eles concorrem para essa desejada eficiência.

Não se pense, porém, que só os incentivos materiais venham a atuar. Absolutamente, não. O que de modo geral nos mestres influi é a conquista de maior sentimento de segurança, não só material, mas emocional, pelo desejo de melhor produzirem, sentindo-se mais e mais integrados em suas tarefas. Um novo posto, com maior salário, pode não ser diretamente desejado pelo salário, mas por melhor qualificação social que disso resulte.

É evidente que tudo exprime uma complexa problemática, de que não se excluem as condições de ajustamento do mestre no seu próprio lar, na escola em que trabalhe, nos grupos com que mantenha mais estreitas relações, nos propósitos e programa de vida que alimente.

Quanto mais a fundo se penetre no assunto, mais então se verifica que a questão do aperfeiçoamento profissional diz respeito à personalidade de cada mestre, seus atributos e atitudes, seus conflitos e modos de resolução desses conflitos. Na realidade, é o mestre, como pessoa, quem estabelece, faz e refaz os seus modelos íntimos. Tal seja a sua personalidade, havendo providências positivas da administração, ou mesmo sem elas, o professor procura aperfeiçoar-se, por muitas e variadas formas.

Formas de aperfeiçoamento

Considerando esse fato, Ruediger, em trabalho que se tornou clássico, enumera mais de vinte modalidades de aperfeiçoamento dos mestres, separando-as em duas classes: as de iniciativa individual e as de iniciativa da administração.

Entre as primeiras, podem ser destacadas: o estudo pessoal por leitura e reflexão; o desenvolvimento da capacidade de autocrítica pela observação do próprio trabalho e de outros mestres; o ensaio de novos procedimentos didáticos com sentido experimental; a assistência a palestras ou conferências de cultura geral e de assuntos pedagógicos; as viagens instrutivas; a participação no trabalho de sociedades técnicas; a observação cuidada dos resultados do ensino; e, enfim, a própria conversação amistosa sobre questões de ensino, com colegas e membros das famílias dos alunos.

Entre as modalidades que partem da administração podem ser destacadas as seguintes: organização de bom sistema de inspeção e orientação pedagógica; realização periódica de reuniões de estudo nas escolas e circunscrições administrativas; distribuição de folhetos com material que incentive a observação, o estudo pessoal e a autocrítica; estabelecimento de sistema objetivo de qualificação dos professores para efeito de promoção ou aumento de salário; participação dos professores na discussão de novos planos e programas; organização de classes experimentais e escolas de demonstração, abertas à observação dos mestres; cursos livres de palestras de cultura geral e profissional; facilitação aos professores para que tomem parte em campanhas de valor social; e, enfim, cursos de especialização, atualização e aperfeiçoamento, propriamente ditos, como estes que aqui nos reúnem.

Torna-se muito claro, portanto, que o aperfeiçoamento não só se realiza por meio de cursos. Há professores que se aperfeiçoam sem eles; e outros há que por eles podem passar, sem grande mudança de atitudes. Mas é certo também que os cursos para muitos representam um coroamento de esforços individuais, que então ganham consistência e força; ou, ao contrário, que a certos mestres dão oportunidade para percepção de novos aspectos de seu trabalho ou de suas próprias capacidades e aptidões. Nos cursos, pessoas com os mesmos interesses põem-se em contato, trocam impressões, reanimando velhos propósitos de progresso. São, portanto, da maior utilidade e importância.

Recentemente, nova forma de aperfeiçoamento começou a tomar voga nos Estados Unidos e na Inglaterra. Tem a forma de instauração, nas escolas, do que se convencionou chamar “investigação ativa” ou “investigação dirigida para a ação prática”. Como bem diz o professor Stephen Corey, a investigação educacional tem-se caracterizado como atividade de grandes especialistas, não a de práticos da educação, em condições concretas. De regra, os especialistas procuram as mais amplas generalizações, pois esse é o seu ofício; usam de uma terminologia própria, pouco acessível. Na maioria dos casos, terminam suas pesquisas afirmando que tais e tais pontos não foram devidamente aclarados e que, por isso, tornam-se necessárias novas e maiores investigações. E, assim, sucessivamente.

A investigação ativa – *action research*, para usar do nome inglês – é um instrumento de fins práticos que visa transformar operações que se estejam fazendo de forma muito imperfeita em operações menos imperfeitas, ou mais eficientes, nas condições precisas de determinada escola, com aqueles alunos e aqueles professores, e com os recursos de que dispunham, e não outros.

Corey entende que é possível, por essa forma, comunicar aos mestres e administradores escolares novo espírito objetivo e experimental. Muitos mestres não fazem mais e melhor simplesmente porque a administração não lhes permite que façam, ou porque pensam que a administração assim não o permita. Então, a rotina toma conta de tudo, e tudo passa a ser feito sem maior sentido.

Quando se incentive, porém, diretores e professores a melhor reconhecerem as condições reais de seu trabalho, novo espírito se desenvolve. Os problemas da investigação ativa podem ser muito simples, os que apelem apenas para o bom senso, como este: “Como melhorar a frequência de nossa escola?” Mas podem constituir também problemas de elevada técnica pedagógica, como a de experimentação controlada de novos procedimentos, ou da ação social da escola.

Será curioso observar que o inventor do nome e da idéia não foi nenhum educador, mas um especialista em relações humanas, Collier, que começou a conceituar a investigação ativa em 1945. A maneira prática que recomenda é a de reunir todos quantos tenham tarefa comum a cumprir, para que a si mesmo se perguntem: “Que temos exatamente de fazer? É isso que, realmente, estamos fazendo? Se não estamos, por que tal acontece? Que cada um de nós, em seu campo específico, poderá realizar para que a situação melhore, em conjunto?”

O importante, em seu modo de ver, é esse último ponto, que se traduz em senso de cooperação, ou de trabalho mais coordenado. O que interessa não é desde logo a descoberta de novas e grandes coisas, mas, sim, o reconhecimento desta simples idéia: “Estamos embarcados na mesma canoa e devemos remar juntos”. Desse modo, em vez de um modelo individual de aperfeiçoamento, o de cada cabeça, surgem modelos de aperfeiçoamento em equipe, de grande eficácia por sua significação na organização das escolas e seus sistemas.

O passo mais difícil é o primeiro. Romper o clima que não permita compreender o trabalho como empreendimento comum ou projeto comum. No caso das escolas, podemos acrescentar, todos nós aceitamos hoje que as tarefas dos alunos devam ser assim inspiradas e conduzidas. No entanto, se achamos que o trabalho ativo e cooperativo é bom para os alunos, raramente o admitimos para nós próprios. É o caso de dizer: “Mestre, ensina-te a ti mesmo...”

Realmente, uma das conquistas da moderna pedagogia consiste em ver cada educando não como uma inteligência em abstrato, como aluno ou escolar, mas como unidade funcional, quer do ponto de vista biológico, quer do ponto de vista psicológico, social e moral. Numa palavra, em cada aluno devemos reconhecer uma personalidade operante.

Por que não adotar, então, para nós próprios as mesmas idéias, nós que somos também alunos de uma escola mais ampla – a da nossa profissão e do papel que deva desempenhar no mundo?

▲ **Aperfeiçoamento e personalidade**

Desse modo, por qualquer aspecto que consideremos o assunto, acabamos por voltar ao mesmo núcleo de idéias: o de que o aperfeiçoamento estará sempre ligado à personalidade de cada um de nós. Se o aperfeiçoamento depende de modelos criados em nosso íntimo, não poderá ser de outra forma.

A partir do começo deste século, tem-se tentado analisar esse problema, por modos e métodos de estudo muito diversos.

Primeiramente, conforme as idéias da época, os pesquisadores levantaram esta questão: “Haverá atributos intrínsecos nas pessoas, ou mais ligadas a capacidades naturais que os conduzam a melhor ajustar-se no magistério e, assim, a nele se aperfeiçoarem?” Em termos mais simples: “Há uma vocação para o magistério ou, pelo menos, um tipo de personalidade que a ele melhor se adapte?”

Foi por aí que as investigações começaram, no início deste século, mediante depoimentos pessoais ou preenchimento de questionários. Uma delas se fez na Escola Normal de Bruxelas, dando-se aos alunos este tema para dissertação: “Por que razão entrei para a Escola Normal?” Analisadas algumas centenas de trabalhos, verificou-se que

nenhum aluno se havia matriculado por vocação, ao menos no sentido popular desse termo, em que uma pessoa se sente chamada a uma missão ou atividade profissional.

Em 1912, uma sociedade pedagógica da Suíça levantou um inquérito mais amplo, não entre estudantes, mas entre professores em serviço. Apenas 2% responderam que haviam escolhido a profissão por pendor natural. Inquérito similar se fez no mesmo país, três anos depois. Havia começado a Primeira Guerra Mundial. Então, os resultados positivos subiram a 8%. Mas o desejo dos pais e a influência de outras pessoas, na escolha do magistério, se registravam na elevada taxa de 35%. E nada menos de 12% das professoras (lembremos que o trabalho é de 1915) declararam que haviam optado pelo magistério como recurso “para maior liberdade social e afirmação pessoal”. É que, à época, muito poucas atividades admitiam elementos femininos. Hoje, é claro, já essa razão raramente será invocada.

Outra investigação foi realizada na Polônia, entre 1925 e 1930, quando essa nação se reorganizava como país independente, depois da primeira guerra. As respostas “por vocação” aí se elevaram a nada menos que 71%. Comentando esse resultado, tão diferente dos anteriores, León Walther observa, e com razão, que o entusiasmo social pela restauração do país gerava nos jovens consciência exaltada dos deveres para com o grupo nacional que se reconstituía.

Outros muitos estudos se fizeram depois no sentido do diagnóstico de capacidades naturais, ou inatas, não por simples declaração de normalistas ou professores, mas mediante verificação de atributos mais objetivamente verificados, correlacionados com a eficiência do trabalho nas escolas. Neles não se apelava para uma vaga noção de vocação, mas para tipos de temperamentos, aptidões e capacidades gerais.

Dois métodos têm sido para isso empregados, um que se pode chamar dedutivo e, outro, indutivo. No primeiro, parte-se de uma classificação prévia de tipos de personalidades e nela se procura enquadrar cada caso. Foi o que fez, por exemplo, George Kerschensteiner, num belo livro que muitos de vós certamente conheceis, *A alma do educador*. Partindo da concepção das “formas de vida” de Spranger, aquele grande educador alemão veio a admitir como necessária a “estrutura social” para os mestres, e não a econômica, nem a estética, nem a propriamente científica. A tendência específica seria a de viver intensamente valores sociais, morais e políticos, com capacidade de comunicá-los a crianças e jovens.

Adotando esse mesmo critério, como ponto de partida, o saudoso professor Everardo Backbeuser realizou, entre nós, cuidadosa investigação, que se acha em seu livro *O professor*, impresso em 1946. Backbeuser separou as qualidades dos mestres, conforme os resultados de um inquérito que realizou na Faculdade Católica de Filosofia, em quatro grupos: “convenientes”, “precisas”, “necessárias” e “muito necessárias”. Na gradação estabelecida, ocupavam o primeiro lugar as características técnicas, com pequena diferença para as de liderança e as religiosas; depois, vinham as de estrutura social, estrutura estética e qualidades físicas. Por último, as econômicas.

De modo geral, esses resultados entram em conflito com as conclusões de Kerschensteiner, que a tudo sobrepunha os valores sociais e os interesses de comunicação social. Sabemos que investigações similares têm sido feitas, aqui mesmo, neste Instituto de Educação, por Iva Weisberg Bonow, com resultados análogos.

Conclusões ainda mais diversificadas aparecem em estudos de feição psicanalítica, que vêem no magistério possível atividade de sublimação e, mais constantemente, de compensação. São muito variáveis, aliás, nos estudos dos psiquiatras, os tipos de professores e as tendências para a carreira. Alguns deles, por exemplo, chegam a afirmar que o bom professor deve ter forte tendência paranóide. Isso é que daria aos mestres caráter afirmativo, auto-suficiência, ou mesmo certo colorido megalomaniaco... Mas é evidente que essas características marcavam mais os mestres antigos que os de hoje.

Sem dúvida que o professor deve ter poder de sugestão, consciência da própria dignidade e capacidade de domínio. Mas também deve despertar afeição ou amor. Sem querer fatigar-vos com numerosas citações, devemos salientar que esse aspecto de ambivalência é ressaltado em muitas investigações. O bom mestre deve ter força de domínio sobre os demais e sobre si, sendo que esta última característica pode aparentar fraqueza e ingenuidade. Em outros termos, o professor há de ter energia e paciência; prazer em comandar e desejo de servir, capacidade de afirmação e, algumas vezes, capacidade de dissimulação. Há de reunir, enfim, alguns poderes angélicos e outros demoníacos...

Se alguns dos ouvintes estiver tirando a conclusão de que a superioridade da mulher, como educadora, está especialmente nessa ambivalência, desde aqui já lançamos o nosso veemente protesto. Também os homens são, nesse sentido, mais ou menos ambivalentes, tudo dependendo do ambiente cultural em que vivam, o qual, por vezes, mais deforma a um que ao outro sexo. A superioridade feminina no ensino, que é inconteste, sobretudo no grau primário, advém de maior intuição psicológica da mulher, sua mais fina sensibilidade ou sentido estético. Mas há também outro fator, muito importante, que havemos de mais adiante apontar.

As concepções de modelos compósitos da personalidade, como, por exemplo, os que são defendidos pelos psiquiatras Hamm e Wadworth, levam a conclusões mais favoráveis. Para esses especialistas, seremos tanto mais normais quanto mais possuímos componentes contraditórios, que se neutralizam quando necessário, e que sucessivamente entrem em função quando assim o exijam as condições de ajustamento. Desse modo, para ser realmente normal, uma pessoa deverá ser suficientemente epileptóide, para agredir e dominar; mas, também suficientemente histeróide, para mostrar-se sugestionável e fácil de ser dominada. Por igual, deve ser suficientemente ciclotímica, com tendência maníaca, para agir com pertinácia e eficiência; mas, também, dotada de uma componente depressiva, para que se torne cautelosa, prudente e raciocinante. E, ainda, suficientemente esquizóide, com tendência paranóide, para agir rapidamente; mas com tendência autística, para que possa sonhar, compensar, ter ideais e ser compreensiva...

Se isso é verdade, ou se o professor deve ter um pouco de todos esses ingredientes, seu tipo ideal deverá ser, portanto, o de uma pessoa absolutamente normal. Sabemos que isso corresponde tão-somente a uma abstração. De qualquer forma, a conclusão que se retira dos estudos de feição dedutiva é que o professor deve ser uma personalidade plástica e, por isso mesmo, auto-aperfeiçoável, isto é, com capacidade de criar modelos sucessivos de ajustamento.

Nos trabalhos de natureza indutiva, isto é, naqueles que procuram definir e caracterizar certos fatos, para só depois tirar conclusões, têm-se destacado investigadores da Suíça e dos Estados Unidos. Por dois modos essas investigações têm sido conduzidas: reconhecimento de aptidões antes da matrícula nas escolas normais, buscando-se depois correlação com a eficiência no ensino ou na vida prática; e pesquisa de correlação entre as mesmas expressões de eficiência didática e as notas obtidas no curso normal.

A dificuldade, porém, tem estado nos critérios para determinação do que se deva entender por eficiência. Deverão eles referir-se apenas a conhecimentos obtidos pelos alunos, verificáveis por meio de testes, ou se deverá ter em conta a aquisição de atitudes e valores sociais e morais, de muito mais difícil verificação? E, dever-se-á apelar também para o depoimento dos administradores escolares, diretores e inspetores e, ainda, até certo ponto, para as impressões dos próprios alunos?...

Nesse sentido, quatro fatores capitais têm sido apurados: inteligência, notas na escola normal, estabilidade emocional e iniciativa. Os índices de correlação apurados têm sido baixos, como se vê, por exemplo, de dois trabalhos retrospectivos: um de Anderson, publicado em 1933, e outro de Sanford, datado de 1941. A correlação mais alta tem sido com a inteligência, de uma parte, e com a estabilidade emocional, de outra.

Em estudo divulgado em 1934, por Haggerty, foi salientada a importância de um complexo fator que ele denominou “relação professor/aluno”, expresso por capacidades de simpatia, discernimento e habilidade de ganhar confiança; mas, também, reconheceu ele que não é fácil proceder à determinação prática de tal relação. Aliás, entre nós, tem o dr. Pedro Ferreira realizado belos estudos nesse domínio, sob os auspícios do Inep.

De modo geral, reconhece-se que não existem ainda critérios perfeitamente definidos para uma seleção prévia dos candidatos, a não ser as de duas contra-indicações, que parecem realmente absolutas: baixo nível mental e aspectos flagrantes de desajustamento à vida da escola. É curioso observar que certos desajustamentos na vida familiar, ou, ao menos, certos tipos deles, não representam contra-indicação absoluta para o magistério. Pelo contrário, alguns encontram no ensino uma condição de compensação muito favorável. O magistério poderá ser, nesse caso, uma “prática psicoterápica”...

Quanto à eficiência do ensino, observa-se também que os fatores do ambiente, na própria escola em que cada professor trabalhe, exerce poderosa influência. A questão não será, pois, de simples catalogação de atributos da personalidade, mas, sim, de compreensão da personalidade como uma complexa problemática.

Talvez por isso mesmo, em 1934, um educador suíço, Jacob Schmid, procurou demonstrar que não se deverá pensar apenas num só tipo de bom professor e, em conseqüência, num só grupo de capacidades, quaisquer que sejam. Mesmo no ensino primário, há pessoas que melhor se adaptam ao ensino das primeiras séries e não ao das demais, e os diretores de escola sabem muito bem disso. No entanto, reconhece esse autor que uma atitude parece essencial em todos os mestres: a de se identificarem com seus alunos e mesmo com os problemas do ambiente familiar e social em que vivem. Havendo esse fator, cada mestre será mais facilmente conduzido a aceitar novos padrões ou modelos de sua própria conduta e, assim, a renovar ou aceitar novos procedimentos de ensino e novas formas de disciplina. A razão está em que essa capacidade de identificação com os alunos só pode ser desenvolvida pela aquisição de procedimentos técnicos mais modernos, fundados em recentes conquistas da psicologia.

Uma professora belga procurou reverificar as conclusões de Schmid, organizando uma série de testes para caracterizar os atributos indicados. O que realmente encontrou foi uma gradação das atitudes sociais dos professores. Haveria desde o professor reservado, insensível aos alunos, até ao mestre capaz de facilmente identificar-se com eles. De alguma forma, essa conclusão reafirma o que já fora definido antes, pelo investigador alemão Keilhacker, que partiu simplesmente das impressões dos alunos, obtidas mediante dissertações sobre este tema: “Como desejaria que fosse o seu professor?”

Reuniu ele cerca de quatro mil respostas, de escolares entre 10 e 20 anos de idade. Nove pontos se tornaram mais constantes nas respostas, e oito delas, de fato, se referiam a qualidades sociais. Eram as seguintes: afeição e bom humor; entusiasmo comunicativo; simplicidade e bom gosto; feição disciplinadora; capacidade de inspirar confiança; capacidade de tornar interessante o ensino e de ter idéias práticas, isto é, de mostrar como se fazem as coisas. Esta última, a de saber fazer as coisas, lembra o dístico cáustico de Bernard Shaw: “Quem pode faz; quem não pode ensina...”

O oitavo atributo desejado, embora referente a uma condição biológica, não deixava, no entanto, de manter relação com as qualidades sociais desejadas. Que condição seria esta? Simplesmente a seguinte: o mestre deve ser jovem ou, quando muito, de meia idade... Pensamos que precisamente nisso é que reside uma das condições de êxito do sexo feminino no magistério. Não só as excelentíssimas professoras têm o segredo de jamais passarem dos 35 anos de idade, como, na verdade, muito mais do que os homens, guardam as suas qualidades de pureza e sinceridade da juventude.

Voltando aos norte-americanos, devemos citar uma pesquisa de Ruediger, útil para uma possível distinção do valor de atributos naturais, de um lado, e da experiência,

formação e aperfeiçoamento, de outro. A concepção que o guiou foi simplíssima. Primeiramente, por meio de questionários com alunos e observação de diretores e inspetores, classificou grande número de mestres, segundo o êxito alcançado no ensino. Depois, procurou verificar se havia correlação entre os termos dessa classificação e os anos de trabalho, ou a experiência de cada um.

Pois havia, e muito alta. Os professores classificados numa primeira categoria tinham, na maioria, de dez a doze anos de trabalho. Nenhum de menos de cinco anos de experiência aí figurava. Mas, também é certo, poucos eram os de mais de vinte e cinco anos de serviço colocados na primeira categoria. Apenas, 2%.

A conclusão geral pode ser assim enunciada: será preciso no mínimo cinco anos de experiência para ser bem classificado numa escala de eficiência; essa posição mantém-se, em média, até o vigésimo ano de serviços. Então, passa rapidamente a declinar.

Mais recentemente, ou em 1935, Davis procedeu a uma pesquisa no mesmo gênero, utilizando não o critério de eficiência, mas a do ajustamento na profissão, apurado por provas de personalidade. E verificou que um prazo médio de nove anos é necessário para mais completo ajustamento nas atividades do magistério. Mas é claro que só a experiência ou a prática, sem qualquer direção ou incentivo para progresso pessoal, não produz maior eficiência ou ajustamento.

Uma pesquisa mais antiga deverá ser citada. É a da professora americana Cleda Moses, que, em vez de procurar saber por que os mestres são bem-sucedidos, verificou, ao contrário, porque fracassam. E concluiu por indicar dez razões gerais, das quais duas apenas não seriam influenciadas pelo tirocínio ou experiência. Realmente, oito delas eram desenvolvidas no próprio trabalho, tais como estas: deficiente conhecimento das disciplinas que ensinam; deficiente cultura geral; falta de interesse pelo trabalho intelectual; disciplina frouxa; falta de compreensão dos interesses dos alunos; incapacidade para cooperar com eles e os colegas; atitudes inadequadas à profissão, quer do ponto de vista técnico, quer social e moral.

Há mais de vinte e cinco anos, aqui mesmo, neste Instituto, fizemos uma investigação relativa aos atributos positivos e negativos dos professores, mediante questionários e entrevistas com alunos das últimas classes primárias, secundárias e da Escola de Professores. As conclusões foram muito próximas das duas investigações citadas por último. As respostas colhidas sublinharam sempre a questão de capacidade de decisão e, assim também, a de compreensão dos interesses dos alunos. Ficamos convencidos de que se as crianças e jovens desejam liberdade e expansão, desejam também direção firme, em que possam apoiar-se. O bom professor deve demonstrar que sabe o que quer e como quer, muito embora não deva usar de procedimentos coercitivos, como se fazia na escola tradicional. Certamente que o conhecimento e o domínio dos modernos procedimentos de ensino, com boa motivação, constituem fator importante. Mas não dominam tudo, se não estiverem afeiçoados à personalidade do docente, dela fluindo como expressão natural.

Uma professorinha tímida e insegura pode ser muito interessante para figurar numa novela ou num filme romântico. Mas, na escola, absolutamente não. O mestre deve saber o *que* quer, pois só assim poderá saber também como deverá querer. Desse modo, dominar os princípios de boa ação técnica será, também, saber revelar as condições da própria personalidade. E essa conclusão é confirmada por investigações modernas, feitas a partir de 1930, com escalas para diagnóstico e classificação das atividades propriamente técnicas dos professores. Nesse ano, publicou T. L. Torgerson uma escala desse tipo a que se seguiram logo várias outras, como as de Almy e Sorenson e de Monroe e Clark. Em todas, os fatores que chamamos de personalidade e capacidade técnica aparecem intimamente associados.

Assim, não deverá o aperfeiçoamento considerar como separada a aquisição de elementos do domínio técnico e as capacidades e aptidões gerais pelas quais essa aquisição se dá. Um e outras devem integrar-se, harmoniosamente.

▲ Concluindo

Depois deste rápido passeio pelas investigações referentes ao delicado assunto do aperfeiçoamento do magistério, podemos tentar uma conclusão.

É a seguinte: o aperfeiçoamento dos mestres não se pode dar sem que neles exista uma atitude íntima que para isso os impulse. Quem lhes estabelece os modelos são eles próprios. Dado, porém, que o magistério é uma tarefa social e cultural, em que as atitudes pessoais têm de ser conferidas, bem como nutridas pelo ambiente, é bem verdade que as aspirações, ideais e valores que nos rodeiam influem sempre, e poderosamente. Nos grandes sistemas públicos de ensino, todas as providências que se estabeleçam para que a escola mais se relacione com o meio social, atendendo a seus anseios e necessidades, logo se refletem em mais perfeitos modelos a serem desejados.

No Distrito Federal – dentro de pouco um novo Estado da Federação – , esse modo de encarar o problema pode ser considerado uma tradição no professorado e órgãos administrativos. E não será demais lembrar que este Instituto, grande obra de Anísio Teixeira, marcou uma fase nova e brilhante nessa tradição. O que nos cumpre é tudo fazer por conservá-la e aprimorá-la.

Congratulamo-nos, pois, com os senhores professores inscritos, os do ensino público e os do ensino particular, todos irmanados nas mesmas aspirações de progresso profissional, e agradecemos ao ilustre coordenador deste curso, o professor Tales de Melo Carvalho, o convite com que tanto nos honrou para esta aula inaugural. Nesta hora, exaltamos a nossa profissão refletindo sobre seus problemas, que são os nossos problemas conjuntos, e os de cada um de nós, em particular.

Em todas as profissões há encantos, quando nelas se submeta o trabalho a modelos de aperfeiçoamento constante. Em nenhuma, porém, a sedução de progresso contínuo tanto se justifica como no magistério. Essa é a marca de nosso ofício, sua glória e talvez uma das razões de sua fraqueza. De qualquer forma, um motivo a mais para que o prezeamos, orgulhando-nos dele, agora e sempre.

▲ Referências bibliográficas

ALMACK, J., LANG A. *Problems of the teaching profession*. Boston : Houghton Mifflin, 1925.

COREY, Stephen N. *Action research to improve school practices*. New York : Teachers College, Columbia University, 1953.

COSTA, R. Carrington da. *Será possível prever e avaliar a eficiência da função docente?* Lisboa, 1945.

LOURENÇO FILHO, M. B. Há uma vocação para o magistério? *Educação*, São Paulo, 1929.

MONROE, Paul (Coord.). *Encyclopedia of educational research*. New York : Macmillan, 1941.

RUEDIGER, W. C. *Agencies for the improvement of teachers in service*. U.S. Bureau of Education, 1911.

SCHUTTE, T. H. *Orientation in education*. New York : Macmillan, 1932.

WALKER, H. M. *The measurement of teaching efficiency*. New York : Macmillan, 1935.



À margem de A arte de ensinar*

* Prefácio do livro de Gilbert Highet, *A Arte de Ensinar*, traduzido do inglês por Lourenço Filho. São Paulo : Melhoramentos, 1956. 275 p. Publicado como resenha na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 39, n. 90, p. 184-192, abr./jun. 1963.

Este livro é dos mais belos entre quantos já se tenham escrito sobre o ensino e sua arte.

Não é um compêndio, no sentido estrito do termo. Não conceitua o ensino em suas formas técnicas, para então decompô-lo em elementos e condições. Ainda que substancialmente cuide de procedimentos didáticos, o que acima de tudo considera é a personalidade do professor – na verdade, o seu verdadeiro tema.

E eis por que todos os mestres com estas páginas se deliciarão. Não haverá um só que numa ou noutra passagem não se detenha, para recordar fatos, situações e pessoas; ou, ao contato do texto, não passe a meditar a fundo sobre o valor real e o alcance das aulas que ministre; ou, ainda, que assim reencontrando em seu íntimo o que parecia perdido, não afervore a convicção da grandeza humilde de seu próprio mister.

O livro atrai a docentes experimentados e a novatos, recomendando-se a todos quantos se preparem para o magistério. Não só, porém, a professores ou a futuros professores interessa. À palavra “ensino” dá um significado muito lato, que o identifica com a comunicação humana. Se os mestres ensinam nas escolas, os pais ensinam no lar, os sacerdotes nas igrejas, e os médicos em suas clínicas. O mesmo ocorre nos locais de trabalho, com diretores de empresas, chefes de serviço e contramestres. E não é só; sem que disso se apercebam, ensinam políticos e administradores, escritores e artistas, jornalistas e anunciantes...

O objeto e a intenção do ensino, nesse sentido lato, podem ser muito variáveis. Logo o reconhece o autor. Ensinam-se muitas, inumeráveis coisas, das melhores e das piores; tudo pode ser feito com o propósito de elevar ou dignificar crianças e jovens, ou com o de iludir o público, manobrá-lo para fins de lucro fácil, senão mesmo de corrompê-lo...

Acresce que a ação de ensinar pode alcançar seguros ou deficientes resultados, quando já não mostre efeitos contrários àqueles que se tenham tido em vista.

Conseqüentemente, não só a intenção e o conteúdo importam. Importam as formas, os procedimentos, que a uma e a outro dão vida. Importam os métodos. E é precisamente dos métodos, nessa concepção, que o livro trata, não das disciplinas em si ou das coisas que devam ser ensinadas. Ainda aqui, a palavra recebe uma conotação peculiar. Os “métodos” têm resultado da prática, ajustando-se aos tipos de alunos e aos recursos de cada professor, mas exprimindo sempre as tendências gerais do processo da cultura. No

conjunto, ligam-se a uma grande e ininterrupta tradição, na qual floresce como uma arte – a importante e difícil “arte de ensinar”.

Assim delineado o tema, o livro mostra as vantagens e as desvantagens da carreira do magistério. Aponta os atributos essenciais do bom professor, sem os quais não haverá “método” que valha. Estende-se sobre os procedimentos mais comuns, correntes nas escolas secundárias e cursos superiores; a lição expositiva, em discurso contínuo; a explicação, associada ou não ao uso de notas e livros; o diálogo e o debate mais ou menos individualizado. Isso leva a recordar grandes mestres da humanidade: os sofistas e Sócrates, Platão e Aristóteles, Jesus e os apóstolos. Outros são evocados, em épocas mais próximas; os preceptores da Renascença, os padres jesuítas, alguns dos que ensinaram no século passado e ainda no começo deste. Não são esquecidos os pais de grandes homens, que ensinaram a seus filhos como “ser grandes”... E o livro remata com o exame de situações típicas da vida cotidiana, no lar ou fora dele, e das quais atividades como as de “ensinar” e “aprender” jamais se excluem.

Ao cabo da leitura, velhos professores terão reconhecido muitos de seus próprios pensamentos e maneiras de sentir. Um ou outro não se conterà que não diga: “Eu poderia ter escrito um livro como este, não por certo tão bem fundamentado e tão belo, mas ao menos com a mesma energia convincente, que flui da sinceridade...” Também muitos pais, com maior ou menor amargura no coração, a si mesmos hão de perguntar: “Por que não li um livro como este, há mais tempo?...”

Nessa admirável capacidade de identificar o leitor com as personagens que faz viver, senão na de identificar todo o pensamento de quem lê com o do autor, reside o estranho poder de *A arte de ensinar*.

Isso explica o êxito que o livro alcançou nos Estados Unidos, onde, em menos de três meses, teve de ser reimpresso por quatro vezes, com seguidas reimpressões.



Sim, a obra do professor Highet não é um compêndio de didática. Representa, no entanto, uma admirável introdução a guias dessa espécie, também úteis, também necessárias. É nessa atitude que aos estudantes de pedagogia convirá sua leitura, como esplêndido texto de cultura geral, com temas para demorada reflexão, notas históricas e literárias de rara beleza e oportunas considerações sobre problemas sociais do momento.

Na maioria das páginas, o pensamento corre fácil e límpido como água de fonte. Em outras, sente-se que ele é denso e complexo, como naquelas, por exemplo, em que debate o cruciante problema de excelentes mestres que tiveram péssimos discípulos, e de pais dignos e bons, com filhos desorientados. Ainda em outras, o texto assume tom irônico e dialético, o que, não raro, lhe aumenta a sedução...

Será preciso atentar, porém, para o duplo efeito de algumas destas últimas passagens, pois o texto, sempre construtivo no que afirma, pode tornar-se perturbador no que nega.

Na maioria desses casos, a questão é de pura semântica. A muitos termos da nomenclatura pedagógica corrente, o autor imprime acepção pessoal, senão até significados variáveis. A começar, como vimos, pelos que dá à palavra “ensino” – comunicação social extensa, na escola e fora dela, mas também a função ordenada do professor, regulada e planejada, para servir com eficiência a uma clientela certa – a destes alunos, não a daqueles. Em ambos os casos, Highet salienta a importância do caráter “artístico” do trabalho, em que muito deverá valer a intuição, o entusiasmo pessoal e a livre inspiração.

Mas isso bastará na escola, para que se obtenha bom ensino?... Pode-se, ainda nesses casos, dispensar os preceitos de uma técnica que também tem evoluído no tempo e que, nos últimos decênios, se tem beneficiado de conhecimentos objetivos, hauridos em diferentes ramos da ciência?...

A atitude de Highet, em face do problema, é sutil, podendo mesmo, à primeira vista, ser acoimada de contraditória. Por todo o corpo da obra, embora não de forma sistemática, ele se socorre não só da tradição, mas da ciência atual. Note-se, por exemplo, o longo trecho em que explica e recomenda aos mestres o esquema da classificação de temperamentos de Sheldon, organizado depois de longas pesquisas de caráter quantitativo e inferência estatística; vejam-se as passagens em que lamenta as lacunas da psicologia, o que indiretamente significa que dela se deverá esperar muito mais do que, hoje, aos mestres oferece; também os pontos em que fala da aplicação do princípio do jogo aos exercícios escolares, e dos recursos da emulação e da competição do incentivo dos trabalhos de cada classe – assuntos, todos, bem definidos no estudo objetivo da aprendizagem. E, se ainda houvesse dúvidas a respeito, bastaria reler o prefácio, em que o autor declara que recorreu a grandes institutos científicos, a especialistas em psicologia e higiene mental, em psiquiatria e estudos sociais, para assim elucidar alguns dos mais importantes problemas que aborda.

No entanto, logo às primeiras páginas, emite juízos que parecem contradizer a orientação adotada. Eis, em suas próprias palavras, ou termos mais resumidos, o que aí proclama:

O trabalho de qualquer professor carece de ser ordenado e bem planejado no que respeita aos fatos. Mas isso não torna o seu ensino científico. O ensino implica “emoções”, que não podem ser sistematicamente dominadas e aplicadas. Assemelha-se à pintura de um quadro ou à composição de um trecho musical... Em nível mais singelo, será como cuidar de um jardim, ou escrever uma carta a um amigo; devemos lançar dentro o nosso coração... De outra forma, teremos arruinado o nosso ensino, os nossos alunos, e a nós mesmos...

O conselho final e a conclusão não podem ser contestados. O trabalho do professor não se resume em transmitir conhecimentos, ou habilidades, quaisquer que sejam, mas em “educar”, o que envolve certa atmosfera afetiva, reclamando do mestre os melhores dotes de compreensão e comunicação humana. Não obstante – e sem prejuízo disso, mas com vantagens –, o trabalho didático deve ser esclarecido por preceitos técnicos bem fundados, que orientem os métodos, de função tão importante que levou o autor a escrever o livro.

Portanto, a interpretação do trecho reclama alguma cautela. Para que não houvesse dúvidas, melhor seria que, na primeira parte, o autor tivesse escrito que isso não importa em dar ao ensino feição de estrita aplicação científica, ou que toda a educação seja científica, aviso prudente aos que suponham que a arte de ensinar se possa reduzir a um conjunto de técnicas operatórias de natureza mecânica. Na segunda, seria útil também que comentasse a idéia contida no verbo “implicar”, utilizado no texto. Essa palavra não significa “consistir”, nem representar, nem “ser” ou “ter a essência de...” Em inglês, como em português, entre outras acepções, que não vêm ao caso, possui as de “envolver”, “abranger”, “fazer supor”, “produzir como consequência” – e uma dessas é que se ajusta no texto. E assim entendida, logo se corrige a possível demasia de interpretação na primeira parte.

Compare-se a arte de ensinar com a de curar, que Highet várias vezes põe em paralelo. Também do médico se exige devoção a seu mister, intuição e compreensão humana. Mas disso não resulta que melhor possa curar quando despreze os conhecimentos técnicos da profissão; há mesmo, no livro, um belo trecho em que o autor nos aconselha a mudar de médico, nesses casos... Nem mesmo o pintor, nem o músico criarão melhor, quando refuguem as noções técnicas de que se devem servir – a composição das tintas, ou as regras da harmonia.

O que Highet deseja pôr em relevo, bem se vê, é que os conhecimentos técnicos não bastam, porque não criam o artista, como não criam o bom professor. Quem ensina deve possuir, além disso, uma ampla visão das coisas da vida e do mundo, do homem e de

seu destino, com a qual vivifique a técnica, incorporando-a a uma finalidade justa e digna. E nisso, por certo, tem carradas de razão.

Seria errôneo, no entanto, admitir que as noções técnicas aí devessem faltar. O ensino, ou a educação, exige do mestre uma concepção da natureza ideal do homem, mas também a de suas capacidades e possibilidades naturais. Completa ou incompleta, certa ou errada, essa concepção existe sempre.

Por que não admitir que possa e deva ser esclarecida pelo conhecimento objetivo ou, afinal, pela ciência?



É possível, dir-se-á, que, ao redigir o texto, o autor tenha procedido com certa ponta de malícia... E malícia duplamente endereçada.

De uma parte, teria havido a intenção de criticar a tendência de cientificismo, ou exagerado tecnicismo na educação, que admita que o professor se forme tão-somente com a aquisição de vagas noções de biologia, psicologia e sociologia. A bem dizer, essas ciências estão na infância; descobrem seu mundo, não o interpretam; freqüentemente analisam, decompõem, cortam em fatias a realidade, desfigurando-a, ou despojando-a de todo o sentido humano.

De outra parte, não o esqueçamos, Highet mais diretamente se dirige aos mestres do ensino secundário e dos cursos superiores. Ora, dada a formação geral que recebem, os docentes desses graus de ensino manifestam, em alta porcentagem, algum menosprezo pela técnica pedagógica, fundada que seja na ciência, ou não... Negar a tese, frontalmente, de início, para concedê-la, à medida que os problemas reais surgissem, seria artifício favorável à intenção geral da obra, que é a de inclinar a mente e o coração dos mestres a mais ponderado exame de seu trabalho.

O mais certo, porém, é que outras circunstâncias tenham influído na concepção e feitura de *A arte de ensinar*, essencialmente as da formação e atividades profissionais do autor.

Em Arthur Gilbert Highet reconhece-se um humanista do melhor quilate. Nascido na Escócia, em 1906, fez estudos de letras clássicas na Universidade de Glasgow e na de Oxford. Nesse tradicional centro de cultura, passou a ensinar latim e grego, para logo dedicar-se também a pesquisas de literatura comparada, em que se tornou grande autoridade. No ano de 1938, foi chamado à Universidade de Colúmbia, de Nova Iorque, e aí esteve por mais de um ano, passando depois a desempenhar várias missões culturais em outros pontos dos Estados Unidos e do Canadá. De 1943 a 1946, serviu no Exército Britânico, havendo tomado parte no governo de ocupação da Alemanha. É atualmente professor permanente da Universidade de Colúmbia.

Além de numerosos estudos de literatura comparada e, em especial, de análise da influência da literatura grega e romana nas letras modernas, Highet tem publicado vários poemas, e verteu para o inglês a importante obra *Paideia*, do filósofo alemão Jaeger, em que se debatem as idéias e as práticas da educação na Grécia antiga.

Após vinte anos de trabalho, dispondo-se a examinar a sua experiência de professor, teria de fazê-lo, necessariamente, por princípios e critérios de sua formação humanística, não de outra. E é, na verdade, essa forte consciência do valor das humanidades na educação, que imprime à *A arte de ensinar* a sua feição peculiar, o atraente e colorido estilo, com inesperados efeitos de tom dialético.



Mas, que é que pode distinguir a consciência humanística da consciência técnica, ou de aplicação científica, nas concepções do ensino?...

Uma resposta cabal a essa indagação exigiria amplo desenvolvimento, tantos são os significados de humanismo e os de técnica. Contudo, algumas observações de caráter geral aqui terão cabimento, para elucidação de leitores menos afeitos ao trato do problema.

De forma esquemática, pode-se dizer que a consciência humanística faz do homem um fim em si mesmo, razão por que, ao encarar os problemas de sua formação, antes de tudo considera os “valores” que lhe devam compor o espírito, valores possíveis, ou pensados como possíveis. Nessas condições, desenvolve-se num plano de conceitos de valor, antes que em outro, a fim de compará-los, debatê-los e hierarquizá-los.

A consciência técnica supõe um mundo de realidades e, como tal, busca recursos práticos, ou formas de execução para os fins que se tenham fixado. Opera com conceitos de realidade. Por si mesma, não influi na escolha dos objetivos, muito embora seja chamada a opinar sobre a sua exequibilidade e a oportunidade das operações que se devam realizar para alcançá-los.

A consciência humanística enfrenta uma “problemática” e procura resolvê-la pelo pensamento reflexivo, próprio da filosofia. Responde ao “que” se deva fazer. A consciência técnica apresenta-se como uma “pragmática”, e, para responder ao “como” se deva fazer, procura bem coordenar os dados da experiência. Mas será erro supor que a uma e outra se deva opor, necessariamente. Na verdade, nos domínios da educação, elas se completam para que a tudo se possa dar elevação, senso de dignidade e plenitude, mas também a necessária praticidade, que à ação imprima eficiência, segurança ou menos incerteza.

Essa conjugação, aliás, existiu na origem mesma do movimento humanista, na Renascença, quando então se opôs aos métodos tradicionais, autoritários na forma e no espírito. Ao mesmo tempo que acentuava a importância dos problemas do homem, procurava situá-los no ambiente das condições reais da vida, razão por que incentivava a livre indagação ou a pesquisa. Para isso, recorreu também às fontes antigas da cultura, buscando universalizar o conhecimento, no tempo e no espaço. Como observam quantos estudam o assunto, determinou um dos períodos mais florescentes da história do pensamento humano, não só pelo surto que deu às letras e às artes, como pelos novos caminhos que abriu à investigação científica.

Como o espírito do movimento fosse, porém, mais antigo que o nome, pois procedia da Antigüidade Clássica, a educação humanística passou a ser identificada, dentro em pouco, como o interesse pelo estudo das línguas antigas, em si mesmas – o latim e o grego, especialmente. Não seria de surpreender que logo tomasse sentido eminentemente literário, por influência do exame das fontes, e, com ele, a do estudo gramatical, árido e seco – que Highet, tão severamente, aliás, em seu livro condena. A influência estética foi mais intensa na Itália que ao norte dos Alpes, onde as humanidades, por mais tempo talvez, foram tratadas como instrumento de reforma da vida social. E, na criação da Companhia de Jesus, pode-se ver ainda um reflexo desse movimento, no qual a sabedoria se devia unir ao espírito de virtude e de justiça – *sapiens atque eloquens pietas*.

É certo também que, no neo-humanismo, dos fins do século 18 e começos do século 19, embora desejoso de reimplantar nas escolas o livre espírito de pesquisa, essa finalidade conjunta como que se perdeu. Ainda assim, o papel da ciência num equilibrado movimento humanista não deve ser subestimado no mundo atual. Como bem observa Dalla Nora,

é impossível admitir hoje uma atividade qualquer sem aplicação da inteligência e do estudo. Impossível e ilógico. Hoje em dia, nem o solo se cultiva só com boa vontade e só com fidelidade à tradição: para fazê-lo produzir da melhor maneira, examinamos a terra em sua composição química, nas constantes meteorológicas que o rodeiam, no teor variável de humanidade. Por que tal sistema não deve valer também para o cultivo daquele terreno abençoado por Deus, que é a pessoa humana?

São irrecusáveis as observações do ilustre professor do Instituto Superior de Pedagogia do Ateneu Pontifício de Turim, bem como a conclusão que aí deixa implícita. Se as aplicações da grande tecnologia ou, afinal, as aplicações da ciência à vida de hoje vieram desequilibrar o mundo – fazendo crescer os bens materiais e a cupidez por eles, com prejuízo de mais altos valores de espírito que se geram na compreensão de fraternidade entre os homens – , mais uma razão haverá para que os conflitos resultantes sejam estudados por meios objetivos que esclareçam a ação e ponham em evidência suas causas e resultados.

É essa, sem dúvida, a grave questão que agora desafia a argúcia dos homens de estudo e ação, sejam políticos, administradores, pensadores sociais ou educadores. Muitos proclamam que, para qualquer feliz solução, será preciso que não se extremem, como até aqui, o domínio dos fatos “humanos” e o dos fatos “naturais”. O rápido progresso dos últimos decênios, nos domínios da antropologia, economia, sociologia e demais estudos sociais (inclusive nos da educação), parece realmente promissor para a elucidação do processo da cultura, sem a compreensão do qual não haverá maior possibilidade de encontrar novos ideais de vida, mais integrados ou, se assim o quisermos, mais tocados de humanismo.



Em tudo isso o livro de Highet leva a pensar, tanto mais quanto nos convence da afirmação que faz de que os maiores progressos do homem têm sido conduzidos pela mão e pela voz dos professores.

Para confirmação dessa tese, vemos que é no movimento atual das pesquisas educacionais que mais claramente se evidencia a nova direção que o estudo da cultura pode tomar. Bastará, para isso, que se acompanhem as pesquisas da Unesco e as que realizam centros de investigação especializada em universidades norte-americanas e européias. Orientação similar está sendo ensaiada em nosso país pelo Centro de Pesquisas Educacionais, que se desenvolve como uma extensão do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, por iniciativa de Anísio Teixeira.

É de notar que, em todos esses casos, as pesquisas de educação não se estão fazendo apenas na esfera estritamente técnica. Para os três métodos capitais de investigação – o descritivo, o causal, o interpretativo – , busca-se hoje uma integração, como se pode ver dos estudos que a Unesco tem publicado na coleção “Evolução Técnica e Tensões Sociais”. A inovação reside, fundamentalmente, em admitir-se que a inferência causal possa ser obtida por dados “experimentais” e “não-experimentais”.

A pesquisa experimental faz variar as condições e observa os resultados. A pesquisa não-experimental intenta determinar o grau de associação entre “antecedentes” e “conseqüentes”, interpretados com o auxílio de processos tanto descritivos como especulativos, no que interesse ao modo e à direção “humana” das operações, em domínios cada vez mais vastos. Ganha assim novo relevo o estudo histórico, uma das bases da consciência humanística, e, também, o estudo comparativo, outro de seus fundamentos.

Na realidade, os processos outrora chamados de “livre avaliação”, de grande importância no esclarecimento e na direção da política educacional, começam a participar também de feição científica, quaisquer que sejam as prevenções que se tenham contra este qualificativo. Conquanto tais processos admitam, como ponto de partida, julgamentos de valor, desde que utilizados por investigadores capazes, demonstram que juízos dessa natureza também se submetem a sanções de coerência e rigor lógico, à medida que se mantêm dentro dos “sistemas de referência” rigorosos, porque definidos os critérios, as condições e os resultados a que vise a pesquisa. E, desse modo, apuram-se esquemas funcionais, ou “causais”, sem o que todo esforço de investigação perderia o seu sentido.

Tem sido essa, aliás, a forma de trabalho já por longos anos utilizada por vários centros de pesquisa (“pesquisa em ação”, ou “para a ação”, como também agora a

denominam alguns autores americanos), a qual tem demonstrado resultados dignos de confiança, em empreendimentos como os de elaboração de programas para todo um sistema educacional, sem por outra razão rotulada de *scientific curriculum construction*. A mesma forma vem sendo utilizada pela Unesco para os seus projetos de “educação fundamental”, em vários países, especialmente em regiões subdesenvolvidas. Trabalhos dessa natureza integram dados experimentais e não-experimentais, segundo critérios definidos por “valores” sociais, estéticos, cívicos e religiosos.

Ainda nesse sentido, embora sem rigor formal, *A arte de ensinar* apresenta contribuição a ser considerada. O livro exalta, dentro do sistema de referência predominante nos colégios e universidades, a “educação intelectual”, de cunho marcadamente racionalista, sem deixar de aflorar, no entanto, graves problemas de integração social e moral da juventude, a pedir mais e melhor pesquisa. Defende também, implicitamente, a idéia de uma educação especializada de elites.

De qualquer forma, é fecundo. Nenhum leitor deixará de sofrer a influência das idéias que expõe. Ele nos convence de que não há substitutivo para o pensamento reflexivo, quando honestamente fundado; e demonstra que a pesquisa dos problemas humanos necessita desenvolver-se em todos os sentidos e por todos os modos, com ciência e consciência...



A estas simples notas à margem do conteúdo, devo juntar, como tradutor, algumas palavras sobre a forma em que o livro aqui se apresenta.

Tanto quanto possível, a tradução se fez de modo literal, ou no esforço de manter puro e preciso o pensamento do autor, mantida também a sua forma. Nalguns poucos pontos, certas designações particulares, como nomes e sobrenomes de alunos, tomados como simples exemplos, foram substituídos por outros, nacionais, para que o leitor não perdesse a impressão de realidade nas situações descritas. Também, em diversas passagens, mantendo-se o texto, julgou-se necessário aduzir algumas notas explicativas, em pé de página.

Isso foi facilitado pelo sistema usado pelo autor para as suas próprias notas, as quais aparecem todas reunidas ao fim do volume. Para elas deve-se pedir a atenção do leitor, pois não só apresentam as devidas referências bibliográficas, como importantes esclarecimentos a certos assuntos. Nessa parte, juntaram-se, entre parênteses, informações sobre obras citadas, quando se encontram em português.

Lourenço Filho

