

REVISTA BRASILEIRA
DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA
INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

REVISTA
BRASILEIRA DE
ESTUDOS PEDAGÓGICOS

PUBLICADA PELO INSTITUTO NACIONAL DE
ESTUDOS PEDAGÓGICOS
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA

VOL. XXII JULHO-SETEMBRO, 1954 N.º 55

REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS, órgão dos estudos e pesquisas do Ministério da Educação e Cultura, publica-se sob a responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, e tem por fim expor e discutir questões gerais da pedagogia e, de modo especial, os problemas da vida educacional brasileira. Para isso aspira congrega os estudiosos dos fatos educacionais no país, e refletir o pensamento de seu magistério, REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS publica artigos de colaboração, sempre solicitada; registra, cada mês, resultados de trabalhos realizados pelos diferentes órgãos do Ministério e dos Departamentos Estaduais da Educação; mantém seção bibliográfica, dedicada aos estudos pedagógicos nacionais e estrangeiros. Tanto quanto possa, REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS deseja contribuir para a renovação científica do trabalho educativo e para a formação de uma esclarecida mentalidade pública em matéria de educação.

*A Revista não endossa os conceitos emitidos em artigos assinados t
matéria transcrita.*

REVISTA
BRASILEIRA DE
ESTUDOS PEDAGÓGICOS

PUBLICADA PELO INSTITUTO NACIONAL DE
ESTUDOS PEDAGÓGICOS
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA

VOL. XXII JULHO-SETEMBRO, 1954 N.º 55

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

PALÁCIO DA EDUCAÇÃO, 10.º ANDAR RIO
DE JANEIRO — **BRASIL**

**DIRETOR ANÍSIO
SPINOLA TEIXEIRA**

**CHEFES DE SEÇÃO ELZA
RODRIGUES MARTINS**
Documentação e Intercâmbio

JOAQUIM MOREIRA DE SOUZA
Inquéritos e Pesquisas

ELZA NASCIMENTO ALVES
Organização Escolar

ZENAIDE CARDOSO SCHULTZ
Orientação Educacional e Profissional

LÚCIA MARQUES **PINHEIRO**
Coordenação dos Cursos

HADJINE GUIMARÃES **LISBOA**
Biblioteca Murilo Braga

MÍLTON DE **ANDRADE SILVA** *Revista
Brasileira de Estudos Pedagógicos*

ANTÔNIO LUÍS BARONTO
Secretaria

Toda correspondência relativa à REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS
PEDAGÓGICOS deverá ser endereçada ao Diretor do Instituto Nacional de
Estudos Pedagógicos, Caixa Postal n.º 1.669. **Rio** de Janeiro, Brasil.

REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

Vol. XXII

Julho-Setembro, 1956

N.º

55

SUMARIO

Idéias e debates:

Págs.

ANÍSIO TEIXEIRA, Padrões brasileiros de educação (escolar) e cultura	5
ANNETTE ROSENSTIEL, A antropologia educacional: novo método de análise cultural	23
FRANÇOIS CAMPAN, OS centros pedagógicos regionais	34
HELENA MOREIRA GUIMARÃES, A primeira escola experimental Bárbara Ottoni	43
H. MARTIN WILSON, Avaliação, promoção e seriação nas escolas inglesas	52
JEAN GUEHENNO, A escola e a vida em desacordo	64

Documentação:

XVI Conferência Internacional de Instrução Pública	75
Posse do Ministro Edgard Santos na Pasta da Educação e Cultura	95

Vida educacional:

A educação brasileira nos meses de abril a junho de 1954	104
Informação do país	129
Informação do estrangeiro	140

ATRAVÉS DE REVISTAS E JORNAIS: *Afonso de E. Taunay*, Causas do ensino e da cultura no São Paulo regencial; *Artur Seixas*, A cidade universitária; *Ofélia Boisson Cardoso*, Maturidade, problemas relacionados à maturidade e o Teste ABC de Lourenço Filho; *Olívio Montenegro*, A função do professor; *Pierre Gilles Weil*, Psicotécnica e Educação; *Riva Bauzer*, Conceituação de personalidade 142

Atos oficiais:

ATOS DA ADMINISTRAÇÃO FEDERAL: Decreto n.º 35.856, de 16 de julho de 1954 — *Aprova modificações nos Estatutos da Universidade do Distrito Federal*; Portaria n.º 397, de 11 de junho de 1954 — *Estabelece normas para a equiparação e o reconhecimento de estabelecimentos de ensino comercial*; Portaria n.º 398, de 11 de junho de 1954 — *Aprova o Regimento da Campanha de Aperfeiçoamento e Expansão do Ensino Comercial*; Portaria n.º 478, de 24 de junho de 1954 — *Dispõe sobre o registro dos licenciados por Faculdades de Filosofia para o exercício do magistério no curso secundário*; Portaria n.º 556, de 30 de junho de 1954 — *Estabelece instruções para execução dos exames previstos no art. 91 da Lei Orgânica do Ensino Secundário*; Portaria n.º 318, de 5 de abril de 1954 — *Estabelece normas para os trabalhos de inspeção do ensino secundário supervisionados pelas Inspetorias Seccionais* 188

REVISTA BRASILEIRA DE
ESTUDOS PEDAGÓGICOS

PADRÕES BRASILEIROS DE EDUCAÇÃO (ESCOLAR) E CULTURA

ANÍSIO TEIXEIRA
Diretor do I.N.E.P.

- a) Análise dos padrões de educação escolar vigentes, nos diversos graus e ramos do ensino.*
- b) Avaliação do grau em que estão sendo modificados ou deformados pelas forças sociais.*
- c) Crítica da situação escolar e das necessidades de sua reconstrução à luz de mudanças sociais em curso.*

A melhor compreensão, hoje, do fenômeno social de educação nos leva a conceituar as instituições educativas como instrumentos da transmissão da cultura, sua consolidação e sua renovação. Estudar, pois, a educação corresponde realmente a verificar em que grau a cultura de um povo está sendo mantida e nutrida, para sua integração e renovação, como fenômeno histórico, dinâmico. Está claro que tal interpretação da educação como função integrativa e renovadora da cultura nem sempre se pode aplicar às instituições escolares, como têm elas existido até muito recentemente. A realidade, contudo, é que tal interpretação, primordialmente inspirada pelos estudos sobre a educação nas sociedades ditas primitivas, fornece, de qualquer modo, um critério para julgar aquelas instituições escolares e saber até que ponto estão concorrendo para a integração ou desintegração da cultura vigente, seu revigoramento e seu progresso, ampliação, aprofundamento e renovação.

O fenômeno da transmissão da cultura se opera, com efeito, pelo convívio social, nas sociedades elementares ou simples a que chamamos "primitivas". As relações entre os membros da família no seio de cada uma e entre os adultos e as demais crianças da tribo ou nação, no conjunto das atividades destas, permitem que a criança e o jovem participem diretamente da cultura e a adquiram, com maior ou menor integração, sem o concurso de qualquer instituição intermediária, especializadamente proposta a este fim. A função de educar distribui-se, assim, pela própria sociedade, toda ela, sem nenhuma caracterização específica, salvo a das cerimônias de iniciação e confirmação, que atuam como

provas mais ou menos dramáticas, formal e essencialmente simbólicas, da incorporação cultural, que se dá como processada. Toda a cultura regular — implícita nos meios de trabalho ou produção, nas relações decorrentes, nos modos de comportamento social, nos credos e ritos dominantes e nos conhecimentos correntes — transmitia-se desse modo e, ainda hoje, em grande parte, assim se transmite: pela participação direta neles do jovem membro da comunidade.

Com o aparecimento afinal da escrita e o enriquecimento da tradição oral por meio desta nova forma da memória coletiva, é que surgiu propriamente a escola, como instituição de preparação especial e do *letrado*, a princípio sacerdote, depois filósofo, pensador, moralista, cronista, eruditos de vários tipos e, por fim, o homem de ofício alto ou "livre", o profissional, o artista e o cientista.

A escola, portanto, não surge como instituição destinada a substituir a influência direta da sociedade, nas suas formas de participação educativa, pela vida de família, pelo trabalho em comum, ritos comuns e recreações em comum; mas, sim, como uma instituição específica para a formação de especialistas da tradição escrita, a *latere*, e sem prejuízo daquela influência social direta, quanto à participação e integração de todos na comunidade.

Não é, por conseguinte, nada de admirar que a escola tenha sido, ou seja como ainda hoje o é, em muitos casos, uma pura escola de letras. Acumulada ou desenvolvida que foi a tradição escrita da humanidade, ler e escrever foram-se tornando artes essenciais para a aquisição dessa tradição cada vez mais importante na cultura de um povo. Adquiridas que fossem tais artes, teria o indivíduo a *possibilidade real* de, por si, conseguir até mesmo a plenitude de participação nessa cultura.

E quando, e por fim, ocorreu a necessidade de se dar a todos os indivíduos a oportunidade de partilhar da tradição escrita, que consubstanciava a cultura letrada e mesmo *literária* de um povo, a escola que se instituiu foi a escola de ler e escrever. E tais artes ultra-especiais haviam de ser ensinadas com dificuldade. Daí todo um mundo estranho e extraordinário de "disciplina escolar", de castigos e de prêmios, com que se havia de inculcar na criança e nos jovens o conjunto de conhecimentos e perícias, que constituiriam o programa escolar.

Ensinar se fêz sinônimo até de castigar. "Deixa estar que eu lhe *ensino*" ou "deixa estar que a vida lhe *ensinará*" significa "deixa estar que vida o castigará". A escola se fêz, assim, não a instituição ajustada às demais forças espontâneas e diretas de *educação pela participação*, que existiam e sempre existem na sociedade; mas, uma agência especial, destinada a inculcar artes

e conhecimentos desligados e abstraídos de suas funções reais na vida e, como tais, sem sentido, e porque sem sentido, difíceis de aprender, e porque difíceis de aprender, exigindo disciplina e castigos especiais.

Está claro que essa escola não representa a sociedade e que seus padrões não são rigorosamente os padrões da sociedade. Mas, a despeito de tudo, tal escola se situa dentro da sociedade, os seus professores pertencem à sociedade, as suas crianças não vêm de outro planeta, mas, da sociedade, que os envolve, os nutre e, a despeito de tudo, os forma. E, por isso mesmo, apesar de todo o seu artificialismo, é (a escola) expressão da cultura de um povo e nela é que podemos melhor ver muitos dos irreduzíveis do carácter nacional, que se afirmam aí mais claros, em virtude mesmo do tipo artificial e artificioso da instituição, transformada, assim, em *laboratório extravagante das contradições nacionais*. "Chassez le naturel, il revient au galop". A escola é mais uma ilustração dessa feliz expressão da sabedoria gaulesa, feita ilustração desse dístico, desse feliz alexandrino sentencioso, que poderemos considerar como expressiva manifestação de uma tomada de consciência realista.

Entre essa escola dos primórdios da introdução do ensino sistematizado (escolar) como algo que se fez, por fim, universal na sociedade moderna e a escola contemporânea, de hoje, há ainda toda uma evolução a considerar.

Estamos lentamente chegando a uma situação — quero afirmá-lo — equivalente à inicial, ou já de completa e espontânea integração da tradição escrita e técnica no processo global da vida. A sociedade moderna, neste nosso período de civilização, é uma sociedade institucionalizada, em que toda a cultura se fez efetiva ou presumidamente uma cultura consciente, dependente de técnicas mais ou menos racionais ou científicas, que têm de ser aprendidas em atividades de participação montadas especialmente para esse fim. A escola, então, tem de se fazer uma réplica da sociedade — apenas mais simplificada, mais ordenada e mais homogênea, para recuperar a sua capacidade educativa, perdida em virtude de sua concepção e de sua organização iniciais, abstratas ou irrealis. Longe de um conjunto de atividades ideais e artificiais, a escola se tem de organizar como a própria sociedade, com um conjunto de atividades reais, integradas e ordenadas, capazes de suscitar uma participação social, que constitui a própria condição para o ato natural da aprendizagem.

A nova escola, que aqui estamos considerando, é a consequência de uma sociedade emancipada do mero costume, ou da rotina das tradições, governada por instituições deliberadamente estabelecidas por leis e movida por um mecanismo de conheci-

mentos extremamente complexos e dinâmicos, isto é de natureza experimental ou científica. Nesta sociedade em transformação permanente, a parte de integração espontânea do homem em sua cultura diminui na razão direta em que crescem a complexidade social e a velocidade das mudanças e, daí a necessidade de se ampliar a *educação intencional*, que é a *educação escolar*, até se tornar a fonte dominante de toda a educação do homem. Assim sendo, a agência ou instituição que lhe corresponde não pode mais estar *a latere* da sociedade e nem pode estar apenas *dentro* da sociedade, pois, — mais do que isto, a refletirá, a representará no seu *ser* e no seu *vir a ser*...

A verdadeira nova escola será, então, o retrato mais lúcido da sociedade a que vai servir. Nela encontraremos, cuidado e cultivado, tudo que a sociedade mais preza, os seus hábitos, as suas rotinas, as suas peculiaridades, e também as suas aspirações, os seus ideais, os seus propósitos, as suas reivindicações.

Está claro que as escolas ainda não são isso. Ao contrário, conservam ainda muito do seu caráter originário de instituições de ensino abstrato e irreal. A tendência generalizada, porém, é para a sua transformação em instituições muito mais amplas, destinadas a condensar e concentrar a experiência social, vista e *realizada* em condições idênticas às da realidade, para que possa educar como educavam e educam ainda as atividades de participação na vida em comum.

Aí estão, para citar dois exemplos correntes mesmo entre países de pequeno desenvolvimento educativo, os jardins de infância e alguns bons institutos de ensino superior, ambos reproduzindo, na prática escolar e em condições especiais, o ambiente social real, para poderem educar e formar.

No jardim de infância, a criança não vai "aprender", mas viver inteligentemente com outras crianças, sob a orientação de uma especialista em crianças na idade correspondente, para conquistar os hábitos de convivência, a capacidade de brincar em grupo, o domínio da linguagem oral e iniciar-se naquele comando emocional indispensável para se fazer uma criatura humana entre outras criaturas humanas, isto é, na sociedade ou comunidade. Todo o artificialismo da velha escola a+i desapareceu e com êle todo o suplício do professor e do aluno, para se fazer, em muitos casos, um verdadeiro *jardim* de crianças a crescerem felizes e ajuizadas.

No nível superior — quando a escola é, realmente, uma boa escola profissional ou um bom centro de pesquisas — também encontramos a reprodução, na prática escolar, das condições reais da profissão ou da pesquisa. A atividade é uma atividade integrada, realizada por discípulos e mestres, que sabem o que estão fazendo e que comunicam ao que estão fazendo calor, realidade

e entusiasmo. Aprender, então, é, sem dúvida, o prazer dos prazeres. Entre o que vai pela sociedade e o que se realiza na escola não há nenhuma distância, a não ser, em certos casos excepcionais, da escola estar, às vezes, com algum avanço sobre certas práticas correntes da profissão ou sobre certos interesses imediatos que constroem a pesquisa.

O progresso de re-integração geral ou generalizada da escola nas condições da vida, que hoje se impõe como necessidade em face das novas condições sociais, ainda se acha retardado em relação à escola primária, à secundária ou média e às próprias escolas superiores, pelo menos as de certo tipo profissional que mais refogem ao domínio do espírito científico. Trata-se, porém, insistamos, de retardamento e não de condições que determinem uma estruturação diferente dessas escolas. Um dos países mais resistentes à mudança, como a França, exatamente por haver atingido, no tipo de escola intelectualista ou de letras, uma singular perfeição, está hoje, apesar de sua longa e alta tradição, em franca e deliberada tentativa de renovação de métodos e programas, instituindo a chamada escola ativa inclusive no próprio nível da escola secundária.

Somente em face dessa aqui sumariada transformação escolar (potencial quando já não efetiva), é que podemos pretender analisar os padrões de educação escolar, como reflexos dos padrões de educação e cultura da sociedade brasileira, procurando demonstrar até que ponto a nossa escola está concorrendo para uma boa integração social ou, pelo contrário, pondo em perigo a nossa mais desejável e desejada integração social. Padrões históricos e padrões vigentes da educação brasileira. O Brasil amanheceu para a história ainda em pleno Renascimento, e em coincidência com a eclosão do surto humanista, mas, sob a influência intelectual e espiritual da então jovem Companhia de Jesus, organizada como a força de vanguarda da contra-reforma religiosa.

Por isso mesmo, não haveria de ser o Brasil um campo para a afirmação do individualismo europeu, que se vinha afirmando, decorrente da Reforma e do livre-exame, por ela deflagrado e que se ampliou além do que ela pretendeu. Pelo contrário, teve como destino ser um novo mundo de compensação ao que de velho se perdera e em que se buscava reafirmar a doutrina da *autoridade* externa ao indivíduo e o conceito de disciplina social pela obediência à autoridade espiritual e temporal, ambas de origem divina.

Temos, pois, que o nosso período colonial (e não só êle) nunca foi nem poderia ser jamais um período em que nos pudessemos iniciar na experiência nova do individualismo religioso (protestantes) e suas decorrências; e sim, um período de poder

absoluto, de caráter mais medieval do que moderno, mitigado apenas pelas condições reais do continente virgem, muito lenta e dispersadamente habitado. Sociológica e espiritualmente vivemos os três primeiros séculos em um regime praticamente teo-crático e intencionalmente de transplantação-restauração feudal, educados, formados e verdadeiramente governados pelos padres — jesuítas e outros — com acidentais conflitos entre o poder temporal e espiritual, graças aos quais, às vezes, conseguia o indivíduo parcelas de liberdade, quando as conseguia. A educação escolar da época era a educação dos jesuítas, isto é, uma educação destinada a formar um pequeno grupo de instruídos para o serviço da direção, por eles orientada, da sociedade. Esses instruídos seriam os sacerdotes e alguns leigos, a serviço dos senhores ou da Igreja. A profissão da inteligência não tinha autonomia na época e em tais condições, e ainda menos a, poderia ter com a formação jesuítica, cuja excelência era exatamente a de conseguir treinar a inteligência e mantê-la em completa e passiva subordinação. Quando e se alguma inteligência se emancipava... era que o método falhara. Embora espetaculares, estes casos, entretanto, sempre foram raros e arriscados. A história de nossa independência intelectual como que poderia datar do Marquês de Pombal e da expulsão dos jesuítas.

De qualquer modo, não podemos falar de padrões escolares brasileiros pois toda a educação obedecia aos padrões romano-jesuíticos, adotados pela metrópole e impostos à colônia. Os poucos homens cultos tinham formação portuguesa, mesmo quando não eram de nascimento ultramarino.

Somente a transferência forçada da família real e, depois, a nossa transacionada independência nos iriam trazer, senão as primeiras idéias de educação popular e educação secular, as primeiras instituições de tal natureza. Todo o período monárquico, entretanto, ainda transcorreu mais em meio a "debates" sobre educação, do que em meio a realizações que tivessem vulto para caracterizar verdadeiras tendências nacionais. ..

A República, contudo, retomou o assunto com certo vigor enfático. No período republicano, *ab-initio*, já podemos encontrar os germes do que agora vem ocorrendo em toda a federação. Com efeito, as primeiras grandes contradições nacionais entram a revelar-se. Num país conservado em subdesenvolvimento colonial, começam a circular idéias provenientes dos países de maior desenvolvimento. A elite de formação estrangeira fala em todas as reivindicações típicas dos países de estrutura mais ou menos democrático-capitalista, sem refletir, entretanto, que tais rei-

vindicações somente seriam possíveis com o enriquecimento. A educação popular, livre e gratuita, era uma consequência direta do individualismo e do sucesso econômico, multiplicado embora, individual ou privado, e o Brasil não tinha condições nem para uma nem para outra coisa. Por isso mesmo, toda a educação tinha de ser um pio desiderato, de gente bem intencionada mas sem recursos.

Somente existiam os poucos "colégios" secundários para a classe abastada, as pouquíssimas escolas superiores profissionais para essa mesma classe e um ensino primário disperso e de proporções reduzidas para uma parcela nem sempre substancial da população.

Depois da primeira grande guerra mundial, o problema ganha, porém um certo ar de realidade e entra a preocupar os dirigentes nacionais. Surge, então, uma corrente de opinião a pleitear, não a educação popular ainda por desenvolver, mas a simples e pura alfabetização do povo brasileiro. Até aí, o problema de educação se erguia ante a consciência nacional como um problema semelhante ao dos demais povos, tal como o víamos daqui ou mesmo lá indo. Tratava-se de reproduzir, no país, as escolas como existiam elas nos países desenvolvidos. Não nos ocorria que não tínhamos nem dinheiro para manter, nem cultura tradicional a perpetuar em escolas semelhantes às daqueles países. As tentativas se sucediam com escolas instaladas, às vezes, à perfeição e logo depois decadentes.

A idéia de que não podíamos ter escolas como as estrangeiras, mas devíamos tentar a simples alfabetização do povo brasileiro, devemos convir, triste ou alegremente, foi a primeira idéia brasileira autóctone no campo da educação e, talvez, por isso mesmo, destinada a uma grande carreira.. -

Tal idéia estava, entretanto, atrasada de quatro séculos: só era nativa pelo seu anacronismo. Com efeito, a idéia pura e simples de alfabetizar era, no Ocidente, originária da reforma protestante: ensinar a ler para ler a Bíblia tivera grande influência na difusão da escola, nos séculos anteriores à revolução francesa. O conceito, porém, de educação popular, em marcha . após aquela revolução e desde o primeiro terço do século dezenove, e completamente vitorioso, ainda nesse século, nos países desenvolvidos, já era bem mais complexo e envolvia, além de ler, escrever e contar, "educação cívica", "educação moral" e começos de iniciação científica ("lições de cousas" ou "noções de ciências físicas e naturais").

Pelas alturas da década dos vinte, já neste século, *descobrimos* nós aquela idéia de simples alfabetização e entra a agitar os crônicos debates educacionais brasileiros o *novíssimo* conflito entre

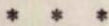
"educação" e "alfabetização". E é esse, o primeiro conflito real de conceito ou de padrões educacionais.

Certo grupo de educadores, reconhecendo embora a pobreza brasileira, insistia por uma educação escolar adequada às condições, em que já começávamos a ingressar, de estado moderno, em processo embora lento, de incorporação da civilização moderna. Outro grupo deixava-se dominar pelo mito da pura e simples alfabetização. O importante era saber ler. O mais, viria por si, como deveria ter acontecido nos demais países.

A ninguém ocorria verificar que em nenhum país ocorrera semelhante cousa. O puro e simples saber ler podia ter bastado a alguém para ler a Bíblia em outros tempos, e, por meio dessa leitura, se haver educado. Mas, saber ler e assinar o nome, e nada ter para ler pode sempre valer algo; não transforma, entretanto, a nação nem habilita o indivíduo ao progresso ou sucesso individual, necessário para o progresso e o sucesso da nação, no regime de "livre competição" e de capitalismo.

Mas, a idéia estava em feliz adequação com os nossos recursos e tinha uma flagrante aparência democrática, tornando-se logo vitoriosa. Washington Luís, então governador de São Paulo, logo a adotou oficialmente no Estado líder da União, fazendo-se, por assim dizer, o seu pioneiro político, com a reforma em que reduziu o período do ensino primário de cinco para três anos. Depois de já tão drástica redução no período escolar, vieram os turnos. E a nossa educação primária é, hoje, uma simples educação de alfabetização, ensinando, e mal, a ler, escrever e contar. .. em dois e até três turnos por dia, em semanas de apenas cinco dias e em anos letivos de 160 dias.

Esse *padrão* educacional, vigorante em nossas escolas primárias, é sem dúvida, para não dizer mais, insuficiente, porque não corresponde às necessidades educativas da fase de desenvolvimento que já estamos vivendo nas principais áreas urbanas do país, e representa, sob ares de expansão ou difusão ampliada, um pungente retrocesso social. Os sinais da sua deficiência revelam-se, muito claramente, de dois modos, aliás contraditórios: pela evasão escolar e pela impaciência de obter educação complementar. Na evasão, manifesta-se a decepção do aluno, que não vê utilidade na educação puramente formal que lhe ministram; na impaciência por educação *secundária*, em continuação, manifesta-se a decepção do que logrou ajustar-se ao tipo de ensino formal e já agora vê que só dele se aproveitará se o prosseguir no mesmo sentido, até o curso secundário.



A realidade é que estamos a cultivar padrões escolares primários perfeitamente superados para os tempos em que estamos vivendo. Seja na zona rural, onde se deveria tentar, menos talvez que a escola tradicional de crianças, algo como um centro de educação de adultos, sob a direção de um modesto líder social e servido pelo rádio, seja na zona urbana, — a escola tem de ser, hoje, não pode deixar de ser, alguma coisa mais que uma casa de ler, escrever e contar. O nosso conhecimento do processo de aprendizagem e o conhecimento da marcha do processo social de modernização, que está em curso em todo o mundo, leva-nos a compreender que a escola tem de acompanhar o nível de desenvolvimento da sociedade a que serve, constituindo-se em centro de reintegração cultural — o centro de integração das mudanças de qualquer modo em curso, em todos os setores da vida do país.

Isso corresponde sobretudo a uma mudança na formação do magistério — nos padrões da educação dita normal e na elaboração do chamado livro didático, com uma larga substituição do estudo de "matérias" ou "disciplinas" pelo estudo de atividades correntes do meio, postas ao nível dos alunos.

Como se acha organizado, o ensino primário brasileiro não é a formação comum do homem brasileiro — do nosso homem, e nem mesmo se pode aceitar que concorra para tal formação; pois é um simples curso preparatório para o ginásio de letras, que o sucede. E padrões escolares nesse nível estão, assim, duplamente superados. Superados, como ensino de formação, que como tal não satisfaz às necessidades de educação elementar do educando nacional (e daí a evasão e a repetência tremendamente acentuadas na escola primária); e superados, mesmo como ensino preparatório de letras, porque esse tipo de ensino não convém nem mesmo aos que o vão continuar, passando da escola fundamental para a escola média.

Não se pode, em face disso, julgar que a escola primária esteja cumprindo a sua função de integrar culturalmente a população brasileira ou integrá-la em seu progresso e em suas necessidades.

Ao ensino primário, reduzido no tempo e no programa a mero ensino preparatório e, como tal, duplamente deficiente, — já para os que não o terminam, porque de pouco lhes aproveita o que aprenderam, já para os que o terminam, porque apenas os habilita a continuar uma educação de letras, inadequada para o "ganhar a vida" da maioria do povo brasileiro, — sucede, entre nós, a educação chamada secundária, em que se concentram mais de 80% da educação média.

Quais os padrões dessa educação média existentes no país? Até muito recentemente, em rigor até 1930, a educação média com preocupação popular era a chamada técnico-profissional, com-

preendendo escolas de ofícios, escolas normais, escolas comerciais e escolas agrícolas. A escola chamada secundária — de tipo acadêmico ou pré-acadêmico — não tinha caráter popular, constituindo simples escolas preparatórias ao ensino superior, com um currículo de humanidades ampliado com algumas línguas estrangeiras e ciências.

Um conflito semelhante ao que devastou o ensino primário já lavrava também nesse nível médio do ensino. Certa parte do país se inclinava pelo ensino técnico-profissional, como o ensino adequado a uma jovem república democrática e capaz de formar o seu operariado qualificado, em contraposição à república frustradamente aristocrática de "funcionários e doutores", que a escola acadêmica de humanidades ou pseudo-humanidades estava a formar e pela qual se batia outra corrente da cultura brasileira.

Como, no ensino primário, o debate entre alfabetização e educação, também aqui o debate entre ensino técnico-profissional e ensino acadêmico se fazia, sob vários aspectos, um debate de idéias e orientação políticas. O Estado resolveu manter apenas ginásios-padrão, de tipo acadêmico, para a formação da chamada cultura geral, deixando a responsabilidade de sua expansão aos particulares, e dispôs-se a ampliar a rede de escolas técnico-profissionais, de escolas normais, de escolas agrônômicas, etc. Pode-se bem ver como esta era a política dominante, observando-se os melhores sistemas escolares da nação — os do Rio de Janeiro (D.F.) e de São Paulo. Logo após as escolas primárias, erguiam-se as escolas normais e técnico-profissionais, em belos edifícios, servidas por laborioso professorado e distinguidas com a preferência carinhosa dos governos. Ao seu lado, no Distrito Federal, existia um único ginásio oficial, da União, — o Colégio Pedro II. Em São Paulo, o caso se repetia com pouquíssimos ginásios do Estado e uma rede também oficial de escolas normais e profissionais, algumas de primeira ordem.

Durante certo período, o conflito entre os dois tipos de escolas médias — o popular e profissional e o acadêmico e de "classe" — nem chegou a se inflamar. Era antes um dualismo do que um conflito. Acompanhava, aliás, uma divisão corrente na Europa, sobretudo na França, com o ensino para a "elite" e o ensino para o povo, o ensino para a chamada "classe dirigente" e o ensino para os dirigidos.

As duas escolas coexistiram de certo modo pacificamente, até a década de 20 a 30, quando começou a se processar a "revolução" brasileira, que ainda continua, e em que a nação está a buscar encontrar-se consigo mesma e elaborar fórmulas próprias para a solução dos seus problemas também próprios.

Nesse período é que começa o país a sentir as contradições de todo o sistema recebido ou imitado passivamente do estrangeiro. Numa das escolas se pretendia educar a mente e noutra as mãos — como se vivêssemos numa sociedade em que uns trabalhassem e produzissem e outros apenas gozassem e contemplassem. Assim fôra em toda a antigüidade e assim fôra, com efeito, entre nós, durante o regime colonial e monárquico, fundado na escravidão. Suprimida esta, o nosso enraizado espírito de classe no sentido corrente de qualificação "social" entrou a cultivar uma falsa teoria pedagógica (falsa porque sobretudo caduca), propícia à conservação dos preconceitos caros à nossa tradição.

Na realidade bem vista do mundo, entretanto, desde o Renascimento ou desde Bacon, desde o surgimento do método experimental ou científico, ficara, em princípio, definitivamente vencida a idéia de uma educação da mente, oposta à educação das mãos; de uma educação de cultura (ilustração ou iluminação) geral, oposta a uma educação especial ou profissional; de uma educação de classe dirigente, oposta a uma educação de classe dirigida. Toda a educação *passou* racionalmente, devia passar a ser uma só, isto é: — a educação para descobrir e para fazer, só havendo nela diferença de graus, de menos e de mais educação ou de educação nisto ou naquilo, mas, toda ela, equivalente e da mesma natureza.

Com efeito, desde que o homem verifica que o seu espírito não era apenas a máquina especulativa e contemplativa, que criara o método dedutivo, mas um instrumento de observação e de descoberta, pensamento e ação se fizeram a mesma cousa, não podendo ninguém pensar sem agir, nem agir sem pensar. A imensa conciliação assim operada pelo método experimental teria de unir e iria unir o trabalho e o pensamento, a oficina e a escola, a prática e a teoria. .. Pensar não era, já não era contemplar, mas investigar, e investigar nada mais é que trabalhar com, a atenção necessária para descobrir o que se passa no trabalho e daí extrair a *teoria*, que vai depois orientar o trabalho reconstruído e progressivo de todos os que, sem capacidade de descobrir, tenham a capacidade de compreender, pelos resultados, o alcance da descoberta, na prática a aplicando, por ela orientando-se e com ela elevando o seu pragmatismo.

Desde, pois, a descoberta do método experimental que desaparecera qualquer razão para o dualismo de educação intelectual e educação prática, e toda a posterior sobrevivência da educação intelectualista foi a simples sobrevivência de resíduos culturais de épocas superadas.

Os nossos imediatos e atuantes modelos estrangeiros estavam, porém, dominados ainda pelo velho dualismo para aqui transplantado ou aqui restaurado, e que copiamos servilmente, com as nossas escolas técnico-profissionais ("de ofícios", "de artífices" ou "de aprendizes") imbuídas do espírito e do preconceito de uma educação popular, à parte, anti-intelectual, empírica ou simplesmente prática, como tais destinadas às classes desfavorecidas e sem prestígio social, e de uma educação de "colégios" ou ginásios, imbuídos do espírito ou do preconceito de uma educação *de classe, qualificada*, pretensamente humanística, literária, intelectualista e teórica, destinada à "elite" ou classe dirigente.

O debate entre os dois tipos de ensino, quando brotava ou se tornava agudo, era, assim, algo de anacrônico, baseado em dois conceitos superados, pois, nem a educação de intelectuais podia ser intelectualista, nem a educação dos trabalhadores podia ser "empírica", mas, antes, deviam ambas ter o mesmo novo caráter de educação experimental, buscasse a escola, nos seus vários graus, formar o cientista ou o humanista, o profissional superior ou o operário qualificado. O novo conhecimento era um só. A teoria do maior dos sábios num laboratório de pesquisas, mesmo os do tipo "ciência pura", já era a mesma teoria que dirigia o trabalho do menor dos operários de uma fábrica moderna...

Mas a Europa — de uma parte da qual herdamos o modelo para as nossas escolas — possuía uma civilização histórica, com forte sobrevivência ou persistência de artesanato, em que predominavam o empirismo e os hábitos artísticos de sua população, e não a nova tecnologia do novo pensamento experimental, integrada numa renovada cultura. O desenvolvimento desigual da industrialização, até mesmo ali, impedia mudanças decisivas, sobretudo onde havia estancamento ou lentidão de progresso econômico e deficiências acumuladas de renovação e reintegração da cultura...

Quanto a nós, nada melhor havia — pensava-se ainda — do que copiar os velhos modelos de escolas e os modelos de racionalização que os justificaram, considerados comprovados ou aprovados pelo tempo ou pela tradição, quando não pela relativa eficiência que tiveram.

Surgiram mesmo, então, defensores *à outrance*, tão audazes quanto retardatários, da educação profissional como educação prática, para a massa, e os defensores requintados da educação "clássica" ou "humanista", diziam, concebida como educação literária, para a elite ou para "a formação de nossa elite", insistiam. Essa elite seria educada por meio do latim, com o que se esperava manter algo que se chamava de "nossa civilização". Com uma elite que soubesse latim e u'a massa educada dentro dos limites

de um estreito empirismo — esperávamos construir uma nação que em nada desmerecesse dos "grandes modelos europeus".

Tais "grandes modelos europeus" não tinham, porém, esse dualismo educacional por motivo de seu progresso, mas por motivo de sua história ou antes do peso morto de tradições não descartadas a tempo, algumas ainda à espera de condigno arquivamento. .. Não era tal dualismo educacional que as fazia progredir, mas, pelo contrário, se e quando progrediam ainda era a despeito dele e o seu progresso acabaria por destruí-lo implacavelmente.

A América do Norte, que teve a sorte de não receber a transplantação da idade média, e à qual não chegara nenhum feudalismo de contrabando, fora de tempo, pôde logo emancipar-se desse dualismo e dar à sua educação o caráter de continuidade condizente com a nova compreensão do fenômeno da inteligência humana e da sua atuação na vida. Também lá as escolas médias surgiram já como escolas de latim, já como escolas práticas — mas, depressa, ambas se fundiram numa escola diversificada e múltipla, estudando latim ou carpintaria, com dominante espírito de observação, experimentação e prática.

Entre nós, o dualismo se conservou até bem pouco, com escolas puramente acadêmicas e escolas práticas ou profissionais. Recentemente, as últimas passaram a chamar-se de industriais, no que já revelam um como pressentimento da sua capacidade de formação técnica, e os cursos secundários acadêmicos se fizeram ecléticos, pretendendo ensinar um pouco de tudo.

Com o progresso do espírito democrático, que é, acima de tudo, um espírito de unificação e de destruição dos dualismos intelectuais, que se não encobrem disfarçam os dualismos sociais, o povo resolveu ingressar, não na escola "prática", que *a priori* se lhe destinou, mas na "acadêmica", com tanto maior razão, quanto se pretende que seja esta a escola de formação da "elite" e o povo não vê razão dele também não se fazer "elite", e por tão simples processo, quanto o de estudar somente com a cabeça e não com as mãos e aprender latim e não a trabalhar inteligentemente.

Além do mais, tal escola "acadêmica" nunca foi uma escola cara e por isso pôde existir, e até multiplicar-se, em períodos de grande pobreza social. Ora, o Brasil, a despeito do seu início ou inícios de progresso, ainda é vastamente pobre, não possuindo recursos para a escola moderna de conhecimentos e saber experimental, com seus laboratórios e oficinas; logo, que grande "descoberta" não é esta de educação por meio de livros, no melhor dos casos, e, na grande maioria, sem nem sequer livros, mas, apenas, notas dítadas pelo professor, como qualquer velha escola da idade média.

Assim como a escola primária de alfabetização foi a "*descoberta*" brasileira no ensino primário, a escola secundária de letras, de tempo parcial, falsamente intelectualista, falsamente humanística e falsamente eclética, tudo tentando ensinar e nada realmente ensinando, está sendo a "*descoberta*" brasileira no nível médio. Expandimo-la e continuamos a expandi-la... até que se haja de tornar a escola para todos os adolescentes brasileiros.

A nossa esperança — sem paradoxo — está nessa mesma expansão. Buscada como um privilégio, deixará de ser tal, em virtude de sua própria generalização e, nesse dia, um novo processo terá início — o de sua transformação na escola moderna de nível médio, que se há-de criar também no Brasil, em virtude mesmo do seu progresso real.

Do ponto de vista nacional ou de quem vê a nação em sua realidade, os padrões de educação da escola média brasileira estão, assim como os vemos e os expus, longe de atender às necessidades do seu desenvolvimento cultural, quer material, quer social. Ao ímpeto do seu iniciante progresso industrial e às exigências crescentes de sua intensa urbanização, estamos oferecendo uma escola de meias letras, com métodos anacrônicos de memorização, a funcionar em meio ou terço de tempo, e a produzir em série adolescentes desadestrados mental e praticamente, que buscam sobretudo no serviço público já pletórico a sua única possibilidade de emprego.

E daí partimos para o ensino superior. Escasso até bem pouco tempo, prolifera hoje, quase repentinamente, em cerca de 595 cursos, com mais de 64 000 alunos. Se refletirmos que, vinte anos atrás, não tínhamos senão 286 cursos com apenas 27 000 alunos, podemos medir a tremenda expansão, que não só no tempo, mas também no espaço, por todos estes vastos Brasis, se pode observar. . .

A constante brasileira de dualismo (mais um) entre o Brasil que "resiste" e o Brasil que "se adapta" vai também encontrar-se no ensino superior, onde se manifesta pelo conflito entre "ensino livre" e "ensino oficial", paralelo ao conflito "alfabetização *versus* educação", no ensino primário, e ao conflito ensino técnico-profissional *versus* ensino acadêmico, no ensino médio.

O drama do ensino superior, como o chama com razão Almeida Júnior, está cheio das mesmas lições e, ao meu ver, nos conduz a esclarecimentos idênticos aos que nos trazem os dois outros dramas, o do ensino médio e o do ensino primário.

É sempre o mesmo esforço impotente do governo e da lei para manter "padrões" pré-concebidos, rígidos, uniformes e artificiais, fundados e inspirados nos modelos das escolas européias, para uma nação nas condições as mais desencontradas possíveis

de desenvolvimento cultural e de riqueza econômica, — sempre com o mesmo resultado: o não cumprimento generalizado daqueles padrões e conseqüente degradação das condições escolares, que nem são as da lei, nem as de um livre esforço experimental, mas uma desmoralizada e desmoralizante contrafação e simulação de umas e outras, concorrentemente fraudadas e frustradas.

As vacilações e oscilações entre ensino livre e ensino oficial, afinal, se fixaram em um regime misto de ensino oficial e ensino equiparado, mas, já agora, se insinua ou já se ostenta a tendência à *federalização*, como se reconhecida e demonstrada tivesse ficado a impossibilidade, pelo menos econômica, da escola superior privada, que os poderes públicos apenas suplementariam se e quando necessário fosse.

O grave, porém, não é somente isso, mas, como sempre, o conflito entre os padrões legais, abstratos, uniformes e rígidos, e as condições reais de cultura e de recursos do meio, diversificadas, desniveladas e fluidas. Essa contradição, irremovível, de essência, faz com que a expansão do ensino superior — que é uma autêntica necessidade, em princípio — se faça, como a dos outros ensinos, em particular o ensino médio, nas condições menos desejáveis e, como já disse, até desmoralizantes, porque as novas escolas com aquela necessidade não se equacionam ou mal se ajustam, e não são por isso mesmo germes promissores de futuras grandes escolas, mas, de regra, contrafações e simulações grosseiras de algo abstratamente dado como perfeito e acabado e em tudo idêntico às boas e grandes escolas.

Os que julgam que tal situação é irremediável, baseados nas múltiplas experiências da legislação brasileira do ensino superior, estão, a meu ver, esquecidos de que as condições mudaram ou estão mudando muito no Brasil e que hoje pode-se tentar, com êxito, o que, em outros períodos, fracassou completamente.

Três pontos podemos e devemos fixar, desde agora, como básicos e orientadores: *primeiro*, a necessidade do ensino superior é real e sentida, havendo mercado para os profissionais e especialistas que se vão preparar; *segundo*, a possibilidade de controle e verificação indireta dos resultados do trabalho escolar é muito maior; *terceiro*, o conhecimento do que é um bom ensino superior, muito mais desenvolvido.

E nessas bases, estou em que não se deve ter receio e não tenho receio de aconselhar um regime de ensino superior praticamente livre, isto é, com o mínimo de imposição externa, sujeitos os seus resultados ao controle de exames de Estado, compreendidos estes, digamos, como hoje são compreendidos os concursos para os cargos públicos.

Parece-me que, desse modo, se criariam as condições para, sem coarctar as forças sociais que estão a reclamar novas e legítimas oportunidades educativas, transformar-se a expansão educacional brasileira em um movimento saudável e promissor de tentativas, experiências e esforços, que, gradualmente, iriam se concretizando nas escolas sofríveis, regulares, boas e, afinal, nas ótimas que todos desejamos.

A expansão, porém, que se deu e se está dando não é isso, em face dos motivos que já expusemos. Não se pode, entretanto, negar que, como no nível primário e no médio, o país, do ponto de vista cultural, está, diríamos, a perder o acanhamento e a tentar, sob esse aspecto, com certa desordem, mas não pequena coragem, ser ele próprio.. . Não se pode, com efeito, tudo condenar, mesmo no errado.. . Apesar de não ser de todo *puro* o esforço nacional, apesar de haver muito de falso ou mau interesse na busca indiscriminada dos diplomas, o ímpeto de hoje, sob certos pontos de vista aceitável, é preferível à estagnação de ontem...

Há que aproveitar o novo dinamismo social, que tais atividades provocam ou põem de manifesto, e buscar re-dirigí-lo no sentido da autêntica construção nacional. A escola superior, sem os velhos requisitos das suas congêneres estrangeiras, improvisada e ardente, é a réplica, no nível universitário, da desa-busada atitude que vem tomando o país de fazer educação escolar com a prata de casa. Há uma ingênua e vigorosa confiança no futuro e, sobretudo, um sentido talvez errôneo, mas interessante, de fazer as cousas a nosso modo, sem maiores preocupações já agora de imitação ou de obediência a padrões estrangeiros e até sem pensar neles, compreendê-los e adaptá-los... Creio que se poderão encontrar aí motivos de esperança...

Tanto a nossa escola primária, quanto a secundária e a superior, podemos dizer que estão sendo criadas em pleno regime de improvisação e, por isso, em condições de fluidez e plasticidade que podem vir a constituir-se em uma grande oportunidade. Tudo está em retirar-lhes as sanções "legais", retirar-lhes os privilégios "legais" e re-orientá-las para um progresso real, no mérito, gradual e constante.

Jamais deixei de reconhecer, apesar da extrema severidade com que julgo os nossos padrões escolares, o que há de esplêndido vigor nessa nossa expansão educacional, recente e em curso. O interesse e a comovente paixão com que Municípios, Estados e particulares estão a construir prédios, improvisar professores e fundar escolas, de todo gênero, são, sem dúvida, dignos de amparo e estímulo, a par de diligentes esforços de orientação, sem *parti-pris*, sem imposições, oferecida e livre, compreensivamente aceita, a bem do melhor e do mais promissor em progressividade.

Possamos nós descobrir os modos e meios de coordenar todas essas energias e canalizá-las para um grande e patriótico esforço nacional, autêntico, planejado e vigoroso. Ainda recentemente, caracterizava eu do seguinte modo a conjuntura educacional que estamos vivendo.

Estamos francamente a viver uma fase contraditória da nossa evolução escolar. Se, até recentemente, a luta no país era para se compreender a necessidade de educação escolar, im-pondo-se uma verdadeira pregação para a criação de escolas e a sua aceitação pelo meio, agora é a população que se bate por escolas e, à míngua de maior esclarecimento, as deseja de qual-qual modo, boas ou más, improvisadas ou adequadas.

Como resultado dessa nova consciência social, o sistema escolar brasileiro vem se expandindo, em todos os níveis, com in-disfarçável ímpeto e não sem grave perigo para aqueles padrões de qualquer modo indispensáveis para as instituições de ensino de um país jovem e de frágeis tradições de organização cultural.

À vista disso, estão as escolas primárias multiplicando os seus turnos e reduzindo, conseqüentemente, o seu esforço educativo; as escolas secundárias aumentando as suas turmas, congestionando os seus prédios, funcionando também em turnos ou períodos parciais, ou, simplesmente, se multiplicando em novos colégios sem instalações nem professores devidamente preparados; as escolas superiores seguem o mesmo caminho, havendo aumentado entre 1940 e 1950, de 91 novas unidades e de 1950 até esta data, de 55, achando-se projetadas mais 40 para funcionamento no corrente ano.

São, assim, manifestas as novas forças sociais atuantes no país e que estão a exigir, diria mesmo, a impor a expansão das oportunidades escolares até o presente oferecidas aos brasileiros. O particular desafio lançado por tal imposição ao governo brasileiro é o de conduzir estas novas forças de desenvolvimento de modo que, sem coartá-las indevidamente, as provoque para a libertação das energias necessárias ao processamento do seu progresso, com o esforço e o sacrifício que se fazem indispensáveis para que as nossas instituições escolares não se diluam em uma expansão incoerente e contraproducente, sem normas nem padrões.

Tal esforço disciplinador só poderá ser conseguido se as três órbitas de governo da República harmonizarem os seus poderes e os seus recursos nesse grande empreendimento comum que é o do desenvolvimento de suas instituições escolares.

Presentemente, as atribuições dos poderes da República, municipal, estadual e federal, se duplicam ou se fragmentam e os seus recursos se mantêm totalmente independentes uns dos-

outros, nas iniciativas que toma cada um deles. Dessa forma, os próprios poderes públicos aumentam a confusão em que se debatem as escolas em seu ímpeto de expansão, gerando uma irresponsabilidade generalizada em relação às conseqüências globais ou de conjunto.

Parece-nos, assim, que seria chegado o momento de se pensar em um plano unificado de ação, em que os três poderes juntariam os seus recursos para uma ação coordenada e contínua, nas órbitas do Município, do Estado e da União, em prol do desenvolvimento disciplinado de suas escolas.

A respeito das dificuldades que, por certo, existem para um plano dessa ordem, cumpre-nos reconhecer que o espírito de nossa Constituição não só o permite como o indica, nos dispositivos do capítulo sobre educação e cultura. Por outro lado, se o plano, em vez de optar pelo centralismo da sua autoridade executora, escolher corajosamente a orientação descentralizadora, confio em que venha a despertar insuspeitadas forças de cooperação nos Estados e Municípios. As linhas fundamentais do plano consistiriam, assim, na atribuição aos poderes municipais da função de administrar a escola primária e, em certos casos, a média e secundária; na atribuição ao Estado da função de formar os professores e manter o ensino médio, secundário e superior ; e à União, a função supletiva, de preferência mediante a assistência financeira e técnica, e, além dessa harmônica distribuição de funções, na unificação dos recursos das três ordens governamentais, dependendo o município a totalidade dos seus recursos para educação no ensino primário, no que seria substancialmente ajudado pelo Estado e pela União, os quais, por sua vez, despenderiam, além do que fosse atribuído a essa assistência ao município, os seus restantes recursos na formação do magistério e no ensino médio e superior.

Posto, assim, o sistema escolar público na órbita municipal, ajudado pelas instituições complementares do sistema dos Estados e pela assistência técnica e financeira da União, toda a obra se desenvolveria em uma ação, descentralizada administrativamente, mas unificada no seu planejamento global, evitando-se a duplicação e a expansão unilateral ou extravagante.

Conclusão

Examinamos os padrões escolares vigentes no Brasil, embora, e até bem pouco, muito pouco brasileiros, e mostramos como a tendência nacional para se adaptarem às condições reais de pobreza econômica e de deficiência em tradições progressivas, vem reduzindo e simplificando tais padrões, com perigo real para a cultura brasileira, mas, ao mesmo tempo, com certos indisfar-

çáveis visos já de autonomia. Na realidade, estamos desenvolvendo o sistema escolar existente, que é um sistema anacrônico e deficiente, mas, ao expandi-lo estamos a simplificá-lo e reduzi-lo nas exigências de condições materiais, de conteúdo e de preparo do magistério, isto é, nos seus padrões. A situação, por isto mesmo, tende a ir além dos propósitos explícitos. Operada a simplificação, quase diria, liquidação dos padrões, que não eram genuínos, mas não eram dos mais baixos, outros irão surgir em seu lugar, terão de surgir ainda, oxalá que, por fim, melhores e mais legítimos, porque mais ajustados ou equacionados com a realidade, se de fato o forem, como todos devemos desejar.

Com efeito, o sistema escolar brasileiro é um sistema artificial de ensino, desligado da realidade e da cultura ambiente, com um currículo uniforme, fixado por lei e até programas uniformes e também oficiais, rígidos. É este sistema que está sendo liquidado pela própria expansão escolar desabrida. Dia chegará em que teremos de oficializar a liberdade de ensino, porque ela já terá sido conquistada pelo não cumprimento das leis de ensino, em avançado processo de *desmoralização*, não só da parte dos seus executores como da parte dos que ao seu cumprimento estão obrigados. Cada concessão irregular que se pratica em relação ao ensino secundário ou superior é um golpe nessa legislação, de intenção coercitiva, mas efetivamente sem sanções operantes efetivas. E tais concessões são cada vez mais numerosas, diria mesmo incontroladas ou descontroladas.

Essa liquidação dos padrões escolares "legais" irá determinar o aparecimento de padrões escolares "reais" repito por outras palavras, e obrigar à mudança de legislação. Nesse momento é que devemos poder abrir, por uma legislação inteligente e realista, um caminho para o efetivo e autêntico progresso escolar brasileiro, com adequação às condições reais e às exigências ou às aspirações da cultura brasileira.

A confusão atual, vista em perspectiva, é a mais natural possível e, sob certos pontos de vista, até sinal de reação orgânica em busca de saúde, como o alarma da reação febril nos nossos organismos individuais. . . O sistema escolar legal que aí está é um diminuto *colete de gêsso* para um organismo em anseios de expansão. Foi idealizado para *conter*, para *impedir* o desenvolvimento escolar brasileiro. Para tal, imaginaram-se escolas — secundárias e superiores — absolutamente uniformes, requintaram-se as exigências para seu licenciamento, fizeram-se extremas exigências quanto ao professorado e, acreditou-se, em face disso, que as escolas não apareceriam, ou, se aparecessem, que seriam *perfeitas*, isto é, perfeitas do ponto de vista preconcebido do legislador livre de peias críticas, pois, uniformes e abs-

tratas, está claro que não seriam perfeitas, nem como adaptação ao meio ambiente, nem como instituições destinadas à sua renovação.

Mas, como vimos, as escolas apareceram, quebrando todos os padrões e criando a confusão atual, em que já não há outra saída senão a mudança da legislação — a vigente de todo em todo superada, cumprindo à nova, já agora efetivamente formu-lável para a escola legitimamente brasileira, admitir e acoroçar objetivos diversificados e flexíveis, adaptados às condições regionais de cada zona cultural, e adequados aos seus variados desenvolvimentos.

Superada a fantasia legislativa dos sistemas escolares uniformes, ideados pelos caprichos intelectuais do legislador, não iremos conservar e muito menos repetir esses monstruosos códigos de educação, mas, fixar na lei apenas os *objetivos amplos e claros* da escola e dar-lhe *recursos* para que ela se crie ou se reajuste e cresça e se aperfeiçoe dentro das condições ambientes, autônoma e responsável, procurando, apesar da diversidade de programa e de condições, certa equivalência de resultados dentro dos objetivos comuns.

Nesse dia, nesse dia somente, podemos falar a rigor de padrões escolares equivalentes aos padrões de educação e cultura da sociedade brasileira, pois, então, a escola será, na realidade, aquele "meio social especial, purificado e renovador" de que fala Dewey, refletindo, como um espelho, a sociedade a que serve, no que ela tem de melhor, e contribuindo para a retificação dos seus erros ou aspectos menos desejáveis. Esta nova escola, viva e real, veraz ou autêntica, feita sob o figurino concreto do seu próprio meio social e não o figurino artificial, pré-concebido e abstrato da lei, será então, aquela agência ou instituição de que falávamos a princípio, de transmissão, integração e renovação da cultura brasileira, constituindo-se, assim, efetivamente, em maior e eficaz artífice da solidariedade e segurança nacionais.

A ANTROPOLOGIA EDUCACIONAL: NOVO MÉTODO DE ANÁLISE CULTURAL (*)

ANNETTE ROSENSTIEL

Por haver verificado o fracasso dos antropologistas em utilizar os princípios educacionais em suas análises antropológicas, foi a autora levada a planejar um currículo que envolvesse as teorias e os métodos da Educação e da Antropologia, criando assim meios de interrelacionar o estudo das duas disciplinas. Para ela, a educação é necessária à "renovação cultural" e é um processo contínuo que penetra em todos os aspectos da cultura; por isso se deve compreender os princípios específicos da educação a fim de realizar análises antropológicas adequadas. Assinala, ainda, o uso dos princípios educacionais para uma "ocidentalização" eficiente das tribos primitivas.

A autora, que é diplomada em Educação e Antropologia, tem ministrado cursos de ciências sociais e línguas modernas. Durante a Segunda Guerra Mundial serviu na WAC em longa permanência no sudoeste do Pacífico. Atualmente, ensina Antropologia no Hunter College, e em breve dará um curso intitulado Cultura e Educação, sob os auspícios dos Departamentos de Antropologia e Educação, e nos moldes aqui advogados de interrelacionar as disciplinas.

Nos trabalhos apresentados numa recente conferência de Antropologia, ficaram patenteadas as influências mútuas da Antropologia e oito outras especialidades, bem como o grande desejo de intensificar os estudos dos problemas que exprimem as interrelações daquelas disciplinas. Todavia, um dos mais signifi-

N. da R.: O presente trabalho foi publicado originalmente no n.º 1 do volume XXIV da *Harvard Education Review*.

(*) A autora deseja assinalar a influência que recebeu de Lyman Bryson, durante muitos anos interessado em promover uma colaboração prática entre a antropologia e a educação.

cativos desses estudos não foi contemplado: a educação (a). A maioria dos antropologistas, por esse ou aquele motivo, ou ignoraram ou não compreenderam a importância das contribuições que podem, mutuamente, oferecer-se a antropologia e a educação.

Afirmou Herskovits que a educação se imiscui em todas as fases da cultura, e que é um processo em marcha contínua, iniciado com o nascimento e terminado com a morte. Mas, como todo antropologista, ao tratar do problema da educação, êle o fez apenas considerando-a um fenômeno psicológico. Chegado aí, perdeu êle de vista as largas possibilidades oferecidas pela análise antropológica do material educacional e as noções culturais que podem ser deduzidas da análise cuidadosa do processo educacional em operação nas sociedades primitivas.

A educação, seja numa sociedade civilizada como a nossa, seja numa sociedade não alfabetizada, é mais do que a "socialização", e requer mais do que apenas o conhecimento dos processos psicológicos envolvidos na síndrome estímulo-resposta, ou no próprio processo do aprendizado. Para compreender a educação seja numa sociedade civilizada ou primitiva, é mister reconhecer o fato de que, no sentido amplo, a educação pode ser considerada como "identificada com o processo da renovação cultural" (4). Não obstante, ainda praticamente nenhum esforço foi feito pelos antropologistas, nos Estados Unidos, para aprofundar o conhecimento e o uso dos conceitos educacionais no seu sentido integrativo, tendo em vista os benefícios que podem advir tanto para a antropologia como para a educação. Quando muito, no mais dos casos, eles explicaram a educação como "existindo em todas as culturas", ou como um veículo automático para a transmissão da cultura. Não se reconhece, todavia, de maneira generalizada, a sua verdadeira importância. A esse respeito, Malinowski destaca-se, entre os antropologistas, como quem assinalou o fato de que a educação é uma fase integrativa da vida primitiva. Por outro lado, certos educadores especializados em educação primitiva, mostraram repetidamente que "a antropologia perdeu importante via de acesso aos problemas do crescimento e difusão cultural, ao não dar maior atenção à educação primitiva" (8).

Seria vã tentativa querer explicar a cultura básica de um povo, ou os modos como reage a situações novas ou a modificações das antigas, sem primeiramente compreender os princípios que fundamentam o seu sistema educacional. Não há dúvida que haverá meios de ligar as novas experiências com as antigas, mas essa continuidade não aparece a uma investigação superficial da cultura, nem mesmo a uma visão mais acurada, analítica, a não

(a) American Ethnological Society, Reunião Anual, Colúmbia University, New York, 11 de abril de 1953. Os campos de discussão foram: arte, geografia, história, literatura, música, filosofia, psicologia, ciência social.

ser que o observador possua uma compreensão profunda da teoria educacional e da maneira como é aplicada. Não disse, veja-se bem, "aplicada à cultura em questão", porque não acredito, como Mead, que os princípios de educação variam de uma para outra sociedade. Inclino-me antes a concordar com Adler em que os fundamentos de filosofia da educação devem ser universalmente aplicáveis para ter validade, e que não pode haver mais de uma "filosofia da educação" (1). E, desde que cada princípio é guiado por uma filosofia, se a filosofia fôr universal, os princípios devem-no ser também. Não quer isto dizer que toda cultura tem os mesmos propósitos; significa antes que, sejam quais forem os objetivos, eles são perpetuados por certos princípios fundamentais que só podem ser compreendidos à luz do sistema educacional do povo. Esse sistema interfere em todas as fases da atividade cultural. Do momento em que nasce uma criança, seus pés são orientados na direção que ela deve trilhar; seu espírito é embebido em valores e atitudes que guiam suas atividades diárias ao longo de toda a vida, e que darão o colorido de suas atividades sociais e interpessoais até a morte. Suas reações a situações novas são assim influenciadas pelo treino e educação que recebe desde a mais tenra infância.

Sendo a educação um processo universal, seus objetivos *últimos* são sempre os mesmos, ainda que os objetivos *imediatos* e os métodos específicos possam variar de cultura para cultura. Counts, por exemplo, define-a como "a fusão do indivíduo em amadurecimento com a vida e a cultura do grupo" (3, pág. 403), ao passo que Mead, modificando habilmente algumas palavras procura situá-la como coisa muito diferente nas sociedades primitivas (7). Uma análise de ambas as definições, todavia, mostra que, fundamentalmente, elas dizem respeito a um assunto de importância universal: a assimilação dos valores do grupo e a perpetuação desses valores grupais através do encadeamento das tradições antigas com a ação presente e as aspirações futuras.

A questão que surge agora é a da importância básica da informação, revelada através de um estudo de educação, na análise antropológica de um povo.

"... a educação deve existir em todas as culturas, porque em toda a parte a continuidade da tradição tem que ser preservada pela transmissão de uma geração a outra... Em toda a parte... há algumas agências, hábitos, cerimônias de iniciação e mesmo grupos sociais mais especialmente empenhados no treino... A aprendizagem de ofícios técnicos pode ser efetuada graças à assistência dos pais ou parentes, ou proporcionada por especialistas, ou mesmo pelos companheiros da criança. Estes fatores combinam-se em tal variedade de meios que o antropo-

logista não pode ficar satisfeito com a simples enumeração. *Êle tem que estudar o problema de novo em cada tribo* (6), meu o itálico.

Assim, fica entendido que a educação existe de algum modo em todos os povos, e que é o meio básico de perpetuação das tradições, perícias, atitudes e valores do povo. Estudioso antes de tudo das manifestações da cultura perpetuadas através dessa educação, como o antropologista diferenciara os vários tipos de educação e seus propósitos, que são, aliás, na aparência, muito semelhantes, porquanto o seu objetivo fundamental é o preparo da criança para a vida adulta e a cidadania dentro da comunidade? É claro que êle precisará de algum preparo em educação, sua filosofia, sua função, e os métodos e meios pelos quais é posta em prática. Êle deverá saber como estudar o processo da educação e como distinguir as suas funções.

Acima de tudo, há que ter em mente que o conceito de educação não é — e não deve ser — apenas aplicado ao processo formalizado e seccionado em compartimentos, como considera a maioria das comunidades civilizadas. Como já vimos, a educação, no verdadeiro sentido, é muito mais ampla do que isso. Em consequência, torna-se necessário ao antropologista analisar o-significado, a função e o escopo da educação nesse amplo sentido, a fim de indicar seu verdadeiro papel na transmissão e perpetuação da cultura, assim como na comunidade em geral ("a função sociológica"), e o efeito da educação sobre o indivíduo dentro da comunidade, amoldando-o às normas de sua sociedade ("a função psicológica"), as quais são "diferentes aspectos do processo cultural unitário" (9).

Ao antropologista é possível a análise do processo educacional dentro de quatro itens: 1) Método; 2) Pessoal; 3) Conteúdo; 4) Motivos e atitudes que fundamentam o processo educativo. Essas categorias podem ser empregadas pelo antropologista ao estudar tanto a sociedade civilizada como as comunidades primitivas, porque *toda* educação, seja formal ou não, é caracterizada por esses quatro fatores. É a variação dentro de cada categoria que obriga o antropologista a "estudar em cada tribo o sistema de educação" (6).

O estudo antropológico dos métodos da educação incluirá a compreensão do lugar que ocupa na comunidade a educação da criança. Entre os primitivos, faz parte integrante da vida total da comunidade, em contraste com a atividade distinta, separada, à parte da vida real do povo, que a caracteriza nas comunidades mais "civilizadas". O antropologista deverá ser apto, assim, a distinguir os fatores educativos nas várias fases da vida que

êle foi preparado a observar, a fim de poder acompanhar a continuidade temporal do processo, a parte que desempenha o fator geográfico, e o efeito do processo educativo sobre a economia e a vida social e religiosa do povo. Além disso, a eficiência dos métodos empregados na educação dos vários grupos estudados pode ser avaliada pelo grau de integração observável na cultura inteira, e pela extensão do auxílio que os métodos empregados dão à manutenção da integração da sociedade como um todo.

Um estudo do pessoal empenhado no processo educacional exigirá certa habilidade para distinguir aprendizagem ativa e passiva. Essa diferença pode ser ilustrada pelo episódio de um aluno de jardim de infância, que, ao ser transferido de uma escola de tipo ativo para outra de tipo tradicional, recusou-se freqüentá-la. E explicou: "Não gosto dela. É uma escola em que só se faz escutar". A educação primitiva não se limita à escola de ouvir. As crianças são participantes ativas da vida da comunidade, e aprendem desde muito cedo que o que fazem é de significação para a continuidade da vida da comunidade. Não existe limite absoluto entre crianças, como tal, e adulto. Uma criança é considerada tão completamente madura como o adulto para o seu grupo de idade. Suas atividades são por isso de importância vital para a comunidade como um todo, e as técnicas e ofícios que aprende, e a maneira como os aprende, são de importância vital para a modelagem de sua vida adulta. O pessoal empregado na educação — os pais, os vizinhos, a certos respeito os sacerdotes, e outros especialistas, são todos membros de sua comunidade, participando de suas atividades diárias, partilhando suas responsabilidades, suas preocupações, seus cuidados. Estão assim vitalmente interessados no êxito de seu ensinamento, e esse entusiasmo, esse interesse pela contribuição que eles dão à continuidade da vida comunal é transmitido à criança, que daí é levada a sentir-se membro participante dessa comunidade e a compreender que seus esforços são devidamente considerados. Mesmo no brinqueado, as atividades da criança giram em torno do desenvolvimento daqueles ofícios e técnicas que se lhe tornarão úteis no futuro.

Um estudo do conteúdo da educação incluirá a análise não somente do conhecimento, ofícios e técnicas necessários à manutenção da economia básica do povo, mas também dos valores e atitudes que refletem o ajustamento do indivíduo ao ambiente.

Na análise dos motivos e atitudes da educação primitiva, o antropologista procurará os incentivos, punições e recompensas empregados no processo educativo. Descobrirá até que ponto há mútua participação de interesses por crianças e adultos, e que consideração é dada, através da educação, ao bem estar da

criança. Verificará, por último, a maneira pela qual a criança vai aos poucos ganhando amadurecimento mental, bem como as perícias e valores aceitos pelos membros adultos da comunidade.

A importância da educação como instrumento de auto-avaliação na educação primitiva já tem sido posta em relevo.

"... a educação primitiva foi um empreendimento da comunidade no qual participavam todos os adultos instigados pelas famílias. O resultado foi não somente focalizar a atenção da comunidade sobre a criança, mas também tornar a educação da criança um desafio constante aos mais velhos no sentido de rever, analisar, dramatizar e defender sua herança cultural. Suas próprias crenças e conhecimentos, sua integração pessoal na cultura, e sua unidade coletiva, tudo foi providenciado a partir da necessidade de assumir o papel de educadores dos filhos" (8, pág. 3).

Finalmente, é "o processo universal... a garantia única de perpetuação da cultura.. .". Especialmente, isso é mais verdadeiro em relação à educação primitiva, na qual há uma infusão contínua dos conceitos tradicionais, lado a lado com suas aplicações atuais à vida cotidiana. E essas tradições encontram reforço em todas as fases da vida do povo. São sancionadas pela mitologia, reaparecem em formas variadas e como guias da atividade sócio-econômica, e se tornam categorias da sua linguagem. Suas raízes penetram fundo na história do povo; sua influência através do processo educativo no presente e no futuro. Sem esse processo educativo, a cultura pereceria.

"Se a educação fôr encarada primordialmente como a introdução do indivíduo em amadurecimento na vida e na cultura do grupo, e se o grupo fôr concebido de maneira ampla como incluindo os mortos e os vivos, então esse processo é claramente essencial tanto para a renovação quanto para o crescimento da sociedade humana. Na sua ausência, o homem será limitado aos poderes e à experiência do indivíduo, e o que se conhece como cultura não se poderia deslocar." (3)

A habilidade de compreender os fatos educativos em funcionamento numa determinada cultura é assim de importância vital na análise das culturas primitivas. Em situações relacionadas com os contactos culturais, isso tem dupla importância, pois, a fim de promover uma integração harmoniosa do conteúdo das duas culturas, é necessário compreender os princípios básicos que fundamentam ambas.

Exemplo de uma cultura em que a antropologia e a educação foram usadas desta maneira, foi a dos Motus de Papua, Nova Guiné (10). Os padrões da cultura indígena foram cuidadosamente levados em conta na introdução de novos métodos técni-

cos e novos modos de vida. Foi em termos de padrões indígenas que a "ocidentalização" da cultura Motu começou e foi levada adiante, do que resultou que atualmente ela conserva sua individualidade, a despeito de aceitar os elementos da cultura ocidental compatíveis com ela. Grande parte, porém, do êxito dessa relação é devido ao fato de que os primeiros missionários que visitaram aquela área trabalharam utilizando-se dos padrões indígenas, que haviam sido estabelecidos através do ensino cuidadoso e consciencioso de inúmeras gerações (b) evitando assim muitos dos métodos corrosivos que causaram tantas devastações noutros lugares (11). Os missionários foram substituídos por administradores dotados de consciência antropológica, que trabalharam em colaboração direta com antropologistas, com preparo adequado na teoria e prática educacional, e com educadores treinados na metodologia antropológica. Dessa maneira a adaptação à técnica européia e a outras inovações culturais foi efetuada com relativa facilidade, em termos facilmente compreensíveis dentro da moldura da cultura indígena.

Uma abordagem diferente foi a usada em relação aos Maoris da Nova Zelândia, onde o governo, sem primeiro tomar conhecimento dos valores da cultura indígena e de seus padrões educacionais, decidiu europeizar o povo. Toda a cultura Maori foi supressa nas escolas. Só quarenta anos depois de estabelecido esse sistema é que se descobriu seu insucesso. Os Maoris não haviam assimilado o modo de vida europeu; recolheram-se dentro dos círculos protetores do lar e dos laços familiares. Não tendo as escolas feito nenhuma tentativa para compreender as motivações, valores e atitudes da cultura Maori, fracassaram em relacionar as atitudes e valores ocidentais com a vida Maori. Assim, eles não foram assimilados. A única coisa que os Maoris adquiriram foi um profundo sentimento de insegurança.

Nessa altura, antropologistas, psicólogos e educadores analisaram a situação e mostraram que se impunha um novo sistema de educação que se adaptasse à herança cultural dos Maoris que tornasse as escolas parte de sua vida. Organizou-se o novo sistema, e nos últimos dez anos enormes passos foram dados no sentido da interpenetração harmoniosa das culturas européia e indígena. O êxito dessas modificações indica novamente o que pode ser feito pelo esclarecido esforço e ação das duas disciplinas inter-relacionadas.

Os exemplos acima evidenciaram a eficiência desse espírito cooperativo em situações relacionadas com as culturas primitivas. Vimos como êle pode ser usado inicialmente e como pode

(b) Spencer denominou "orientação pelo hábito" (guidance by custom) a este tipo de ensino.

ser empregado para corrigir dificuldades causadas pelos esforços anteriores, não coordenados ou mal avisados. O próximo passo deve ser a criação de um método pelo qual as lições aprendidas no passado possam ser utilizadas para a prevenção de erros comparáveis no futuro, e pelo qual as lições aprendidas no que Mead chamou "as indicações laboratoriais das culturas primitivas" possam ser aplicadas ao campo mais amplo da cultura em geral. Parece que foram infrutíferos os esforços passados de Mali-nowski e outros em apontar e acentuar a necessidade de uma visão mais larga da educação e de uma redefinição de seu uso, não somente para a continuação da cultura indígena, em casos de contactos de cultura, mas também em benefício do futuro das culturas mais complexas.

Uma das dificuldades principais pode ser atribuída ao fato de que, na sua maioria, os antropologistas encararam despreocupadamente a educação, e por sua vez, os educadores abandonaram aos antropologistas os princípios e técnicas da antropologia. Chegou a hora da formulação de um novo método. Tornando acessíveis a ambos os campos os princípios e a metodologia de cada um, é possível focalizar a atenção sobre cada problema individual e buscar a solução de acordo com os princípios de ambas as disciplinas. Propõe a autora que esse método novo, inter-disciplinar, seja denominado *Antropologia Educacional*.

Esse novo campo da Antropologia Educacional será da maior valia na reintegração e reavaliação dos dados antropológicos disponíveis agora, pois êle proporciona um meio de ligar as diversas facetas da cultura, estudando-as em um contínuo que se mantém coerente, e numa perspectiva exata. É um método de análise cultural que pode ser empregado não somente no campo, mas igualmente aplicado ao corrente e vasto reservatório de dados antropológicos acumulados. Um estudo da cultura por meio da Antropologia Educacional pode ser um grande auxílio para a solução dos problemas culturais que afetam o mundo atual, e os que podem surgir no futuro.

Do ponto de vista antropológico, esse tipo de estudo interdisciplinar foi incentivado por Linton, a partir da idéia de que, se a cooperação interdisciplinar por especialistas dos diversos campos é excelente elemento para a solução de problemas comuns, "a colaboração mais eficiente pode ser conseguida colocando as duas disciplinas no mesmo cérebro" (5, pág. VII).

Acredita a autora que a *Antropologia Educacional* proporciona meios para a realização desse objetivo e para uma compreensão mais completa e mais racional das disciplinas da educação

da antropologia. Propõe a introdução das seguintes séries de cursos a ser ministrados a estudantes graduados (c) a fim de formar um currículo central desse estudo interdisciplinar, (d)

I. EDUCAÇÃO E ANTROPOLOGIA

Este será um curso de dois períodos letivos. O primeiro semestre será dedicado a uma abordagem interdisciplinar da matéria, para uma compreensão dos conceitos básicos da educação, e da própria educação como uma instituição de cultura. Tem em vista estudantes interessados nos aspectos amplos da educação, em seu duplo papel de estabilizadora da cultura e de agente de transformação social.

Porá o estudante graduado em contacto com um horizonte mais largo, resultante do uso dos dados e pesquisas antropológicas. Fornecerá ao estudante já adiantado em antropologia uma visão mais larga a respeito dos usos potenciais a que pode destinar os dados que recolher.

O segundo período consistirá de um *Seminário de Antropologia e Educação*, e incluirá a apresentação e discussão de problemas práticos. Serão convidados, de vez em quando, conferencistas de outras universidades, das Nações Unidas e de instituições oficiais. O objetivo do curso é proporcionar uma visão mais penetrante das dificuldades e problemas que defrontam atualmente o mundo, resultantes dos contactos culturais, e a parte que a educação e a antropologia, trabalhando em conjunto, podem desempenhar na sua solução.

II. UM MÉTODO ANTROPOLÓGICO DE ESTUDO DAS RELAÇÕES HUMANAS

Curso de dois períodos. O primeiro incluirá a análise dos fatores básicos da compreensão dos papéis que desempenham 33 várias instituições que funcionam em uma sociedade integrada. Serão discutidas, comparadas, analisadas, tanto as culturas alfabetizadas quanto as não-alfabetizadas. Serão examinados os dados importantes de natureza etnológica, psicológica, lingüística, sociológica, geográfica, histórica, e outros, nas suas inter-relações funcionais dentro da sociedade, e como determinantes de relações inter e intra-grupais.

(c) O *graduate Student* nas universidades americanas é aquele que já concluiu os quatro anos do *College*, obtendo o diploma de *bachelor*. (N. do T.)

(d) O Departamento de Antropologia do Hunter College, de Nova York, projeta a introdução desse curso num programa de graduação que envolve ambos os campos da antropologia e da educação.

A segunda parte do curso intitulada *Técnicas de Campo nas Relações Humanas*, apresentará a história e o desenvolvimento de técnicas de campo na educação e na antropologia, seus usos, administração e validade inter-disciplinar. Apresentará ainda uma análise da significação cultural e validade dessas técnicas.

III. ASPECTOS ANTROPOLÓGICOS DA LITERATURA

Curso de um período. Abrirá novos horizontes ao estudante pela comparação da literatura não-científica relativa a culturas particulares, com a análise científica do mesmo povo, apresentada em monografias antropológicas.

Ao estudante interessado em produção literária, novas fontes de dados e inspiração lhe serão tornadas acessíveis. Proporcionar-lhe-á também bases para a avaliação crítica dos objetivos visados e alcançados pela abordagem científica e não científica, respectivamente. Pelo uso da literatura e das monografias científicas, como instrumentos educacionais, esse curso apresentará um novo método para a avaliação dos dados científicos e não científicos.

Serão discutidos livros especialmente escolhidos por sua realidade literária e pela fidelidade com que neles foram interpretados os dados antropológicos. Interesse especial será dado à sua interpretação à luz da teoria e prática educacionais.

IV. EDUCAÇÃO E ACULTURAÇÃO

Este curso apresentará a história da teoria da aculturação e discutirá a parte que a educação desempenhou nas sociedades não-alfabetizadas, ao prepará-las para seu futuro ajustamento. Comparações apropriadas serão feitas mostrando o papel da educação apresentada através dos agentes da educação formal e empírica, tanto nos períodos de pré-contato, quanto nos períodos posteriores ao contato branco, nas várias partes do mundo.

O propósito desse curso é formular hipóteses possíveis que levem a programas construtivos para o desenvolvimento de áreas atualmente não desenvolvidas. Entre os tópicos de discussão figuram: saúde, desenvolvimento indígena, importância dos fatores geográficos, históricos e econômicos, e da alfabetização.

V. EDUCAÇÃO NAS SOCIEDADES PRIMITIVAS

Basseado nos dados antropológicos de campo, este curso apresentará uma análise compreensiva dos métodos, conteúdo, pessoal, atitudes e motivos do sistema educacional dos povos pré-alfabetizados.

Com estes cursos como ponto de partida, o currículo poderia ser gradualmente alargado para incluir o estudo intensivo das culturas modernas mais complexas, e a aplicação dos princípios encaminhados à solução de muitos dos problemas mais inquietantes que desafiam hoje o pensamento educacional e antropológico.

BIBLIOGRAFIA

1. ADLER, MORTIMER J. "In Defense of The Philosophy of Education". *Stillwater Conference on the Nature of Concepts, Their Inter-relation and Role in Social Structure*, Stillwater, Okla.: Oklahoma Agricultural and Mechanical College, 1950.
 2. BALL, DOUGLAS C. "Education of The Maori", *Educational Leadership* 1952, 10, págs. 53 e segs.
 3. COUNTS, GEORGE S. "Education", *Encyclopedia of Social Sciences*. Vol. V. New York: The Macmillan Co., 1931, págs. 403-414.
 4. JOHNSON, CHARLES S. (Ed), *Education and the Cultural Process*, Chicago: University of Chicago Press, 1943.
 5. LINTON, RALPH. *The Cultural Background of Personality*, New York: Appleton-Century-Crofts, Inc. 1945.
 6. MALINOWSKI, B. "Native Education and Culture Contact", *International Review of Missions* 1936, 25 págs. 480-515.
 7. MEAD MARGARET. "Primitive Education", *Encyclopedia of Social Sciences*, Vol. V. New York: The Macmillan Co., 1931, págs. 399-403.
 8. PETTITT, GEORGE A. *Primitive Education in North America*, University of California Publications in American Archaeology, XLIII, Berkeley: University of California Press, 1946.
 9. PIDDINGTON, RALPH. *An Introduction to Social Anthropology*, London: Oliver and Boyd, 1950.
 10. ROSENSTIEL, ANNETTE. *The Motu of Papua — New Guinea: A Study of Successful Acculturation*, New York: Colúmbia University, 1953 (mi-crofilm. Ph. D. dissertation)
11. ROSENSTIEL, ANNETTE. "An Anthropological Approach to the Mau Mau. Problem", *Political Science Quarterly*, 1953, 68, págs. 419-432.

OS CENTROS PEDAGÓGICOS REGIONAIS (*)

FRANÇOIS CAMPAN

Inspetor Geral da Instrução Pública, da
França

Criados pelo decreto de 17 de janeiro de 1952 e pela portaria de 22 de janeiro de 1952, os Centros Pedagógicos Regionais entram em seu segundo ano de existência. Nos dias 1, 2 e 3 de outubro último, em Sèvres, na presença do Sr. Diretor Geral Ch. Brunold, da Inspeção Geral, dos Diretores de Centros e de grande número de conselheiros pedagógicos, foi dado o balanço de seu primeiro ano de funcionamento e, ao mesmo tempo, determinada, à luz da experiência adquirida, uma segunda orientação para os trabalhos. É esse primeiro balanço que nos propomos apresentar.

Em outubro de 1952, 432 candidatos, entre os quais 73 alunos das Escolas Normais Superiores, foram admitidos, como alunos-mestres nos 17 Centros Pedagógicos Regionais. Os resultados das provas teóricas do C.A.P.E.S., novo regime que permitiu essas admissões, sugeriram duas espécies de reflexões:

1 — Mais de 3.000 candidatos se apresentaram para as provas nas diversas seções. Mas sua distribuição é muito desigual. Nota-se, mais ainda que nos anos anteriores, em cursos equivalentes (C.A.P.E.S. no antigo regime ou C.A.E.C), o número considerável de candidatos a cadeiras de letras ou de línguas e o número insuficiente de candidatos a cadeiras de ciências. Em média, para o conjunto das disciplinas literárias, pôde-se oferecer um lugar para 20 candidatos; um pouco menos em filosofia e um pouco mais em história; para o conjunto das línguas vivas, um lugar para 10 candidatos; um pouco menos para as mulheres e um pouco mais para os homens. Pelo contrário, para as disciplinas científicas, o número dos candidatos era, quando muito, igual ao das vagas postas em concurso; algumas vezes mesmo, como no caso das ciências naturais, entre

(*) Transcrito do n.º 3, ano 10.º, do semanário francês "L'Education. National".

os homens, o número de candidatos era francamente inferior. Para essas últimas disciplinas e a fim de recrutar um número de candidatos mais próximo quanto possível das necessidades, foi preciso, por um lado, suprir a falta de homens por mulheres, e, por outro lado, aproveitarem-se médias por vezes muito baixas. Ao contrário, na seção letras clássicas (mulheres) tiveram que ser recusados candidatos que obtiveram 12 de média, no conjunto das provas. Esta estatística obriga-nos a lançar um grito de alarma e impõe que se procure com urgência a solução que permita aumentar o recrutamento dos professores de cadeiras de ciências. Essa solução encontra-se talvez, por um lado, na melhoria da situação material dos alunos-mestres a quem, não obstante as provas difíceis a que se submeteram e o título de aluno-mestre que adquiriram, é paga, anualmente, uma simples bolsa de manutenção de 280.000 fr. (1) e, por outro lado, numa reforma geral do ensino que assegure melhor orientação dos alunos, em função de suas aptidões e, também, das necessidades do país. Não se pode pensar senão com angústia no futuro, diante da situação atual, quando se vê aumentar, cada ano, consideravelmente, o efetivo do ensino do segundo grau quando se sabe que existem na França seis carreiras de ciências para uma carreira de letras e quando se verifica, que o caráter agudo dessa situação acentuou-se mais no concurso de 1953, para admissão aos Centros Pedagógicos Regionais; nas ciências naturais, entre os homens, por exemplo, apesar de toda a indulgência da banca, não foi possível recrutar senão 12 candidatos (homens) para os 46 lugares postos em concurso.

2 — Uma segunda reflexão tem por objeto a prova oral. Esta prova, concebida de maneira original, comportava, em geral, uma exposição sobre um assunto determinado, seguido de debate da banca com o candidato. Essa segunda parte da prova se revelou de uma grande importância, como o afirma a maioria dos relatórios dos presidentes da comissão examinadora. Ela permitiu reduzir o efeito do acaso, modificar o julgamento feito sobre o candidato depois de sua exposição, apreciar sua personalidade, a extensão de sua cultura, determinar suas qualidades gerais, que, unidas às qualidades pedagógicas adquiridas durante o estágio, faziam esperar o recrutamento de um bom professor. Ela talvez suscitou no início receios entre os candidatos, evidentemente pouco habilitados neste gênero de provas, para as quais é, aliás, bem difícil de se preparar, a não ser instruindo-se; mas finalmente foi, também, perfeitamente aceita.

(1) Uma verba incluída no orçamento de 1954 permite conceder-lhes, a partir de 1.9 de janeiro, a gratificação correspondente ao índice 225.

Os 432 alunos-mestres foram lotados nos diversos centros, levando-se em conta, tanto quanto era possível, a preferência do aluno, sua classificação no concurso e, também, em larga escala, sua situação de família.

A estrutura dos centros foi muito variada. Dois critérios a determinaram, — a presença de conselheiros pedagógicos e a existência de preparações para as *agrégations*. Houve grandes centros como Paris, Lyon, Bordeaux, onde quase todas as disciplinas estavam representadas e, por outro lado, nos centros menores, o número das disciplinas era reduzido a duas ou três. É conveniente constatar que os Centros que mais se sobressaíram foram os das Universidades mais importantes.

Os critérios precedentes, que permitiram a constituição dos centros pedagógicos regionais, indicam qual foi a principal atividade dos estagiários nos Centros: primeiro, trabalho de formação pedagógica, depois trabalho de preparação para as *agrégations*.

A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA

Em cada Centro pedagógico regional e para cada disciplina os estagiários foram grupados, a princípio, em equipe de três. Também, no começo, cada equipe freqüentou as aulas de três conselheiros pedagógicos sucessivos, durante nove semanas, agregada a cada um deles e com oito horas semanais.

O trabalho de formação pedagógica dos estagiários, durante cada um dos três períodos do estágio, tomou três aspectos sucessivos. No início, durante a chamada fase de observação, o trabalho consistia em observar, analisar e discutir, na ocasião dos vários exercícios realizados pelo conselheiro e sempre preparados pelo estagiário, as principais técnicas utilizadas para o ensino da disciplina correspondente. Em seguida, numa primeira fase ativa, os alunos-mestres foram levados progressivamente ao uso dessas técnicas.

Finalmente, numa segunda fase ativa, foram-lhes confiadas certas classes, isto é, maior responsabilidade de ensino. O desenvolvimento do estágio em cada período e para cada um desses aspectos, foi evidentemente variável, por um lado, com relação ao estagiário e, por outro, com relação ao conselheiro pedagógico. O trabalho de formação pedagógica foi sempre organizado com a maior flexibilidade, procurando-se sempre a maior eficácia.

O esforço dos estagiários foi consignado num caderno de preparação. Concebido de maneira diversa para cada disciplina, tomou, por vezes, no começo, uma amplitude exagerada, pois cada um queria consignar não somente seu trabalho de preparação, mas também a realização do exercício e os resultados das dis-

cussões que se seguiam a êle. Pouco a pouco pôde-se fazer desse caderno um uso melhor. A parte documentária foi reduzida ao essencial; insistiu-se cada vez mais sobre o caráter pedagógico dos exercícios preparados ou realizados. É bem certo que, doravante, o caderno de preparação registrará, sobretudo, as reflexões pedagógicas dos estagiários na ocasião das diversas atividades do estágio, as indicações indispensáveis sobre as técnicas utilizadas no ensino e de que o candidato se utilizará quando professor titular e, enfim, todas as informações que lhe possam ser necessárias na sua carreira de professor. Assim o caderno de preparação terá sua verdadeira finalidade: traduzir as aquisições e os progressos pedagógicos do aluno-mestre.

A PREPARAÇÃO PARA A "AGRÉGATION"

Se a finalidade principal dos Centros Pedagógicos Regionais era a formação pedagógica dos estagiários, um outro objetivo, também essencial, era prepará-los para a *agrégation* a fim de aumentar e melhorar o recrutamento para esse concurso.

Dos 432 estagiários recrutados, 237 achavam-se já munidos do diploma de estudos superiores, que lhes tinha, aliás, permitido beneficiar-se de majoração de pontos, no ato das provas teóricas.

Entre os 237 candidatos, muitos já se haviam apresentado à *agrégation*, e, outros tinham entrado em um Centro, depois de haver obtido inscrição neste concurso, o que lhe dava a equivalência da parte teórica do C.A.P.E.S. ou, pelo menos, das provas escritas da parte teórica. Os Diretores dos Centros Pedagógicos Regionais esforçaram-se sempre para realizar uma harmonia perfeita entre as exigências da formação pedagógica e as das faculdades no que concerne à preparação para as *agrégations*. Por outro lado, os estagiários não diplomados foram convidados a se prepararem para obtenção do diploma, sem contudo abandonarem suas obrigações junto aos conselheiros pedagógicos. Alguns conseguiram isso no meio do ano; outros deviam diplomar-se no meio do primeiro trimestre 1953 — 1954

Certo número de estagiários não diplomados não tinha ainda obtido os certificados de licença indispensáveis à *agrégation*. Foram convidados a inscrever-se na Universidade e seguir os cursos correspondentes.

Assim, os estagiários diplomados constituirão, em um prazo bastante breve, um número importante de candidato às *agrégations*.

Chegou mesmo a ser convencionado entre o Diretor Geral do Ensino Superior e o Diretor Geral do Ensino de Segundo Grau, que poderiam ser concedidas bolsas de *agrégation* aos esta-

giários que se tornassem professores, sempre de acordo com indicação dos presidentes das bancas. Essas bolsas seriam propícias aos que desejassem um prazo de um ano para se prepararem livremente para a *agrégation*.

3 — É preciso também ressaltar-se um certo número de atividades particulares, às quais os alunos-mestres foram convidados a associar-se.

a) A circular de 12 de junho de 1952 previa que um dos três períodos da formação pedagógica seria feito nas classes-modêlo do primeiro ou do segundo ciclo.

As intenções desta disposição eram múltiplas:

— Mostrar a experiência pedagógica das classes novas, e seu desenvolvimento no segundo ciclo;

— Conduzir os estagiários aos métodos ativos que são aí sistematicamente praticados, não para lhes impor uma doutrina pedagógica nova, mas simplesmente para lhes permitir que elaborem melhor sua própria doutrina;

— Mostrar os fins e as vantagens da prática do trabalho dirigido e do estudo do meio;

— Associar, enfim, os estagiários nos conselhos de classe e nos conselhos de ensino, mais numerosos, ao trabalho de coordenação entre os diversos ensinamentos, assim como ao esforço para chegar a um melhor conhecimento das crianças, tendo em vista a sua orientação.

Em conseqüência da ausência de número suficiente de conselheiros pedagógicos, essa disposição não pôde receber uma aplicação total.

A fim de remediar esta carência parcial, não só pediu-se à Inspeção Geral que colocasse nas classes-modêlo excelentes professores, como também, os Diretores de Centros foram convidados a fazer passar sistematicamente os estagiários pelas classes-modêlo mesmo que os professores que nelas ensinavam não fizessem parte das equipes dos conselheiros pedagógicos.

b) E com este mesmo fim de melhor formar os estagiários, os chefes de estabelecimentos foram convidados a se associar à ação dos conselheiros pedagógicos. Foram encarregados, em particular, de lhes mostrar os diversos aspectos da vida administrativa e da vida pedagógica de suas casas, assim como as realizações mais originais em matéria de educação.

c) Tendo vista o melhor conhecimento das crianças, foi previsto um número limitado de conferências psicopedagógicas, conferências sempre seguidas de discussões, onde as recentes aquisições dos estagiários puderam ser confrontadas com as opiniões dos melhores educadores.

d) Outras conferências foram organizadas para os estagiários. As conferências de especialidades foram as mais apreciadas pelos interessados. Outras, referindo-se a temas muito variados e propostas um pouco ao acaso das circunstâncias, eram destinadas a aumentar sua cultura geral. Embora muitas interessassem, foram, por vezes, tão numerosas que perturbaram os estagiários em seu trabalho essencial de formação pedagógica e de preparação à *agrégation*. Foi decidido que, no ano em curso, sem perder de vista os fins que se pretendiam, seu número seria sensivelmente reduzido; as próprias conferências psicopedagógicas ficarão reduzidas a cinco.

e) Ao lado desse esforço intelectual, quis-se prever o descanso dos estagiários preocupando-se simultaneamente com sua saúde física. É preciso agradecer aqui ao Sr. Diretor Geral da Juventude e dos Esportes que consentiu em pôr, à disposição dos Centros, alguns dos seus melhores professores bem como o equipamento indispensável. Organizadas como convinha, em função das

possibilidades de cada um, as sessões de educação física finalmente tiveram a preferência dos alunos-mestres.

Para assegurar ao trabalho dos estagiários sua plena eficácia, convinha estabelecer o quadro material e intelectual mais favorável.

1 -- Os diretores de Centros tomaram o maior cuidado na organização da vida material dos estagiários. Asseguraram sua moradia nas melhores condições, e, da mesma maneira, sua alimentação. Quer em restaurantes universitários, quer nos próprios liceus. Previram, também, sua vida em comum, criando, várias vezes, com a ajuda compreensiva dos chefes de estabelecimento, que muitas vezes eram eles próprios ou de intendentos, alojamentos, espécies de Centros de recepção, onde os estagiários se reuniam para trabalhar, para discutir muitas vezes sobre problemas comuns, e onde podiam encontrar ocasiões de descanso indispensável.

2 — Os diretores de Centros, a fim de constituírem o melhor quadro de intelectuais, receberam os créditos indispensáveis para reunir os meios de trabalho mais favoráveis.

Os estagiários sempre foram beneficiados com uma biblioteca bem equipada. Elas contêm, atualmente, cada uma, cerca de 1 700 obras — quase sempre colocadas ao lado dos alojamentos e onde podiam encontrar todos os livros indispensáveis, seja à preparação de diferentes exercícios, seja à preparação da *agrégation*.

Graças à boa compreensão do Sr. Diretor Geral das Bibliotecas da França e de seu eminente colaborador Sr. Lelièvre, inspetor geral das Bibliotecas, a responsabilidade do funcionamento das bibliotecas dos Centros pôde ser confiada a jovens bibliote-

cários qualificados, que eram também estudantes, e que compreenderam perfeitamente as preocupações dos alunos-mestres e lhes prestaram, fraternalmente, com uma dedicação sem limites, todo o auxílio que lhes era indispensável.

Por outro lado, créditos importantes foram destinados aos laboratórios, ou para o equipamento de salas especializadas, a fim de facilitar tanto quanto era possível, tanto o trabalho dos conselheiros pedagógicos como os dos alunos-mestres.

OS RESULTADOS

É com grande impaciência e, também, com grande esperança que se queriam ver os primeiros resultados de todos esses esforços.

As provas práticas foram realizadas durante as primeiras semanas de maio. Toda a Inspeção Geral foi, de certo modo, mobilizada durante este período. Numerosas bancas locais foram constituídas e, cada uma delas tinha pelo menos um conselheiro pedagógico.

As bancas tiveram à sua disposição um processo compreendendo o relatório de cada um dos conselheiros pedagógicos, um relatório sintético, elaborado por cada equipe de conselheiros pedagógicos, um relatório de cada chefe de Estabelecimento que teve ocasião de receber os estagiários em sua casa, um relatório do diretor do Centro e finalmente o caderno de preparação. É preciso acentuar a importância que a banca deu a este último; êle ajudou freqüentemente o êxito dos candidatos.

Colocou-se no concurso em cada matéria, um número de lugares igual, ou aproximado ao de estagiários apresentados.

Resumiremos do modo seguinte os resultados obtidos:

Número de candidatos apresentados: 430.

Número de candidatos aprovados: 413.

Porcentagens das classificações (em proporção ao total dos candidatos apresentados):

Classificação muito bem: 14%. Classificação bem: 33,5%.
Classificação regular: 25,5%. Classificação sofrível: 23%.

Esses resultados dispensam comentário. Houve, no total, 17 candidatos reprovados, entre os quais cinco alunos das Escolas Normais Superiores. Os alunos reprovados não foram, entretanto, abandonados. Alguns receberam um lugar de adjunto de ensino com pequenas tarefas de ensino; outros foram aceitos, por mais um ano, como alunos-mestres em um Centro Pedagógico Regional. Todos esses alunos se submeterão, com seus novos -camaradas, às provas práticas, em maio próximo. É talvez mais

interessante assinalar ainda os resultados obtidos pelos alunos dos Centros nos concursos de *agrégation*. 237, munidos do diploma de estudos superiores, eram, como vimos, capazes de se apresentar; 25 foram aprovados, ou seja mais de 10%. Alguns, mesmo, se classificaram numa categoria excelente, na *agrégation* de -filosofia por exemplo, na qual o primeiro colocado era aluno de um Centro Pedagógico Regional.

Deve-se principalmente salientar esses resultados porquanto um dos objetivos dos Centros era, precisamente, aumentar o recrutamento para a *agrégation*. Este resultado será, sem dúvida, aumentado nos próximos anos.

Com efeito, o último concurso de recrutamento dos C.P.R. permitiu receber 629 candidatos (2) em lugar de 432. Desses 629, 66% são possuidores do diploma de estudos superiores. Fornecerão igual número de candidatos ao concurso de *agrégation*. E, nos próximos concursos, é muito provável que todos os candidatos sejam diplomados, pois assim todos serão ao mesmo tempo candidatos às provas práticas do C.A.P.E.S. e à *agrégation*. Os Centros Pedagógicos Regionais permitiram e permitirão, sem dúvida alguma, cada vez mais, continuar — o que é uma preocupação maior da direção do segundo grau — a política do recrutamento pela *agrégation*.

Devemos esses resultados a todos aqueles que participaram da organização e do funcionamento dos Centros Pedagógicos Regionais, aos Srs. reitores e diretores de Centro, que os representaram, aos membros do Ensino Superior que prepararam, com dedicação sempre crescente, os alunos-mestres para a *agrégation* e seus estudantes nas diversas seções do C.A.P.E.S., aos chefes de estabelecimentos e aos conselheiros pedagógicos, cujo entusiasmo transmitiram aos estagiários e que souberam criar o clima de confiança recíproca para a ação da qual tinham a responsabilidade; às bibliotecas e aos professores de educação física que demonstraram hábil compreensão, enfim, ao Secretário Geral dos C.P.R. que, de Paris e, por vezes, nos vários locais, soube aplinar todas as dificuldades e resolver todos os problemas de organização que se apresentavam.

Foi graças a eles que conseguiu formar-se rapidamente um "espírito dos Centros", e que foi dada uma alma a esta organização. Para ficar-se disso convencido, bastará atentar nos laços de afeição que se criaram entre todos os participantes, e como cada um deles, ávido de fazer sempre melhor, ou cheio de reconhecimento, procura ainda ir além do que se exige. O diretor geral do ensino

(2) Dentre esses 629 candidatos aprovados, 23 optaram por um posto da ensino exceto na metrópole ou na Algéria e 14 conseguiram adiar por um ano sua entrada num Centro, a fim de prestar o serviço militar.

do segundo grau terminava dessa maneira a circular de 12 de junho de 1952 sobre a organização e o funcionamento dos Centros Pedagógicos Regionais:

"Penso que, no clima de esforço e entusiasmo que desejamos infundir nos Centros, pela ação de todos, os nossos estagiários preparar-se-ão para cumprir a alta missão que será a do ensino-de segundo grau na formação da sociedade de amanhã."

Pode-se dizer que aquele desejo está sendo plenamente realizado e o fim superior que fora fixado, completamente atingido-

A PRIMEIRA ESCOLA EXPERIMENTAL BÁRBARA OTTONI (*)

HELENA MOREIRA GUIMARÃES

PRELIMINARES

Em junho de 1932, sob os auspícios da administração Anísio Teixeira, foi fundada a Primeira Escola Experimental do Distrito Federal, que constaria de duas Secções: — a Secção chamada Experimental, que funcionaria na Escola Bárbara Ottoni, e a de tipo comum, funcionando na Escola Benedito Ottoni, que serviria como fator de referência à primeira.

Logo em 1933, foi esta organização alterada, regressando a Escola Benedito Ottoni à sua circunscrição e passando a Bárbara Ottoni a constituir, somente ela, a Primeira Escola Experimental.

Sem instalações especiais, ou sequer adaptadas, dispondo de material o mais comum, inclusive o humano, que não havia sofrido nenhuma seleção, lançamo-nos na mais ousada aventura da nossa vida de magistério, apoiada por um grupo de professoras indicadas pela proficiência de D. Arteobella Frederico.

E aqui cabe um voto de louvor aos nossos pequeninos colaboradores, as crianças, a cuja atividade devemos muitas das modificações alcançadas na escola. Desejo frisar aqui que, se me refiro desse modo à falta de instalações adequadas ao trabalho que nos incumbia realizar, não é absolutamente com o intuito de valorizar nossa atuação ou desculpar-lhe as falhas, naturalmente numerosas, mas unicamente para dar valor às conclusões, favoráveis ou não.

* * *

Estavam as crianças distribuídas em cinco turmas: duas de 1.º ano, duas de 2.º e uma de 3.º. Estes grupos deveriam ser, e inicialmente foram, constituídos de 30 alunos, no máximo, cifra que tivemos de aumentar nos anos seguintes:

Assim é que, em 1935, por exemplo, era a seguinte a distribuição das crianças, em março:

(*) Resumo e adaptação do trabalho apresentado pela autora quando exercia a função de Diretora da Escola Bárbara Ottoni, ao então Secretário Geral de Educação e Cultura do Distrito Federal.

1.º ano — 33 alunos 2.º
ano — 34 3.º ano — 36
4.º ano — 40 5.º ano —
36

Os grupos de 4.º e 5.º anos iam sendo constituídos de antigos alunos de 3.º, aos quais se vinham reunir crianças de outras escolas. Eram sempre em número considerável estes últimos elementos, o que concorria para uma renovação constante das turmas em questão, fato que se observava em menor escala nas outras. Um elemento realmente agradável na nossa escola foi sempre a freqüência que se manteve constantemente em altas percentagens.

O critério para agrupamento foi sempre o comum: adiantamento, ressalvados alguns casos que se impuseram à nossa observação.

De início, nenhum teste de inteligência foi aplicado, nenhuma homogeneização tentada.

Recebemos o material em bruto, misturado, tal como existe na vida.

Era com êle que devíamos tentar a experiência.

INICIA-SE O NOSSO TRABALHO

A aspiração mais alta da escola não é decidir o que a juventude deve pensar, mas estimular o educando a que pense por si mesmo (M. Aguayo).

A escola deve ser um ambiente propício à atividade dos alunos, onde seus empreendimentos formam a unidade típica do aprendizado (Kilpa-trik).

Criada a escola, desejava a administração nela se aplicasse o "método de projetos".

Para isto, dispúnhamos das crianças e da boa vontade das professoras. O resto, inclusive mobiliário adequado, viria depois. Tínhamos que fazer o nosso ambiente, que construir a nossa vida.

Começamos pelas crianças.

Precisávamos saber, sem sugerir abertamente, qual o gênero de trabalho que elas prefeririam, de fato. Ali deveria haver perfeita espontaneidade, ou nada concluiríamos.

Todos os desejos das crianças dirigiam-se, então, às atividades manuais. Nos primeiros tempos de sua nova vida, nem mesmo sofriam grande influência do meio. E então surgiram os primeiros projetos: *fazer uma horta, construir uma casa, fazer uma mobília, fazer brinquedos.*

Aceitamos a orientação dos interessados; fixada, assim, a escolha, deveríamos passar à realização.

E aí também precisávamos experimentar de verdade. Era necessário ver se as crianças *sentiriam* as dificuldades.

Não nos faltava vontade de intervir logo, dirigindo o trabalho com a nossa experiência.

E sofríamos a natural impaciência do adulto que acha mais fácil *fazer*, ou *ensinar*. E aqui reside, a meu ver, a maior dificuldade em uma escola do tipo da nossa.

Forçoso era, porém, deixar às crianças a oportunidade de organizarem seu trabalho, de organizarem sua vida.

Liberdade tínhamos nós na execução dos programas oficiais, que poderiam ou não ser cumpridos.

Precisávamos ver, mesmo, se, vivendo uma vida natural, guiada quanto possível pelos seus interesses, teriam elas oportunidades de aprender as noções ordinariamente exigidas.

Uma cousa, porém, deve ficar clara: não estávamos desatentas à atividade das crianças, não as abandonávamos aos seus caprichos, permitindo-lhes cometer erros evidentemente inúteis.

Realmente, "só uma falsa atitude do educador é que pode conduzir à organização de escolas cujo centro sejam o capricho, a incerteza, a inconstância e a extravagância infantis, isto é, tudo que na criança define os seus limites e as suas inferioridades", diz o grande mestre Anísio Teixeira.

Procurávamos, porém, não intervir demasiadamente, mesmo porque, no entusiasmo com que iniciavam sua nova vida, difícil seria convencê-las da necessidade de uma organização mais rigorosa do que a que imprimiam naturalmente ao desenvolvimento de seus projetos.

Para que obtivéssemos resultados duradouros, era mister que as crianças percebessem essa necessidade e isto era o que auxiliávamos, levando-as ao constante julgamento de seu trabalho.

Capacidade maior na escolha dos projetos, maior organização e certeza no desenvolvimento do trabalho, aumento de iniciativa, crescente interesse na consecução do fim almejado, eram qualidades que contávamos adquirissem com o correr do tempo. Todas elas fazem, por isso, parte de fichas por nós organizadas e denominadas de "merecimento de aluno" e de "apuração de aproveitamento de grupo".

* * *

Nos anos subsequentes, com a chegada do mobiliário novo enviado pela Secretaria de Educação, voltaram-se as vistas das crianças para a casa onde viviam.

Aspirações mais elevadas apareciam, ao passo que adquiriam a certeza de que podiam desejar. Já então é mais refletida a adoção do projeto. Mais de um, muitas vezes, aparece à escolha da turma. Discutem-se as possibilidades de execução, o valor de cada um e só depois firma-se o que deve ser desenvolvido.

Crianças que, a princípio, se mantinham indiferentes, apenas seguindo a opinião das outras, passam a tomar parte ativa não só nessa escolha, como mesmo nas decisões do grupo, opondo, não raro, sua opinião à que apresentávamos como a melhor. Isto que, a muitos, poderia parecer ousadia ou excesso de liberdade, nos era grato porque trazia ótimas oportunidades educativas.

É que, desse choque de opiniões, viria, fatalmente, a aprendizagem da tolerância e da transigência, ao lado da firmeza e da tranquilidade na defesa de suas convicções.

Ornamentação da sala de aula, organização e ornamentação da biblioteca, uma banquetta de flores, aparelhamento do refeitório, confecção de um álbum sobre o Brasil, organização de uma História do Brasil, etc, foram outros tantos projetos que surgiram, uns, como se vê, francamente sugeridos pelo meio, outros como resultado de julgamentos feitos pelas crianças, e pelo desejo de corrigir falhas e deficiências, em todos, porém, predominando sempre a vontade da turma.

Para maior esclarecimento, conseguimos reunir alguns relatórios das professoras.

* *

Ao lado dos projetos de construção, apareciam, também, nas turmas mais adiantadas, o desejo muito vivo de estudar, de aprender.

Lembro-me bem da preocupação de Ecy (4.º ano — 1933) em conhecer os programas oficiais. Conseguiu certa vez obter um exemplar, da Sra. Superintendente, e, ao passo que colaborava francamente nos trabalhos da turma, isolava-se na Biblioteca, com um pequeno grupo, para estudarem cousas que nele se encontravam.

As dúvidas eram trazidas para a classe e a professora tinha oportunidade de esclarecê-las, sendo, então, ouvida por todo o grupo que, voluntariamente, seguia as explicações, muito lucrando com isto.

* * *

Um projeto grande, complexo, acarreta sempre, no seu desenvolvimento, uma série de projetos pequenos, subsidiários, intimamente associados aos centrais. E, muitas vezes, aparecem mesmo, no decorrer do trabalho, outros, sem uma ligação aparente.

Daí, a questão debatida em uma das reuniões de professoras: 4 possível adotar mais de um projeto na mesma turma?

Apresentava a dúvida a professora Sylvia Lopes Leal, em cujo grupo, onde se firmara o projeto "ornamentação da sala de aula", esboçava-se o desejo de estudar a história do Brasil.

Discutido o assunto, concluímos que "possível é e às vezes até conveniente desde que o professor não perca de vista a organização do trabalho".

A criança, diz Fernando Sains, é tão ativa que peca por empreendedora. Muitas vezes, porém, não sente necessidade de terminar o que começa e aqui aparece a ação da escola: conseguir que o empreendido chegue a seu fim e chegue com organização e êxito.

Provavam-nos isto muitas crianças que constantemente desejavam mas que não tinham bastante firmeza quando se tratava de executar.

Daí, então, a nossa preocupação de levá-las mais acentuada-mente à

ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO

Logo que se firmavam os projetos nas turmas passamos à pedir às crianças que organizassem um plano de trabalho, para que todos pudéssemos conhecer as necessidades reais do grupo e, assim sendo, auxiliar com maior eficiência na obtenção do material.

Algumas turmas, então, foram mais longe e organizaram verdadeiros orçamentos, entrando, somente depois, na fase da realização.

Era um ensaio de organização de trabalho pelas crianças e, por isso, não podia ser uma cousa perfeita, daí o fato de algumas turmas apresentarem planos muito gerais.

Mas era um meio de tornar bem claros, bem visíveis os objetivos, isto é, de fixar o *fim em vista*. Projetado o trabalho, passariam a examinar os meios a empregar para sua realização, isto é, a verificar como poderiam alcançar aquele fim.

E aí surgiam os problemas, as questões a resolver, as dificuldades a vencer, o cotejo de sugestões mais ou menos adequadas, para, finalmente, a transposição dos obstáculos encontrados e coroamento da obra, com o conseqüente julgamento do trabalho realizado.

Desse modo, as crianças, umas mais que outras, porém todas, sabiam o que queriam, sabiam com que fim trabalhavam, para onde caminhavam e sabiam que cada qual valia alguma coisa dentro do grupo; sua vida se tornava, assim, grandemente impregnada de significação. Todo o trabalho era, além disso, acompa-

nhado de relatórios individuais ou coletivos, orais ou escritos,, cuja função era justamente colocar todo o grupo a par do que se ia fazendo e conseguindo, dando-lhes a certeza de que todos eram e deviam ser cooperadores num empreendimento comum.

A QUESTÃO DOS PROGRAMAS

O professor faz parte integrante da turma e, como tal, trabalha seguindo a marcha natural que o desenvolvimento dos planos impõe à atividade da criança. Como mais experimentado, porém, está a cavaleiro da situação e sabe para onde se dirige.

Êle sabe que a escola não deve visar *somente* a aquisição de certas práticas formais, de certas técnicas escolares, êle sabe que a escola tem *também* como objetivo a educação; que na escola não se deve ter *somente* em vista ensinar estas técnicas mais: tarde transportadas para a vida, mas que a escola deve *também* proporcionar a oportunidade de aprender.

E sabe que, para corresponder a estes altos objetivos, a escola tem que contar muito com a criança, com seus desejos, com seus interesses, enfim.

Deveria então a matéria de ensino ser constituída unicamente do que fosse indicado pelo interesse imediato do educando, e o programa se comporia dia a dia, de acordo com a solicitação das crianças?

Isto quereria dizer: não haveria programa previamente elaborado, só a criança deveria determinar a quantidade e a qualidade do que deveria ser ensinado?

No início da nossa vida, procuramos, com a maior sinceridade,, dirigir a nossa observação nesse sentido; procuramos despreo-cipar-nos dos programas oficialmente elaborados, ou de quaisquer outros, aceitando a indicação da atividade interessada das crianças.

Era esta, porém, uma atitude experimental e, assim sendo, não podíamos perder de vista os inconvenientes que, ao lado das muitas vantagens, poderia trazer o ensino puramente ocasional.

Por outro lado, nossas professoras não eram daquelas para as quais constituísse grande perigo a adoção de qualquer plano de trabalho.

Surgiu então, e de uma necessidade real, o que denominamos *programa provável*.

Foi D. Sylvia Lopes Leal quem, ainda aí, se encontrou primeiro na contingência de organizar, por escrito, um plano que pudesse, tanto quanto possível, orientar no trabalho a estagiária que a devia substituir.

De acordo, então, com o projeto escolhido, pela turma, registrou a série de problemas de cuja solução *provavelmente* dependeria sua completa realização e a série de atividades que também *provavelmente* teriam de decorrer dessa solução.

À proporção que as crianças fossem vencendo as dificuldades, resolvendo aquelas questões, a professora as iria anotando, assim como as noções que pudessem ir sendo ministradas.

Se, no suceder de atividades, outros problemas se apresentassem, necessários à realização do projeto ou a ela associados pelo desejo das crianças, estes seriam adicionados ao plano organizado, deixando-se de sublinhar aqueles que não se tivessem apresentado.

Era, portanto, um plano provável, provisório, flexível, modificado de acordo com as necessidades. E, assim, nem teríamos o programa rígido, organizado para a criança cumprir, nem haveria *ausência absoluta de diretrizes para o professor*.

Mais tarde foi generalizado este uso, continuando, porém, o assunto a merecer apurada observação.

Tentamos em seguida baixar a maior requinte organizando, com as próprias crianças, a série de problemas a resolver o que as levaria à compreensão, cada vez maior, de que cada passo dado na realização do seu trabalho era resultado de um anterior e facilitaria o passo seguinte.

No fim de cada ano costumávamos, então, fazer o resumo do trabalho da turma, do qual constavam todas as questões realmente abordadas, assim como as atividades delas decorrentes.

Esta, sim, representava a matéria dominada pelo grupo. Costumávamos, então, fazer o confronto entre esta matéria e os programas oficiais e tivemos oportunidade de verificar que, em média, ficavam estes últimos cobertos, com pequenas deficiências em alguns pontos, mas, de um modo geral, superados. E a prova estava em que, submetidas as crianças aos "tests" de promoção fornecidos pela Secretaria de Educação a todo o Distrito Federal, as nossas percentagens foram sempre muito satisfatórias, ressalvados alguns casos comuns a todo meio escolar. Além disso, perdido para nós o precioso elemento de controle representado pela Escola Benedito Ottoni, procurámos, neste setor, estabelecer comparação com os resultados obtidos na Escola Manoel Bonfim, onde sob a direção da professora Maria Madalena Sanmartino Carregai, se experimentava o "Plano Dalton". E, desse estudo, cada vez mais nos vinha a convicção de que nossas crianças não estavam sendo prejudicadas mesmo que só fosse visado este aspecto do problema.

Tanto no programa provável como neste resumo, as matérias de estudo apareciam discriminadas, por uma necessidade de organização, mas a aprendizagem decorreu sempre de uma

situação real de vida. O projeto implica, realmente, a globalização de ensino. Não há, aí, matérias a estudar, diz Lourenço Filho, há um problema real de vida que deve ser resolvido, com aplicação de todas as técnicas escolares.

E tanto isto é verdade que, na nossa escola, onde os projetos constituíam a unidade típica da aprendizagem, as três professoras especiais que tínhamos sentiam, para poderem trabalhar eficientemente, que se deviam guiar pelo interesse dos grupos e satisfazer as suas solicitações.

Assim deveria fazer a professora de música, assim procurou fazer, dentro do possível, D. Dora Azevedo, nas suas aulas de recreação e desse modo sempre procedeu D. Maria Mesquita que, numa feliz compreensão do problema, procurou desdobrar sua atividade atendendo não só à Superintendência de Desenho e Artes Aplicadas, como às necessidades vitais das turmas, orientando-as e auxiliando-as, nas suas aspirações.

CONQUISTA DA AUTONOMIA

O ensino pelo método de projetos exige, também, como consequência, a liberdade da criança.

O trabalho, realmente, não pode ser de cada aluno, para si mesmo, mas sim da classe.

As experiências pessoais são trazidas sempre em benefício do grupo. Há aí o indispensável dar e receber em uma participação íntima em empreendimentos comuns. Todas as questões são resolvidas coletivamente e do ponto de vista da coletividade, o que não exclui, de nenhum modo, a afirmação dos valores pessoais.

E, para que tudo isto se possa fazer, é preciso que a criança tenha liberdade.

Mas como conseguir a liberdade dentro da disciplina? Simplesmente conseguindo a cooperação da criança e isto só é possível dando-lhe oportunidade para praticá-la, provocando e fomentando, mesmo, sua participação na solução dos problemas da comunidade, recorrendo muito à compreensão, ao raciocínio, à convicção, facilitando-lhe uma vida natural, cujos fins sejam compreendidos.

Usando constantemente de julgamentos e inquéritos, explicando-lhes o *porque* de certas atitudes, permitindo a discussão livre de opiniões, enfim, reduzindo aos seus justos limites a autoridade externa, que deve estar principalmente representada pelas exigências do meio, e da vida em comum, procurávamos levar as crianças ao gozo da liberdade disciplinada, de uma direção plena de sentido, para sua futura integração no verdadeiro conceito de

homem educado, que é aquele que "sabe ir e vir com segurança, pensar com clareza, querer com firmeza e realizar com tenacidade".

É este, na verdade, trabalho lento, depende de muita dedicação e de constante vigilância do professor para consigo mesmo, entretanto, os resultados que obtivemos nos animaram a perse-
verar.

Com verdadeira satisfação notávamos que nossas crianças correspondiam, em muitos pontos, às nossas aspirações. Adquiriram muitas delas, uma capacidade de organização e de controle bem acentuada e, ainda mais, sentiam a necessidade dessa organização, reconheciam a vantagem da ordem e da disciplina, eram sociáveis, ativas, empreendedoras e realizadoras. Poucas eram as que resistiam à influência da escola e do método, mas sempre por motivos presos a circunstâncias de momento ou a razões remotas como saúde e meio familiar.

CONCLUSÃO

Durou pouco mais de 4 anos o nosso trabalho na 1a. Escola Experimental.

Foi curto o espaço de tempo para conclusões definitivas e longe estamos de poder dizer que o nosso trabalho tenha sido perfeito. Muita coisa ficou ainda por fazer, muita coisa ainda a experimentar, muita também que verificar.

Entretanto, pelo que pudemos observar, poderemos dizer que:

- 1.º — Julgamos ideal o método aplicado na escola. É natu-
ral, é humano, enfim;
- 2.º — Uma aplicação ampla do método, com perfeita realização,
depende muito de instalações amplas e adequadas que
facilitem a natural expansão das atividades infantis;
- 3.º — Essa aplicação perfeita, porém, depende principalmente do
mestre: aqui, mais do que em qualquer outro método, a
escola é o mestre que, quanto mais se anula, mais se torna
indispensável;
- 4.º — Para uma realização mais eficiente e satisfatória são
necessárias classes pequenas; os grupos numerosos
dificultam o trabalho do professor visto que, o que se
pretende, é educar, é permitir ao aluno a plena expansão
de sua personalidade, promovendo e dirigindo o
harmonioso desenvolvimento de todas as suas qualidades.

AVALIAÇÃO, PROMOÇÃO E SERIAÇÃO NAS ESCOLAS INGLESA (*)

H. MARTIN WILSON

LIBERDADE — BASE DA EDUCAÇÃO INGLESA

Se quiséssemos explicar a um habitante de Marte, em visita à terra, a caixa de mudanças de um automóvel, seria necessário começarmos pela descrição completa do funcionamento do automóvel — ou até pela filosofia das razões que subsistem no desejo de se locomover de um lugar para outro. Talvez o sistema de educação da Inglaterra não seja tão estranho para um americano, quanto o automóvel seria para um marciano. Quando, porém, um inglês visita escolas nos Estados Unidos percebe logo que algumas práticas usadas em sua terra natal devem parecer muito estranhas aos olhos dos americanos. Daí a necessidade de explicá-las.

O primeiro aspecto da educação inglesa, que exige explicações — talvez o mais imponderável de todos — é o equilíbrio *sui-generis* entre o controle que emana das autoridades superiores e a liberdade de cada escola. Fora das Ilhas Britânicas, sobretudo do outro lado do Atlântico, perdura uma estranha ilusão. Supõem muitos que a ampliação da ação governamental, imposta por duas grandes guerras que exigiram um melhor planejamento da vida econômica no Império Britânico, transformou os povos destas ilhas em pequenas pecinhas de uma máquina gigante, prontos para receberem ordens superiores sem sequer se preocuparem com a produção de um pensamento próprio. Nosso hábito inglês de descrever-nos por meio de frases ininteligíveis esconde atrás dessa imprecisão a natureza veloz, aerodinâmica e suave de muitas de nossas ações e tem induzido muitos estrangeiros aos erros mencionados.

De modo geral, podemos, sem dúvida, falar em um só padrão educacional do país. A obrigatoriedade do período de vida escolar (dos 5 aos 15 anos) estende-se a todos, assim como o marco divisório dos 11 anos, separando a educação primária da educação

(*) Transcrito do número 2 do volume XVII, janeiro de 1954, da revista "The Educational Fórum", em tradução do técnico de educação Riva Bauzer.

secundária. Por outro lado, o grande Ato do Parlamento, datado de 1944, atribui uma multiplicidade de direitos às Autoridades Educacionais Locais. Podemos traduzi-lo em uma única frase, aliás bastante vaga: ... "devem prover educação para todos, de acordo com as necessidades de cada um."

Assim sendo, cabe a essas Autoridades: a supervisão da educação pré-primária, primária, secundária, técnica, comercial, artística, agrícola, de adultos, supletiva e emendativa e a identificação daqueles indivíduos necessitados de instrução superior, ou outro tipo de formação avançada, que não dispõem de condições financeiras adequadas. Além disso é preciso fornecer serviços médicos e dentários, transporte e a educação que vai ao encontro do educando em sua própria residência.

Cabe ao Ministério da Educação em Londres superintender a execução do Ato, verificando se as Autoridades Educacionais Locais realizam seu trabalho e procurando estabelecer o equilíbrio entre estas autoridades, cada uma das escolas e os pais dos alunos, no caso de se sentirem ambos alvo de injustiças, ou quando adeptos de outro ponto de vista. O Ministério conta com um corpo de técnicos que trabalha na sede e ainda com um corpo de Inspetores espalhados por todo o país e cuja função primeira é a de inspecionar as escolas e enviar, periódica e regularmente, relatórios sobre as mesmas.

Convém acrescentar que as Autoridades Educacionais Locais dispõem financeira e administrativamente (pessoal) de poder suficiente para desempenhar a grande variedade de tarefas que lhes corresponde. Falando em termos gerais podemos dizer que a Autoridade Educacional Local, de menor jurisdição, atinge uma população de 50.000 habitantes, ficando a média em torno de 200.000 a 300.000 habitantes.

É mais difícil perceber que, na extremidade oposta desta máquina, bem polida e azeitada, encontramos cada unidade escola, em geral, e o diretor ou diretora, em particular, gozando de grande liberdade de ação.

Cada escola exerce uma função ampla e definida, dentro do sistema local. Cabe à Autoridade Educacional Local verificar se esta função está sendo cumprida; por ex., se uma determinada escola, (ou grupo de escolas) está oferecendo cursos sobre línguas, ciências ou humanidades, em quantidade e adiantamento suficientes.

Os limites do trabalho de cada escola são fixados pelos recursos financeiros e pelo pessoal técnico de que ela dispõe, distribuídos e pagos pela Autoridade Local. Além desses elementos, a Autoridade Local conta, em geral, com uma equipe de consultores-técnicos gerais ou especializados. A direção da escola

aceita e respeita muito as sugestões criteriosas desses consultores e dos inspetores do Ministério da Educação.

Qualquer recomendação sobre o currículo, quer seja ela de âmbito nacional ou local, é feita sempre em termos gerais, como por exemplo no caso do relatório sobre "Capacidade para Ler", de autoria de um grupo de especialistas, publicado e distribuído pelo Ministério. Este trabalho, contando cinquenta páginas, estuda o problema do analfabetismo em face dos efeitos da última guerra. O prefácio, de doze páginas, revê rapidamente os processos formais e não formais do ensino da leitura e todas as medidas corretivas e vem acompanhado de uma nota de renúncia, cheia de simplicidade: "O material que se segue deve ser encarado como nutrição para o espírito e não como texto oficial para o ensino da leitura. Nenhuma contribuição externa deve reduzir a iniciativa e a responsabilidade do professor". O diretor é, em geral, encarado como o comandante do navio, contribuindo para a estruturação geral e bom andamento dos cursos da escola.

O diretor e seus auxiliares decidem sobre os métodos de ensino e sobre a orientação dos cursos. Cabe-lhes também a escolha dos livros de texto. A rigor não há prescrições quanto às cartilhas que devem ser adotadas. Pelo contrário, freqüentemente as Autoridades Locais encorajam o diretor a experimentar e desenvolver planos pessoais, evitando forçá-lo a adotar qualquer padrão pré-estabelecido. A ação oficial se manifesta muito mais no sentido de uma orientação tradicionalista, modificada de acordo com o progresso obtido através da prática, do que por diretrizes que impõem restrições.

O ORGANISMO EM EVOLUÇÃO: ESCOLAS SERIADAS

Chegamos agora à análise de outro princípio importante do sistema inglês, que muito contribui para deixar confuso o observador do outro lado do Atlântico. A educação inglesa traz consigo todas as marcas da evolução lenta e gradual de muitos séculos.

As necessidades foram sucessivamente atendidas à medida que surgiam, ampliando-se assim o sistema já existente; o todo foi evoluindo até transformar-se em um organismo frouxamente articulado. O exemplo mais frisante desta evolução é a transformação que sofreu o "Grammar School", que data da Idade Média. Esta escola que, durante séculos, ofereceu as possibilidades limitadas do "ensino livresco", necessário na época de economia agrícola da Inglaterra, transformou-se, nos tempos modernos, na escola de tipo acadêmico que produz profissionais e

especialistas indispensáveis à sociedade do século XX, além de ser o caminho natural que conduz às universidades. Pouco a pouco as autoridades públicas se foram intrometendo nessas escolas até que, praticamente, se apoderaram de todas elas, exceto de algumas poucas cujo prestígio e emolumentos permitiram que se mantivessem gloriosamente isoladas, tal como algumas das grandes instituições particulares americanas.

Contudo, mesmo agora, quando as Autoridades Educacionais Locais passaram a cuidar de quase todos os "Grammar Schools" existentes e organizaram um sem número deles, estas escolas continuam com uma função limitada, isto é, oferecendo uma educação de tipo acadêmico que atende somente a 15% ou 25% dos alunos mais inteligentes e de mais idade.

Que acontece aos 75% ou 85% dos alunos que não ingressam nos "Grammar Schools"? Durante a última fase do século XIX, fim do período em que as Autoridades Locais cuidavam de encampar o sistema educacional formado pelos "Grammar Schools", organizou-se uma rede de educação elementar abrangendo todas as crianças da nação, que se foi ampliando, gradativamente, em várias séries.

Durante algumas décadas, a nação procurou completar esta enorme estrutura destinada a fornecer aprendizagens elementares e princípios de disciplina. Pouco a pouco percebeu-se que esta organização não era suficiente; todos os cidadãos do mundo moderno, industrial e democrático, necessitavam de uma escola secundária que pudesse fornecer-lhes um preparo completo para a vida. Por isso a atenção dos dirigentes passou a focalizar-se sobre os 75% que não eram selecionados pelos "Grammar Schools". Primeiro procuraram oferecer-lhes um currículo mais especializado nas próprias escolas primárias. Depois da primeira Grande Guerra, surgiu, porém, a necessidade de reorganizar o sistema de escolas primárias e de organizar uma série de novas escolas, nas quais os 75% citados passariam a receber uma forma de educação secundária, supostamente adequada às suas necessidades. De acordo com a costumeira imprecisão da nomenclatura inglesa, estas escolas receberam o nome de "Modern Schools" (Escolas Modernas), talvez para dotá-las de maior prestígio. O ponto essencial é que as escolas secundárias passaram a apresentar uma diversidade de funções: os "Grammar Schools" recebendo os 25% mais inteligentes e os "Modern Schools" propiciando uma educação ampla e realista à maioria dos alunos. Precisamos acrescentar a esses dois ainda um terceiro grupo: o "Junior Technical School" (ou curso básico da escola técnica), que oferece educação pré-vocacional a um grupo selecionado de alunos portadores de inteligência acima da média.

AS CRIANÇAS E AS SÉRIES: PROMOÇÃO DE ACORDO COM O DESENVOLVIMENTO

Examinemos agora as idéias inglesas e as práticas usadas na classificação das crianças nas várias séries escolares e o sistema de promoções, à luz dos antecedentes da estrutura educacional, de um lado, e das relações entre diretores, escolas, Autoridades Locais e Ministério da Educação por outro. Talvez este resumo tenha preparado, pouco a pouco, o desnordeado leitor americano, para compreender os horríveis compromissos que pesam sobre a mais importante de todas as classificações: o encaminhamento de meninos e meninas para o tipo adequado de escola secundária, e que é feito por especialistas em educação e não pelos pais do aluno. A palavra liberdade, essa palavra protética, possui significados diferentes na educação inglesa e na educação americana. A liberdade primeira, ciumentamente conservada na educação inglesa, é a liberdade da escola, ou a liberdade da localidade, enquanto que na América a liberdade dos pais ou do próprio aluno é considerada como a mais importante. E foram os sistemas de escolas particulares que, através dos séculos, construíram o prestígio da escola e do diretor.

Ainda hoje encontramos vestígio desses sistemas de autonomia de Universidades, que se mantêm orgulhosamente independentes, desdenhando interferências locais ou nacionais (aliás não combatidas por ninguém), apesar de receberem grandes somas em dinheiro do tesouro nacional.

Um pouco da liberdade do diretor dos velhos "Grammar Schools", tranferiu-se para os diretores e escolas do sistema de educação pública, enquanto que parte do poder externo passou para as Autoridades Locais.

Cabe, em grande parte, ao diretor decidir sobre os métodos e o conteúdo do currículo dentro das amplas funções que sua escola exerce; as Autoridades Locais decidem sobre o tipo de educação que cada criança necessita, fazendo consultas prévias aos diretores.

Antes de continuarmos a análise deste aspecto importante da seriação de cursos, estudemos as práticas inglesas de seriação de anos escolares dentro da própria escola. A escola primária encontrava-se muito mais à sombra do Estado, diferindo, por isso grandemente do "Grammar School". A parcimônia daquele limitou suas iniciativas, pois que o Estado estava muito interessado em saber que é que se estava produzindo com o dinheiro gasto. As verbas chegaram a ser pagas de acordo com os resultados obtidos em exames. Sob a influência dos limitados ideais educacionais da época, os padrões de rendimento escolar foram fixados com base no que se supunha poder ser atingido por uma

criança muito estudiosa. Havia um padrão para cada grupo etário. Os inspetores imperiais levaram consigo cartões-teste, percorrendo a terra como terroristas cuja sombra punha nervo-sas as professoras, que começavam a procurar seus lenços para deter as lágrimas. Vencendo um nível depois do outro, as crianças, laboriosamente, subiam a escada, ficando para trás quando eram reprovadas em uma série, mesmo que tivesse sido há sessenta anos atrás.

Contudo, novas idéias estavam sendo absorvidas. Os estudos sobre crianças progrediam. Novas concepções da filosofia educacional e da psicologia acentuavam o respeito pela personalidade individual, princípio fundamental de uma sociedade cristã e democrática. Pouco a pouco as escolas foram estruturando seu trabalho de acordo com a estimativa das possibilidades e necessidades de várias crianças pertencentes a grupos diferentes, ajustando o ritmo e a complexidade do ensino das matérias escolares ao aluno médio e ao aluno atrasado. Sem dúvida foi talvez o difícil problema das crianças retardadas e débeis que forçou primeiramente a atenção da escola, exigindo uma reforma radical de programas e métodos. Apesar dos pesares, o sistema todo passou a movimentar-se sob uma aragem de liberalismo. Os alunos médios e retardados podiam sentir que estavam sendo julgados e encorajados de acordo com suas próprias possibilidades e interesses. Podiam expandir-se e progredir. Podiam ser promovidos ano após ano, mesmo quando suas mentes se revelassem relativamente mais vagarosas. Além do mais seu crescimento fisiológico não parará e por isso não se exigia que seus vasos sanguíneos e músculos repetissem também a série.

Em uma palavra, a Inglaterra vem praticando, de todo o coração, há cerca de 20 ou 30 anos, a prática de promoção por idade. Esta modificação de ponto de vista aparece cristalizada, de modo decisivo, no grande Ato Educacional de 1944, que praticamente recomenda que toda criança inglesa passe para a escola secundária aos 11 anos de idade.

Torna-se, pois, praticamente inevitável que a classificação em séries na escola primária seja feita à base da idade cronológica, ano após ano, pois que na idade mágica dos 11 anos, a criança ingressa em uma nova fase da vida escolar, qualquer que tenha sido o rendimento escolar apresentado anteriormente.

PARA CADA UM DE ACORDO COM SUAS POSSIBILIDADES

Como atender, pois, às variadas capacidades na Escola? O Ato Educacional de 1944, apreciado juntamente com alguns comentários feitos no início deste artigo, oferece-nos uma chave

para a compreensão do problema. O Ato exige que as Autoridades Locais ofereçam oportunidades educacionais de acordo com a idade, com as capacidades e aptidões das crianças. Mas, dentro de cada escola, cabe essencialmente ao diretor decidir quais os cursos que devem ser ministrados aos vários grupos de alunos e que crianças devem seguir determinados cursos. Naturalmente, nas escolas pequenas vários grupos de alunos entregam-se a trabalhos diferentes dentro da mesma classe.

Quando as escolas são suficientemente grandes e dispõem de várias classes na mesma série ou ano de idade, predomina, então, a prática de classificação de acordo com as capacidades. Este fato é mais representativo da escola primária, mas pode ser também encontrado na escola secundária.

O diretor que adota este princípio de classificação em séries divide sua escola em alguns grupos de atividade, de acordo com as capacidades dos alunos e levando em conta o tamanho das classes.

O diretor e seus auxiliares planejam o curso de cada grupo, de acordo com as necessidades estimadas de cada um deles. Cada criança é colocada em um grupo-classe, de acordo com a estimativa de suas capacidades. Essa estimativa é feita pelo grupo classificador. Cada grupo-classe pode então trabalhar seguindo um ritmo que não se afasta muito das possibilidades das várias crianças que o compõem, não provocando frustrações no aluno atrasado, nem caceteando o aluno adiantado. O professor também pode realizar, com maior eficiência, a escolha de livros, métodos, ritmo de trabalho e programa, adaptando-os melhor às possibilidades do aluno e correndo menor risco de conceder menos atenção a alguns alunos ou deixar de incentivar outros, em outras palavras, de frustrar-se a si mesmo.

A organização de turmas, de acordo com capacidades, é também bastante comum na escola secundária. Mesmo no "Grammar School" podemos encontrar crianças de inteligência mais viva seguindo cursos mais rígidos do ponto de vista do conteúdo, incluindo por exemplo duas línguas estrangeiras. Contudo, à medida que a criança fica mais velha, os agrupamentos dentro da escola passam a depender, cada vez mais, dos interesses dos alunos.

Convém aqui esclarecer mais uma diferença com relação às práticas americanas. A escola inglesa procura planejar um curso completo para cada classe. A classe toda permanece reunida durante a semana, o semestre, o ano letivo; os alunos trabalham juntos enfrentando a mesma situação. Dois princípios filosóficos sustentam esta atitude: primeiro, é necessário que as crianças sigam um curso onde as várias matérias de ensino se

apresentam equilibradas entre si; e segundo, uma classe única funciona como um bom instrumento de educação social, oferecendo a segurança psicológica de uma pequena comunidade dentro de uma comunidade maior.

Além disso, o curso realizado por uma classe, durante um ano, é consequência do curso concluído no ano anterior e continua no curso do ano que se segue. É sabido que o conhecimento de qualquer assunto adota a forma de uma estrutura orgânica; que nenhuma matéria, nem mesmo uma parte dela, pode ser dominada em um ano só, cada assunto devendo ser estudado durante alguns anos para que possam resultar daí conhecimentos de valor intrínseco, ou experiência, ou disciplina.

De modo geral, a maioria dos meninos e meninas de uma classe de 1a. série encontra-se novamente reunida na 2a. série, progredindo todos dentro da escola, qual uma corrente; outros grupos estarão igualmente empenhados em estudos e trabalhos, fazendo parte de correntes paralelas. Cada uma destas segue seu próprio curso. Existe um pequeno movimento entre correntes, pois que a diretoria sugere às vezes acomodações para atender melhor às necessidades individuais das crianças. Mas somente em muito poucos casos a escola se vê obrigada a fazer um aluno repetir uma série, deixando de promovê-lo, por exemplo, do 2.º grau de idade para o 3.º grau de idade.

As matérias não mudam bruscamente de um ano para outro e raramente a criança tem que optar por uma matéria, pelo menos até a idade aproximada de 16 anos, quando já pode começar a receber alguma coisa mais, dentro de um programa individual. Ainda nessa idade, a opção pode ser sugerida pelo diretor ou pela própria criança. Quando existe opção, esta dura, em geral, cerca de dois anos ou mais e o programa do curso continua sendo equilibrado, podendo ser complementado por várias matérias.

Convém esclarecer, ainda, importantes conceitos ingleses sobre o tamanho das escolas. Consideramos grande uma escola que tem cerca de 500 a 600 alunos, organizados de maneira geral, em três ou quatro séries (correntes). Uma escola maior do que esta é rara entre nós e somos geralmente levados a considerá-la como um monstro. Preferimos escolas não muito numerosas porque atribuímos um grande valor educativo à comunidade-escola. Sentimos que este valor atinge seu ponto máximo se essa comunidade-escola é suficientemente pequena, permitindo que a criança possa compreendê-la e sentir-se participante ativo do grupo e não uma simples unidade perdida.

Podemos, por outro lado, argumentar que as escolas de 300 ou 400 alunos, ou mesmo mais, não podem, por seu tamanho, oferecer opções variadas.

Nesse ponto, nosso sistema de escolas seriadas aparece como elemento salvador, pois quando uma escola preenche uma função especializada pode atender perfeitamente bem a um grupo selecionado, de acordo com determinada habilidade, sem precisar ser demasiado grande.

TESTES, FICHAS E BOLETINS

Como classificamos nossos alunos nas várias séries? Mais ainda, como realizamos a operação mais cruciante de todas, isto é, a classificação dos alunos em grupos que se destinam aos diferentes tipos de escolas secundárias "Grammar", "Technical" e "Modern"? O sistema de classificação dos alunos na escola secundária vem evoluindo progressivamente desde os dias em que o "Grammar School" impunha exames de admissão e quando, até mesmo os exames organizados pelas Autoridades Locais, eram encarados como concursos de escolaridade, uma espécie de prêmio, cujo sucesso ou fracasso acarretava grandes alegrias ou lamentos e ranger de dentes. As queixas contra esse tipo de exame declaravam que estes deturpavam o currículo da escola primária, tendendo para uma organização rígida da escola, adequada somente a uma minoria relativamente pequena, e encorajava diretores e professores a abarrotarem as cabeças das crianças nas proximidades do exame, a fim de poder apresentar uma bela lista de sucessos alcançados.

Procurando, em parte, atender a essas críticas, os exames passaram a restringir-se a questões de aritmética e inglês, pautando-se pelo programa de qualquer escola primária. Considerava-se indesejável submeter as crianças a provas de outras matérias, pois que era impossível conseguir que essas outras matérias seguissem o mesmo programa em todas as escolas, o que seria contrariar as idéias inglesas sobre a liberdade da escola.

Com o decorrer do tempo surgiu uma tendência para incluir no exame uma prova de inteligência, chegando-se finalmente ao uso de provas padronizadas e coletivas de inteligência.

É importante que a criança que cursa o "Grammar School" adquira um conhecimento razoável da função instrumental da aritmética e do inglês e por outro lado a finalidade do exame é também avaliar a capacidade inata da criança e não a de seus professores. Algumas Autoridades estão utilizando agora testes fragmentários de inglês e de aritmética, que incluem questões que podem ser objetivamente apreciadas de acordo com uma escala. Apesar disso sempre existiram opiniões que, julgando muito sutis os aspectos qualitativos da mente, não acreditam que estes possam ser medidos com o auxílio de qualquer das

escalas de medida até hoje inventadas. Acreditam ainda que a avaliação subjetiva do rendimento de cada criança, feita pelo examinador e, sobretudo, pelo professor, é elemento essencial em qualquer tipo de julgamento. Por isso são, também, freqüentemente utilizadas perguntas que envolvem interpretação e expressão espontânea do pensamento.

Muitas autoridades educacionais acham muito importante submeter os alunos a um exame escrito, sob a forma de teste, sobre matérias práticas (tool subjects), em parte porque atribuem a esta prova uma utilidade intrínseca como elemento de avaliação e, em parte, porque os pais podem compreender mais facilmente que seus filhos foram julgados de acordo com padrões bastante objetivos. Contudo, é consenso geral, que não há prova escrita capaz de apreciar a capacidade total de um aluno de 11 anos. Não somente o acaso pode interferir na realização de determinada prova em certa data, mas também, o próprio exame não pode levar em conta o desenvolvimento geral da criança, as influências que se exercem sobre ela e certas sutilezas de caráter e personalidade. Citemos por exemplo uma mina de informações sobre a criança, que seria tolice ignorar: o professor da criança. O professor é um repositório de informações sobre a criança como ser em crescimento, que precisa ser utilizado.

Naturalmente admitimos que as apreciações feitas pelos professores são de avaliação menos fácil do que as notas frias fornecidas por um exame, sob a forma de teste. Por isso algumas autoridades educacionais têm experimentado usar fichas escolares estandardizadas.

A Fundação Nacional para Pesquisas Educacionais organizou uma ficha cumulativa com a colaboração das Autoridades Educacionais e de vários professores e do Ministério da Educação. Tais fichas procuram avaliar capacidades, interesses e qualidades de temperamento, além de levar em consideração o desenvolvimento da criança, o crescimento físico e as condições da família. As Autoridades Educacionais estão atribuindo cada vez maior importância a essas fichas escolares e às opiniões dos professores, quando chega o momento de classificar os alunos nas escolas de nível médio.

Muitas Autoridades Locais fazem uso variado de testes de aritmética, de inglês, de inteligência, de fichas e entrevistas, variando também a maneira de sintetizar os dados obtidos.

Em geral, encontramos uma tendência simplista que procura ignorar as fichas mais complicadas, mesmo quando seu uso se restringe ao âmbito escolar. Muitas escolas fazem uso de formas de registro, tipo miscelânea, onde aparecem anotados os resultados obtidos em exames internos e impressões pessoais do

professor. Durante o semestre escolar, os professores utilizam testes organizados por eles mesmos.

Os alunos submetem-se a exames finais ou anuais, sob a supervisão geral do diretor da escola. O professor faz ainda uma apreciação de seus alunos, utilizando dados obtidos no trabalho diário e em exames periódicos, ou provas parciais.

Variam muito também as práticas relacionadas com boletins enviados aos pais. Em geral o objetivo é promover ou intensificar a cooperação entre pais e professores, no trabalho conjunto de criar e formar a criança.

O uso de boletins nas Escolas Primárias não é muito definido, pois muitas escolas não expedem boletins formais. Em muitas escolas secundárias vem sendo utilizada, há já muitos anos, uma forma convencional de boletim, que encerra um breve comentário sobre o aproveitamento da criança em várias matérias, além de um comentário geral sobre o comportamento e os progressos feitos pelo aluno. É o professor encarregado da turma que faz esses comentários, acompanhados, em geral, de uma nota concisa escrita pelo diretor. Os comentários são, em geral, construtivos e encorajadores, accentuando, sempre que possível, melhor rendimento e maior progresso.

Já houve quem fizesse um comentário cínico a esse respeito, dizendo que esses boletins "agradam às mães e não decepcionam os papais".

Vem sendo tentada a utilização de boletins mais completos, que levam em conta a formação integral da criança e se preocupam com melhorar a compreensão total por parte dos pais, além de obter seu apoio. Pretendem ainda, esses boletins, manter razoavelmente bem informada a comunidade sobre a natureza e o significado da função da escola. Algumas escolas estimulam os pais a fazer comentários sobre os boletins ou a fazer outros tipos de comentários independentes sobre as crianças.

Os tipos mais complicados de boletins, conquanto possam ser ideais do ponto de vista de nossa filosofia, têm os mesmos defeitos que os tipos mais complexos de fichas cumulativas, isto é, não podemos esperar que a maioria das escolas faça uso deles. Ou, quando a escola faz uso deles fatiga-se muito preparando cuidadosamente os boletins e passa, pouco a pouco, a reduzir a utilização dos mesmos, chegando, às vezes, a abandoná-los por completo. Esperamos poder adotar um sistema que possa ser utilizado pela maioria das escolas e que possa ser de valor para a maioria dos pais, em muitas circunstâncias. Na Inglaterra agimos, em geral, de acordo com a regra do critério do polegar e somos um pouco cautelosos quando desenvolvemos o esquema ideal, partindo de nossos conceitos filosóficos, em verdade o que estamos procurando fazer agora.

INGLATERRA PRAGMÁTICA

Indubitavelmente a palavra filosofia é raramente ouvida na boca de nossos educadores. Há aqui uma diferença, pelos menos aparente se não fôr real, entre a atitude americana e a atitude inglesa em face da educação. As práticas inglesas evoluem prag-màticamente e as instituições inglesas tendem a adaptar-se, pouco a pouco, às novas necessidades.

Embora as tendências filosóficas exerçam profunda influência, nem sempre temos consciência nítida de sua existência e não podemos provar claramente sua posição dentro de uma estrutura de pensamento ou ação. Ao explicar nossa maneira de agir, somos levados a fazer o histórico de nosso sistema, explicando sua evolução em face de reações obtidas com a transformação de necessidades, quando seria mais lógico explicar essa evolução à luz dos princípios que presidiram sua organização. É preciso notar que este artigo conforma-se dentro destas linhas histó-ricas, e orienta-se quase que inevitável ou automaticamente no sentido dos princípios filosóficos.

Contudo não devemos exagerar essa diferença. Com certeza o sistema americano é muito mais histórico em sua evolução do que podemos inferir de uma exposição filosófica, trazendo em si muitos vestígios das ambições e atividades dos pioneiros, quando estabeleceram as escolas rurais para suas novas comunidades. Provavelmente a Inglaterra é mais lógica do que parece e com certeza mais filosófica também. A palavra Inglaterra precisa ser acentuada porque até agora nada dissemos sobre a ação dos escoceses. Ao norte de Carlisle e de Berwick-on-Tweed encontramos um condado habitado por espartanos que, à sua mentalidade atlética, reúnem lógica e filosofia.

A ESCOLA E A VIDA EM DESACORDO (*)

JEAN GUEHENNO

I — UM ENSINO SEM RAÍZES

Nunca, sem dúvida, a escola e a vida estiveram em mais profundo desacordo. É provável que esse fato seja uma decorrência da aceleração prodigiosa da história. Já não é possível, à escola, seguir de perto as mutações da vida. E talvez também influa nisso o caráter tão tradicional de que se reveste o ensino.

Levemos também em conta que certamente não há muitas maneiras de se formarem os espíritos e, já que a tradição e a experiência de vários milênios nos mostraram qual a melhor, é muito natural que a ela nos apeguemos e fiquemos receosos de modificá-la. Mas uma instituição enclausurada como é a Universidade também fica, sempre, sob ameaça de esclerose.

Quanto a mim, sempre me infundiu desconfiança o tom de segurança e certeza que me tem dado a prática de um ofício admirável mas no qual quase nunca se é contestado.

É inquietante, se meditamos com seriedade sobre isso, o fato de nos encontrarmos com o encargo de transmitir a sabedoria da Humanidade. As velharias se acumulam, como que por obra da natureza, nos programas. Não se aceita a triagem que a morte proporciona. E tal é o poder da tradição que, se uma novidade consegue intrometer-se no sistema, certamente terá de ficar ali até que passe o tempo de envelhecer e adquirir algumas rugas. Desprezada na véspera, ganha, de repente, o favor de uma reverência absoluta. Por isso nossa história literária do século XVII ligou-se ao grego e ao latim. Afirmo, com muitas probabilidades de acertar, que se explicará ainda por muito tempo, nas escolas, *Les Plaideurs*, de Racine, que não imaginava, êle próprio, ter produzido com essa peça uma obra-prima...

Sabe-se muito bem que toda criança tem dois tons de voz; uma, como estudante, para ler na escola, recitar suas lições e responder a seu professor, e uma voz de homenzinho para debater seus problemas com os colegas, na rua, ou com seus pais. É

(*) O presente trabalho, publicado originalmente em "Le Figaro **Littéraire**", foi traduzido pelo Assistente de Educação Roberto Gomes Leobons.

o efeito e o sintoma desse desacordo de que falamos. Parece-lhe que tudo deve ser dito, na escola, com uma voz de teatro e de representação, alteada de tom e solene, sem dúvida como sinal de respeito ao que está, com muita razão, fora do mundo e morto. As crianças conservam sua voz natural para suas disputas.

Jamais perceberiam, por si mesmas, que tanto na escola como fora dela, o problema que está em causa é o seu próprio problema ; que o amor de que lhes falam Corneille e Racine, Hugo e Vigny, é o amor que experimentarão e conhecerão um dia; que a liberdade de que lhes falam Montesquieu, Voltaire e Rousseau é a mesma que, em torno delas, é ainda hoje tão difícil de salvar.

É difícil conceber-se a luta que deve ter um professor para que sua classe adquira o tom e o movimento próprios ao texto que êle explica, para fazer sentir o patético de Pascal, conservar a graça de Molière e convencer os jovens a que se dirige que em todos esses livros só se trata deles mesmos, somente deles.

Em nenhum lugar ou momento esse desacordo se faz sentir tanto como nas aulas de francês dos cursos de preparação para as faculdades de ciências e de técnicas. Os estudantes apelidam esse estudo de "laius", querendo dizer uma conversa inútil. Muito atentos às aulas de ciências exatas, por lhes parecer que os preparam diretamente para o concurso e para suas futuras profissões, não esperam das horas de "laius" senão momentos de descanso.

Mal as acompanham. Debalde o professor se utiliza de todas as habilidades para as reconciliar com a vida; fala-lhes do último romance, da última peça, da última filosofia em moda. Eles abrem, por um instante, um olho surpreso, e voltam a suas cifras e a suas fórmulas. "Laius! Laius!"

Horas que deviam ser as mais profundas são assim as mais vazias. Elas deveriam auxiliá-los a tornar sua futura profissão, segundo a fórmula de um de seus maiores, Raoul Dautry, verdadeiramente um "ofício de homem", a se situar em nosso tempo e em nosso mundo, a se integrar na comunidade de todos os homens que trabalham; elas deveriam prepará-los para fazer valer, dentro de sua profissão, a verdade; ensiná-los a convencer e a persuadir; enfim torná-los firmes em sua língua, em seu francês.

Estou convencido de que, em todos os assuntos, aquele que dirige é, no final das contas, o que fala melhor, porque é o que pensa melhor, visto que falar bem ou escrever bem não são mais do que pensar bem.

O maior engenheiro, o maior administrador não é senão um homem que soube tornar brilhante e contagiosa uma pequena verdade e conseguiu fazer convergir para ela todas as paixões. É preciso, para isso, saber pensar e falar.

Mas despendemos nosso esforço com jovens que, em grande parte, serão chamados à função de direção, e no entanto desprezam, acima de todas as disciplinas, aquela que os tornaria homens, a que poderia justificá-los na direção, a sua própria língua, isto é, o instrumento de comando: "laius! laius!"

Chegamos ao absurdo de termos estudos que se consideram humanísticos e que se desenvolvem aparentemente durante sete anos num total desinteresse e finalmente terminam do modo mais estreitamente utilitário, esquecidos de qualquer humanismo, como se o fato de ter representado tanto tempo como anjo, fosse motivo para autorizar a besta a vingar-se. É que uma cultura que começa por ignorar a situação atual do homem acaba necessariamente por fazer dele um "robot" e um prisioneiro. Ela deixa que cada um vegete em sua pequena ocupação, mal ajustada a todas as outras, em seu canto, em sua célula mais ou menos arrumada. É inútil desviar os olhos de um céu crivado de chaminés de fábricas, e desprezá-lo. É preciso encontrar a alegria nesse mesmo céu. Melhor seria impedir que a fumaça e a fuligem cobrissem a terra. Existe em nosso mundo, tal como ele é, algo digno de ser amado. Um sistema de ensino, orgânico e adaptável, esforçar-se-ia por descobri-lo, por valorizá-lo, e tornaria a criar em torno de si a ordem e a unidade, e daria de novo aos homens de hoje um denominador comum.

Simone Weil, que sentiu como ninguém a angústia desse tempo, escreveu: "A grandeza do homem está em recriar sempre sua vida. Recriar o que lhe é dado. Forjar mesmo aquilo que ele sofre." A escola deveria deixar no espírito dos jovens uma imagem tão bela e tão grandiosa do mundo que dela jamais se pudessem separar. Seria a sua inspiração.

II — ADMIRO O "HONNÊTE-HOMME" QUANDO É PASCAL, MAS NÃO QUANDO É O "MR. DE LA JEANNOTIBRE".

Quando alguma vez me ocorria lastimar que as crianças estudassem latim durante sete anos para jamais o saberem, cavaleiros do Latim-para-todos me olhavam com sobrançaria e comiseração.

"O que! diziam-me eles, mas não percebe que exatamente nisso, reside a excelência e a nobreza desse ensino? Aprender para saber, que mesquinhez! Mas aprender por aprender, e melhor ainda, para esquecer, ah! não percebe então como é admirável, elegante, enfim muito francês!"

Ficava ruborizado, como convinha. . .

Não se inquietem porque não pretendo reabrir o debate. "Se, há algumas semanas, toquei na questão do latim, é porque

ela me parece prejudicial em toda reforma de ensino. Mas é só a reforma que me interessa. Não é minha culpa que só se queira discutir sobre o latim. Já estou com esse problema até os cabelos e somente lembro hoje esse argumento dos cavaleiros da Latini-dade porque me parece muito característico do estado de espírito que torna impossível qualquer reforma.

Os meus mais refinados interlocutores não deixavam de me recordar, com o que aumentavam meu embaraço, a célebre frase: "La culture c'est ce que reste après qu'on a tout oublié". Frase tão célebre que uns a atribuem a André Gide e outros ao presidente Herriot. Mas não importa! Incluamo-la no rol da sabedoria dos povos! "Aquilo que fica depois que tudo esquecemos?" Certamente! Com a única condição de que fique realmente alguma coisa!

Tenho minhas suspeitas a esse respeito. As pessoas finas, segundo Voltaire, pretendiam, outrora, coisa melhor ainda: "sabiam tudo sem jamais terem aprendido coisa alguma". Uma vez que se trata da reforma do ensino, parece-me prudente que não nos ponham no caminho do vazio. Admitamos que os homens esquecem quase tudo que aprendem na adolescência. Isso não quer dizer que se deva fazer desse esquecimento um programa e que devam eles estudar de preferência o que certamente esquecerão. Mas, entre nós, há muito tempo que o mais inútil é o mais sagrado. E concordo que tal convicção não é inteiramente desprovida de nobreza; mas a perde toda quando se torna presunçosa e afetada. Isso nos lembra aquele Mr. Violet que tocava violino, tão orgulhosamente, entre selvagens! Deleitamo-nos com nós mesmos, tão refinados, tão cultos, tão desinteressados! Damos a impressão, às vezes, quando nos ouvem, de que só nós temos cultura. Essa fatuidade vem de longe e não nos predispõe para uma reforma e para os esforços necessários.

É estranho como as idéias de uma época inteiramente aristocrática podem, ainda, influenciar predominantemente a opinião pública de um mundo onde cada um, para viver, é obrigado a trabalhar. Continuamos a pensar que a cultura não seja mais do que um ornamento de nossos lazeres. Ainda é elegante não se fazer coisa alguma. Deleitamo-nos com uma palavra: somos e queremos ser os descendentes do famoso "honnête-homme" de há trezentos anos; leves como eles, elegantes, sem ofício, bons para qualquer coisa, aptos para coisa nenhuma, mas munidos de todas as graças, sobretudo não tendo nada que os caracterize, porque "ofício" seria desdouro, e não nos esforçamos por outra coisa senão por sermos "honnêtes-hommes"...

Por minha parte, admiro o "honnête-homme" quando é Pascal, quando pretende ser um homem universal, mas confesso que não consigo concebê-lo quando é o próprio Méré, e acaba, ajudado pelos lazeres, por tornar-se o Monsieur de la Jeannotière, de quem já Voltaire se ria. Não quero confundir o universal do espírito com o vazio do espírito. Nada mais confuso do que a noção de "honnête-homme" que, lisonjeando nossa vaidade, sobretudo nos desvia do caminho. Possuir um ofício e ser "honnête-homme" eram, segundo Méré, coisas incompatíveis. Para gáudio de meus leitores, vou pô-los a par de uma página de Méré, justamente aquela em que êle procura explicar a origem dessa expressão :

"Que terá originado essa vantagem que possuímos de exprimir com uma só palavra uma idéia que, em outra língua, não se poderia exprimir senão por uma longa série de palavras? O que me parece mais provável é que em quase todas as cortes do mundo cada um se dedica a uma profissão determinada e os que assim agem não procuram outra finalidade senão a de brilhar nesse ofício que escolheram: mas como a corte da França é a mais bela e a maior, e como ela se mostra na maioria das vezes, tão tranqüila que o melhor artesão não tem mais nada a fazer ali do que repousar, sempre aparecem então alguns preguiçosos, de algum mérito, que só pensam em viver bem e proporcionar a si mesmos um semblante feliz.

"É possível que nos tenha provindo dessa espécie de gente essa expressão tão essencial: são, na maioria das vezes, espíritos dóceis e corações ternos; pessoas corajosas e polidas; hábeis e modestas, que não são nem avaras nem ambiciosas, que não por-fiam por ter influências nem em ter o primeiro lugar junto ao rei. Sua ambição é, quase que exclusivamente, proporcionar alegria em toda parte e seu maior cuidado é merecer a estima e se fazer amar. Parece-me também que as senhoras mais procuradas e mais estimadas têm mais ou menos os mesmos sentimentos e •• mesmo modo de pensar. Ser "honnête-homme" não é portanto uma profissão; e se alguém me perguntasse em que consiste ser "honnête-homme" eu diria que não é mais do que aprimorar-se nos prazeres e obrigações que a vida nos proporciona. Também é disso, parece-me, que depende o mais perfeito e agradável convívio entre os homens".

Não nos irriteemos, e convenhamos que a própria definição que acabamos de ler está cheia de "encantos", mas o leitor que julgue se esses encantos são de nosso tempo. Não podemos mais defender esse desinteresse, essa gratuidade, essa cultura de lazer, sem nos fazermos hipócritas. Seria melhor, para dominá-lo, enfrentar nosso mundo como êle é. O preconceito da cultura desin-

teressada faz com que grande número de famílias não se resolva a enviar seus filhos à escola técnica. Técnica! Só a palavra lhes causa medo; parece-lhe o presságio de uma desclassificação. Desejam que o colégio se chame pelo menos de colégio moderno e gostariam mais que fosse colégio clássico. Mas, se se dirigem ao Diretor, depois das formalidades da matrícula, certamente numa seção clássica, e lhe perguntam timidamente: "Mas qual a carreira que o bacharelado clássico lhe faculta seguir?" sentem-se apavorados se êle lhes responde, com sinceridade: "O magistério".

É exatamente nesse instante que todos os demônios do mundo moderno começam a falsear qualquer raciocínio. A preocupação com o dinheiro é o mais sutil dos conselheiros: "Mas não haveria possibilidade de uma ocupação intermediária, certamente desinteressada, mas que seja atual, científica, moderna, eficaz, re-muneradora?... " Resolve-se então que a criança não ingressará nem na seção A, nem na seção B, nem na C, nem na D, mas na seção A', visto que a administração previu tudo. Estudará grego e latim, ou fingirá fazê-lo, e tudo o mais, com risco de esgotamento, somente para glória; mas, com seriedade, a física e a matemática para ingressar na Politécnica.

III — E PRECISO PREPARAR O HOMEM PARA GANHAR A VIDA, MAS TAMBÉM PARA VIVER-LA QUANDO ELE JÁ A GANHOU

Algumas cifras publicadas pelo Diretor Geral, Sr. Brunold, obrigam-nos a muita reflexão: elas denunciam uma desordem profunda, uma inadaptação dramática do ensino às necessidades do país. Enquanto o ensino técnico só recruta trezentos mil alunos, o número dos que procuram o ensino secundário sobe a oitocentos mil.

O bom-senso e a ordem exigem que essas cifras sejam totalmente invertidas. Seis mil jovens se inscrevem anualmente na Faculdade de Direito de Paris, mas somente oitocentos conseguem levar a termo os estudos jurídicos. Milhares de jovens, de uns vinte anos de idade, não sabem como ganharão a vida. Queixa-mo-nos de que intermediários de toda espécie aparecem a cada instante. Mas o motivo talvez seja aquele. É preciso multiplicar os trâmites da economia e as combinações do comércio para que um número cada vez maior de jovens sem qualificação especializada consiga descobrir um lugar em que possa extorquir, comer e dormir com relativa segurança.

Mas me ponho pensar no que representa uma economia de tal modo extorquida por tantos parasitas. O Sr. Diretor Geral não errou ao imaginar que uma reforma do ensino é um dos meios de curar essa doença do país.

Mas é a própria opinião pública que se precisa reformar e convencer. Ela está submetida a duas paixões contraditórias. Está, por vaidade, apaixonada por uma cultura desinteressada e liberal; e exige, por necessidade, uma cultura imediatamente utilitária e proveitosa.

Ora a vaidade a assoma, ora a preocupação com a utilidade, e o ensino não é nunca o que devia ser, formando umas vezes homens que não estão ligados à terra e outras vezes homens que estão presos demais a ela.

É o mais falso dilema que se possa apresentar: o desinteresse necessário ou o utilitarismo necessário do ensino. Jamais houve cultura desinteressada. Mesmo esse "honnête-homme" de outrora não se esforçaria tanto em agradar se, em seu mundo de encantos e favores, não fosse o agrandar o melhor meio de vencer. Vale mais, doravante, aprender-se a trabalhar, qualquer que seja o trabalho.

Ainda não se admitiu inteiramente que a escola deva ser, para qualquer homem, tão somente uma preparação para a vida, para toda a vida, nesse meio tempo obscuro e rápido que lhe é dado para se tornar êle próprio, para dar a medida de sua lucidez, de seu coração, de sua energia. Nada é menos desinteressado do que a vida, ou mais terrivelmente real. Não sabemos qual é sua lei. Algumas vezes nos parece que ela nos pune pela menor desatenção, e outras vezes temos a impressão de que nos favorece as distrações.

Mas os fatos são duros, e é uma grande ciência caminhar por entre eles sem se despedaçar de encontro aos mesmos. Seria preciso ensinar-lhe, dar-lhe os meios de permanecer sempre senhor dessa coisa que caminha sempre. Que tarefa prodigiosamente difícil! Mas estou desviando-me do assunto... Não temos que formar homens que não sejam mais do que retóricos ou poetas (desinteresse), mas também não temos que formar homens que sejam unicamente técnicos (utilitarismo). O que é preciso é formar um homem que seja inteiramente um homem, prepará-lo para ganhar a vida, mas também para vivê-la quando já a ganhou.

Tais como se encontram no momento, o ensino técnico e o secundário lucrariam em se corrigir reciprocamente. O ensino mais inteligente e mais eficaz seria sem dúvida aquele que comunicasse aos espíritos o sentido e o gosto pelas idéias gerais, essa espécie de audácia e de amplitude que elas nos proporcionam, e que ao mesmo tempo lhes lembrasse sempre a terrível resistência das coisas e a prudência e a astúcia de que se precisa para manejá-las.

Há resquícios ainda, na opinião pública, da antiga distinção das Artes em artes liberais e artes mecânicas. As palavras de Diderot, na Enciclopédia, permanecem inteiramente atuais: "Mais depressa louvamos os homens que se ocupam em fazer-nos crer que somos felizes do que os que se ocupam em tornar-nos realmente felizes. Que julgamentos extravagantes! Exigimos que se ocupem de coisas úteis e desprezamos os homens úteis!"

Um preconceito de tal espécie, torna-se, cada dia, mais ridículo. O próprio desenvolvimento da técnica devia finalmente o abolir. Que raciocínio de admirável complexidade, de extraordinária evidência, de eficácia algumas vezes espantosa não representa uma máquina moderna! É como o estudo, a análise dessa máquina seria, para o espírito, a oportunidade de uma formação tão rigorosa como o estudo de qualquer outra criação do espírito humano! A técnica não é mais do que uma face das ciências e por isso não deveria ser motivo de especificação do ensino médio. Só a vaidade e interesses mesquinhos mantêm entre essas diversas formas de ensino uma separação que nada justifica.

É realmente inconcebível que nessa civilização de trabalho que será a nossa, queiramos ou não, a formação humana de todos os jovens não tenha sido ainda unificada. As carreiras médica, jurídica, política não serão menos técnicas doravante do que a de engenheiro; mas enquanto a sombra de Galeno ou de Hipócrates ainda está atrás de cada médico, e a de Cícero atrás de cada advogado, parece a muita gente divisar por trás de cada engenheiro não sei que prefiguração do grande *Robot* do futuro. Depreende-se que, de acordo com as profissões escolhidas, deveremos ter modos diferentes de nos tornarmos homens.

O próprio ensino das disciplinas de cultura geral foi, por muito tempo, nas escolas técnicas, ridiculamente dirigido pela noção de profissão. A profissão tornava-se uma prisão: tinha-se a impressão de que o futuro técnico não deveria conhecer os outros homens senão na medida em que eles se tornassem especialistas de outras técnicas.

Felizmente nos curamos desse erro mas caímos noutra ao decalcarmos sobre os programas do ensino secundário os programas do ensino técnico. Era preciso, para agir-se desse modo, que se reformasse o próprio ensino secundário.

Um só espírito deveria presidir à formação da juventude dos dez aos dezoito anos. Ela possui, toda ela, o direito de alcançar o mesmo grau de humanidade, e talvez nenhum preconceito houvesse mais se os pais de família estivessem certos de que seus filhos, qualquer que fosse a escola que cursassem, teriam as mesmas oportunidades de tornarem-se homens.

IV — O ENSINO DEVE SER TANTO UMA RESPOSTA ÀS ANGÚSTIAS COMO ÀS NECESSIDADES

O ensino que se dá numa determinada época não preencheu todas as suas finalidades se não constituiu uma resposta às necessidades profundas e às angústias mais trágicas desse tempo. Quantos homens existem hoje desenraizados, desesperados, afogados na melancolia e no desgosto! Eles se sentem sós e desarmados! "Eles não estão mais no mundo". Nada é mais urgente do que devolver-lhes a única fé que os faça viver, a convicção de que suas vidas têm um sentido e de que o futuro pode ser obra deles. Eis que voltamos ao problema fundamental do que devia ser o tronco comum dos estudos em nossos dias. É o que se precisa definir. Julgo que isso não deva ser unicamente da alçada dos professores ou então desejaria, paradoxalmente, que cada mestre indicasse a importância que deveriam ter nesse tronco comum as disciplinas de que êle não é professor, ou, pelo menos, que cada um falasse sempre como um homem e não como especialista.

É o espírito de especialista que torna os programas tão artificiais e tão pouco humanos; isso acontece, por incrível que pareça, no caso do ensino do próprio francês. É desse modo que nossa cultura perde suas raízes. Ela se separa do homem e se separa da vida. Simone Weil, que já citei, dizia, ainda: "A cultura é um instrumento manejado por professores, para fabricar professores,

que por sua vez fabricarão outros professores". Está mais do que evidente que é justamente isso que ela não deve ser.

Se posso falar de uma tarefa que foi por longo tempo minha preocupação, o ensino do francês, gostaria muito que fosse feito de modo diverso do que é hoje. Costuma-se relacioná-lo muito com o estudo da história e da crítica literárias, como se a única, a decisiva prova para todo francês devesse ser a responsabilidade do rodapé de crítica literária de um grande jornal.

Todo "bacharel" deve ser esteta em perspectiva e saber dissertar sobre todos os "ismos", desde o mais antigo até o mais recente. É fácil imaginar-se em que se transforma, nessa brincadeira de jovens sem muita leitura ainda, a arte mais difícil, a crítica: torna-se a "dissertação do bacharelado", um amontoado. e clichês adequados ou não, rigorosamente classificados pelos fabricantes de manuais e destinados, quando muito, já numa fase posterior aos exames e concursos, a transformarem-se em ornamentos de palestras.

Por isso se está substituindo o ensino do francês pelo ensino de uma técnica: a "literatura", e algumas vezes no pior sentido da palavra. Não é de se admirar que, depois disso tudo, tantos

rapazes, candidatos às faculdades de ciências, desprezem essas arengas oficiais, esse "latus". Mas não deve ser impossível levá-los de novo ao amor de sua língua como se fosse ao melhor instrumento que possa existir. Gostaria muito que se ensinasse a prática do francês como se fosse uma espécie de chave universal e que demonstrássemos a cada instante que êle é um admirável meio de pensarmos e falarmos sobre nossa vida, toda nossa vida, todo nosso trabalho, qualquer que seja, e todos os debates que se possam ter com o destino.

V — ESCREVE-SE E FALA-SE PARA VIVER

E, sem dúvida, não há outro meio de se estudar o francês sem se voltar para os grandes modelos, os grandes escritores. Mas também gostaria que se fizesse reconhecer neles os nossos testemunhos, homens como nós, mas que disseram com certa graça, em alguns momentos de suas vidas, coisas que concernem a todos nós e que foram ditas com uma força exemplar.

É fácil demonstrar-se que essa força, bem considerada, é a mesma, por mais diferentes que tenham sido as circunstâncias e os assuntos de que tenham escrito ou falado. Montaigne, para encontrar a sabedoria, Bernard Palissy, para descobrir os segredos de seu ofício, Pascal, para defender sua fé, Voltaire, para fundar a tolerância, Claude Bernard, para definir o método experimental.

Eu ensinaria os jovens a contar, a discutir, a escrever os relatórios de suas futuras ocupações como também suas futuras cartas de amor. Sentiriam que se fala e se escreve para viver. E, para sua recompensa, ensiná-los-ia ainda a ler e a admirar (e eu leria com Eles e sobretudo os faria ler) os poetas e romancistas. Eu lhes inspiraria amor por esses livros que parecem gratuitos e inúteis, mas que, quando somos preparados para bem compreendê-los, nos falam mais pateticamente que todos os outros, visto que brotaram de seus autores por uma necessidade interior profundamente desinteressada, por uma piedade que Eles tinham de nós e por uma grande paixão em querer ampliar a vida e libertá-la.

É nesse espírito do todo humano que, parece-me, deveriam ser estabelecidos os programas das diversas disciplinas de um "tronco comum". Sou muito ignorante para enumerá-las, mas acrescentaria que cada uma delas deveria ser motivo de verdadeiros exercícios de francês. Não é unicamente de literatura de que se deve falar e escrever. E, qualquer que seja o estudo, não se tornará realmente formador se não sofrer o impacto da palavra escrita e falada.

Nessas condições talvez nossa cultura encontrasse de novo suas raízes na vida. Uma cultura para hoje não será válida se não fôr uma resposta para as angústias do homem de hoje. Esse homem sente, com desespero, tornar-se *robot*, autômato, inseto. É preciso olhá-lo como êle se apresenta, tão triste, tão vazio, quando, cada manhã, o *metro* o impele, entre milhares de outros tão tristes, tão vazios quanto êle, a uma tarefa que lhes parece tão somente desumana. É preciso salvá-lo desses perigos.

Georges Fridmann, em seu livro *Oú va le travail humanin?*, lembra muito oportunamente essa página em que Bergson nos pede a todos um "suplemento de alma". Bergson explica que, como a ferramenta prolonga o braço do operário, o conjunto das ferramentas utilizadas pela humanidade é uma espécie de prolongamento de seu corpo. Mas esse conjunto de utensílios tornou-se tão prodigioso que é desproporcional a nosso organismo. Nosso corpo, como que aumentado, tem necessidade desse suplemento de alma. E pelo fato de que todo estudo desembocará doravante numa técnica, num automatismo generalizado, precisamos urgentemente esclarecê-lo com mais consciência e mais humanidade.

XVI CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE INSTRUÇÃO PÚBLICA

Em julho de 1953, reuniu-se em Genebra a XVI Conferência Internacional de Instrução Pública, que foi convocada simultaneamente pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura e pelo Bureau Internacional de Educação e teve a participação dos governos de 52 países. "REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS" tem a oportunidade de publicar a seguir os textos das recomendações nos. 36 e 37 feitas aos Ministérios de Instrução Pública e aprovadas pelo referido conclave que tratam respectivamente da formação dos professores primários e da situação do magistério primário.

RECOMENDAÇÃO N.º 36

Dispõe sobre a formação do magistério primário.

A Conferência Internacional de Instrução Pública, Convocada, em Genebra, pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura e pelo Bureau Internacional de Educação, e ali reunida a seis de julho de mil novecentos e cinqüenta e três, em sua décima sexta sessão, adota, a quatorze de julho de mil novecentos e cinqüenta e três, a seguinte recomendação:

A Conferência,

Considerando as necessidades provenientes da extensão da escolaridade obrigatória, de que se tratou na Recomendação n.º 32, referente à escolaridade obrigatória e seu prolongamento, que ela adotou em 1951,

Considerando que as crianças de todos os países têm o direito de serem instruídas e educadas por professores **que** apresentem todas as garantias tanto do ponto de vista físico, psíquico e moral como do da formação intelectual e pedagógica;

Considerando que a formação profissional do professor primário deverá apoiar-se, cada vez mais, sobre uma sólida cultura geral do nível da requerida para o acesso aos estudos superiores;

Considerando que ninguém pode ser convocado a ensinar, mesmo em caráter temporário, se não possuir uma qualificação profissional reconhecida;

Considerando que o professor primário é um elemento ativo da comunidade e que por isso deve estar preparado para participar da vida social e cultural da mesma;

Considerando que o progresso das ciências da educação (psicologia genética e social, psicologia afetiva, pedagogia experimental e pedagogia comparada, higiene mental, etc.) traz ao professor primário pontos de vista e informações capazes de melhorar consideravelmente sua técnica pedagógica;

Considerando que, a despeito de aspirações semelhantes, certos países, de situação geográfica, demográfica e social bem como de evolução histórica e cultural muito diferentes, devem trazer soluções diversas aos problemas da formação do pessoal docente do ensino primário,

Submete aos Ministérios de Instrução Pública dos diversos países a seguinte recomendação:

ORGANIZAÇÃO E ADMINISTRAÇÃO DO ENSINO NORMAL

1. A evolução da educação e a extensão da instrução escolar exigem que o ensino normal seja objeto de um estudo contínuo e que se adapte periodicamente às circunstâncias que se apresentem e às novas necessidades;

2. Levando-se em conta a complexidade crescente dos problemas relativos à formação pedagógica, é de toda vantagem que se confie a um órgão especializado — seja direção geral, departamento ou serviço — a coordenação das questões de ordem administrativa, financeira ou técnica relacionadas com essa formação ;

3. Para a solução dos problemas que sejam de sua alçada essa instituição especializada deverá contar com a colaboração de órgãos consultivos, onde estagiarão representantes da direção e do corpo docente dos estabelecimentos de formação pedagógica bem como representantes dos professores primários em exercício;

4. Entre as tarefas essenciais desse órgão especializado convém mencionar a avaliação e a formação do número de professores primários necessários à extensão da instrução escolar, tendo-se em vista que o movimento demográfico, o prolongamento da escolaridade obrigatória, a redução do número máximo de alunos confiados a cada professor, as vacâncias de cargos, etc. podem ter repercussões sobre os efetivos do corpo docente;

5. Onde a obrigação escolar não é ainda generalizada, essa instituição especializada será encarregada de elaborar, em colaboração com os órgãos diretamente interessados, planos que previnam, com medidas imediatas ou de longo prazo, a formação do número de professores que exigirá a aplicação escalonada da obrigatoriedade escolar; planos semelhantes poderão ser estudados com o fim de reduzir o mais rapidamente possível o número de professores que não possuam todos os títulos necessários ;

6. Mesmo onde é encarregado de organizar o ensino normal e de controlar a eficácia dos estabelecimentos de formação pedagógica, o órgão especializado deverá deixar, aos estabelecimentos interessados, a autonomia e a amplitude que são necessárias à boa marcha de todo estabelecimento, sobretudo no que se refere a programas e métodos;

7. Tendo em vista que a colaboração de professores e alunos-mestres pode contribuir bastante para essa boa marcha, é desejável que uns e outros possam estar associados nas responsabilidades da organização interna de seu estabelecimento;

8. Qualquer que seja o modo de financiamento dos estabelecimentos de formação pedagógica, os créditos consignados a essa formação devem ser suficientes para dispor de um número de estabelecimentos proporcional às necessidades de professores primários, para assegurar a seus professores os salários convenientes, para prover esses estabelecimentos de locais que reúnam condições materiais e pedagógicas indispensáveis (compreendendo o alojamento de alunos, no caso de haver regime de internato), para dotá-los de equipamento necessário (biblioteca, laboratórios, oficinas, campos de esporte, etc.), bem como para anexar-lhes, na estrutura, escolas primárias de aplicação e para assegurar aos alunos-mestres a gratuidade dos estudos bem como bolsas de manutenção;

9. Para facilitar esse financiamento, é desejável que a imprensa, a opinião pública, as assembleias legislativas e as repartições encarregadas de consignar os créditos estejam bem informadas da importância de que se reveste o ensino normal;

10. Entre os diferentes sistemas de formação pedagógica (escolas com ou sem internato, institutos pedagógicos do tipo intermediário, institutos universitários ou faculdades pedagógicas), cada país deverá interessar-se por escolher o ou os sistemas que, assegurando uma preparação tão completa quanto possível, corresponda à sua estrutura geográfica, a suas disponibilidades financeiras e a suas possibilidades de recrutamento e de retribuição aos professores — sendo que a formação de professores primários, em estabelecimentos de nível superior, constitui um ideal do qual é preciso aproximar-se cada vez mais;

11. É de se desejar que sejam concedidas aos professores primários todas as facilidades para prosseguir seus estudos na universidade e que seja aumentado o número de faculdades ou institutos de pedagogia, devendo esses títulos permitir aos interessados o exercício do magistério de segundo grau;

12. Sem contestar que seja plenamente justificada a coexistência, num mesmo país, de vários sistemas de formação que se diferenciam do ponto de vista das condições e da idade de admissão, da duração e do nível de estudos, bem como do valor dos títulos conferidos, parece que uma grande diversidade de sistemas de formação apresenta certos inconvenientes, sobretudo no que concerne aos vencimentos dos professores primários;

13. Onde exista um sistema de formação distinto para professores rurais e para professores urbanos, é importante assegurar, pela equivalência do nível de estudos, a equivalência dos títulos que são conferidos a uns e outros;

14. Os professores que se destinam à educação pré-escolar, à educação de crianças deficientes ou inadaptadas (de preferência após a obtenção de diploma especial) ou ao ensino primário superior ou complementar, devem receber uma formação especializada paralelamente à sua preparação de ordem geral ou em complemento a essa; há também interesse em que os professores em função possam passar de um a outro tipo de ensino primário, depois de ter recebido a formação indispensável;

15. Nos países onde o estudo secundário completo não é exigido como condição de admissão nos estabelecimento de formação de professores primários, todas as facilidades devem ser dadas aos diplomados do ensino secundário para que recebam formação pedagógica que, de nenhum modo, deve ser inferior à que é exigida dos alunos-mestres que fazem o curso comum;

16. Todas as facilidades devem ser igualmente dadas às pessoas que, tardiamente, descubram aptidões ou vocação necessárias para a profissão de educador, para receber ou completar a formação geral e profissional indispensável a essa função;

17. Sem esquecer os serviços já prestados pelas escolas normais de nível secundário, em certos países, como escolas de cultura geral abertas para todos, devem, entretanto, tomarem-se medidas com o fim de se estudar a transformação progressiva dessas escolas em estabelecimentos de formação essencialmente reservados aos que querem dedicar-se à carreira do magistério.

RECRUTAMENTO E CONDIÇÕES PARA ADMISSÃO

18. Tudo deve ser feito para atrair à profissão docente os candidatos que, possuindo as aptidões necessárias, poderiam ser tentados a dedicar-se a outras atividades; não se deve es-

quecer entretanto que o aprimoramento da situação moral e material do pessoal docente primário constitui fator decisivo em qualquer campanha de recrutamento;

19. As mesmas possibilidades de acesso à profissão de docente do ensino primário devem ser asseguradas aos candidatos de ambos os sexos;

20. Deve-se chamar a atenção dos professores primários e secundários para o auxílio precioso que podem prestar ao recrutamento dos candidatos ao ensino primário, selecionando na classe as crianças que manifestam qualidades necessárias e encorajando-as, por meios adequados, a abraçar esta carreira;

21. Os gabinetes de orientação profissional podem também colaborar de modo útil no recrutamento dos futuros membros do magistério primário; como já fazem para outras carreiras, poderiam eles editar e difundir notícias explicativas sobre as características da profissão de professor; no esquema dessa campanha, poderiam também organizar palestras com os alunos que vão deixar a escola, publicar artigos na imprensa, preparar programas radiofônicos, etc.

22. A fim de estender o recrutamento dos candidatos a todas as camadas da população, é aconselhável conceder aos alunos-mestres gratuidade completa dos estudos (escolaridade, alojamento e manutenção) ou bolsas ou ainda um pré-salário;

23. Quando por acaso se exigir que os alunos-mestres estagiem no magistério, como uma compensação às facilidades concedidas, esse trabalho indispensável deve ser bastante flexível, sobretudo no caso de docentes do sexo feminino, para não constituir um obstáculo ao recrutamento;

24. A idade de admissão nos estabelecimentos de formação pedagógica está em função do nível (secundário, intermediário ou superior) desses estabelecimentos; na impossibilidade de se estabelecer um limite aplicável a todos os países, não se deve entretanto esquecer os perigos que apresenta a admissão de candidatos que não tenham maturidade de espírito desejável para poder julgar das responsabilidades inerentes à carreira e enfrentar as dificuldades da mesma;

25. Sendo desejável a simplificação das modalidades de admissão, convém, entretanto tomar em consideração as qualificações, certificados e diplomas dos candidatos, por ocasião dos exames de admissão a que são submetidos;

26. No entanto, as aptidões e os conhecimentos intelectuais não devem constituir os únicos elementos de apreciação para admissão aos estudos do curso normal; a força, o caráter, as aptidões físicas e psíquicas, o amor à infância, o espírito de devotamento e o sentido da sociedade são fatores que devem ser le-

vados em conta; por isso é desejável que sejam organizados exames psicológicos para os candidatos aos cursos normais — *f* no momento em que ingressam e durante o curso — com a finalidade de afastar os que apresentem anomalias de caráter ou de comportamento incompatíveis com o exercício da profissão; as entrevistas com os candidatos, com a finalidade de descobrir sua vocação pedagógica, caso haja possibilidade, e estágios probatórios, constituem ótimos complementos dos exames de admissão ;

27. Convém também que se leve em conta as características mentais, o equilíbrio afetivo, as preocupações pessoais e as dificuldades de adaptação; é portanto de interesse que todo este belecimento de formação pedagógica confie a um professor os cuidados de um curso de higiene mental, ao qual os alunos-mestres se encaminhariam para resolver seus problemas de ordem pessoal.

PLANOS DE ESTUDOS

28. Representantes da direção e do corpo docente dos estabelecimentos de formação pedagógica bem como representantes dos professores primários em exercício deveriam associar-se na elaboração e revisão dos planos de estudos e dos programas dos estabelecimentos que asseguram a formação do pessoal docente primário;

29. A duração dos estudos nos estabelecimentos de formação pedagógica depende da natureza do ensino que aí se ministre; no caso em que se dê conjuntamente a cultura geral e a formação profissional propriamente dita, a duração deve ser mais longa;

30. Nos estabelecimentos de formação pedagógica de nível secundário, convém estabelecer um justo equilíbrio entre a cultura geral e a preparação profissional;

31. A preparação profissional propriamente dita deve compreender não somente estudos psicológicos e pedagógicos e a prática do ensino, mas também cursos especiais relacionados, por exemplo, ao estudo dos fatos sociais, da economia doméstica, da higiene, da educação física, do canto, do desenho, dos trabalhos manuais, da agricultura, etc;

32. A formação psicológica e pedagógica do corpo docente do ensino primário deve constar do estudo da natureza da criança e de seus processos de aquisição de conhecimentos, do estudo das relações existentes entre a educação e a sociedade, do estudo da didática e do material escolar — devendo-se encarar essas questões tanto do ponto de vista teórico como prático;

33. Os estudos de psicologia exigidos dos alunos-mestres devem tratar da psicologia geral e da psicologia da criança; e de nenhum modo limitar-se às técnicas dos testes, mas sim compreendê-las também como um estudo qualitativo da estrutura do espírito da criança e de seu desenvolvimento; os cursos orais devem ser acompanhados de observações e experiências realizadas por alunos-mestres sobre o comportamento da criança do ponto de vista intelectual e afetivo, individual e social;

34. No plano de estudos pedagógicos, é de utilidade reservar tempo para a pedagogia geral, história da educação e pedagogia comparada, pedagogia experimental, didática das diversas matérias, organização, administração e legislação escolares, e finalmente os problemas de ordem pedagógica típicos do país em estudo;

35. O ensino da pedagogia geral e da história da educação deve ter em mira fazer com que os alunos-mestres apreendam, além das constantes que se notam nas diferentes teorias pedagógicas, a evolução que se produziu tanto do ponto de vista dos princípios como do da organização da escola; a pedagogia comparada deve inculcar-lhes a noção de universalidade de certos problemas educacionais, fazendo-os sentir ao mesmo tempo a necessidade de adaptar os princípios gerais às condições especiais de cada meio nacional, regional e local;

36. No esquema de estudos, deve ser reservado lugar para o ensino da didática, tanto do ponto de vista dos métodos ativos como do das diversas disciplinas, e em particular para a metodologia da leitura, da escrita e da iniciação matemática; este ensino metodológico deve ser dado em estreita correlação com os cursos de psicologia e com a prática do ensino;

37. Os cursos teóricos de ordem pedagógica devem ser acompanhados de trabalhos de seminário, de grupos de discussão, de pesquisas individuais, etc; com esse fim, os estabelecimentos de formação pedagógica devem estar equipados de material de ensino e de pesquisas psico-pedagógicas e possuir uma biblioteca bem provida de revistas de educação, de obras pedagógicas, clássicas e modernas, de livros de referência e de manuais;

38. Desde que as circunstâncias o permitam, convém incluir no plano de estudos destinado aos alunos-mestres cursos facultativos em que a opção lhes permitisse aprofundar-se em assuntos mais chegados às suas preferências ou gostos pessoais;

39. É conveniente reservar aos estágios a maior parte do tempo destinado aos estudos pedagógicos, pois a formação prática dos alunos-mestres constitui um dos aspectos essenciais da preparação profissional do magistério primário;

40. A formação prática dos alunos-mestres deve ser concebida, de modo a permitir que Eles não só assistam às aulas-mo-dêlo e se iniciem individualmente e progressivamente na técnica do ensino e nas responsabilidades de uma classe, mas que também vivam a vida da escola em todas as suas manifestações;

41. É indispensável que os estabelecimentos de formação de professores primários tenham sob seu controle uma ou várias escolas, se possível do tipo experimental, onde os alunos-mestres possam completar uma parte de seus estágios práticos;

42. A formação prática dos alunos-mestres não deverá limitar-se às escolas de aplicação; é de utilidade que Eles tenham a experiência das escolas primárias do tipo comum, onde as dificuldades (locais, material, número de alunos por classe, meio social, etc.) são do mesmo tipo daquelas que Eles encontrarão provavelmente nas escolas para que forem designados posteriormente ;

43. Os futuros professores devem ter oportunidades de se exercitarem tanto nas escolas de um professor como nos estabelecimentos de várias classes; há interesse também em que conheçam, na medida do possível, escolas de diferentes meios sociais;

44. Nos países em que os professores primários são designados para o setor de educação de adultos, nos cursos da noite, os alunos mestres deveriam ser iniciados nos problemas relativos a esse gênero de educação e ter ocasião de praticar nos cursos de adultos ou de educação de base;

45. A formação pedagógica deve igualmente compreender cursos sobre higiene escolar, sobre os cuidados a dar às crianças e sobre as precauções a tomar contra as doenças infecciosas e as epidemias; os professores primários, nomeados para lugares isolados, devem estar à altura de tratar de sua saúde e dos de sua família;

46. Em vista do papel social que desempenha o professor, deve êle receber uma preparação teórica e prática a fim de compreender o lugar que lhe é reservado na comunidade; por isso é necessário iniciar-se em atividades como a organização de lazer, de manifestações culturais, de melhoria das condições de higiene da população, do desenvolvimento da produção local, etc.;

47. Convém favorecer o desenvolvimento do senso artístico dos alunos-mestres se se quer que as escolas que lhes sejam confiadas se tornem fontes de influência estética; para isso a localização e o guarnecimento dos estabelecimentos de formação pedagógica devem ser cuidadosamente escolhidos, e devem ser

organizadas manifestações musicais, teatrais, literárias e esportivas quer naqueles estabelecimentos quer nas escolas primárias das imediações;

48. Devem-se oferecer oportunidades para que os alunos-mestres se iniciem nas atividades extra-curriculares (cantinas e vestiários escolares, colônias de férias, movimentos juvenis, associações de pais e mestres, etc.);

49. O comportamento dos alunos-mestres depende, em boa parte, da organização dos estudos, do espírito de que está envolvido o ensino e, quando fôr o caso, das condições de alojamento e de existência; a disciplina deve portanto ter um caráter liberal, apoiar-se no respeito da personalidade e favorecer o desenvolvimento das possibilidades individuais; o ensino deve inspirar-se numa cultura largamente humana e contribuir para desenvolver o espírito cívico e o senso de responsabilidade;

50. Por ser um dos grandes problemas que o homem ainda está por resolver, o das relações com seus semelhantes, é conveniente cultivar, no futuro professor, os gostos, as atitudes, os conhecimentos e aptidões necessários para desenvolver boas relações humanas (compreensão mútua, tolerância e solidariedade) na classe, na família e na comunidade, tanto local e nacional como internacional; os estabelecimentos de formação pedagógica deveriam reconhecer a importância capital desse problema e, por uma instrução teórica e prática, preparar os futuros mestres para trabalhar em favor de boas relações humanas e da compreensão internacional;

51. Convém dar atenção especial à escolha dos docentes dos estabelecimentos de formação pedagógica e das escolas de aplicação, pois suas qualidades humanas devem torná-los o protótipo do mestre proposto como exemplo aos alunos-mestres;

52. Os professores de pedagogia e psicologia devem possuir altas qualificações teóricas e práticas; quanto aos professores encarregados do ensino das outras disciplinas, deve-se-lhes exigir não só conhecimento profundo de sua própria especialidade mas que também conheçam os aspectos psicológicos, pedagógicos e sociais do ensino que ministram;

53. O contato entre os estabelecimentos de formação pedagógica e os alunos-mestres não deveria cessar com a obtenção do diploma de conclusão de curso por estes: é conveniente manter-se esse contato e fazer com que os professores primários se beneficiem em função da irradiação destes estabelecimentos;

54. Devem ser constituídos órgãos de pesquisas psicológicas e pedagógicas para facilitar — em colaboração com os estabelecimentos de formação pedagógica e, quando fôr o caso, com as escolas anexas e de aplicação ou qualquer outra escola

primária — o aperfeiçoamento constante dos métodos e a melhoria dos instrumentos de trabalho necessários aos professores primários.

APERFEIÇOAMENTO DOS PROFESSORES PRIMÁRIOS EM EXERCÍCIO

55. Convém tomar todas as medidas para que os professores primários em exercício possam aperfeiçoar-se em todo o decorrer de sua carreira, a fim de ficarem em dia com as novas teorias e as novas técnicas;

56. A organização de um sistema de aperfeiçoamento profissional se faz necessária sobretudo para os professores primários que receberam uma formação acelerada, portanto sumária e incompleta, e para aqueles que foram nomeados sem os títulos habitualmente exigidos;

57. Além do aumento da eficácia e do encorajamento moral que o corpo docente primário pode usufruir desses cursos de aperfeiçoamento, Eles devem aumentar as possibilidades de promoção para aqueles que os cursaram, nos países em que as promoções dependem de títulos e qualificações;

58. Quaisquer que sejam os meios empregados para contribuir no aperfeiçoamento do corpo docente primário (conferências, lições-modêlo, grupos de discussão, estágios de estudos, cursos de férias, cursos por correspondência, transmissões radiofônicas, etc), um papel preponderante devem ter, na organização dos mesmos, a inspeção escolar, a direção e o corpo docente dos estabelecimentos de formação pedagógica, e os agrupamentos ou associações do corpo docente primário;

59. Quando as autoridades escolares não se encarregam da organização do aperfeiçoamento dos professores primários, devem-se conceder subvenções às associações do corpo docente ou outras instituições e agrupamentos capazes de se desincumbirem a contento dessa tarefa;

60. As maiores facilidades (férias, alojamento, etc.) devem ser concedidas aos professores primários, para que possam beneficiar-se das iniciativas realizadas com a finalidade de seu aperfeiçoamento profissional; essas facilidades se fazem mais necessárias ainda quando se trate de aperfeiçoamento dos professores que exercem a função na zona rural sem possuir todos os títulos que se exigem;

61. Além das iniciativas realizadas pelas autoridades escolares ou por outras instituições e agrupamentos, com a finalidade de aperfeiçoar os professores primários, deve-se encorajar também estes últimos a constituírem grupos de trabalho ou círculos de estudos, para examinar em comum os problemas educativos, tanto teóricos como práticos, que os tocam de perto;

62. As viagens de estudo, individuais ou coletivas, tanto no país como no estrangeiro, devem ser consideradas como um dos meios mais eficazes para elevar o nível profissional dos professores, alargar sua visão com respeito aos problemas escolares e estimulá-los a aperfeiçoar seus métodos; por isso deve ser concedido um número suficiente de bolsas a professores primários que, em seguida, beneficiarão seus colegas com a experiência adquirida no decorrer das viagens de estudos;

63. Quando as circunstâncias permitem (o fator lingüístico desempenha, a este respeito, um papel de importância inegável), a troca de professores primários de um país para outro deve ser encarada como valiosa contribuição ao aperfeiçoamento dos professores; haverá então oportunidade de se aplicar a Recomendação n.º 29, referente às trocas internacionais de professores, adotada em 1950 pela XIII Conferência Internacional de Instrução Pública;

64. Para permitir que o corpo docente acompanhe a evolução das ciências de educação e que se renove, convém encorajar a publicação de obras e de periódicos que satisfaçam às necessidades reais dos professores primários, e que se tomem medidas para lhes facilitar seja a aquisição de obras, seja a consulta, por meio de bibliotecas de escola e de bibliotecas circulantes; os estabelecimentos de formação pedagógica, os centros de documentação e os órgãos de pesquisa previstos pelo artigo 54 parecem particularmente qualificados para exercer uma ação cada vez mais eficaz nesse domínio.

FORMAÇÃO INTENSIVA

65. As autoridades responsáveis devem prever o número de professores primários de que terão necessidade no decorrer dos próximos anos, para assegurar em tempo oportuno sua formação por meios regulares. Se no entanto as necessidades imprevistas as obrigarem a derrogar as regras habituais de formação de professores primários e levá-las a uma formação acelerada, é preciso que fique patente que este regime não pode ter senão um caráter provisório e que se deve voltar ao regime normal no mais breve prazo possível;

66. Nos casos em que — após um aumento mais ou menos súbito dos efetivos escolares, resultante seja do movimento demográfico, seja da generalização ou do prolongamento da escolaridade obrigatória — o recurso a uma formação acelerada de professores primários parece justificar-se, convém exigir dos candidatos um nível suficiente de cultura geral e de preparação profissional antes de lhes confiar uma classe;

67. Os professôres que tiveram formação acelerada e deram prova de aptidão devem poder completar sua formação profissional para serem admitidos nos quadros do ensino primário.

CONTRIBUIÇÃO DAS ORGANIZAÇÕES INTERNACIONAIS

68. É bastante desejável que a Unesco, as outras instituições especializadas das Nações Unidas e as diversas organizações de caráter regional possam contribuir, com presteza e liberalidade, para auxiliar moral, material e financeiramente os países que têm grandes dificuldades em organizar e estender a escolaridade obrigatória, e sobretudo em formar o corpo docente primário indispensável àquele fim.

RECOMENDAÇÃO N.º 37

Dispõe sobre a situação do magistério primário.

A Conferência Internacional de Instrução Pública,

Convocada, em Genebra, pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura e pelo Bureau Internacional de Educação, e ali reunida a seis de julho de mil novecentos e cinquenta e três, em sua décima sexta sessão, adota, a quinze de julho de mil novecentos e cinquenta e três, a seguinte recomendação:

A Conferência,

Considerando que boas condições de trabalho são necessárias para atrair ao magistério primário os jovens bem dotados de ambos os sexos, em número suficiente para satisfazer às necessidades criadas pela extensão da instrução obrigatória e gratuita a todas as crianças;

Considerando que a situação do magistério primário está estreitamente ligada à sua formação profissional, assunto de que se tratou na Recomendação n.º 36, relativa à formação do magistério primário, aprovada pela Conferência em sua presente sessão;

Considerando que a situação do magistério primário, bem como a do magistério em geral, é determinada tanto pelas medidas de ordem jurídica e administrativa, que garantam a nomeação, a segurança do emprego, o salário, as condições de trabalho e o regime de previdência social, como por fatores mais sutis que são a própria base da estima de que pode gozar o magistério junto às autoridades e a opinião pública;

Considerando que a situação do magistério, tomado em seu conjunto, depende em boa parte de sua unidade intrínseca, das boas relações que mantenha com as autoridades escolares, do modo pelo qual seus membros são consultados nas questões relacionadas com suas condições de trabalho e a qualidade de seu ensino, assim como da liberdade que lhes é concedida no que concerne a suas convicções pessoais — ficando bem claro que essa liberdade não poderia conferir-lhe o direito de impor suas convicções a seus alunos, o que se chocaria com o direito dos pais;

Considerando que o professor primário, ou melhor, o professor em geral, aumenta o prestígio da profissão pela qualidade de sua contribuição espiritual e intelectual à vida do país, tomando, como cidadão, sua parte nas responsabilidades da vida social da coletividade, bem como manifestando, com relação aos alunos que lhe são confiados, o mesmo devotamento tanto fora da escola como nas horas de aula;

Considerando, por um lado, que fora de suas funções e sem distinção de sexo, de raça, de cor e de opinião ou de crenças pessoais, o professor primário deve gozar, como todo educador, do livre exercício de seus direitos cívicos, de acordo com a Declaração Universal dos Direitos do Homem; mas que, por-outro lado, sua missão de educador lhe impõe deveres para com seus alunos, dos quais é preciso respeitar a consciência e a personalidade, assim como para com as famílias que lhe confiaram os filhos, o que lhe cria obrigações com relação à sociedade que êle foi chamado a servir;

Submete aos Ministérios de Instrução Pública dos diversos países a seguinte recomendação:

ESTATUTO ADMINISTRATIVO

1. Quando o corpo docente primário se beneficia do estatuto de funcionários, os direitos e garantias de caráter geral que lhe confere este estatuto, não deveriam, de nenhum modo, ser inferiores aos que são concedidos a outras categorias de funcionários do mesmo nível;

2. Onde os membros do magistério primário não são considerados funcionários, devem ser titulares de um contrato cujas cláusulas gerais não os coloquem em situação inferior à dos funcionários do mesmo nível, em outras funções, submetidos ao mesmo regime de contrato;

3. Sem procurar para tanto instituir-se um regime uniforme, é conveniente incentivar as iniciativas tomadas, nos países de tipo descentralizado, para reduzir, o mais possível, as de*

sigualdades flagrantes que podem existir, no interior de um mesmo país, no que concerne à situação do corpo docente primário e sobretudo no que diz respeito à remuneração;

4. Onde o corpo docente primário esteja subordinado administrativamente a autoridades locais, é conveniente verificar--se se essas autoridades, sobretudo quando se trate de pequenas aglomerações rurais, estão em condições de garantir os direitos dos professores que elas admitem, mormente no que concerne ao pagamento regular da remuneração;

5. O máximo de segurança no emprego deve ser garantida aos membros do corpo docente primário, salvo em caso de falta grave sancionada, nos termos dos regulamentos aplicáveis ao caso, pela exclusão do professor ou pela rescisão do contrato; onde esse princípio não pudesse ser aplicado, a admissão proposta deveria ser por um longo período, com possibilidades de renovação;

6. Os órgãos devidamente reconhecidos têm atribuição para aplicar os regulamentos relativos aos direitos e deveres dos professores primários, excluída qualquer pressão exterior, qualquer que seja seu caráter;

7. Em caso de falta para com os deveres profissionais, as sanções regulamentares devem ser aplicadas com toda objetividade, dando-se aos interessados o direito de apelação às instâncias competentes;

8. Esse direito de recurso deve igualmente ser reconhecido a qualquer membro do corpo docente primário quando se sinta prejudicado por medidas administrativas previstas por lei ou regulamentos;

9. Em princípio, os representantes autorizados dos professores devem fazer parte dos órgãos encarregados de examinar as decisões tomadas pelas autoridades escolares em assuntos disciplinares ou de caráter profissional;

10. Os membros do corpo docente primário, ou seus representantes, devem ter direito de participar da elaboração das diretrizes relativas às condições de trabalho e das conferências de educação que tratem dos problemas afetos às funções do professor primário;

11. Convém que seja reconhecido aos professores o direito de se associarem em organizações profissionais de sua preferência, qualificadas para os representar em todas as ocasiões.

NOMEAÇÃO E DESIGNAÇÃO DE ESCOLAS

12. O processamento das nomeações de professores primários devem ser tão simples quanto possível, e oferecer todas as garantias de objetividade;

13. A esse respeito, a nomeação automática dos professores que obtiveram o diploma exigido apresenta vantagens, sobretudo onde há carência de mestres; provendo-se os cargos aos quais professores e professoras podem ser admitidos por possuírem os mesmos diplomas e condições exigidas, é conveniente evitar-se qualquer discriminação de sexo;

14. Onde a nomeação automática não é praxe, convém recorrer-se a um sistema de seleção que ofereça todas as garantias aos candidatos e que leve em conta suas notas em todas as matérias, as apreciações a seu respeito no decorrer do curso normal, seus títulos, suas atividades extra-curriculares bem como os resultados das provas e entrevistas individuais a que foram submetidos;

15. Em princípio, os critérios que certos países usam para fixar a promoção de professores ou seu acesso a um posto superior devem inspirar-se no mesmo processo, levando também em conta o trabalho do professor;

16. Quando o professor, para se titular, deve passar por um estágio probatório, convém que este não seja prolongado indevidamente, a fim de permitir que os professores possam gozar, no mais breve prazo possível, a plenitude de seus direitos;

17. Entre os meios de estimular os professores a permanecerem na mesma escola e de remediar os inconvenientes que decorrem das transferências muito freqüentes de titulares, sobretudo na zona rural, deve-se providenciar a prática de medidas capazes de facilitar a nomeação de mestres em sua própria localidade, ou em localidade vizinha, se fôr seu desejo;

18. Quando dois cônjuges fazem parte do corpo docente, é conveniente facilitar ao máximo sua nomeação para a mesma localidade ou localidades vizinhas;

19. Onde seja possível, é de se desejar que os mestres possam beneficiar-se de promoções, sem que para isso sejam constrangidos a mudar de localidade.

REGULAMENTAÇÃO DO TRABALHO

20. As possibilidades psico-fisiológicas do aluno e as tarefas que o professor primário é levado a cumprir fora de sua classe fazem com que o horário semanal de ensino não ultrapasse de trinta horas: o professor deve preparar suas aulas, corrigir os deveres, dedicar-se às atividades extra-curriculares, manter contato com pais de alunos e aperfeiçoar-se tanto no plano profissional quanto no cultural;

21. Em princípio, a duração e a divisão das férias e descansos devem inspirar-se em considerações semelhantes e levar em conta o tempo de repouso e de lazer de que igualmente necessitam mestres e alunos;

22. Nas localidades onde é aplicado o sistema de classes alternadas e onde os professores devem, por isso, ensinar em cada dia a dois grupos de alunos diferentes, convém prever-se o número de professores suficientes para que se exija de cada mestre tão somente o que vem limitado nas recomendações do artigo 20;

23. Em princípio, a situação econômica estabelecida para o professor primário deveria permitir-lhe que se dedicasse inteiramente às atividades escolares e periescolares ou sociais; fora de suas funções normais, êle não deveria aceitar um trabalho remunerado que viesse perturbar suas funções na escola e a autoridade de que êle deve gozar junto a seus concidadãos e, em particular, junto aos pais e aos alunos.

REMUNERAÇÃO.

24. Em vista de a deficiência de títulos profissionais dos professores, tanto do ensino público quanto do particular, ter muitas vezes sua origem nas parcas condições de trabalho e de remuneração que lhes são dadas, o que ocasiona prejuízo aos interesses dos alunos que lhes são confiados, é desejável que os poderes públicos procurem fixar, por meio de textos legislativos, os títulos mínimos exigidos dos professores das diversas categorias de estabelecimentos de ensino primário;

25. Os membros do corpo docente primário devem receber uma remuneração que corresponda à importância de sua missão e que seja pelo menos igual à das diversas categorias de funcionários que tenham recebido uma preparação semelhante ou ocupem uma posição social do mesmo nível;

26. A remuneração mínima deve ser suficiente para assegurar ao professor, desde o início da carreira, condições de vida que o estimulem no trabalho e lhe permitam constituir seu lar;

27. As tabelas de remuneração devem ser concebidas de modo simples e que dêem margem para que os professores que recebam salários inferiores à remuneração média sejam em número tão reduzido quanto possível;

28. Admitindo-se que as modalidades de remuneração possam variar de país para país, é preferível que a amplitude não seja muito grande entre os salários máximo e mínimo de uma mesma tabela, tendo-se em vista que tanto um quanto o outro, assegurem aos mestres uma remuneração conveniente;

29. Onde exista pluralidade de sistemas de formação profissional de professores primários, é justo que os mestres cujos títulos ou diplomas exijam preparação mais longa e mais completa tenham melhor remuneração;

30. É muito desejável que quando os títulos e os trabalhos sejam idênticos não haja diferença entre a remuneração de professores e a de professoras; onde essa medida ainda não foi aplicada convém que se procure reduzir progressivamente a diferença existente entre os níveis de salários de uns e de outras;

31. As promoções devem permitir que o professor primário atinja rapidamente o salário médio da tabela e que obtenha no fim da carreira, quando os proventos da aposentadoria são função do que percebe como salário, uma pensão satisfatória;

32. Quando a promoção se faz essencialmente por sistema de escolha, devem-se tomar todas as medidas para evitar-se arbitrariedades da parte das autoridades responsáveis: só devem ser levados em conta os títulos, o valor do trabalho, as aptidões, a eficácia e o mérito dos mestres;

33. Nos países de tipo descentralizado, onde o corpo docente está submetido a remuneração diversa e a tabelas diferentes de salários, é preciso que as autoridades se esforcem no sentido de reduzir, por meios apropriados, as diferenças sensíveis que possam existir, dentro de um mesmo país, em matéria de níveis de salário;

34. Nos países em que, embora com uma preparação idêntica, tenham os professores das instituições pré-escolares salários inferiores aos dos professores primários, devem-se tomar providências para suprimir essa anomalia;

35. Quando o ensino em uma escola de aplicação, anexa a um estabelecimento de formação pedagógica, numa escola primária superior, num curso complementar ou numa escola para crianças deficientes exija uma qualificação ou uma preparação profissional complementar ou especializada, a remuneração dos professores dessa categoria deve ser superior à dos outros professores primários;

36. As responsabilidades inerentes à função de diretor de escola primária devem dar direito a uma suplementação nos vencimentos que, quando fosse o caso, poderia ser proporcional à importância do estabelecimento que dirige;

37. Os profesôres estagiários, os substitutos e os interinos, assim como os mestres que não possuam todos os títulos exigidos têm direito a uma remuneração que, embora sendo inferior à dos professores titulados, deve assegurar-lhes convenientes meios de existência;

38. Onde não fôr ainda disposição estabelecida, as autoridades escolares devem esforçar-se e tomar todas as providências para que os mestres recebam integralmente as férias e os descansos regulamentares.

ADICIONAIS E VANTAGENS diversas

39. Onde as tabelas de vencimentos não tenham sido reajustadas de modo a levar em conta o encarecimento da vida, os professores devem beneficiar-se de abonos de emergência que sejam submetidos a revisões periódicas;

40. Abonos individuais de locação devem ser previstos em favor dos professores primários que exerçam função em localidades em que as condições de existência sejam difíceis pelo afastamento, pelo clima, pela situação sanitária, ou mesmo em aglomerações urbanas onde o índice do custo de vida atinja uma cifra mais elevada; cabe às autoridades competentes fixar os fatores que devem ser levados em conta neste cálculo;

41. A crise de habitações que existe na maioria dos países torna indispensável que as autoridades coloquem à disposição dos professores primários moradia gratuita ou aluguel reduzido, ou que elas lhes concedam um abono de moradia;

42. É conveniente conceder-se aos professores primários abono para encargos de família nas mesmas bases em que é concedido aos outros funcionários ou empregados de categoria semelhante ;

43. Onde as necessidades do serviço podem forçar o mestre a mudar de localidade, o interessado deve receber um adicional de trânsito.

PREVIDÊNCIA SOCIAL

44. Os membros do corpo docente primário devem ser beneficiados por um regime de previdência social que corresponda às seguintes eventualidades: aposentadoria, pensão aos dependentes, invalidez, doença, maternidade;

45. Qualquer que seja o órgão de administração (caixa administrada pelos poderes públicos, por uma associação de funcionários ou por uma companhia de seguros privados), os poderes públicos devem formar uma base segura de garantia que permita fazer face aos compromissos tomados com relação aos beneficiários do regime de previdência social;

46. Há países em que nenhuma contribuição é exigida dos professores que se beneficiem de um regime de previdência social ; mas onde ela é exigida, o montante da mesma não deve ser superior à contribuição dos poderes públicos;

47. Numa determinada idade ou depois de um número determinado de anos de serviço, os professores devem beneficiar-se de uma pensão normal na aposentadoria, ou de uma quantia global ou então de uma e outra; uma aposentadoria proporcional pode lhes ser concedida depois de um mínimo determinado de anos de serviço, tomando-se providências para que tal regime não os incite a deixar prematuramente o magistério;

48. Em caso de invalidez ou de incapacidade que indique uma aposentadoria, os professores primários devem beneficiar-se de pensão ou de um auxílio correspondente ao número de anos de exercício; o montante dessa concessão, em qualquer caso, deve ser o suficiente para que não deixe o interessado em estado de penúria;

49. Em caso de doença, os professores devem beneficiar-se de licença remunerada, providenciando as autoridades escolares a sua substituição; onde ainda não se tenha tomado essa medida é desejável que se estabeleça um abono para gastos com médico e farmácia; se a doença se prolonga além dos prazos previstos pelos regulamentos, a remuneração deve ser reduzida, por etapas sucessivas, até a cura do interessado ou a sua aposentadoria antecipada por invalidez;

50. Toda professora primária deve beneficiar-se de uma licença remunerada de gestante, cuja duração (dividida entre o período que precede e o que se segue ao parto) não deve ser inferior a três meses, podendo ainda lhe ser concedida uma licença de maior duração, em vista de conselho médico, o que seria então licença de tratamento de saúde;

51. Em caso de falecimento de membro do corpo docente primário, devem-se prestar auxílios a seus dependentes, ou pelo menos a sua viúva (enquanto não contrair novas núpcias) e seus filhos (até o último ano de escolaridade obrigatória e até idade mais avançada no caso em que os interessados prossigam estudos de ordem geral ou profissional);

52. É necessário que representantes do corpo docente primário participem da elaboração dos regulamentos de previdência social e da gestão dos fundos bem como da solução dos litígios eventuais.

PROFESSORES ESTRANGEIROS OU DE OUTRAS LOCALIDADES DO PAIS

53. Não se deixando de levar em conta os diversos fatores que originaram as disposições que regulamentam a admissão de estrangeiros, é necessário estudar-se a possibilidade, sobretudo nos países onde há carência de mestres, de admitir-se professores estrangeiros, mas sempre com certas reservas;

54. Para ser admitido no exercício do magistério público de grau primário, os mestres estrangeiros devem possuir diplomas iguais aos nacionais ou títulos reconhecidos como equivalentes ;

55. Nos países de tipo federativo, é conveniente que se conceda aos naturais dos diversos Estados, províncias, cantões, etc, todas as possibilidades possíveis para exercer a função em todo o território nacional.

POSSE DO MINISTRO EDGARD SANTOS NA PASTA DA EDUCAÇÃO E CULTURA

Com a presença de altas autoridades, de destacadas figuras dos meios educacionais do país, professores e parlamentares, realizou-se em 7 de julho a solenidade de posse do professor Ed-gard Santos no cargo de Ministro da Educação e Cultura.

"REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS" tem a oportunidade de publicar, a seguir, o discurso então pronunciado pelo novo Titular da Educação.

Dedicado longamente aos problemas da educação e da cultura, outro motivo não me afastaria daquela missão, apolítica por excelência — a missão de construir uma Universidade — senão o mais alto dever de servir ao Brasil, dentro mesmo da atmosfera em que eu vivia.

Num momento como este, em que o regime democrático — para que viva a liberdade — começa a cobrar, nos diferentes domínios da vida pública, seu tributo de inquietação dos espíritos, e, no plano administrativo, a determinar perturbações inevitáveis, num momento assim, justo é admitir que a função pública se despoje, tanto quanto possível, de qualquer tonalidade partidária, para que os pleitos se travem num verdadeiro clima de imparcialidade.

Sem dúvida, à frente deste Ministério, estranhos não têm sido, em maioria, aos problemas da vida escolar, os titulares que anteriormente o ilustraram. Homens públicos, experimentados sempre nos entreveros parlamentares, Eles traziam para o cargo a preciosa experiência dialética, e o conhecimento direto das realidades nacionais que as lutas políticas permitem. De minha parte, porém, venho da cátedra e venho da administração universitária, mas venho também de um contato necessário e constante com os órgãos do Estado.

Entre nós, a estreita vinculação das entidades de ensino com as funções do Governo, se tem um aspecto discutível, contribui, por outro lado, para que professores e estudantes não se afastem por demais das realidades quotidianas, de modo que a Universidade não se erga solitária, como torre de marfim, indiferente à inquietação da vida pública. E se o tirocínio do

Reitor é agora um dos motivos de ser êle conduzido a esta função, também não poderíamos esquecer que, na vida universitária, na relativa serenidade de sua atmosfera, e na altitude de suas torres contemplativas, é que melhor se poderá apreender certos aspectos da realidade cultural de uma Nação.

Compreende-se, pois, de algum modo, a significação do honroso convite com que fui distinguido pelo meu eminente amigo, o Presidente Getúlio Vargas. Como se o animasse — digamos — na política educacional que idealiza, o predomínio em toda linha de um pensamento, de serenidade e conciliação. Pois que se quebra a velha praxe do exercício desta pasta confiado sempre a representantes de partidos, ainda que todos Eles tenham sido homens de larga visão e espírito público.

Sensível, como sempre, ao jogo delicado dos acontecimentos, o Presidente Getúlio Vargas — neste momento universal uma das mais fortes personificações da teoria sócio-política — jamais subestimou a redenção das massas pela cultura. E, agora mesmo, esta orientação parece prevalecer na idéia de convocar para a direção do aprendizado popular, um elemento das nossas elites culturais. Gesto, sem dúvida, significativo, é como se proclamasse, ainda uma vez, aquele princípio de harmonia essencial que deve prevalecer no espírito do povo. Pois a compreensão entre as classes sociais, e a diluição de suas diferenças, há de provir, por certo, não de uma luta visceral, mas de um processo interior de entendimento, firmado e orientado este processo, pelos critérios da cultura.

A Universidade moderna, voltada para a inquietação espiritual de todos os povos, não se pode confinar — alheia à função existencial do saber — nos limites, que muitos pretendem intransponíveis, do puro ensino e da investigação tecnológica. Prevalecendo-se mesmo do que se tem realizado nestes limites, e particularmente utilizando as contribuições da tecnologia social, a Universidade de hoje é um órgão indispensável à construção-de. uma nova ordem econômico-política. Ordem eminentemente democrática, a Universidade livre poderá levantá-la agora, utilizando as ciências do homem, sobre uma idéia real da natureza humana, e, portanto, sobre uma concepção objetiva do povo, considerados assim todos os homens, detentores, não de simples direitos abstratos, mas de prerrogativas fundamentais da vida, praticamente asseguradas, e sem as quais — tenhamos certeza — nenhuma democracia poderá subsistir.

Governo das maiorias, certo é que, mais cedo ou mais tarde, a democracia realizará o ideal da soberania popular. O fenômeno aí está configurado claramente, aqui como em todo o mundo, na agitação dos desfavorecidos. Fenômeno social que vem do século passado, alastra-se a ebulição reivindicativa dos povos,

e as maiorias, anteriormente massas inconscientes e amorfas, organizam-se agora, e desenvolvem um processo em que a prevalência dos impulsos instintivos tem gerado, para grandes nações, as mais amargas experiências de sua História.

Mas, seja como fôr, estamos em face de um acontecimento decisivo, e, por isso, o despertar das massas precisa ser profundamente considerado, para ser também racional e positivamente orientado, objeto da meditação e do estudo de homens esclarecidos, homens que saibam compreendê-lo e utilizá-lo em benefício de uma nova civilização universalista.

Tenho para mim que esta é uma das mais vivas missões ao mesmo tempo de educadores e estadistas. Função cultural de que não se pode eximir o Estado moderno, na consciência de todos os brasileiros há de estar, por certo, o reconhecimento dos esforços entre nós realizados, sob a inspiração do nosso grande Presidente, pela orientação do pensamento político das massas, afastando-as de qualquer filosofia sanguinária, e embrenhando-as sobretudo na realização de objetivos brasileiros.

Com efeito, esta campanha não se tem limitado unicamente ao proletariado das cidades, mas, — perturbada aqui e ali pelos azares da política e pela vertigem dos nossos ritmos vitais, — esta campanha atingiu, inegavelmente, as mais distantes regiões do país, onde os poderes públicos, a partir do seu governo, passaram a empregar largos recursos em benefício de populações inteiramente abandonadas ou esquecidas.

Este pensamento, consubstanciado em planos e medidas, já no período anterior à guerra mundial, se aplicava em favor da educação e da saúde, e mesmo nos domínios da organização econômica e política do país. E tão sábias e oportunas se revelaram aquelas providências que, também no período presidencial seguinte, nesta pasta ainda não desdobrada, e honrado o seu exercício efetivo, sucessivamente, pelos eminentes brasileiros e meus diletos amigos, Professores Ernesto de Sousa Campos e Clemente Mariani, prosseguiu vitoriosa a aplicação daqueles planos, ainda e sempre desenvolvidos e aperfeiçoados, até o ponto em que hoje se encontram, sob a forma de serviços e campanhas largamente produtivas. Era — senhores — uma nova mentalidade que se implantava no serviço público, a função governativa tecnicamente orientada no sentido do bem comum, e tão superiormente concebida que, mesmo uma alteração geral dos nossos rumos políticos, não conseguiu desordená-la.

Mas, impressionante, e às vezes até atordoante, é a complexidade dos nossos problemas. E' que os problemas se multiplicam em número e volume, e a realidade que defrontamos é a de um sistema cujos recursos institucionais não permitem ao Governo agir com a rapidez e precisão de movimentos particular-

mente necessários num país como o nosso, e que vai crescendo em ritmo que direi superior, talvez, às possibilidades de planejamento de suas elites.

Temos, assim, coexistentes, numa civilização quase tumultuária, os mais diferentes estágios do desenvolvimento humano. Temos, em algumas cidades, populações supercivilizadas — usu-frutuárias dos benefícios do Estado — e temos, ao lado de povos selvagens, a realidade confrangedora de povos ditos "civilizados" mas que constituem, em verdade, ao longo do nosso vasto território, uma grande massa de degradados, perdidos nas mais tristes condições de vida. A solução deste problema que tem, como disse, merecido a preocupação do Governo, é prejudicada sempre pelo combate das incompreensões, mas corresponde, não há dúvida, a um programa de execução iniciada, e que precisa ser, de futuro, assegurada pela consciência de patriotismo e de justiça do nosso povo.

A este povo, que constitui no conjunto nacional o elemento decisivo e atuante, mister se faz lembrar e relembrar que ainda longe estamos de constituir uma verdadeira comunidade nacional, fora da qual não existissem, inconscientes de sua própria dignidade e dos seus direitos, tantos e tantos brasileiros inatin-gidos pela função integrativa da educação e da cultura.

Pois há — convém lembrar — uma parcela da Nação que ainda não encontrou o seu legítimo destino, uma parcela silenciosa e paciente, melhor direi resignada ou sonâmbula. Parte esta, sem dúvida, recuperável e prestimosa. Parece-me, contudo, que a outra parcela não atentou, como devera, humanitariamente, para a solução do seu problema de modo a incorporar toda esta gente à comunidade nacional, e constituir, assim, o corpo da Pátria, íntegro e hígido, em benefício comum da própria humanidade.

Esta é, sem dúvida, uma tarefa, creio eu, antes de cultura que propriamente de educação. Porque é mister transformar em cultura a educação individual e individualista ordinariamente fornecida ao povo, e imprimir-lhe, assim, força e direção construtivas, consciência da missão eminentemente social que lhe cabe desempenhar e dos valores nacionais e universais que deveremos cultivar. Cultura, sim, antes que simples educação, porque é necessário reconhecer que a vida brasileira ainda não se organizou inteiramente em função do meio em que vivemos, tornando-se, pois, imperioso — a começar pelas elites — que o nosso povo adquira consciência plena de si mesmo, de suas peculiaridades materiais e psíquicas, e dedutivamente, de suas verdadeiras necessidades, possibilidades e deveres. Assim, a educação nacional deixaria de ser esse esforço essencialmente intelectualista e pouco produtivo, para adquirir, profundamente, a significação

de um trabalho realizado em vista de fins utilitários e clarividentes, e transportando-se, pôr este meio, àquela parte do nosso povo, da condição de "peso morto" em que vegeta, para a nobre condição — só por isto honrosa — de trabalhadores do Brasil. Trabalhadores dos campos e das cidades, dos laboratórios e das oficinas, no acesso das minas e no silêncio das bibliotecas, em suas mãos, e em suas mentes, o potencial econômico do país converter-se-ia, rapidamente, em elemento de tranqüilidade e bem-estar geral para a Nação. Cultura, sim, cultura brasileira, para daí se deduzir uma nova educação brasileira, um sistema organizado em vista, não de simples ambições individuais, mas, antes de tudo, articulado com os superiores interesses e necessidades gerais do país.

Longe do teorismo quase místico da escola pela escola, há que indagar agora, em face da realidade de cada meio, quais os tipos de escola necessários a uma existência produtiva. Tipos de escola com que não se hão de satisfazer talvez os caçadores de diplomas prestigiosos, mas escolas capazes de fornecer ao povo aqueles conhecimentos e habilitações com que cada cidadão, dentro de suas capacidades reais, poderá prestar bons serviços à Nação. Novas necessidades e exigências estão surgindo e, diante deste fenômeno, precisamos reconhecer que certos processos escolares se vão tornando caducos, inadequados ou inoperantes, e até mesmo perniciosos.

No que se refere ao ensino universitário, por que não mencionar as apreensões que nos assaltam, a nós que o conduzimos? De fato, entre outros problemas, uma clientela mal preparada e desorientada comparece, ano após ano, a forçar as portas das Universidades tradicionais, ou a improvisar, à margem do sistema oficial e mesmo dentro dele, um novo sistema de institutos. E casos até em que, nos limites do mesmo organismo universitário, escolas do mesmo tipo se multiplicam, denunciando essa estranha redundância, a insegurança dos critérios que, muitas vezes, adotamos.

Sabido é, com efeito, que temos escolas superiores — isto, para sermos realistas e sinceros — onde nem sempre se recomendam a eficiência dos cursos, ou a precária aparelhagem de que dispõem, ou finalmente, — o mais importante — o pessoal docente que reúnem, pela simples razão de que precisamos ultrapassar a fase do professor improvisado, sabido que é o professor — sua capacidade moral, intelectual e técnica — o elemento fundamental e decisivo de qualquer sistema pedagógico. Necessidade real de um povo que se expande, o ensino superior exige, como o ensino dos outros graus, a formação pedagógica dos mestres. A mesma deficiência que se apontou como determinante para a criação dos Institutos de Educação e Faculda-

des de Filosofia, também precisa ser considerada em relação aos cursos superiores. Formação pedagógica para os professores de todos os cursos, a fim de que possamos contar, nas Universidades e Escolas superiores, com estudantes bem ajustados à sua missão de estudar, pois, muitas e muitas vezes, o que se diz problema do estudante não é senão problema da função docente.

Por outro lado, não pode a Universidade prescindir de uma escolaridade fundamental perfeita, e afinal abandonar-se à mera função de substituí-la. Seria, neste caso, preferível que as nossas Universidades, transpondo os limites da majestade em que se encontram, abrissem as suas portas às várias e numerosas necessidades do povo, livres para a criação oportuna, flexível e rigorosa de institutos menores, correspondendo, portanto, a estes anseios. Estes institutos forneceriam conhecimentos práticos e úteis em vez de fantasiosos diplomas, e, deste modo, estariam preservados da invasão da incompetência e da mediocridade os institutos tradicionais de altos estudos.

Longe do que temos verificado, aqueles institutos superiores, exigentes, por natureza, de clientela rigorosamente selecionada, seriam freqüentados somente, não pelos privilegiados da fortuna, mas por todos os jovens bem dotados, aqueles declaradamente capazes de assimilar alta cultura, e para os quais a assistência educacional a que se refere a nossa Lei Suprema, seria, na mais larga escala, praticada.

Isto, de fato, o que daria sentido essencialmente democrático à sistematização da educação nacional. Oportunidades de estudo e de preparação para a vida oferecidas largamente a todos os jovens segundo suas capacidades, e as necessidades do meio a que devam servir. É, para os moços excepcionais, abertas indefinidamente todas as portas do saber, de modo que o Brasil pudesse receber deles todo o serviço que lhes fosse possível, as forças da inteligência e do caráter.

Hoje, quando nos queixamos tantas vezes da situação em que se encontra o ensino brasileiro, — sem podermos, com efeito, apontar, por isto, nenhuma responsabilidade individual, — uma afirmação podemos fazer, todavia, sem receio: é que esta situação não reflete, intrinsecamente, uma qualificação negativa de nossa massa estudantil. Devemos reconhecer que a mocidade não pode ser imediatamente indicada como fator da precária produtividade de nossas escolas.

Não tenho a menor dúvida quanto à legitimidade desta afirmativa: a mocidade merece a confiança da Pátria. Ela jamais se revelou definitivamente hostil ou opositiva a quem se dedique com amor e competência aos ideais de sua formação. Por isso mesmo, professor e administrador escolar que tenho sido, — e evocando a convivência carinhosa da mocidade universitária de

minha terra — posso dizer-vos, nesta hora, que sempre confiei nos estudantes. Não poderia, portanto, ao assumir esta pasta deixar de mencionar a colaboração da juventude estudantil como um dos esteios mais fortes da administração que hoje inicio.

De modo idêntico, não posso também esquecer os professores, esta classe, imensamente produtiva, — de um produto que, por ser invisível, não lhes grangeia o prestígio que deveriam merecer. Como colega e autoridade pública, manifesto-lhes aqui a minha solidariedade e as minhas esperanças.

São estas, senhores, assim, sem possibilidade de apresentação sistemática, as idéias que vão ocorrendo ao pensamento emocionado desta hora. Muito mais, sem dúvida, haveria que dizer, não me faltassem engenho e arte — e tempo — sobre a experiência de quem se dedicou ao ensino tantos anos, e mesmo na intimidade do seu lar, e a partir do ensinamento dos seus maiores, sempre viu erigidos o pensamento e o ato de educar como expressão — a mais pura e a mais nobre — da criatividade humana. Nesta linha de conduta, colocou-me, desde cedo, meu pai, caminho que jamais abandonei, e que sempre desejei traçado pelas regiões mais altas e mais belas, mas que eu estava longe de supor viesse um dia alcandorar-se na posição em que me encontro.

Expressões eminentes da vida brasileira, são mestres para mim, de experiência cívica, os meus preclaros patrícios e ilustres amigos aqui presentes, e doutos representantes do egrégio Conselho Nacional de Educação. Trazendo-me demonstrações de estima e solidariedade, vós, companheiros da Universidade da Bahia, e vós magníficos Reitores das Universidades, como que vindes antecipar com o vosso apoio os resultados da investidura que recebo. Perante todos vós — testemunhas da Pátria — orgulho-me de enfrentar, paralelamente, as alegrias e os sacrifícios desta alta função administrativa. De mim, para não vos decepcionar ao menos, e ainda mais fortalecer a confiança que tendes no Brasil, não medirei esforços no sentido de dar o mais perfeito cumprimento à patriótica missão que o Presidente Getúlio Vargas me confia. A Sua Excelência, os meus agradecimentos de admirador antigo e inabalável, concidadão que não se deixou vencer pela adversidade de certas horas, superior que sempre me conservei à significação transitória dos fatos, de olhos abertos para as profundas coerências da História.

Amigo também dos meus amigos, muitos deles mais cedo ou mais tarde distinguidos, como eu, pela sua confiança, tenho, entre outros, para confirmá-lo, estes dois admiráveis baluartes da minha terra, espíritos jovens, dinâmicos e lúcidos: Juraci Magalhães e Antônio Balbino. São Eles, nomes que pronuncio

de modo caloroso. São individualidades muito ligadas à minha vida e à vida de minha província. O primeiro, antigo batalha-dor pelo progresso da Bahia e, desde jovem, surpreendente vocação de líder, na administração e na política, temos, no seu passado como no presente, a certeza de quanto o Brasil deve nele confiar nos dias porvindouros. E o segundo, personalidade cuja trajetória política, ascendendo às culminâncias deste Ministério, enalteceu, mais uma vez, o nome da Bahia, nos fastos intelectuais da nossa Pátria. E agora mesmo, ouvindo-lhe as palavras generosas que me dirigiu por intermédio do seu preclaro representante e meu distinto amigo, Gilson Amado, senti nesta eloqüente expressão da sua estima a significação da responsabilidade que me atribui e que hoje enfrento com o pensamento voltado para o engrandecimento do Brasil.

Numa observação, aliás, já repetida, mas que é mister acen-, tuar, tem a Bahia uma vocação — preciosa e rara nestes tempos — que é a de exornar, com as mais altas qualidades cívicas, a atividade política dos que a representam. E' de ver que estes representantes, essencialmente integrados e inteirados de suas tradições e compromissos para com a Pátria, estes delegados, por assim dizer, de sua brasilidade, estão sobretudo presentes e atuantes naqueles momentos em que de qualquer modo se encontram em jogo os destinos culturais de nossa terra. E assim é no caso presente. Quando recebo a solidariedade daqueles conterrâneos, vejo entre vós, baianos todos, pelo nascimento e pelo amor à Bahia, também, homens de todos os credos políticos da minha terra, estimulando-me no cumprimento do dever com o calor da sua confiança e a serenidade do seu julgamento.

Baianos que somos e a mencionar o nome acolhedor de nossa província, nome simbólico de cordialidade e lucidez, abraço da terra ao mar, que é a grande Pátria comum de toda a gente, permiti — senhores — que eu atribua, à solenidade desta posse, a significação de uma festa baiana. Verdade é que, dentro do imenso amor que a grande Pátria nos inspira, nunca é demais ■— queridos compatriotas — nunca é demais destacar a significação regionalista de certos momentos. Vale mesmo este destaque para acentuar a riqueza geral da Nação, o variado repositório dos seus valores materiais e humanos.

E' assim que, numa interpretação superior dos sentimentos que me dominam, desejaria assinalar o sentido baiano desta festa. Sentido baiano, mas em verdade essencialmente brasileiro, porque a vinculação do todo à parte que lhe deu origem é indestrutível, a Bahia a acalentar com seu carinho maternal o surgimento da Pátria. Pois foi assim, desde os primeiros dias da vida colonial, e através de todas as manifestações do nativismo amanhe-cente, e até o despertar da Nacionalidade, sempre a Bahia a con-

firmar a ferro e fogo, e com o próprio sacrifício militar das mulheres, a Independência do Brasil. Dois de julho de 1823 — data cujos rumores festivos ainda hoje se prolongam, lá pelas ruas da nossa bela capital vetusta e colorida, é data que assinala — bem o sabeis — feitos heróicos de nossa gente, sobre as colinas do recôncavo e as águas tranqüilas de Todos os Santos. Lutava a Bahia até aquela data contra os últimos redutos da resistência colonialista, e é, sem dúvida, oportuna, por isto, a evocação daqueles fatos numa hora como esta que é, essencialmente, de meditação dos nossos deveres patrióticos. Oportuna, sim, para que os baianos, firmados no exemplo dos seus antepassados, se levantem e formulem um voto ardente de união e de trabalho, pela confirmação sempre mais viva daquele passado glorioso. União e trabalho de todos os baianos pelo domínio das tradições de probidade e de cultura que são as notas mais vivas da nossa legenda. Oportuna, também para a elevação do pensamento geral dos brasileiros ao eterno problema da Independência, Independência que há de ser, sempre conquistada de todos os instantes, conquista particular de cada brasileiro, e triunfo total da coletividade sobre os entraves que se opõem à mais perfeita concretização dos nossos valores.

Esta é uma campanha de educação e de cultura. Vale, pois, destacá-la na hora desta posse. Com este espírito, assumo, firme e resoluto, o encargo que o eminente Magistrado me atribui, seguindo, sob a luz de sua estrela, o seu caminho de vitórias e de exemplar dedicação ao excelso mister da função pública. Na posição a que êle me eleva, sei, de experiência própria e longo convívio, que esta é uma oficina cujos funcionários sempre se têm destacado pela excelência do seu mister.

A bem dizer, não ignoro que Eles, os funcionários — técnicos e burocratas de todas as categorias — muitos dos quais conheço pessoalmente e estimo, e imagino ligados a mim, nesta hora, por um grande abraço fraternal — funcionários espalhados pelos serviços ministeriais de todo o imenso território nacional — são Eles a alma deste Ministério.

Não estou aqui, propriamente para comandá-los, senão, simplesmente, para coordenar, como funcionário dos mais antigos, aquelas atividades para que são suficientemente instruídos, e a que nada poderei acrescentar além de simples estímulos de cordialidade e confiança.

No íntimo de vossas almas, e para o aperfeiçoamento constante do nosso trabalho, sei que fala — porque também o sinto — em nome do dever, a voz de nossa Pátria. Fala e é ouvida. Fala e se transforma em ação. Ação que sabemos abnegada e eficiente, e que desejamos exercida, agora e sempre, nesta casa, em benefício do Brasil.

A EDUCAÇÃO BRASILEIRA NOS MESES DE ABRIL A JUNHO DE 1954

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS — Vem o INEP procurando acentuar sua missão primacial que será a de se constituir um centro de informação objetiva das atividades educacionais do país, capaz de ajudar a formação de uma opinião pública esclarecida a respeito da escola e do guiar os responsáveis oficiais pelo desenvolvimento da educação brasileira.

Prosseguiu o Instituto, no trimestre, a ação imediata de assistência técnico-financeira aos Estados, Municípios e particulares para ampliação de suas redes escolares e aperfeiçoamento de professores, e a de realização de estudos, pesquisas, levantamentos e documentação, cujos resultados concretos começam a aparecer em livros e monografias.

CAMPANHA DE INQUÉRITOS E LEVANTAMENTOS DO ENSINO MÉDIO E ELEMENTAR — (CI-LEME) — Instituída em março de 1953, como órgão do INEP, os principais trabalhos já realizados pela Campanha ao findar o segundo trimestre de 1954 podem ser assim enumerados:

Projeto 4/1.2 (Aspectos gerais da educação média e elementar; os sistemas estaduais de educação); foi concluído o trabalho relativo ao sistema educacional fluminense, constante de monografia com cerca de 300 páginas datilografadas e 18 mapas, para próxima publicação.

Outra monografia regional sobre a •educação média e elementar encon-

trava-se bastante adiantada, com referência ao Rio Grande do Sul, aguardando-se para julho sua conclusão. Foi também concluída a monografia correspondente ao Paraná, cuja impressão deverá ser iniciada em julho ou agosto.

Projeto 4/3.4.5. (O aluno, o professor e a escola de grau médio): foi ultimado já havendo relatório dos resultados obtidos na pesquisa empreendida. Verificada, posteriormente, a conveniência de apresentar relatórios dos trabalhos realizados em cada uma das escolas que compõem a amostra sobre a qual se baseou o estudo da educação secundária no Estado do Rio de Janeiro, foi encetada essa nova tarefa, que importou, por vezes, em novas tabulações de dados e levantamentos, mas que, não obstante, atingiu a fase final.

Projeto 4/6 (O ensino das disciplinas nas escolas de grau médio): já foi feita a amostragem para escolha das escolas a incluir na investigação, estando ultimados, no que diz respeito a portugueses, os trabalhos referentes a uma escola e iniciada a pesquisa em outra. No que concerne à física, completou-se a observação em três escolas e iniciaram-se os contatos com duas outras. Quanto à química, con-cuiu-se o documento básico sobre os objetivos de seu ensino e atividades correlatas, estando em preparo o instrumental para a pesquisa de campo. No tocante à geografia, os trabalhos da fase preliminar — elaboração de

documentos sobre os objetivos específicos do ensino e atividades didáticas que levam à consecução dos mesmos, questionários, roteiros de entrevistas e observações de aulas, itens do teste que será organizado — já estão realizados. No que respeita à história, ainda estão sendo definidos os objetivos específicos do seu ensino na escola secundária e suas atividades conexas. *Projeto 4/7 (Análise fatorial das habilidades verbais)* Achavam-se, ao findar o 2º trimestre, quase concluídos os trabalhos de análise dos resultados da aplicação, no Estado do Rio de Janeiro, do teste DNE, destinado a medir o nível intelectual dos alunos do ensino médio, apresentado sob quatro formas, sendo duas (A e B) adequadas aos alunos do 1º ciclo e as outras aos do 2º ciclo. Fim imediato desse trabalho foi a obtenção de normas regimentais que permitam comparação dos resultados individuais com os obtidos em geral nas várias séries do curso secundário.

Projeto 4/8 (Testes para estudo de alguns aspectos dos concursos de habilitação para escolas superiores): A aplicação desses testes (nível mental e conhecimentos) foi feita a alunos recém-aprovados nos vestibulares, no Distrito Federal, Estado do Rio de Janeiro e São Paulo, em diversas faculdades e sob a coordenação da CILEME. Já está concluída a correção dos testes aplicados no D. Federal e Estado do Rio. Em São Paulo o trabalho foi realizado sob a direção de elementos da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo e do Departamento Estadual de Administração.

Para atender a solicitação da Escola Naval, foram-lhe fornecidos esses testes.

Projeto 4/13 (A escola elementar no Brasil: funcionamento, evasão e repetência) : já se encontra pronto o levantamento dos dados relativos ao Rio Grande do Sul e respectiva apuração, e realizada a aplicação de questionários no Espírito Santo. Iniciou-se a aplicação em Alagoas e Sergipe. *Projeto 4/14 (Levantamento das publicações destinadas à infância e à juventude e inquéritos sobre o seu valor):* sua elaboração foi imposta pela importância atual da literatura infanto-juvenil, como objetivo de estudar minuciosamente o assunto, vantagens e desvantagens desse tipo de publicações na formação da personalidade dos jovens, investigando a matéria junto a pais, educadores, adultos e crianças, causas ou condições de atração dessas revistas. Será também elaborado um plano de sugestões e normas tendentes à melhoria dessas revistas, em sua forma e conteúdo. Estudar-se-ão os meios de a escola valer-se do grande poder motivador dessas publicações para utilizá-las como instrumentos auxiliares do ensino.

Esse projeto vem sendo executado por um grupo de técnicos, cujos trabalhos serão periodicamente apreciados por um conselho que se comporá de altas expressões da cultura brasileira, de diversas tendências.

Vem ainda a CILEME desenvolvendo outras atividades, dentre as quais a aplicação do teste não verbal de *Pierre Weil*, em cooperação com a cadeira de Psicologia da Faculdade Nacional de Filosofia e com o SENAC; o estudo estatístico da conjuntura educacional, para a qual se iniciou a análise dos dados estatísticos de que dispõem o Serviço de Estatística da Educação e Cultura e outras repartições

do MEC; estudo e sugestões para a organização e regulamentação do Centro Educacional de Maceió; início de inquérito sobre o estado cultural dos trabalhadores da Capital; estudos e pareceres sobre projetos de lei referentes a educação; apresentação de relatórios, por solicitação da UNESCO, sobre movimento educacional, cultural e científico do país. Graças a um desses relatórios, na última publicação do Anuário Internacional de Educação, dada a lume no trimestre, foi possível reaparecer o capítulo sobre a educação brasileira, que não vinha constando das últimas edições desse anuário internacional.

CAMPANHA DO LIVRO DIDÁTICO E MANUAIS DE ENSINO Prosseguiu a CALDEME na celebração de acordos com professores altamente categorizados para a produção de manuais relativos a Zoologia, Botânica, Biologia, Português, Francês, História Geral e do Brasil e Química, bem como para análise de programas e livros didáticos de diversas disciplinas.

A intensa atividade da CALDEME incluiu ainda traduções de obras estrangeiras.

AMPLIAÇÃO DA REDE ESCOLAR — Desde 1946 vem o Ministério da Educação cumprindo seu plano de ampliação e melhoria da rede escolar do país, mediante auxílios financeiros aos Estados, Municípios e entidades públicas e particulares, por intermédio do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos.

De 1946 até junho de 1953 concedeu-se auxílio para a construção de 6790 escolas primárias, 509 grupos escolares, 57 escolas normais (além da

ampliação de 21 outras) e 103 estabelecimentos de ensino médio.

De julho de 1953 até junho de 1954, concederam-se verbas para mais de 115 escolas primárias, 111 grupos escolares, 37 instituições diversas, 15 escolas normais (construção de 9 e ampliação de 6). Além disso, os recursos concedidos no orçamento e distribuídos pelo Congresso a estabelecimentos diversos do ensino médio e colocados sob controle do INEP beneficiaram 179 desses estabelecimentos.

Ainda nesse período os compromissos pelas concessões feitas alcançaram o montante de Cr\$..... 88.913.500,00. Foram remetidos Cr\$. 92.923.821,00, nos quais estão incluídas construções dos anos anteriores. Nesse ano de atividades foram incluídas as obras de 546 escolas primárias, 104 grupos escolares, 7 novas escolas normais e ampliação de outra.

Dos convênios firmados no período de julho de 1953 a julho de 1954, sobressaem:

- a) suplementação de verba para prosseguimento de obras do Instituto de Educação de Alagoas e construção de 3 grandes grupos escolares no Estado (Cr\$ 9.150.000,00);
- b) construção de 10 escolas primárias e conclusão do Ginásio municipal de Remanso, na Bahia (Cr\$ 1.300.000,00);
- c) construção de 4 conjuntos escolares no Ceará (..... Cr\$ 6.520.000,00);
- d) conclusão do Centro Educacional da 1.^a Região Militar e construção do prédio escolar da Associação dos Servidores

- Civis do Brasil (.....
Cr\$ 1.150.000,00);
- e) construção do Instituto Samuel
Granam, em Goiás (.....
Cr\$ 1000.000,00);
- f) construção de um conjunto de
5 grupos escolares e 26 escolas
primárias em Minas Gerais
(Cr\$ 3.830.000,00)
- g) construção de um conjunto de
escolas primárias em Belém
(Cr\$ 800.000,00);
- h) construção de 5 grupos e 14
escolas rurais, ampliação de
escolas normais e conclusão
de 15 grupos escolares na Pa-
raíba (Cr\$ 6.074.000,00);
- i) construção do internato da
Escola Normal Rural do Campo
Maior, Piauí (Cr\$ 1.000.000,00);
- j) conclusão do Instituto de Edu-
cação de Natal
(Cr\$ 2.000.000,00);
- k) construção do Centro Educa-
cional do Município de Con-
córdia, Santa Catarina
(Cr\$ 500.000,00) e
- 1) construção de um conjunto de
4 grupos escolares em Uru-
guaiana, R. G. do Sul (.....
Cr\$ 1.200.000,00).

No trimestre prosseguiram, em
ritmo acelerado, as construções do
Instituto do Professor Primário (São
Paulo), da Casa do Brasil na Cidade
Universitária de Paris e do Colégio
Estadual Júlio de Castilhos, em Porto
Alegre.

Com referência ao esforço revelado
pelos Estados e territórios no sentido
da execução dos convênios assinados
com o Ministério, tomando por base
o número de unidades escolares con-
cedidas e o número de prédios con-
cluídos, sobressaíram:

Sergipe	com	96%	de	prédios concluídos
Pernambuco ...	com	93%	de	prédios concluídos
Goiás	com	92%	de	prédios concluídos
S. Catarina ...	com	90%	de	prédios concluídos
R. G. do Sul ..	com	89%	de	prédios concluídos
Paraná	com	89%	de	prédios concluídos
R. G. do Norte,	com	87%	de	prédios concluídos
S. Paulo	com	86%	de	prédios concluídos
Alagoas	com	86%	de	prédios concluídos
Ceará	com	86%	de	prédios concluídos
Piauí	com	84%	de	prédios concluídos
Paraíba	com	83%	de	prédios concluídos
R. Branco	com	79%	de	prédios concluídos
E. Santo	com	78%	de	prédios concluídos
Bahia	com	76%	de	prédios concluídos
M. Grosso	com	76%	de	prédios concluídos
Acre	com	73%	de	prédios concluídos
M. Gerais	com	72%	de	prédios concluídos

Seguem-se, com menos, de 70%, não (61%), Amazonas (<60%) e Pará Amapá (56%),
Guaporé (63%), Mara- (55%).

A assistência técnica foi prestada mediante estágios de aperfeiçoamento de professores, por intermédio da Coordenação dos Cursos do INEP, em diversas unidades de Federação. Organizou-se a Missão Pedagógica que, em Salvador, realiza um curso de aperfeiçoamento de 40 professores primários da Bahia e Estados próximos, iniciado em abril e que deverá prolongar-se até novembro. Outra iniciativa da Coordenação para o ano em curso consiste

na criação de serviço de assistência aos bolsistas, abrangendo os setores médico, odontológico, cultural, recreativo e de auxílio para alojamento condigno.

ENSINO MÉDIO — Programa de auxílio supletivo do Governo Federal destinado a início ou prosseguimento de obras de estabelecimentos de ensino médio em execução por intermédio do MEC—INEP.

Recursos de 1954

Unidades Federadas	Nº de estabelecimentos beneficiados	Auxílio consignado no orçamento
Brasil	179	Cr\$ 27. 448. 500,00
Alagoas	5	665.000,00
Amazonas	2	865.000,00
Bahia	14	2.413.000,00
Ceará	13	1.650.000,00
D. Federal	3	1.900.000,00
E. Santo	9	1.465.000,00
Goiás	9	1.631.500,00
Maranhão	5	800.000,00
M. Grosso.....	2	665.000,00
M. Gerais	26	2.128.000,00
Pará	4	731.500,00
Paraíba	5	864.500,00
Paraná		931.000,00
Pernambuco	10	1.263.500,00
Piauí	11	665.000,00
Rio de Janeiro	o	1.000.000,00
R. G. do Norte.....	7	665.000,00
R. G. do Sul	17	1.462.000,00
Sta. Catarina	10	2.460.000,00
S. Paulo	20	2.428.000,00
Sergipe	5	795.500,00

Ensino Comercial — No segundo trimestre de 1954 várias providências de grande interesse para o ensino

comercial foram tomadas, entre elas: — elaboração do Regimento da Campanha de Aperfeiçoamento e

Expansão do Ensino Comercial — CAEC — (criada pelo Dec. 35.257, de 24 de março de 1954), que recebeu aprovação pela portaria Ministerial n' 398, de 11 de junho;

— inclusão na proposta orçamentária para o exercício de 1955 dos recursos que possibilitarão à CAEC realizar o programa respectivo;

— aprovação, pela portaria n° 397, de 11 de junho, das normas reguladoras dos dispositivos da Lei Orgânica do Ensino Comercial relativos à concessão de reconhecimento ou equiparação a escolas comerciais ou técnicas de comércio;

— estudos relativos à função de Inspetor e técnico de ensino médio.

Durante o trimestre funcionavam no país 688 estabelecimentos de ensino comercial.

A Campanha de Aperfeiçoamento e Expansão do Ensino Comercial já em abril começou a funcionar, considerando que a prática de métodos racionalizados e de técnicas aperfeiçoadas no comércio trará sempre vantagens de ordem econômico-financeira para o país.

São os seguintes os principais aspectos da campanha: promoção de intercâmbio entre instituições de ensino comercial e os educadores nacionais e estrangeiros: realização de um programa de esclarecimento da opinião pública sobre as vantagens e objetivos da educação profissional e, de modo particular, do ensino comercial; realização de estudos e inquéritos sobre as necessidades e problemas de ensino comercial; incentivo à criação de escolas comerciais nas sedes municipais de maior coeficiente demográfico e até agora carentes de instituições de ensino especializado para o comércio; colaboração no sentido de complemen-

tar o equipamento das escolas e de sua utilização para a maior objetividade do ensino ministrado — especialmente por meio dos recursos áudio-visuais.

ENSINO INDUSTRIAL — Dentre as atividades executadas no primeiro semestre de 1954, pela Diretoria do Ensino Industrial, sobressaem:

I — Ensino Industrial mais próximo dos meios produtores, o que compreendeu larga consulta à opinião pública, pela I Mesa Redonda de Ensino Industrial, reunida em São Paulo (janeiro), Belo Horizonte (fevereiro) e Salvador (junho), esta para a área nordeste-norte. Continuou, assim, a tarefa de aproximação dos homens da produção com os meios educacionais.

Desenvolveu-se também a campanha de aperfeiçoamento técnico do pessoal ativo das empresas, pelo método de treinamento dentro da indústria conhecido por T. W. I. (*Training within industry*).

II — Aperfeiçoamento de diretores e professores, em larga escala, na esfera federal, estadual e particular, por meio de cursos de férias intensivos, pela equipe da Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial (no primeiro trimestre).

III — Instalação do Serviço de Orientação Educacional e Profissional nas escolas do M.E.C.

IV — Intensificação e modernização do programa de elaboração de material didático e de instrução industrial. V — Realização de amplo e minucioso estudo para modernização

dos currículos de cultura técnica e geral, do 1º e 2º ciclos.

O "Boletim da CBAI", publicado mensalmente pela Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial, anunciou, em seu número de março, o pleno desenvolvimento dos estudos necessários à estruturação científica dos cursos pedagógicos, em bases de real aficiência para colimar o fim de preparação de professores e administradores do ensino industrial, de sorte a possibilitar seu funcionamento já em agosto. Em maio foi assinado decreto dispondo sobre o funcionamento dos Cursos Pedagógicos de Ensino Industrial, de duas modalidades: o de Didática e o de Administração do mesmo ensino, devendo funcionar em caráter experimental a partir do corrente ano.

Mesa Redonda de Salvador — a Mesa Redonda de Salvador contou com a participação do ministro Antônio Balbino, titular da pasta da Educação e Cultura, professor Anísio Teixeira, diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, professor Flávio Penteadó Sampaio, diretor do Ensino Industrial, professor Mário de Brito, diretor da Campanha do Livro Didático e Manuais de Ensino, Armando Hildebrand, diretor do Ensino Secundário, Abgar Renault, Eldridge Plowden, Stanley Kruszyna, Francisco Montojos, Otávio Martins, Renato Mendonça, Paul Silberer, Jesus Belo Galvão, Fany Malin, Tchai-covsky, Manuel de Almeida e Abelardo Cardoso.

Na Mesa Redonda de Salvador encerraram-se os trabalhos prévios de consulta dos interesses dos meios produtores em relação ao ensino industrial no país.

Com o grande levantamento da opinião pública realizado nas anteriores seções de São Paulo e Belo Horizonte, através de seus representantes autorizados, industriais, economistas, educadores, técnicos e outros especialistas no assunto, está a Diretoria do Ensino Industrial de posse de copioso material, que após a reunião de Salvador, será estudado, no Rio, por uma comissão designada pelo Ministro da Educação, a fim de se tomarem as providências requeridas para a avaliação e revisão das leis vigentes, bem como da organização do Ensino Industrial.

Os objetivos — Foram lidos, em Salvador, os relatórios dos discursos e debates das duas reuniões anteriores.

Houve, em seguida, debate sobre a estrutura e conteúdo dos currículos de Ensino Industrial. Foram feitas sugestões para a revisão da Lei Orgânica do Ensino Industrial, a fim de atender às exigências sociais e econômicas do presente.

Os industriais e os representantes dos produtores nortistas apresentaram seus pontos de vista, que foram debatidos com os responsáveis oficiais pelo ensino industrial no país.

Conclusões — Os participantes da Mesa Redonda de Salvador chegaram, entre outras, às seguintes conclusões:

O ensino profissional, existente no país e concebido na legislação de Nilo Peçanha, vigorou no Brasil desde o início do século até 1930, através das escolas chamadas de "Aprendizes Artífices", na órbita federal e dos "Liceus de Artes e Ofícios", criados no Distrito Federal e em algumas capitais de Estados, bem ainda por algumas poucas redes estaduais de "escolas profissionais".

O surgimento de uma indústria no período entre as duas guerras mundiais fez com que os responsáveis pela educação no Brasil sentissem que era chegado o momento em que essa modalidade de ensino reclamava urgente sistematização.

Recomendações — Resultaram da Mesa Redonda de Salvador as seguintes recomendações:

- 1 — Necessidade de ser encontrada a fórmula que permita uma descentralização da rede de escolas.
- 2 — Urgência em simplificar o currículo a fim de permitir maior rendimento da aprendizagem em função de melhor orientação profissional.
- 3 — Solução para o funcionamento dos cursos de professores e diretores.
- 4 — Legislação e providências para incentivar a iniciativa dos Estados e dos Municípios, além dos particulares, no desenvolvimento do ensino especializado, face ao crescimento do país.

ENSINO SECUNDÁRIO — Prosseguiu a Diretoria do Ensino Secundário, no período em referência, em seu plano de trabalho assim desdobrado:

Assistência financeira ao ensino particular — compreendendo auxílio em espécie, para aquisição de móveis escolares, livros e outros materiais didáticos, montagem e manutenção de oficinas escolares, construção e adaptação de prédios escolares, etc; facilidades para aquisição e importação de material didático; concessão de bolsas a alunos capazes e pobres; participação direta do governo federal na manutenção de estabelecimentos de

ensino secundário, através de uma Fundação habilitada a adquirir ações de colégios organizados sob a forma de sociedades anônimas e a fazer empréstimos.

Enriquecimento do conteúdo do ensino secundário — Face à revelação das estatísticas, de que de 100 crianças que ingressam no curso secundário apenas 14 o concluem, saindo as 86 restantes diretamente para a vida, mostrou-se imperioso tornar esse ensino menos verbal e acadêmico, e mais objetivo com emprego de laboratórios, auxílios áudio-visuais e outros recursos visando a estabelecer uma escola funcional, orientada para a vida em seus aspectos fundamentais.

Orientação pedagógica e assistência técnica ao ensino secundário, cujos padrões caíram em conseqüência de seu vertiginoso crescimento quantitativo, por meio de cursos e estágios de aperfeiçoamento, para professores, inspetores, técnicos e administradores; de cooperação com os educandários nos projetos de construção de laboratórios e oficinas; de cooperação no funcionamento de instituições extra-classe (bibliotecas, clubes, imprensa escolar, exposições); de orientação e sugestões para o ensino das várias disciplinas; de elaboração, publicação e distribuição de material didático; de campanha para utilização de provas objetivas na avaliação do rendimento escolar; de divulgação de aspectos das ciências da educação que interessem ao ensino secundário; de intercâmbio entre escolas e educadores.

Estudos para a planejamento e coordenação do crescimento da rede escolar e elevação do nível do ensino

■— A Diretoria do Ensino Secundário, em cooperação com o INEP e outras

entidades de pesquisa, vem realizando o estudo de uma série de questões fundamentais para orientação e melhor ajustamento do ensino às reais necessidades do meio e dos alunos tais como: necessidades e possibilidades educacionais das diversas regiões do país, custo do ensino, formação e qualificação de professores, técnicos e administradores, movimento de matrícula, reprovações e evasão escolar, avaliação objetiva do aproveitamento escolar, formas de ação do poder público na educação secundária e cooperação dos poderes federal, estadual e municipal na obra educativa.

Preparo da D.E.S. e do sistema escolar em geral para o advento da lei de Diretrizes e Bases, que deverá descentralizar a educação.

Aumento da eficiência dos serviços de controle através da descentralização, que se está fazendo, na Diretoria, com delegação de maiores atribuições aos chefes de serviço e pela criação das Inspetorias Seccionais.

Afetos e recursos para a ação da D. E. S., cuja dinamização se promove imprimindo-lhe sentido e espírito de campanha. Busca-se a criação de um Fundo Nacional do Ensino Secundário.

Aqui também se incluem o desenvolvimento da Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário e a criação da Fundação do Ensino Secundário. A referida Campanha (CADES), criada pelo D. 34638, de 17 de novembro de 1953, desenvolve suas atividades por meio de projetos; desses, até o presente, já foram concluídos ou estão em realização 11, sobressaindo os seguintes:

Projeto 1 — *Curso-estágio de aperfeiçoamento para inspetores, realizado*

em janeiro e fevereiro, com 67 inscritos.

2, 3 e 8 — *Cursos de orientação para professores candidatos a exame de suficiência* — Três já se realizaram e dois serão efetuados em julho. . .'

4 e 7 — *Cooperação com a D. E. S.* para atualização dos trabalhos, como, por exemplo, o estudo do funcionamento de ginásios e colégios.

5 — *Novo regime de inspeção por meio de Inspetorias Seccionais.*

6 — *Levantamento da situação e elaboração do plano para uma Campanha Nacional de Bolsas de Estudos.*

9 — *Curso de orientação para professores de Ciências*, em cujo ensino a falta de objetividade deve ser urgentemente sanada, pelo treinamento dos mestres para habilitá-los a dar aulas mais objetivas, mais práticas e mais consentâneas com a realidade. Para esse curso serão convidados 20 professores do interior, que se tenham dis-tinguido pela capacidade e dedicação.

Convém notar que a Fundação do Ensino Secundário e a Campanha Nacional de Bolsas de Estudo constituem duas medidas do mais largo alcance, que tomou o Ministério da Educação no sentido de fazer participar homens de projeção da vida econômica e cultural na solução de problemas do ensino secundário.

A Comissão organizadora da Campanha Nacional de Bolsas de Estudo, que encontrou grande receptividade, vem desenvolvendo seus trabalhos sob a presidência do Sr. Ricardo Xavier da Silveira.

A Fundação do Ensino Secundário é entidade de direito privado, objetivando a expansão e aperfeiçoamento desse ensino entre nós. Fazia-se mis-

tér criar no Brasil um clima de responsabilidades de todos na obra educativa.

A sessão de organização da entidade teve lugar na sala própria do Conselho Nacional de Educação, a 8 de junho, quando foram eleitos os órgãos diretores da Fundação, assim constituídos: Presidente: Dr Ricardo Xavier da Silveria Conselho Diretor: Dr. José Gonçalves de Sá (vice-pres.)

Senador Drault Ernany

Dr. A. J. Peixoto de Castro Diretor

Executivo: Prof. Armando

Hildebrand Conselho Curador: Ministro Antônio Balbino

Dr. Luiz Simões Lopes

Prof. Mário P. de Brito

Dr. Gilson Amado

Dr. Herbert Moses

Dr. R. O. de Castro Maya

Prof. C. Thompson Flores

Dr. F. C. San Tiago Dantas

Dr. Fernando Tude de Sousa

Os estatutos, aprovados na mesma sessão, fixaram os objetivos da Fundação:

- a) promover a criação de sociedades cujo fim seja organizar estabelecimentos de ensino secundário;
- b) cooperar com entidades públicas e particulares no sentido do aprimoramento do ensino secundário e de sua melhor adaptação às necessidades do povo brasileiro em sua atual fase de desenvolvimento econômico e social;
- c) organizar e administrar um sistema de financiamento de es-

tudo e de bolsas para o curso secundário;

- d) estimular e promover a criação, reforma, fusão ou incorporação de estabelecimentos de ensino secundário e de organizações privadas com finalidade coincidente com a da Fundação;
- e) intensificar o intercâmbio com organizações similares do país ou do estrangeiro, patrocinando a realização de cursos de especialização para professores e técnicos do ensino, seminários pedagógicos, congressos e conferências.

A Campanha Nacional de Bolsas de Estudo será realizada pela Fundação.

Experiência de Leme, Estado de São Paulo — Trata-se de próspero município, com 17.000 habitantes, bons solos, facilidades de transporte, indústrias de cerâmica, tecidos e mecânicas. Possui um ginásio estadual. Elementos representativos de sua população pleiteiam a criação, tendo o Ginásio como núcleo, de um centro educacional onde se prepare a juventude não somente para o curso superior, mas, principalmente, para as atividades profissionais da região. Querem uma escola secundária integral, afinada com as atividades da comunidade e atenta aos problemas locais. Pleiteiam os moradores participação ativa nessa renovação escolar, moral, intelectual e materialmente. Oferecem 73.000m², de terras, tijolos, telhas e outros materiais. Ao governo estadual solicitam certa elasticidade administrativa e auxílio financeiro para a montagem do Centro e maior flexibilidade para o currículo e programas. Levada a efeito uma campanha finan-

ceira, já foram subscritos mais de dois milhões. A Diretoria do Ensino Secundário determinou a ida de técnicos à cidade de Leme, a fim de participar dessa admirável iniciativa. No momento já se encontram prontos os planos de trabalho e as plantas para o início das obras do ginásio, esperado ainda para os fins do segundo trimestre ou começos do terceiro.

Rede escolar secundária — A rede escolar secundária brasileira sofreu um aumento sensível nos últimos anos.

No período 1933-53 o coeficiente percentual do aumento foi de 490% no setor de matrículas, passando de 66.420 estudantes em 1933 a 387.762. em 1953.

Esse aumento será ainda maior confrontado com o crescimento dos ensinos primários e superior. Enquanto o primário assinalou 90% de aumento, o superior atingiu a 80%. Havia 2.200.000 estudantes primários em 1933 e 4.200.000 em 1953. E 24 mil estudantes superiores em 1933 para 44 mil em 1953.

O Brasil, possui, atualmente, uma rede de escolas secundárias (ginásios e colégios) no total de 1.768 unidades, disseminadas em todos os pontos do país. Delas 616 localizam-se nas capitais enquanto 1.152. ficam no interior.

Para manter a Diretoria do Ensino Secundário sempre em dia com os acontecimentos em todas essas unidades, o Ministério da Educação possui uma equipe de 1.045 inspetores federais de ensino.

O Estado que mais escolas secundárias possui é São Paulo, com 466 estabelecimentos, sendo 332 no interior e 134 na Capital. A menor parcela é a da Paraíba com apenas 9 estabelecimentos sendo quatro na capital e 5 no inte-

rior. O Território de Guaporé tem 3 unidades; o de Amapá 2 e o do Acre, 1.

O Distrito Federal é o líder das redes escolares municipais, com 177 estabelecimentos.

Há, na relação dos estabelecimentos secundários a seguinte percentagem: São Paulo, 26%, Minas Gerais, 17%; Distrito Federal, 10% e Rio Grande do Sul, 9%. Conclui-se, portanto, que só nessas quatro unidades da Federação, localizam-se 62% das escolas secundárias de todo o país.

Doze Estados possuem menos de 50 unidades: Paraíba, Amazonas, Maranhão, Rio Grande do Norte, Sergipe, Pará, Piauí, Alagoas, Mato Grosso, Espírito Santo, Santa Catarina e Goiás. Com unidades entre 50 a 100 há apenas quatro Estados: Ceará, Paraná, Pernambuco e Bahia; estão entre 100 e 220: Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro e Distrito Federal.

Do total de 1.768 estabelecimentos, 65% estão no interior e 35% nas capitais. Só uma cidade concentra 10% da rede: Distrito Federal, com 177 unidades.

No setor de fiscalização, São Paulo é também o 1º Estado, com 58% dos inspetores, seguido de 10% do Distrito Federal, de Minas Gerais e do Rio Grande do Sul. Só estas quatro unidades ocupam 51% ou seja, mais da metade da equipe, sobrando 49% para os 17 estados restantes e os territórios federais.

Exames do art. 91 da Lei Orgânica do ensino secundário: — O Ministro da Educação e Cultura baixou, a 30 de junho de 1954, a portaria nº 556, expedindo instruções para a execução desses exames. A última regulamen-

tação datava do 9 de junho de 1953, quando foi expedida a portaria 367.

A Diretoria do Ensino Secundário estudou as falhas apontadas nos dispositivos anteriores e organizou novo texto, que mereceu aprovação ministerial. As modificações julgadas oportunas foram:

- a) supressão do atestado de residência exigido do candidato, desde que seja assegurado o mesmo nível de conhecimentos nos diversos estabelecimentos que realizam os exames;
 - b) elevação do número de candidatos que se podem inscrever em um determinado estabelecimento para vinte por cento do total dos alunos matriculados nos cursos de nível médio, com possibilidade de ser ainda elevado o limite quando as necessidades da região o justificarem e o estabelecimento puder realizar os exames sem prejuízo dos trabalhos escolares;
 - c) restabelecimento da nota três eliminatória na prova escrita da disciplina;
 - d) possibilidade de realização de provas escritas uniformes, de uma ou mais disciplinas, para determinado Estado, por iniciativa da Diretoria do Ensino Secundário ou mediante acordo com os Estados;
 - e) estudo da conveniência e possibilidades de exame quando se tratar de estabelecimento estadual que ainda não goze de equiparação;
- 2) realização dos exames parcelados, fixando-se as disciplinas que devem ser obrigatoriamente realizadas da primeira vez e o número mínimo de três por ano;

Quanto, aos demais assuntos, a Portaria n. 367 de junho de 1953 já atendia às necessidades existentes.

ENSINO SUPERIOR — As dotações orçamentárias concedidas ao ensino superior permitiram melhora sensível na qualidade do mesmo e constante introdução de elementos novos nos quadros magisteriais, com a realização de concursos de provimento.

Este ano 12 já foram efetuados (7 de medicina, 2 de direito, 2 de odontologia, 1 de ciências econômicas) e 25 serão realizados.

No 1º semestre de 1954 surgiram 12 novas escolas superiores mantidas por entidades particulares, além de uma custeada pelo poder público. Em escolas já existentes criaram-se sete novos cursos (6 em faculdades de filosofia e 1 em escola de enfermagem) e foram reconhecidos 13 cursos anteriormente criados (9 em faculdades de filosofia, 2 de enfermagem e os restantes de direito e economia).

Observa-se ainda um crescimento constante de matrículas, inclusive de estudantes estrangeiros.

A Campanha Nacional de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior programou, para início no corrente ano, 27 novos projetos relativos a contratos de professores e técnicos estrangeiros e nacionais para atividades de ensino e pesquisa, de alto padrão, além do prosseguimento de 15 empreendimentos já em curso. 12 projetos foram iniciados.

Graças à Cooperação com a Escola Nacional de Engenharia, foram iniciados em maio um Curso de aperfeiçoamento para Engenheiros Rodoviários e outro para Engenheiros Ferroviários (até dezembro). Ainda em maio

foi inaugurado o curso de Estruturas de Concreto Armado da Escola N. de Engenharia, em que a cooperação da C A P E S se fêz sentir sob a forma de concessão de dez bolsas de estudo no valor total de Cr\$ 300.000,00. Sua duração será de dois anos.

Outro projeto da C A P E S consistiu em acordo com o Instituto Brasileiro de Economia, Sociologia e Política para realização de um programa de atividades culturais abrangendo manutenção de cursos regulares de extensão, cursos especiais com o caráter de seminários, com aproveitamento da presença no país de professores estrangeiros, e edição de uma revista com informações objetivas sobre acontecimentos nacionais e internacionais e estudos de economia, sociologia e política.

Os seminários referidos atendem aos temas seguintes:

- I — Introdução ao estudo de nossa época.
- II — Introdução ao estudo do Brasil.
- III — Problema do desenvolvimento econômico-social.

O Serviço de Bolsas de Estudo continuou intensificando suas atividades, quer concedendo bolsas a estudantes de outros recursos, quer encaminhando oferecimentos de bolsas por entidades estrangeiras. Foram concedidas, no trimestre, 13 bolsas de aperfeiçoamento no país. As bolsas de aperfeiçoamento no estrangeiro concluídas este ano subiam a 40, em junho.

Convém notar que, por resolução da SUMOC, foi suspensa, para as bolsas de estudo, a cobertura de câmbio pela taxa oficial, que vinha sendo autorizada pelo Banco do Brasil. Tal medida afetou o orçamento da CAPES,

duplicando as despesas previstas para cada bolsa, o que poderá importar em redução do programa para o corrente ano.

Uma das mais amplas tarefas da CAPES no trimestre, ainda não concluída pela própria complexidade do trabalho, é o *Levantamento geral da situação do ensino superior no país*.

Nova regulamentação do ensino de serviço social: O Decreto nº 35311, de 2 de abril de 1954, regulamentou a lei 1889, de 13 de junho de 1953.

O ensino do Serviço Social padronizado pela lei 1889, de 1953, que o colocou sob a fiscalização "direta da Diretoria de Ensino Superior, teve sua nova regulamentação feita por aquele órgão e pela Assistência Técnica de Educação, para o que foram ouvidos, também, os grupos nele interessados. Para o novo regulamento sugeriu o DASP algumas modificações.

Os alunos serão de duas categorias — Os alunos desses cursos, cuja finalidade é preparar pessoal habilitado para todas as tarefas relacionadas com o Serviço Social, poderão ser de duas categorias, a dos regulares e a dos ouvintes. Além de diploma de assistente, terão Eles direito a um certificado referente a qualquer outro curso de Especialização ou Aperfeiçoamento, só permitido mediante a apresentação do diploma de assistente social, registrado na forma da lei.

Às escolas foi dado um prazo de 120 dias, a contar da publicação do novo regulamento, para requererem o seu respectivo reconhecimento. Por sua vez, os portadores de diplomas das escolas reconhecidas deverão ser registrados na Diretoria do Ensino Superior, para o que tiveram um prazo de 150 dias, a partir do dia em que o

solicitarem. Prazo idêntico foi concedido para validação dos diplomas expedidos pelas escolas que forem proibidas de funcionar, e que será contado a partir da data da proibição. Os diplomas expedidos por escolas extintas, oficiais ou oficializadas, também poderão gozar desse direito de validação desde que o requeiram no prazo de 180 dias, contados da publicação do referido decreto 35.311. E para melhor atender ao desenvolvimento de tão nobres atividades no país inteiro, poderá o governo conceder bolsas de estudo aos Estados que não possuam escolas de Serviço Social, através de convênios com o Ministério da Educação.

EDUCAÇÃO RURAL — Órgão especializado de administração pública, a Campanha Nacional de Educação Rural tem por finalidade levar a educação de base ao meio rural brasileiro. Seus objetivos abrangem a investigação das condições econômicas, sociais e culturais do rurícola; preparação de técnicos em educação de base; cooperação de instituições e serviços educativos existentes no meio rural; elevação de nível da população rural, introduzindo técnicas avançadas; aperfeiçoamento dos padrões educativos, sanitários, assistenciais, cívicos e morais; orientação técnica e auxílio financeiro.

O sistema de trabalho da CNER é o de acordos e projetos. Este é o panorama dos acordos em 1954:

Unidades federadas	Cr
Alagoas (Gov. estadual)	1.853.125,00
Bahia (Arquid. de Salvador)	675.000,00
(Gov. estadual)	6.913.125,00
Ceará (Arquid. de Fortaleza)	3.153.125,00
Maranhão (Arquid. de S. Luís)	700.000,00
M. Gerais (Curso de Ed. de Base em Flo restal)	500.000,00
(Gov. estadual)	4.653.125,00
Pernambuco (Diocese de Petrolina)	420.000,00
E. de Janeiro (Gov. estadual)	2.553.125,00
R. G. do Norte (Diocese de Mossoró)	400.000,00
(Gov. estadual)	2.153.125,00
S. Paulo (Gov. estadual)	6.333.125,00
S. Paulo (Gov. estadual)	4.693.125,00
TOTAL	35.000.000,00

Estão em plena atividade *missões rurais* em Alagoas (Palmeira dos Índios), Bahia (Cruz das Almas, Feira de Santana, Serrinha), Ceará (Itapagé), Maranhão (Bacabal), Minas

Gerais (Varginha), Rio de Janeiro (Paraíba do Sul e S. José), R. G. do Norte (Nísia Floresta), R. G. do Sul (Osório), S. Paulo (Pinhal).

Em 1954 foram ou estão sendo instaladas missões no Ceará (Sobral, Baturité, está em instalação); M. Gerais (S. José Del Rei, em instalação), Bahia (Seabra, Jequié-Ipiaú, Barreiros — Angical, Bonfim — em instalação). Estão sendo planejadas outras em M. Gerais (Lavras-Varginha) e Rio de Janeiro.

Além dos *centros sociais rurais* orientados pelas missões rurais, estão em atividade 6 no Ceará, 4 no Distrito Federal, 1 em Pernambuco e 1 no R. G. do Norte.

Em 1954 foi realizado o 6º Curso de treinamento de Educadores de Base (Florestal), M. G. e em julho será iniciado o 7º em Osório, R. G. do Sul.

Estão em funcionamento, este ano, 5 centros de orientação de líderes locais, de treinamento de professores rurais e de treinamento de cooperativismo, em S. Paulo, R. G. do Norte e M. Gerais e 9 outros encontram-se em instalação (6 em Minas Gerais e os restantes no Rio de Janeiro, R. G. do Norte e R. G. do Sul).

Funcionam presentemente 6 *centros artesanais e de indústrias rurais* (1 em M. Gerais e 5 no Ceará) e duas colônias agro-pastoris (M. Gerais).

A CNER mantém, em 1954, 58 bolsas de estudos.

Participou a Campanha, de 19 a 26 de maio, do III Congresso Nacional de Municípios, em S. Lourenço, tendo merecido aprovação as 4 teses que apresentou. Participará em julho do I Congresso Interamericano de Educação de Base, em S. Paulo e promoverá a I Exposição Fotográfica e Cartográfica.

Professores do Ensino Agrícola em visita aos Estados Unidos — Integrando o primeiro grupo de partici-

pantes de uma excursão organizada pelo Escritório Técnico de Agricultura (ETA), órgão brasileiro-americano executor do acordo agrícola entre o Brasil e os Estados Unidos decorrente do Ponto IV, seguiram em junho para os Estados Unidos doze diretores de Escolas de Agronomia e Veterinária do Brasil. A viagem programada para os Diretores de todas as 20 escolas agrônômicas brasileiras, e cuja duração será de aproximadamente três meses, visa proporcionar a elementos representativos do ensino agrícola no Brasil a observação e estudo dos sistemas de ensino da agricultura nos "land grant colleges" norte-americanos, sua administração, relações com o público e o papel que desempenham no desenvolvimento agrícola do país.

A finalidade principal de se promover tal execução é facultar aos diretores das Escolas o exame da maneira como se entrosam os três setores principais da economia agrônômica, ensino, pesquisa e fomento agrícolas.

DEPARTAMENTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO —Imprimir novo caráter à Campanha de Educação de Adultos e Adolescentes foi a mais importante preocupação do Departamento, em 1954, prevendo o plano, para este ano, a instalação de 15.300 cursos de alfabetização, além da manutenção dos centros de iniciação profissional já existentes.

As estatísticas apuradas revelam forte ascendência dos cursos mistos, isto é, para homens e mulheres, sobre os exclusivamente femininos ou masculinos.

Os estudos concluídos, com base no quinquênio 1947-51, revelam que a matrícula em vigor no fim do ano corresponde à média de 82% da matrí-

cuia geral, o que indica ter sido a evasão escolar de 18%. Aliás, esta vem revelando um ritmo regressivo (16% em 1947; 20% em 48; 23% em 49; 18% em 50 e 15% em 51).

Quanto ao sexo, a taxa média de alunos foi 63% e de alunas 37% (1951).

O grupo de idade mais numeroso é o de 14 a 20 anos (69%), seguindo-se o de 21 a 30 anos (22%), 31 a 40 (7%) e mais de 40 (2%).

O plano de 1954 prevê o custeio de 15.300 cursos, durante 6 meses, da seguinte forma:

I — Auxílio às unidades federadas e outras entidades:		
a) gratificação a professores à razão de 350,00 mensais		32.630.000,00
b) funcionamento de 100 centros de iniciação profissional		5.000.000,00
II — Material geral de ensino e material auxiliar		2.000.000,00
III — Pessoal técnico e administrativo		4.400.000,00
IV — Centros de preparação social de operários		2.000.000,00
V — Eventuais		89.028,60
Total		Cr\$ 46.119.028,60

Até junho foram realizados acordos com as seguintes unidades federadas

para realização desse plano (entre 9 e 25 do referido mês):

Acordo com	Ensino supletivo n. de curso	Centros i. Profissional - n. de cursos
Alagoas	600	2,
Santa Catarina	220	3
Sergipe	430	8
Bahia	2.250	3
Rio de Janeiro.....	550	3
D. Federal	250	—
Mato Grosso	100	—
Amapá	40	4
Ação Social Arquidiocesana	105	—
Prefeitura de Fortaleza	50	—
Paraíba	770	4
Guaporé	25	1
M. Gerais	1.700	3
E. Santo	250	2.
Maranhão	700	3
R. G. do Norte	550	4
Amazonas	100	3
F. Noronha.....	3	—
Soe. Amazonense de Professores	5	—

O ANALFABETISMO EM DIVERSOS PAÍSES —

Publicou a UNESCO durante o trimestre, mais uma de suas monografias sobre educação de base, sob o título acima (*L'Analphabétisme dans divers pays*), constituindo um exame estatístico preliminar lastreado nos recenseamentos posteriores a 1.900.

Não existia, ainda, estudo comparativo internacional sobre o assunto. Antes de estabelecer confrontos, a monografia fixa os diversos métodos empregados para definir o analfabetismo, analisar os dados censitários e calcular a porcentagem de analfabetos.

Constituem os dados censitários a melhor fonte informativa, para a determinação da porcentagem de iletrados, mas, infelizmente, em numerosos países os censos omitem qualquer quesito sobre o grau de instrução. Em alguns, porque entendem não haver mais, ou tê-los em quantidade inexpressiva, analfabetos: Alemanha, Dinamarca, Noruega, Holanda, Reino Unido da Grã-Bretanha e Irlanda, Suécia e Suíça. Em outros, também com taxa de analfabetismo muito baixa, a questão não foi proposta no último recenseamento (Austrália, Áustria, Canadá, Nova Zelândia, Estados Unidos). Mas na África, onde a situação não se mostra a mesma, inexistem estatísticas de analfabetismo baseadas em recenseamentos, exceto no Egito e União Sul-Africana. O mesmo ocorre em certas áreas da Ásia (China, Mongólia, estados indochineses, países árabes do Oriente Médio). Também na América faltam dados re-

centes com respeito a Bolívia, Equador, Haiti, Paraguai e Uruguai.

Por outro lado, os informes nem sempre são exatos, sobretudo no que concerne a populações indígenas. Os critérios de analfabetismo apresentam-se imprecisos e raramente aplicados de maneira uniforme, tornando os dados fornecidos por diversos censos, embora em um mesmo país, dificilmente comparáveis.

É considerado iletrado ora o que não sabe ler, ora o incapaz de assinar seu nome ou o que não pode escrever uma pequena carta e ler a resposta. Nem sempre, para estabelecer as taxas de analfabetismo, se determina idade mínima e esta, quando consta, varia entre cinco e quinze anos ou mais. As pessoas cujo grau de instrução não vem especificado são compreendidas ou não no total e classificadas ou não como iletradas. As de idade ignorada incluem-se ou não no total.

A Comissão da População da Organização das Nações Unidas recomendou (terceira sessão, 1948) definir rendimentos de instrução, para fins censitários, como "aptidão de ler e escrever corretamente uma carta em uma língua qualquer".

O quadro abaixo, em que resumimos outro da referida monografia, dá idéia dos critérios de analfabetismo e idade a partir da qual esses critérios são aplicáveis, considerado o último recenseamento em que a questão foi proposta:

Pais	Ano	Critério de analfabetismo	idade mínima considerada
Argentina	1947	Não saber ler e escrever	14
Bélgica	1930	idem	0 e 7
Brasil	1940	"	5
Bulgária	1934	"	0 e 10
Canadá	1931	Não saber ler	5
(Terra Nova)	1945	Não saber ler e escrever	10
Ceilão	1946	idem	5
Chile	1940	Não saber ler	7
Colômbia	1938	idem	0 e 7
Cuba	1943	"	0 e 10
Egito	1937	Não saber ler e escrever	5
Espanha	1940	Não saber ler	0 e 6
Estados Unidos	1930	Não saber ler e escrever	10
Finlândia	1930	Não saber ler ou escrever	0 e 15
França	1946	Não saber ler e escrever	5
Filipinas	1948	idem	10
Grécia	1928	n	0 e 8
Honduras	1945	Não saber ler ou escrever	0 e 7
Hungria	1941	Não saber ler e escrever	0 e 6
Índia	1931	idem	0 e 5
Itália	1931	Não saber ler	6
Iugoslávia	1948	idem	10
México	1940	"	6
Portugal	1940	Não saber ler	0 e 7
Turquia	1945	idem	0 e 7
União da Birmânia	1931	Não saber ler e escrever	0 e 5
União S. Africana	1946	idem	0 e 10

Para termos idéia da dificuldade de uma comparação segura, se não basta o quadro acima, consideremos a variação de critério em um mesmo país, de um para outro censo (por ex., Filipinas, 1918: não saber ler; 1948: não saber ler e escrever) e da idade mínima (México, 1900 e 1910: 0 e 12. anos; 1921 e 1930: 10 anos; 1940: 6 anos).

Como se apura, nos diversos países, se uma pessoa sabe ler e escrever? Na Argentina devem responder *não* aos

questos *Sabe ler? Sabe escrever?* os que sabem somente escrever algarismos e assinar o nome.

Na Bélgica apenas se manda responder *sim* ou *não* à pergunta: "Sabe ler e escrever?" Os recenseamentos anteriores ao de 1947 acrescentavam — *ao mesmo tempo*.

No Brasil, no censo de 1940, ao quesito "Sabe ler e escrever?" mandava-se responder *sim*, se o recenseado soubesse ler e escrever e *não*, sendo iletrado, sem conceituar o que é saber

ler e escrever. Da mesma forma na Bulgária.

No Canadá o recenseamento de 1931 não considerava como sabendo ler e escrever os que apenas escrevessem seu nome.

O quesito não era aplicável aos menores de 5 anos. Em Terra Nova para ser considerado letrado é necessário saber efetivamente ler e escrever e não apenas "desenhar" o nome.

No Ceilão e Índia é necessário poder escrever pequena carta e ler-lhe a resposta para ser tido como alfabetizado.

No Chile a questão proposta é — Sabe ler? à qual não devem responder os menores de 7 anos (ou de 8, até 1930). Idênticamente se procede na Colômbia.

O recenseamento cubano de 1943 também não conceitua o que é — saber ler e escrever, sendo que, para os menores de 7 anos, basta dizer se freqüentam ou não a escola.

No Egito o censo de 1917 determinava: "Indicar se a pessoa recenseada pode ler correntemente um texto impresso em uma língua pelo menos. Indicar se a pessoa recenseada pode redigir, ou fazer por meio de ditado, uma pequena carta em uma língua pelo menos". A questão não era aplicável aos menores de 5 anos.

Outros países que deixam de conceituar, no inquérito censitário, o que é *saber ler e escrever*: Espanha, França, Grécia, Honduras, Itália, México Portugal.

Nos Estados Unidos, em 1930, foram dadas estas instruções: Responder sim para toda pessoa com mais de 10 anos sabendo ler e escrever em uma língua qualquer, e *não* para toda pessoa de mais de 10 anos não sabendo ao mesmo tempo ler e escrever em uma língua qualquer", Não é conside-

rado como sabendo ler e escrever quem possa simplesmente assinar seu nome.

Na Finlândia manda-se consignar "Estudos além do ensino primário", ou, se não existem, se o recenseado sabe ler e escrever.

Na União Sul Africana e Iugoslávia os quesitos discriminam se o recenseado sabe ler e escrever ou somente ler, sem maiores esclarecimentos.

Na Hungria os quesitos são vários: "É diplomado por uma universidade, instituto de ciências aplicadas ou outro estabelecimento de ensino superior? Terminou 8, 6, 4 classes secundárias? 4, 6 classes primárias? Sabe ler e escrever? Sabe somente ler?: Não sabe ler nem escrever?"

Na Turquia perguntava-se em 1927 se o recenseado podia ler um texto impresso e, depois de 1935, se podia ler o novo alfabeto.

Nas Filipinas esclarece-se que não se considera como sabendo ler e escrever quem apenas leia e escreva seu nome. A questão não se dirige aos menores de 10 anos. À pergunta "sabe ler e escrever?" devem dar resposta negativa quantos exclusivamente saibam ler.

Na Birmânia há um item do teor seguinte: "iletrado ou com rudimentos de instrução". Neste último caso incluem-se os que são capazes de ler e escrever uma carta em uma língua qualquer.

Em sua quarta sessão -(1949) a Comissão da População das Nações Unidas recomendou que os iletrados fossem classificados nas estatísticas por sexo e grupo de idade, da seguinte forma: menos de 15 anos (se o grupo é recenseado sob o ponto de vista da instrução); de 15 a 19; de 20 a 24; grupos decenais entre 25 e 64 anos; 65

anos e mais. Recomendou-se ainda figurar separadamente o grupo de 10 a 14 anos.

Há vários métodos de medir os progressos da instrução em um país qualquer. O mais simples consiste em anotar o crescimento do número de pessoas que saibam ler (ou ler e escrever) de um recenseamento a outro. Este método, claro e cômodo, permite apresentar resultados animadores, principalmente nos países em que o número dos que sabem ler (ou ler e escrever) é relativamente fraco, mas aumenta rapidamente. Entretanto,

Medir o progresso da instrução elementar pela diminuição do número de iletrados seria cair no erro oposto. Com efeito, este número pode diminuir sem que o de pessoas alfabetizadas aumente na mesma proporção.

Parece preferível medir o progresso da instrução pelo aumento da porcentagem de pessoas que saibam ler (ou ler e escrever), ou segundo a diminuição da porcentagem de iletrados, critério ainda mais aconselhável. Considera-se também uma taxa relativa de diminuição, assim calculada:

Taxa relativa de diminuição =

$$\frac{\text{diminuição da porcentagem de iletrados} \times 100}{\text{porcentagem inicial de iletrados}}$$

como no Egito, muitas vezes o número de letrados e o de iletrados aumentam paralelamente e o primeiro No capítulo sobre a luta contra o analfabetismo ganha interesse, petos quadros que contém, a parte referente ao Brasil.

Número e porcentagem, de iletrados de mais de 15 anos (1900-1940)

	População de mais de 15 anos		Taxa de
	Total	Iletrados	analfabetismo
1900	9.752.111	6.371.660	65,3
1920	17.557.282	11.401.715	64,9
1940	23.649.371	13.269.381	56,1

1 — Menos 60.398 habs. de grau de instrução não especificado. Do quadro acima estão excluídas as crianças em idade escolar, note-se.

Diminuição da taxa de analfabetismo (mais de 15 anos) por sexo (1920-40)

Sexo	Taxa de analfabetismo 1920-1940		Diminuição da taxa de analfabetismo	Taxa decenal média de diminuição
Homens e mulheres	64,9	56,1	8,8	7,7
Homens	57,1	49,7	7,4	7
Mulheres	72,8	62,4	10,4	

Taxa de analfabetismo por idade, nacionalidade, sexo (1920) e por côr e sexo (1940).

Data e idade	Nac. e côr	Taxa de analfabetos		
		H. e M.	H	M.
1920: + de 15 a	Brasileiros	66,7	59,5	73,7
	Estrangeiros	46	35,9	60,8
	Branco	47,3	42,1	52,6 83
1940: + de 10 a	Negros	79,1	75,1	75,2
	Mestiços	70,8	66,3	44,4
	Amarelos	34,4	26	

Diminuição da Taxa de analfabetismo entre crianças em idade escolar (7 a 14) de 1920 a 1940.

	Taxa de analfabetismo		Diminuição da taxa de analfabetismo	Taxa dece-nal média
	1920	1940		de diminuição
Meninos e meninas	80,3	67,5	12,8	8 8
[Meninos	79,8	67,9	11,9	9
	80,7	67	13,7	

"E' inquietante constatar que no Brasil a proporção dos iletrados entre crianças em idade escolar (7 a 14) é mais forte que entre os habitantes de mais de 15 anos, se bem que a taxa de diminuição de analfabetismo seja um pouco mais elevada no 1' grupo do que no 2'".

*Taxa de analfabetismo (população de mais
de 10 a) por sexo, idade e côr*

Sexo e idade		Taxa de analfabetismo				
Homens	Total	Branco	Negro	Mestiço	Amarelo	
Mais de 10 a	51,5	42,1	75,1	66,3	26	
10 a 19	57,3	48	78,7	72,2	24	
20 a 29	48,2	38,8	71,5	62,3	19,6	
30 a 39 -----	45,8	36,4	70,7	60,7	23,1	
40 a 49 _____	49	39,4	73,6	63,5	31	
50 a 59 _____	50,7	41,4	76	64,8	38,7	
60 e mais ..	56,7	46,6	83,5	70,9	55,2	
Não especif.	38,2	35,6	62	57,8	36,2	
Mulheres	61,7	52,6	53	75,2		
Mais de 10 a					44,4	
10 a 19 _____	57,4	48,5	78	71,5	28,5	
20 a 29	58,7	49,3	80,7	72,5	41,2	
30 a 39 _____	63	53,6	85,1	76,9	55,6	
40 a 49 _____	68	59	88,5	80,9	59,3	
50 a 59 _____	69,7	61,3	89,8	82,3	65,9	
60 e mais ..	74	65	93,7	86,8	76,7	
Não especif.	50,2	46,1	76,8	67,6	30,6	

Taxa de analfabetismo (5 a 29 anos) segundo a frequência escolar

Sexo e idade	Taxa de analfabetismo		
	Freqüentando tando escola	Não freqüen- escola	Total
Homens:	7,1	79,5	
5 a 9 a			86,5
10 a 14	5	55,8	60,7
15 a 19	0,9	32,9	53,8
20 a 24	0,3	48,9	49,3
25 a 29	0,1	47,4	47,5
Mulheres:	6,6	79,3	
5 a 9 a			85,9
10 a 14	4,2	55,6	59,7
15 a 19	0,7	54,8	55,5
20 a 24	0,2	57,8	57,9
25 a 29	0,1	60	60,1

DIVISÃO DE EDUCAÇÃO EXTRA-ESCOLAR — Operam-se, no trimestre, as medidas preliminares para a execução de iniciativas de alta finalidade cultural e educativa: a 2ª Exposição Filatélica Nacional de Educação, programada para 7 de setembro, sobre a qual haverá emissão de selo especial comemorativo, cuja renda cobrirá o tesouro das despesas com a mostra, e o 1º Festival do Teatro Estudantil, cujo regulamento já está elaborado, objetivando estimular a formação de elencos teatrais do curso médio, previsto para 12 de outubro. Três prêmios serão concedidos para favorecer a organização de cenários e guarda-roupa dos elencos estudantis: "Martins Pena" (Cr\$ 60.000,00) "Leopoldo Froes" (Cr\$ 30.000,00) e "Itália Fausta" (Cr\$ 20.000,00). Outras atividades foram.

programadas, como a "Semana do Estudante", a iniciar-se a 11 de agosto, "dia do estudante".

ENSINO EMENDATIVO — *Serviço Nacional de Aproveitamento do Cego* — Encontra-se na Assistência Técnica de Educação e Cultura o ante-projeto de sua criação, a fim de promover maior articulação com as entidades patrocinadoras de empregos acessíveis aos deficientes da visão.

Regulamentação do Ensino Profissional e Musical. Encontra-se em estudos, já adiantados, devendo esse ensino para cegos ser prestado com a colaboração da Escola Técnica Nacional e da Escola Nacional de Música.

Instruções de disciplina — Foram baixadas pela portaria nº 38, de 9 de junho de 1954, pelo Diretor do Instituto Benjamin Constant.

Maratona intelectual entre estudantes cegos — Pela portaria nº 25, de 10 de abril de 1954, o Diretor do I.B.C. resolveu promover a realização de maratona intelectual entre alunos cegos, como parte das comemorações do primeiro centenário da fundação do estabelecimento oficial de ensino emendativo de cegos. Compareceram representações estudantis dos Institutos Padre Chico (São Paulo) e S. Rafael (B. Horizonte), acompanhadas de professores.

Esta maratona, a 1ª realizada entre secundaristas cegos, obteve completo êxito.

Curso de professor e inspetor de cegos — A portaria nº 26, de 26 de abril, do Diretor do I.B.C, baixou instruções para o terceiro curso dessa natureza, em colaboração com o INEP.

Padronização do alfabeto Braille — Encontra-se em estudo na ATEC anteprojeto de ato oficial determinativo da padronização do alfabeto *Braille* em todo o território nacional. No Congresso Panamericano de Assistência ao Cego e Prevenção da Cegueira, realizado em 11 e 17 de julho, em São Paulo, foi aprovado o ponto de vista do I.B.C. quanto a essa padronização.

Seção de Educação e Ensino do I. B. C. — As aulas iniciaram-se nos fins do 1º trimestre, a 15 de março. Os alunos, em junho, assim se distribuíam : *Curso pré-primário* (Jardim de Infância e Adaptação do Sistema *Braille*: 60 alunos, com 5 professoras videntes.

Curso primário elementar (5 séries) : 149 alunos e 19 professores, dos quais 12 cegos e 7 videntes.

Curso ginásial (4 séries): 37 alunos e 18 professores, dos quais 7 cegos.

Curso profissional (13 disciplinas correspondentes a diversas atividades) : 316 alunos e 24 professores, dos quais 15 cegos, 2 amblíopes e 7 videntes.

Curso musical: 138 alunos e 17

professo
res,
sen
do
12
ceg
os e
1
amb
lóp
e.

Em resumo: os cinco tipos de cursos de I. B. C. são ministrados a 700 alunos por 85 professores. O número destes justifica-se pela natureza específica do aluno cego, cujo ensino deve ser ministrado de preferência individualmente, não devendo exceder as turmas de 10 componentes.

Instituto Nacional de Surdos-Mudos: O Brasil possui considerável população de surdos-mudos, de que apenas 1,5% recebem educação sistemática. Por isso o INSM vem intensificando o contato com as famílias e promovendo campanha educativa nos lares onde existe o problema da surdez, através de publicações técnicas e outros meios.

O Instituto ampliou seus serviços, contando o setor pré-primário 4 classes e o setor feminino 130 matrículas ao findar o trimestre. Está em funcionamento a Escola de Artes Plásticas para maiores de 16 anos.

INSTITUTO NACIONAL DO LIVRO — Os resultados de sua atividade no sentido de estimular o funcionamento de bibliotecas têm sido satisfatórios. Em 31 de maio de 1954 as bibliotecas registradas no cadastro do I.N.L. eram 6757, contra 6361 em 30 de junho de 1953.

BIBLIOTECA NACIONAL — Curso de Biblioteconomia: estão freqüentando regularmente o curso fundamental 44 alunos e o superior 54, dos quais 10 bolsistas.

Em 13 de abril iniciou-se o *Curso Avulso de Iconografia*, freqüentado por 10 alunos.

Movimento de consultas na sala Rodolfo Garcia, destinada à leitura de obras em geral, 21755 leitores consultaram 31732 obras, em 33068 volumes. Houve, no segundo trimestre, acréscimo de 10.093 leitores, com acentuada preponderância de estudantes médios e universitários. As obras mais consultadas foram as de ciências aplicadas e naturais e de filologia.

Já na sala de leitura de periódicos e publicações oficiais houve menor procura no 2º trimestre: 1260 consulentes examinaram 2012 volumes (1180 jornais) de publicações periódicas e 1.170 leitores consultaram 1741 volumes e 10.665 avulsos de publicações oficiais.

Na sala de consultas de obras raras, 97 leitores consultaram 338 livros e periódicos e às salas de leitura de iconografia e de documentos compareceram respectivamente 220 e 260 consulentes.

O movimento de leitores na sala de música ultrapassou, em dobro, o anterior: 172 consulentes e 264 obras examinadas.

Exposições: realizaram-se no trimestre, várias exposições na Biblioteca Nacional, entre as quais a comemorativa do Centenário do romance "As memórias de um Sargento de Milícias", em maio; a comemorativa do centenário do Banco do Brasil, em abril; a do centenário da artista Apolônia Pinto, em junho (por iniciativa do Serviço Nacional de Teatro). Contribuiu, ainda, a Biblioteca para

a Exposição Comemorativa do Tri-centenário da Restauração de Pernambuco, inaugurada em Recife a 8 de junho.

INSTITUTO NACIONAL DE CINEMA EDUCATIVO — Ao findar o trimestre a filmo-teca do Instituto reunia 890 filmes entre 16 e 35mm. Prosseguiu o INCE suas atividades de rotina— aquisição de material, reduções, revelações e cópias de filmes, programação e prosseguimento de filmagens, empréstimos gratuitos de películas a escolas, projeções externas, distribuição de filmes e diafilmes, intercâmbio com o exterior, exposições.

O plano de trabalhos do INCE para 1954 abrange: produção de várias séries de filmes, intensificação do serviço de documentação da pesquisa científica e técnica do país, ampliação do fornecimento de programas a instituições de ensino e cultura, prosseguimento da venda de projetores cinematográficos de 16 mm a estabelecimentos de ensino e outros (52 projetores), execução de acordos com os Estados para fomento do cinema educativo, assistência a particulares em trabalhos de caráter técnico.

MUSEU DE BELAS ARTES — *Visitas guiadas* — Em novembro de 1953 o Museu realizou concurso entre escolas sobre "Impressão geral de visita feita ao Museu Nacional de Belas Artes". Dos 119 candidatos inscritos 68 compareceram à visita e 57 à prova, sendo premiados 32. Em julho de 1954 realizou-se outro concurso nesses moldes, com visita das galerias de artistas brasileiros. Dentre 144 inscritos, 114 participaram da visita e 87 da prova.

INFORMAÇÃO DO PAÍS

DISTRITO FEDERAL

Tendo sido iniciada, em abril do corrente, a Campanha de Aperfeiçoamento e Expansão do Ensino Comercial, o Dr. Lafayette Belfort Garcia, Diretor do Ensino Comercial do Ministério da Educação e Cultura, fêz, em entrevista aos jornais, algumas considerações a propósito desse ensino e dos empreendimentos da Campanha no decorrer dos primeiros meses de atividade, cujo texto publicamos a seguir:

Em menos de 40 anos, vem a rede de escolas comerciais apresentando um dos mais impressionantes ciclos de desenvolvimento. Das poucas e raras escolas do início do século, limitadas aos grandes centros, evolui-mos para um sistema escolar em que as instituições de ensino já ultrapassam a casa de 700 unidades. O crescimento de nosso comércio interno fêz expandir-se o ensino comercial pelas cidades do interior, dando-se uma verdadeira penetração dos cursos comerciais, que se definem como um dos mais interessantes ramos do ensino de grau médio, sobretudo após a promulgação da lei sobre o regime de equivalência entre os diversos cursos de grau médio, mediante adequada adaptação de estudos que possibilita a articulação entre os cursos de mesmo nível inclusive para ingresso nos cursos superiores.

O sistema brasileiro de ensino médio apresenta hoje uma riqueza de oportunidades digna de registro; seguindo as tendências ou interesses individuais, os estudantes, após concluírem o curso primário, podem realizar os estudos de segundo grau, indispensáveis à sua formação, em cursos secundários (ginásio e colégio): em cursos de comércio (Comercial básico e técnicos; de contabilidade, de administração, de secretariado, de estatística e de comércio e propaganda) : em cursos básicos e técnicos do ensino industrial e do ensino agrícola; em cursos normais e outros do mesmo nível, idoneidade e período de estudos (7 anos ao todo). Nos cursos secundários a formação humanística apresenta maior conteúdo e profundidade; nos cursos comerciais essa formação é mais pragmática, sendo acrescida de aprendizagem profissional, visando habilitar o estudante também para o exercício de atividades específicas no comércio e bem assim de funções auxiliares de caráter administrativo dos negócios públicos e privados.

E' bem verdade que tão sensível expansão não se poderia efetuar independentemente de falhas e carências resultantes de nosso próprio meio social. A diretoria do Ensino Comercial procurou sempre atenuá-las desenvolvendo sua atividade assistencial e orientadora junto às escolas de comércio.

Faltavam-lhe, contudo, recursos e instrumentos que lhe possibilitassem uma cooperação mais decidida no que respeita ao professorado, ao corpo discente e ao equipamento escolar.

Por determinação do ministro Antônio Balbino, encetei, logo depois de sua posse em 1953, a primeira visita de inspeção geral às escolas de comércio em funcionamento nos diversos Estados. Visitei, dessa maneira, os Estados de Amazonas, Pará, Maranhão, Piauí, Rio Grande do Norte, Ceará, Paraíba, Pernambuco, Alagoas, Sergipe, Bahia, Rio Grande do Sul e Santa Catarina devendo, dentro em breve, completar o circuito com a inspeção geral das escolas de Mato Grosso, Goiás, São Paulo, Paraná, Rio de Janeiro, Espírito Santo e Minas Gerais. Forçoso é confessar que minha impressão é, de modo geral, muito boa quanto ao trabalho das escolas de comércio. Urgia, no entanto, o estabelecimento de uma nova etapa na atuação do Ministério da Educação e Cultura, junto às escolas por êle inspecionadas.

Muito se espera da Campanha de Aperfeiçoamento e Expansão do Ensino Comercial. No corrente ano, enquanto esperamos recursos para incentivá-la, cuidaremos de sua implantação e dos estudos e pesquisas indispensáveis a seu pleno desenvolvimento. Podemos, apontar desde já os seguintes aspectos da campanha: promoção de intercâmbio entre instituições de ensino comercial e os educadores nacionais e estrangeiros; realização de um programa de esclarecimento da opinião pública sobre as vantagens e objetivos da educação profissional e, de modo particular, do ensino comercial; realização de

estudos e inquéritos sobre as necessidades e problemas do ensino comercial; incentivo à criação de escolas comerciais nas sedes municipais de maior coeficiente demográfico e até agora carentes de instituições de ensino especializado para o comércio; colaboração no sentido de complementar o equipamento das escolas e de sua utilização para a maior objetividade do ensino ministrado, — especialmente por meio dos recursos áudio-visuais.

Entre inúmeras atividades afetas à Campanha destacam-se: a realização de cursos e estágios para aperfeiçoamento de professores, o incentivo à criação e ao funcionamento de centros de estudos pedagógicos e o incentivo a um plano de concessão de bolsas de estudo a estudantes de real capacidade e desprovidos de recursos para a freqüência às escolas.

MINAS GERAIS

Por ocasião da abertura da sessão ordinária de 1954 da Assembléia Legislativa, o Exmo. Sr. Governador do Estado, Dr. Juscelino Kubitschek, apresentou a tradicional Mensagem, da qual reproduzimos o trecho que se segue, relativo ao desenvolvimento do ensino primário:

"A rede do ensino primário vai-se alargando, rapidamente, de forma a atender, quanto possível, aos reclamos da população escolar. Num ano de administração (março de 1953 a março de 1954) foram instalados nesta Capital seis grupos escolares e duas escolas infantis. Passou, portanto, Belo Horizonte a contar com 52 grupos escolares, 5 jardins de in-

fância e 35 escolas isoladas, por onde se distribuem 1.328 classes, com um corpo docente num total de 1.557, excluídos os elementos do magistério primário com exercício em institutos especializados, normal e secundário, como o Instituto de educação, o Colégio Estadual de Minas Gerais, o Instituto Pestalozzi e o Instituto "São Rafael".

Observa-se o mesmo ritmo de expansão nos estabelecimentos de ensino no interior, onde o número de grupos escolares se eleva a 521, sendo 33 recentemente instalados; o das escolas reunidas, a 285, sendo que 9 foram agrupadas no ano findo; e o das escolas isoladas a 1.011.

O ensino na zona rural abrangia, até 3 de maio do ano em curso, 6 grupos escolares, 3 escolas reunidas e 1.222 escolas isoladas, mantidas pelo Estado, totalizando 2.137 classes. E' ato de justiça destacar o inestimável auxílio do Governo federal para construção dos prédios das escolas rurais. No período em apreço foram construídos 110, que, acrescidos aos 509 já existentes asseguraram melhores condições de ensino em 619 escolas. Ao mesmo tempo, iniciava-se a construção de mais 113 unidades.

Ao esforço empregado pelas autoridades competentes em prol da difusão do ensino primário junta-se a colaboração extraordinária da "Organização das Voluntárias", que, entre os seus objetivos de assistência social, inclui, acertadamente, o ensino aos menos favorecidos da fortuna.

diversas providências estão sendo tomadas no sentido de melhorar o aparelhamento escolar em todo o Estado. Além do aumento do número de escolas, cuida-se de lhes dar instalação adequada, para que funcionem de acordo com as exigências pedagógicas. E' sabido que o regime de "três turnos" — solução de emergência a que se vem recorrendo em virtude da acentuada desproporção entre as possibilidades de matrícula e o número de crianças em idade escolar — reflete-se negativamente no aproveitamento dos alunos, constituindo um dos fatores de "repetência".

Os dados estatísticos evidenciam apreciável aumento da matrícula, em 1953, nos grupos escolares e escolas reunidas do Estado (curso de quatro séries). Entretanto, a desproporção entre as quotas referentes à primeira e à última série apenas ligeiramente se alterou, como se vê a seguir:

	<i>Matrícula</i>	<i>inicial</i>		
	1952		1953	
1. ^a série	135.089	(45,2%)	150.132	(45%)
		(24,5%)	79.976	(23,9%)
		(17,8%)	61.633	(18,4%)
		(12,2%)	41.773	(12,5%)
	<hr/>		<hr/>	
	298.247		333.514	

A deserção escolar — problema que constitui preocupação constante dos que têm a seu cargo o controle do ensino — patenteia-se no quadro abaixo, que, sem contemplar a totalidade das matrículas, revela uma situação generalizada:

	1952		1953	
	<i>Matricula</i>	<i>Baixa</i>	<i>Matricula</i>	<i>Baixa</i>
1.9 série ...	123.568	11.521	133.740	16.392
2.9 série ...	66.003	7.094	71.503	8.473
3.9 série	48.063	5.475	54.939	6.694
4.9 série ...	33.562	2.961	38.190	3.583
	271.196	27.051	298.372	35.147,

Conquanto ainda não plenamente satisfatórios os resultados em 1953, foi muito maior o número dos alunos que fizeram com êxito o ano escolar, conforme demonstram os totais de aprovação nas diversas séries:

	1952	1953
1.ª série	55.416	58.694
2.ª série	45.443	48.094
3.ª série	34.061	37.949
4.ª série	27.829	31.008
Total	162.749	175.745

PERNAMBUCO

Por ocasião da solenidade de abertura do corrente ano letivo, no Instituto de Educação, o Professor Rui de Aires Belo proferiu a seguinte aula inaugural:

"De todos os aspectos dessa crise tremenda que conturba e infelicitiza a pobre humanidade contemporânea, nenhum será decerto, mais inquietante ou mais trágico do que aquele que envolve o domínio da educação, porque, aí, são as próprias fontes de valorização humana e social que ficam comprometidas, o que anula as melhores esperanças de redenção para os indivíduos e a sociedade.

Uma das mais agudas contradições dos nossos tempos é precisamente esta: o século que foi saudado nos seus albores como "o século da criança" vem a ser o século em que a criança, que não tem a sua vida sa-

crificada nas origens, vê limitadas as possibilidades de expansão de sua personalidade pelas insuperadas deficiências da chamada educação moderna.

A algum espírito ainda, porventura deslumbrado com as quiméricas realizações da pedagogia contemporânea, poderá escandalizar, talvez, essa denúncia de uma crise no domínio da educação, nos dias que vivemos que, para muitos, são particularmente marcados pela inexcelsível excelência das teorias e das práticas educacionais vigentes. No entanto, essa denúncia não são pedagogos de algum modo reacionários que a formulam, mas aqueles mesmos que se têm consagrado como os mais legítimos expoentes da pedagogia moderna. Veja-se, por exemplo, sobre o assunto, o depoimento do prof. Karl Jaspers, da Universidade de Heidelberg: "Sintomas dessa inquietude

na educação moderna — diz êle — são a intensidade de esforços, sem unidade de ideal, a plethora de livros, que cada ano se editam, a subestimação da arte didática, o esforço excessivo dos educadores. Reparando bem, nossa época vive sob o signo do fracasso de toda a verdadeira educação e de uma experimentação interminável. . Uma época que perdeu a confiança em si mesma, volta-se para a educação, como se do nada pudesse sair alguma coisa".

Nesses lúcidos e, de certo modo, surpreendentes conceitos, não só se denuncia a falência da educação contemporânea, como também, se indicam as causas determinantes desse estado de coisas. Entre essas causas avulta a ausência de um substrato ideológico, servindo de base e ponto de partida para os empreendimentos e realizações no domínio da produção moderna. Nem pode ter melhor explicação a precariedade dos resultados produzidos pelo "excessivo esforço" dos educadores contemporâneos, seja na criação de uma literatura pedagógica, mais do que abundante, ple-tórica, seja na investigação e na "experimentação interminável" dos laboratórios, seja no setor das atividades práticas, em que, indefinidamente se excogitam e se ensaiam novas formas de organização do ensino, novos métodos e novos processos pedagógicos.

Ê que todo esse movimento, como o percebeu Woronieczny, "era incapaz; de produzir resultados precisos e duráveis, pela simples razão de não saber a que resultados pretendia chegar". Também Rudolf Eucken nos havia, antes, prevenido contra a falta de conteúdo ideológico nas grandes construções que se vêm, atual-

mente, tentando no domínio da educação. "Reforma na pedagogia — diz êle — eis a palavra de ordem. Mas uma filosofia da educação, uma concepção da vida fundada e coerente, nós não a temos de forma alguma. Assim queremos melhorar a educação sem estar de acordo sobre o seu fim, suas possibilidades, suas condições". E o prof. Henri Bode, depois de referir-se à grande inquietude que caracteriza a pedagogia atual, conclui que, nesse domínio, a fundamental necessidade dos nossos tempos é uma filosofia da educação: "Our first need is a philosophy of education".

Com efeito, a existência de princípios filosóficos, formulados ou implícitos, não condiciona apenas a coerência e a lógica de qualquer sistema pedagógico, pois condiciona, igualmente, a eficácia prática de qualquer trabalho educativo.

No domínio da teoria, é extremamente fácil demonstrasse que, só pela sua condução de *scientia reatrix*, tem a filosofia a função de julgar todas as conclusões das várias ciências pedagógicas, mesmo daquelas que geralmente se julgam de ordem exclusivamente técnica ou exclusivamente prática. As questões de metodologia, por exemplo, que a muitos parecem inteiramente destituídas de qualquer ligação com a filosofia estão, ao contrário, sujeitas à crítica filosófica, como o estão todas as proposições científicas. Isto mesmo reconhecem pedagogos que não se colocam num ponto de vista filosófico ao considerarem os problemas da educação, como Binet e Simon: "Todo método pedagógico, dizem Eles, deriva de uma doutrina formulada ou inconsciente que lhe serve de ponto de partida e justifica-

ção, correndo o risco de um cego empirismo quem se conformasse em aplicar método pedagógico sem investigar a doutrina que serve de alma".

Todos esses conceitos se podem aplicar a qualquer das demais ciências pedagógicas. Da Administração Escolar diz Mac. Cluse: "É necessário que fique perfeitamente claro que a Organização e Administração Escolar é, apenas, um meio pelo qual o ideal da escola deve ser atingido. Esse ideal deve dominar a Organização

e Administração e não ser por elas dominado". No mesmo sentido é o depoimento de Mochlman: "Desde que a estrutura e a organização da educação podem ser consideradas, apenas, um meio e não um fim em si, seu estudo, teórico ou prático, deve ser logicamente precedido de um exame da natureza do estado e dos fundamentais objetivos da educação". Isso porque, conforme um senso comum do autor, "todas as considerações de técnica são secundárias e apenas podem ser discutidas depois de se considerar o fim, para o qual a técnica representa um meio".

Tão íntimas são as relações de dependência entre a pedagogia e a filosofia, que levaram John Dewey ao exagero de afirmar que a filosofia não é outra coisa senão uma teoria da educação. Numa concepção mais adequada do problema, Robert Rusk ensina que, a filosofia formula os ideais e a finalidade da vida humana, enquanto a pedagogia oferece sugestões para a realização desses ideais e dessa finalidade.

Isso tudo vem sendo, porém, esquecido pela mentalidade naturalista contemporânea, que reduz toda a ciência às ciências experimentais, condenando como anti-científicas to-

das as cogitações que não possam ser comprovadas pela experimentação dos laboratórios. A pedagogia para se tornar científica, de acordo com esse conceito deturpado da ciência, teve de repudiar os seus fundamentos filosóficos. Mas essa tentativa de se fazer da pedagogia uma ciência simplesmente experimental importou, como

não poderia deixar de acontecer, não apenas na descaracterização teórica das ciências pedagógicas, mas, igualmente na sua relativa esterilidade prática, traduzida nessa crise generalizada que se abate sobre o domínio da educação.

Essa decadência do ensino, à míngua de princípios gerais que lhe dêem orientação e sentido, é, sem dúvida, um fenômeno mais ou menos generalizado no seio da humanidade contemporânea — a humanidade que perdeu o endereço, na expressão de Chersterton. Mas, entre nós o fenômeno atinge uma intensidade particularmente alarmante. A nenhum outro povo se ajustarão de maneira mais exata as palavras de Karl Jasper há pouco citadas: "Vivemos sob o signo do fracasso de toda a verdadeira educação e de uma experimentação interminável".

Tomando conhecimento dessa falência de nossa educação — o que não requer, absolutamente, nenhuma acuidade excepcional tão ostensivos são os sintomas desse estado de coisas — pusemo-nos, insôfregamente, a reformar o ensino na sua organização, na sua estrutura, no seu conteúdo. Mas carecendo inteiramente de orientação doutrinária, de quaisquer princípios de filosofia educacional à luz dos quais se pudessem julgar os nossos desacertos e dar significação e sentido a tôdas essas sucessivas: e

contraditórias reformas, temos agido nesses empreendimentos como se utilizássemos, invariavelmente, um processo de ensaio e erro, num domínio em que semelhante procedimento jamais poderia ter qualquer justificação, desde que envolve destinos humanos e das coletividades.

Atentemos, por exemplo, nesse problema da seleção e organização da matéria de estudo que é, evidentemente, o que mais tem inquietado os nossos desavisados reformadores do ensino.

Quando, perante o atual chefe do governo português, se insistia, certa vez, sobre a necessidade de se ensinar o povo a ler, o grande estadista que é inquestionavelmente o sr. Oliveira Salazar, com sua quase genial clarividência política, retorquiu: "Mas ensinar a ler, o que?" Esse episódio, na sua aparente singeleza, exprime uma lúcida e exata inteligência do problema da matéria de estudo.

O currículo não tem um valor "per se", mas, por assim dizer, um valor apenas instrumental. Como decorre do próprio étimo da palavra, currículo significa curso, roteiro, itinerário, caminho. Supõe, assim, para que se possa fundamentar um ponto de partida e uma meta objetivada. O que vale dizer que o fundamento do currículo repousa, necessariamente, na concepção da realidade do homem e dos seus destinos, da natureza da vida mental e das suas possibilidades de desenvolvimento e expansão, o que tudo constitui, essencialmente, problemas de filosofia educacional.

À míngua de qualquer inspiração filosófica ou ideológica é que o nosso currículo do curso secundário, ao invés de apresentar-se, na sua estrutura íntima, como um todo ordenado

e harmônico, cujos elementos integrantes lógica e psicologicamente se articulem e se entrossem, não passa de uma inorgânica enciclopédia, tu-multuariamente constituída, sem unidade, sem continuidade, sem articulação.

Alheados de qualquer princípio capaz de fundamentar um critério objetivo de seleção e organização da matéria de estudo, vimos tentando resolver esse problema sob a inspiração exclusiva de opiniões pessoais simplesmente arbitrárias, desde que não decorram de qualquer convicção ideológica ou princípio doutrinário.

Seja-nos permitido, a título de exemplificação, focalizar um caso concreto que nos parece muito ilustrativo do critério, ou melhor da falta de critério com que se vem tentando, entre nós, resolver o problema da matéria de estudo. Queremos referir-nos ao caso do latim. Numa dessas sucessivas reformas do currículo do curso secundário, foi o latim introduzido como matéria de estudo em todas as séries do curso ginásial, em aulas diárias. Não decorreu, porém, muito tempo e o período de estudo dessa disciplina começou a ser gradativamente reduzido, e já agora se fala numa abstrusa reforma em que o latim seria totalmente eliminado do curso ginásial. E toda essa radical mudança de opinião a respeito do problema do latim ocorreu num espaço de tempo que não soma três lus-tros, isto é, num período excessivamente reduzido para poder comportar qualquer evolução do nosso pensamento pedagógico, porventura conseqüente de novas concepções da educação e da cultura ou de modificações ideológicas em nossa vida social ou política. Não teria sido, certamente, uma

revivescência dos ideais classistas do Renascimento em nossa mentalidade educacional que determinou aquela ênfase do estudo do latim em nosso ensino secundário. Nem será, também, em atenção a qualquer tecni-

cismo ou pragmatismo pedagógico que se está cogitando de abolir completamente esse estudo em nossa educação média. Nenhuma dessas antagônicas atitudes se inspirou em motivos doutrinários, mas, tão somente, em opiniões individuais meramente arbitrárias.

É possível, também, que essa contradição de nossos legisladores a propósito do latim se possa explicar como uma vaga repercussão da antiga e permanente controvérsia sobre o valor de treino ou valor de conhecimento da matéria de estudo. Discípulos inconscientes e retardatários de Locke, teríamos admitido, de início, que, na formação intelectual do homem, o que importa não é a posse

- do conhecimento por si mesmo, mas o efeito que o ato de conhecer produziria sobre as faculdades cognitivas exercitadas. Ao latim sempre se atribuiu, desse ponto de vista, a mais alta significação. Daí, talvez, o lugar de exceção que lhe foi conferido, há alguns anos, no currículo de nosso curso secundário.

Se assim foi, a conduta de nossos legisladores se inspirou num equívoco, só explicável pelo nosso alheamento a qualquer princípio doutrinário ou filosófico que oriente a nossa atividade pedagógica, no domínio da teoria e da prática. É que a controvérsia sobre o valor de conhecimento ou valor de treino da matéria de estudo decorre, como esclarece Jacques Maritain, "da ignorância do que seja

o conhecimento. Da suposição de que

conhecer é como comprimir objetos numa mala, e não a ação vital por meio da qual as coisas se espiritualizam, para se tornarem um todo único com o espírito. É ao procurar um objeto e ao conseguir lançá-lo — cito ainda o filósofo — vitalizado pela verdade, que a mente adquire sua energia e sua liberdade. Não é com a ginástica de suas faculdades que a mente se liberta, mas sim com a verdade, quando esta é realmente conhecida, isto é, vitalmente assimilada pela atividade insaciável que se encontra em seu íntimo".

(De passagem, quero esclarecer que não me estou pronunciando sobre a conveniência ou inconveniência do estudo do latim em nosso curso secundário. Apenas registro a ausência de um verdadeiro critério pedagógico, na consideração desse problema, pelos nossos reformadores do ensino.)

Dizíamos, há pouco, que, no domínio da educação, os princípios condicionam não só a lógica e a coerência de qualquer sistema pedagógico, como, também, a eficácia de qualquer trabalho educativo. Efetivamente, nesse domínio, qualquer atitude, qualquer gesto, qualquer trabalho, qualquer empreendimento só terá fecundidade e sentido realmente construtivo na medida em que encontrar sua significação e seu dinamismo intrínseco em princípios doutrinários de que decorram ideais humanos a serem realizados, valores culturais a serem criados e comunicados, normas superiores de conduta a serem obedecidas.

Só há duas fontes de motivação para a conduta dos homens: o ideal e o interesse. Mas a educação não se pode edificar sobre o fundamento

do interesse. Quando isso acontece, há uma degradação fundamental da obra educativa. E temos, então, a escola convertida em casa de comércio e o ensino numa indústria, sem outra finalidade que não sejam os proventos materiais de seus mantenedores.

A própria conduta pessoal do educador, mesmo nos seus aspectos mais triviais e rotineiros, perde a sua verdadeira significação se não é inspirada em princípios decorrentes de sua concepção da vida e do homem e, em consequência, dos ideais que êle aspira realizar. O que significam as nossas incoerências, as nossas hesitações, as nossas volubilidades em face de certos problemas de ordem prática, como, por exemplo, a disciplina escolar ou o julgamento do êxito da escolaridade, se não a carência de princípios que nos orientem e se sobreponham às nossas conveniências e interesses pessoais, ao nosso comodismo, às nossas predileções, aos nossos compromissos, à nossa incapacidade de resistir?

Dizia Chersterton que, ao se interrogar alguém sobre a sua concepção da vida, não se estará formulando, apenas, a mais importante das indagações, mas, também, a indagação de maior sentido prático. É, sobretudo, no domínio da educação que essa verdade aparece com meridiana evidência. Toda atividade educativa não é, essencialmente, outra coisa senão o desdobramento de uma personalidade, na ânsia de comunicar os ideais que a informam e valorizam, através de uma poderosa influência espiritual. Por isso é que diz Spalding: "A coisa capital não é o que o professor diz ou ensina, mas o que êle é em si mesmo. Muito mais pro-

funda influência do que as lições do educador, exerce a vida que êle vive e tudo o que essa vida revela a seus discípulos mesmo os seus atos inconscientes. Mas, sobretudo, o que na profundidade de sua alma êle espera, crê e ama".

RIO GRANDE DO SUL

Foi o seguinte o texto da Mensagem enviada pelo Exmo. Sr. Governador do Estado, General Ernesto Dornelles, à Assembléa Legislativa, no corrente ano, na parte relativa ao ensino primário e normal:

ENSINO PRIMÁRIO

No decurso do ano findo, apresentaram-se à Superintendência do Ensino Primário numerosos problemas referentes à reorganização das Delegacias de Ensino, direção das unidades escolares, provimento de vagas, revisão das categorias das escolas, fuga do magistério ao primeiro estágio, reforma das obrigações e deveres dos professores e outros muitos.

Com o fim de resolver algumas dessas relevantes questões, a SEP formulou várias propostas, que estão sendo objeto de consideração, entre as quais a criação de cargos nas novas Delegacias Regionais e ampliação do quadro do pessoal das Delegacias existentes; a criação de mais 580 cargos de professores de carreira e de 157 professores contratados; a criação, transformação e incorporação de unidades escolares; a encampação de unidades municipais; a classificação das escolas isoladas de difícil provimento, de acordo com o art. 12, da Lei n.º 1.994, de 24 de dezembro de 1953.

Em fins de 1953, mantinha o Estado, no setor do ensino primário, 656 grupos escolares e 311 escolas isoladas, perfazendo um total de 967 unidades. A matrícula geral era de 161.796 escolares e a real era de 130.846. Em comparação com o ano letivo de 1952, o de 1953 apresenta um aumento de 7.848 alunos matriculados; o efetivo de professores, distribuídos pelas 15 Regiões Escolares, atingiu o número de 7.441.

As escolas particulares em funcionamento, no Estado, são representadas pelos seguintes números. Na Capital: Ensino Primário, 100; Ensino Profissional, 152. No interior: Ensino Primário, 1.429; Ensino Profissional, 232. Há 5.973 professores particulares leigos e 2.142 religiosos registrados.

Os Serviços de Educação de Adolescentes e Adultos mantém 476

professores designados por verba estadual e 623 por verba federal, sendo 455 o número de cursos em funcionamento.

ENSINO NORMAL

No exercício findo, a Superintendência do Ensino Normal instalou mais uma de suas unidades, a Escola Normal Elisa Ferrari Vais, em Uru-guaiana, sendo criadas a Escola Normal Juvenal Müller, de Rio Grande, a Escola Normal Regional de Pira-tini e a Escola Normal 1.9 de Maio, desta Capital, que entraram em funcionamento no corrente ano. Pela Secretaria das Obras Públicas, foi iniciada a construção dos prédios destinados às Escolas Normais Anes Dias, de Cruz Alta, e Oswaldo Cruz, de Passo Fundo.

Juntamente com o Instituto de Educação, o número das Escolas

Normais oficiais, correspondentes ao 2.0 ciclo do Ensino Normal, sobe atualmente a doze.

As Escolas Normais regionais, destinadas a formar regentes do Ensino Primário, são em número de sete, quatro das quais foram instaladas em 1953, em São Francisco de Paula, Santa Rosa, Soledade e Guaporé.

Há 32 unidades de estabelecimentos particulares de Ensino Normal com estrutura correspondente ao 2.9 ciclo desse ensino, e 3, com estrutura correspondente ao 1.9 ciclo.

A matrícula geral (compreendendo os cursos pré-primário, primário, ginásial e de formação de professores

primários) nas Escolas Normais oficiais de 2.º grau, foi de 12.178. Nas de 1.9 grau, a matrícula geral foi de 3.104, e a real de 2.892. Nas Escolas Normais Particulares de 2.º grau, a matrícula total foi de 19.289.

Em 1953, o número de professores primários diplomados foi o seguinte: pelo Instituto de Educação, 115; pelas Escolas Normais oficiais, 136; pelas Escolas Normais particulares, 474.

É de 626 o efetivo de professores do Ensino Normal, inclusive os professores fiscais das Escolas Normais particulares, pagos pelo Estado.

Propôs a Superintendência do Ensino Normal, em trabalho de colaboração com o Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais, uma reforma de programa do Ensino Normal do Estado.

A iniciativa, submetida à apreciação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, do Ministério de Educação e Cultura, foi classificada de necessária e urgente.

Visa, de modo geral, o plano de reforma: dotar o Estado de um estabelecimento de nível superior, que prepare professores de ensino normal, professores fiscais, técnicos de educação, superintendentes, diretores de escolas normais e primárias, orientadores educacionais, etc; reestruturar o regime escolar, substituindo a unidade letiva anual pela semestral, permitindo o término de cursos, assim

como matrícula e promoção, duas vezes por ano; distribuir os cursos, — classificados em obrigatórios e facultativos — segundo a afinidade apresentada nos problemas que constituirão a estrutura de organização do currículo do ensino normal; possibilitar sempre, ao aluno, oportunidade de certa especialização, de modo que o educando possa satisfazer aos seus interesses profissionais e dar realização às suas aptidões.

SÃO PAULO

Na cidade Universitária de São Paulo prosseguem os trabalhos, de construção das futuras instalações do Instituto do Professor Primário. Após sua construção, que está sendo realizada através do I.N.E.P., o Instituto do Professor Primário deverá manter: cursos de ciências de educação, cursos de filosofia e história da educação, cursos de matérias de ensino, cursos de desenho e artes industriais, cursos de administração escolar, biblioteca de educação e museu pedagógico e escolas primárias de demonstração e experimentação.

O Instituto constituirá, ainda, um centro de recepção para o professorado além de uma residência para 200 estagiários ou visitantes. Assim é que

foi projetado de modo a compreender suítes compostas de *salas de trabalho, salas de professores* — dois professores

— *salas auditório, depósito, subauditório* e demais instalações necessárias.

O prédio englobará três suítes para antropologia, biologia, psicologia e estatística aplicada à educação; 1 suíte para filosofia e história da educação; 5 suítes para matérias de ensino; 2 suítes para desenho e artes industriais, 2 suítes para administração escolar; 1 andar de sala de estar, recepção e restaurante; 1 andar para biblioteca e museu escolar; 100 quartos-salas para dois professores cada; saletas de estar em cada andar de residência, sendo 160 para professoras e 40 para professores; 1 escola primária de demonstração, com cinco salas de trabalho e todas as demais dependências para 200 alunos; e uma escola primária experimental, com cinco salas de trabalho e todas as demais dependências para 150 alunos.

Segundo os planos traçados pelo INEP para o Instituto, a escola primária de demonstração permitirá a observação do ensino sem perturbar a classe, e a escola primária experimental terá salas de trabalho as mais auto-suficientes, isto é, permitirá que ali seja conduzida qualquer atividade significativa de vida e de trabalho. ♦

O Projeto arquitetônico do futuro Instituto de Aperfeiçoamento do

Professor Primário, ora em construção na Cidade Universitária de São Paulo, foi confiado aos Engrs. Arquitetos José Souza Reis e Alcides Rocha Miranda. A localização escolhida. recaiu na Av. Reitoria, uma das principais da Cidade. (

INFORMAÇÃO DO ESTRANGEIRO

ALEMANHA

Os novos sistemas de estudos secundários, elaborados na maioria dos Estados, procuram abreviar o número de anos, limitar a abundância de matéria de ensino e tornar o ensino mais flexível. No Estado de Hesse, estabeleceram-se, em caráter experimental, cursos básicos comuns para todos os alunos, compreendendo religião, alemão, ciências sociais, história, geografia, uma língua estrangeira, ginástica, música e belas-artes. Esses cursos são completados por uma instrução mais especializada na qual, segundo a escolha dos alunos, insiste-se sobre línguas estrangeiras, matemática ou ciências naturais. Executou-se ainda outra tentativa que consiste em reunir as duas classes superiores (12.º e 13.º anos de escolaridade) num só curso de dois anos que, ao lado de um ramo comum para todos os alunos (oito horas por semana), oferece um certo número de matérias principais (dez horas por semana) e de matérias complementares (dez horas por semana). Os novos planos de estudos da Baixa-Saxe e do Schleswig-Holstein demonstram tendências análogas.

ARGENTINA

O presidente da República assinou decreto segundo o qual os melhores alunos das escolas primárias

e secundárias poderão passar gratuitamente duas semanas de férias, acompanhados de um parente, nas regiões montanhosas de Cordoba e de Tandil ou nas estações balneares de Mar dei Plata e Mar de Ajo.

BÉLGICA

O governo enviou à mesa da Câmara dois anteprojetos de lei, sobre a obrigação escolar e sobre o ensino complementar. A instrução obrigatória irá até quinze anos. A aplicação da lei exigirá um espaço de quatro anos de adaptação com a absorção de uns 40.000 alunos atingidos pelo prolongamento da escolaridade. O projeto prevê também que em nenhuma escola o horário de trabalhos possa ultrapassar, para os alunos entre doze e quinze anos, de 28 horas semanais, nos cursos predominantemente intelectuais; por outro lado todo escolar deve receber um mínimo de ensino manual e os trabalhos de casa não devem exceder de duas horas por dia ou doze horas por semana.

ESTADOS UNIDOS

Sob os auspícios das autoridades escolares e do magistério, foram criados "clubes de futuros mestres" em muitos colégios, com a finalidade de fazer com que os alunos das classes superiores se interessem pelo off-

cio do magistério. Espera-se, por esse meio, atrair rapazes e moças para o professorado a fim de evitar a carência de professores que se aprofunda intensamente.

FRANÇA

— A Assembléia Nacional resolveu conceder remuneração de funcionário estagiário a todos os alunos da Escola Normal Superior.

— Realiza-se experiência no Liceu Fénelon, de Paris, com a finalidade de dar uma educação preparatória às moças, com relação ao casamento e à maternidade". Será feita sob a forma de três conferências reservadas às alunas das classes finais (segunda parte do bacharelado) e das classes de preparação para as faculdades. Uma professora de ciências naturais e o médico do estabelecimento são encarregados desse curso. Também se projetam filmes especialmente escolhidos. Somente as moças cujos pais as autorizem por escrito poderão assistir ao curso.

ÍNDIA

Por ocasião da regulamentação do plano quinquenal de desenvolvimento da Índia, a comissão de planejamento previu verba para orga-

nização de campos escolares de trabalho para a coletividade. Esses campos devem permitir aos estudantes, durante o período de férias escolares,

dedicarem-se a trabalhos de interesse público, sob a direção de engenheiros e outros funcionários do governo. Muitos campos já se encontram funcionando no ano de 1953 nos Estados de Orissa, Bengala Ocidental, Delhi e Bhopal; os estudantes trabalharam na construção de escolas, estradas e em drenagem.

INGLATERRA

A Fundação Nacional de Pesquisa Educacional iniciou, desde fevereiro deste ano, um inquérito, em sessenta escolas primárias de Kent, destinado a demonstrar "as circunstâncias em que os alunos apresentam progressos mais acentuados", e pôr um fim, desse modo, à controvérsia entre os partidários dos métodos ativos e os dos chamados métodos tradicionais. O inquérito tentará também

evidenciar as situações paralelas dos resultados obtidos pelas crianças das zonas marítimas, rurais, industriais e dos bairros residenciais de uma grande cidade. Outros fatores serão também tomados em consideração: número de alunos por classe, coeducação, material escolar, etc.

ATRAVÉS DE REVISTAS E JORNAIS

COUSAS DO ENSINO E DA
CULTURA NO SÃO PAULO
REGENCIAL

Bem desaparelhada andava nos anos regenciais a instrução pública primária: municipal, provincial e imperial. É o que decorre do exame da documentação.

A tabela n.º 22 do *Ensaio d'um Quadro Estatístico da Província de São Paulo em 1836*, de autoria do benemérito Daniel Pedro Müller, nos indica que na cidade de São Paulo em seus Distritos existiam nove escolas de primeiras letras masculinas quatro nacionais com 135 discípulos e três provinciais com 132; uma feminina, nacional, com 49 alunas e uma provincial com 14.

Assim a população escolar era de 267 meninos e 63 meninas apenas. Total, 330.

A 11 de julho de 1831 passou o Vice-Presidente da Província, em exercício da Presidência, a provisão de professor de Escola de Primeiras Letras do ensino misto da Freguesia de Santa Ifigênia a Carlos José da Silva Teles.

Vagara a cadeira e fora posta em concurso. Um único opositor candidatara-se ao seu preenchimento: Carlos José da Silva Teles, Professor Público da Freguesia de Nazaré, termo da vila de Atibaia.

Foi examinado perante o Conselho do Governo pelos respectivos examinadores e aprovado.

Foi-lhe expedida provisão em virtude da qual se empossou do novo, cargo, obrigando-se a ensinar pelo método Lencastreano (sic) e venceu; do ordenado anual de quatrocentos mil réis (Reg. Ger. 21, 161).

Era homem respeitável e de idade madura, pois nascera em 1786, filho de Jaime da Silva Teles, português, personagem de destaque no meio paulistano e um dos maiores partidários de Francisco Inácio de Souza Queiroz em sua "bernarda".

Seu filho e homônimo (1788-1858), vereador à Câmara, era pessoa estimadíssima em São Paulo pelo desvelo extremo desenvolvido em prol da Santa Casa de Misericórdia de que foi longo e longo anos o zelosíssimo irmão escrivão. Um outro filho de Jaime da Silva Teles, João Batista Teles de Queiroz destacaria-se pela virulência de panfletário, redigindo *A matraca*, uma das mais exaltadas folículas políticas nos anos regenciais.

A segunda Regência, por intermédio de seu Ministro do Império, José Lino Coutinho, a 2 de setembro de 1831 chamava a atenção das municipalidades de todo o Brasil para o mau estado em que quase geralmente se achavam as escolas primárias que o Estado "com sacrifício não pequeno vinha procurando estabelecer e espalhar, a fim de manter na massa geral dos cidadãos a primeira e mais essencial instrução, a de ler e de es-

crever sem o que se não podia dar melhoria de indústria e nem de moralidade!"

Tal advertência se encaminhou ao Presidente Araújo Azambuja a quem o Ministro incumbia de significar às municipalidades paulistas quanto deviam integrar-se na corrente renovadora da instrução pública. Assim exigisse a Câmara paulistana a maior solicitude pelas escolas do seu município. Para elas nomeasse como inspetores, homens de adequada inteligência na matéria e conhecido patriotismo. Velasse sobre o estado das aulas e fiscalizasse os métodos de ensino, a conduta dos mestres e o aproveitamento dos discípulos. Apontasse erros e sugerisse medidas para a melhoria da instrução.

Ao Fiscal da Cidade se incumbisse verificar se as Escolas estavam sempre abertas nos dias que não fossem

feriados e às horas marcadas para as sessões de ensino.

Sem o certificado da conduta passado pelo Fiscal, não poderiam os

professores receber os vencimentos. Certificado este acompanhado de certidão de frequência. Exigia-se ainda que a Câmara fornecesse ao Governo relatórios trimestrais sobre o bom ou o mau estado de seus estabelecimentos de ensino.

Meditava o novo governo do Império pôr em execução novo Plano de Reforma Geral de Instrução Primária, em elaboração adiantada (Reg. Ger. 21, 250).

E bem pouco provável que de tal Plano Novo algum resultado novo haja decorrido.

Em princípios de 1832 demitiu-se o Padre Bento Antônio de Barros do cargo de professor primário da Es-

cola de Ensino Mútuo da Freguesia da Sé.

Aberto o concurso apareceu um único candidato, Vicente José da Costa Cabral que examinado com as mesmas formalidades usuais foi nomeado pelo Presidente Rafael Tobias de Aguiar, mas com vencimentos mais minguados: vinte e cinco mil réis mensais, apenas.

A Câmara em obediência ao que recomendava o Ministro do Império e explícito convite do Conselho Geral da Província procedeu a um inquérito sobre o estado das escolas do seu Município. E como resultado de tal sindicância, comunicava a 14 de fevereiro de 1832 ao Presidente Tobias as desoladoras conclusões a que chegara.

Para estas aulas não existiam estatutos promulgados pelo Governo. Os próprios Mestres ignoravam por completo qualquer cousa neste sentido.

Quanto às escolas paulistas forçoso era reconhecer que "todas estavam" em bastante relaxação, fosse porque o Governo não houvesse prestado o material necessário às aulas, fosse pelo pouco zelo demonstrado pelos Professores.

A melhor de todas era uma de meninas. Em todo o caso havia esperanças de melhoria visto como se tinha procedido à nomeação de inspetores eficientes.

Rafael Tobias, dando nova mostra de espírito adiantado, mandou a 8 de fevereiro de 1832 abrir concurso para o provimento de duas escolas novas, uma em Cotia e outra na Colônia Alemã, provavelmente de Santo Amaro.

A Câmara respondendo ao ofício presidencial advertiu ao presidente

provincial prevenindo que não estabelecesse a escola da Colônia Alemã por "absolutamente desnecessária", visto como em tal lugar só existiam três ou quatro famílias havendo os demais colonos desamparado a sede de sua aglomeração.

A 26 de março de 1832 expedia Rafael Tobias à Câmara um regulamento dos Mestres de Primeiras Letras. Constava-lhe que estes professores

não tinham suficiente conhecimento das Leis e Instruções pelas quais se deviam reger em seu Magistério. Queria por isto orientá-los valendo-se de extratos da Lei de D. José I de 1772, de uma provisão de D. João VI de 1811 e, afinal, de uma carta da Lei Imperial de 15 de outubro de 1827.

São interessantes estas instruções ou *Obrigações dos Mestres de Primeiras Letras*, que a Câmara fez logo averbar no seu Registro Geral (22, 123).

Para os mestres providos antes da lei de 15 de outubro de 1827 era exigido soubessem ensinar a ler, escrever e pelo menos "as quatro espécies de aritmética simples, a gramática da Língua Nacional e os princípios da Moral Cristã".

Os posteriores a 1827, estes deviam seguir à risca a lei de 15 de outubro de 1827 em seu artigo sexto. A ela deveriam cingir-se também as mestras de meninas salvo quanto à exclusão indicada em lei.

O horário do ensino se dividiria em dois períodos, o da manhã e o da tarde, cada qual de duas horas. Os castigos infringidos aos alunos só poderiam ser praticados pelo método re-centíssimo de Lencastre (sic), a saber, castigos morais, abolido que fora o uso da palmatória.

As férias correriam de Primeiro de Dezembro a 6 de Janeiro, do Domingo de Ramos ao dia dos Prazeres. Não haveria aulas nos três dias do Entrudo e na Quarta-Feira de Cinzas e nos dias das cinco Festas Nacionais, as que celebravam a promulgação da Constituição do Império (25 de março), a abdicação de D. Pedro I (7 de abril), a instalação do Parlamento Nacional (3 de maio), a Independência do Brasil e o natalício do pequenino Imperador (2 de dezembro).

Também não se dariam aulas às quintas-feiras e nos dias santificados pela Igreja. Estes eram então numerosos: 25 de janeiro (São Paulo), 2 de fevereiro (Purificação de Nossa Senhora), Santo Antônio (13 de junho), São João Batista (24 de junho), São Pedro e São Paulo (29 de junho), Assunção de Nossa Senhora (15 de agosto), Natividade de Nossa Senhora (8 de setembro), Todos os Santos (1.º de novembro), Finados (2 de novembro), Corpus Christi, Ascensão do Senhor, Natal do Senhor e Circuncisão, dia do Ano Bom.

Seriam os mestres obrigados a remeter anualmente à Câmara, no fim de cada ano, uma relação dos alunos "com declaração do tempo em que se haviam matriculado, sua morigeração, frequência e aproveitamento, relatório que impreterivelmente devia ser remetido no fim de agosto".

Apressou-se a Câmara em distribuir pelos seus prepostos fiscalizados do ensino primário tais instruções presidenciais, assim também como

aos vigários (Reg. Ger. 22, 150) e pessoas gradadas, inspetores graciosos de instrução pública. Em 1832 exercia tais funções na cidade, Francisco Antônio de Sousa Queirós, mais tar-

de vereador, deputado à Assembléia provincial e ao Parlamento Nacional, presidente da Província, Senador do Império e Barão de Sousa Queirós (1806-1891).

A 13 de abril desse ano remetia-lhe a Câmara as instruções da Presidência esperando que êle cuidadosamente fiscalizasse as escolas primárias da Cidade, "a bem da educação da mocidade que cumpria promover com o maior desvelo possível".

Nesta ocasião pediu-lhe "uma informação do estado das aulas de sua Inspeção a fim de se poder providenciar a tal respeito". (Reg. Ger. 22, 150).

Notavam-se aliás sintomas verdadeiros de interesse dos governantes pela melhoria da instrução.

E o que denuncia uma questão movida pelo escrivão Joaquim Goulart contra a Municipalidade e a pleitear a reintegração de seu cargo de secretário da Câmara, do qual fora demitido.

Um dos argumentos, por ela invocado, era que o reclamante claudicava muito em matéria ortográfica, circunstância esta jamais invocada em toda a seqüência dos fastos municipais. (Actos 26, 500 e 525).

Na sessão de 21 de agosto de 1832 frisava-se que a apresentação do ex-secretário, cheia de erros de ortografia e de redação fosse "remetida ao silêncio, arquivando-se".

As queixas dos professores endereçavam-se diretamente ao poder municipal como sucedia a 19 de janeiro de 1835 quando o professor de Santa Ifigênia, Carlos da Silva Teles, informava que seus alunos não guardavam o necessário respeito nas aulas.

Assim também os candidatos à regência das cadeiras vagas envia-

vam os seus requerimentos ao poder municipal pedindo carta de Emprego de Professor de Primeiras Letras, como sucedeu com o Padre Tomás Inocêncio Lustosa, pretendente a uma cadeira em São Bernardo, obtendo o seguinte despacho: "Informe-se com o que consta dos relatórios do Fiscal e Inspetor da escola e se não tem aparecido queixa alguma do suplicante".

A 7 de agosto de 1835 solicitava a Câmara do diretor do curso jurídico, Dr. Carlos Carneiro de Campos, futuro Visconde de Caravelas, informações as mais completas sobre o andamento das aulas do Curso Jurídico para atender a uma solicitação da Presidência da Província.

A 4 de dezembro seguinte as cousas andavam lentamente, naqueles bons tempos podiam os edis informar ao Presidente que os alunos da Faculdade de Direito eram, em suas cinco séries, 175 e os de humanidades 195 assim distribuídos pelas classes: latim (56), francês e inglês (30), história e geografia (41), geometria (19), filosofia racional e moral (36) e retórica (13).

Nove eram as escolas primárias existentes na cidade, das quais sete masculinas. Destas, quatro funcionavam à custa dos cofres públicos e as demais por conta de particulares.

Das duas femininas uma era oficial, a da Sé, instalada na rua de São Bento, mas em casa particular, e outra particular funcionava à rua do Príncipe (Quintino Bocaiúva) em casa de Elisiária Cecília Espínola. Contavam, respectivamente, 49 e 14 alunas.

Na freguesia da Sé, a escola oficial estava instalada em casa nacional do Pátio do Colégio e contava 54

alunos; a segunda era particular, a da rua do Carmo, em casa do Padre Francisco Antônio de Araújo. Via-se mais freqüentada, pois contava 59 alunos. Terceira classe existia à rua da Boa Vista, em casa de Joaquim de Araújo Leite Rocha. Era particular e contava 56 freqüentadores de suas aulas.

A única escola da freguesia de Santa Ifigênia funcionava em prédio nacional, na rua do Acu (São João) subsidiada pelos cofres públicos e contava 42 discípulos.

As aulas das freguesias de São Bernardo e de Guarulhos, oficiais, contavam 23 e 16 discípulos. A da freguesia de Nossa Senhora do Ó, particular, tinha 17 discípulos.

Assim, em fins de dezembro de 1835, existia a seguinte população escolar na cidade de São Paulo:

Ensino superior.....	175
Ensino secundário.....	193
Ensino primário (masculino) .	267
Ensino primário (feminino) ...	63
Total	698

Era insubordinada a população escolar ou pelo menos no meio dela havia elementos numerosos insubordinados, insuportáveis. Motivaria isto uma representação dos professores "de ensino contra" à Câmara, pedindo-lhe a permissão de "lançar mão" de alguns castigos físicos com brandura e moderação (Atas 29, 25).

Perplexos, preferiram os edis endereçar tal representação à Assembléia Provincial.

Os queixosos eram dois dos mais prestigiosos membros do magistério, o Padre Bento José Pereira, da Freguesia da Sé, e Carlos José da Silva Teles, da de Santa Ifigênia.

É muito interessante a representação Municipal: constituía um protesto contra a vigência do novo método de ensino de Lencaster nas escolas primárias da cidade.

"Recorria ela à ilustrada Assembléia representando sobre os castigos dados pela nova instituição aos discípulos como insuficientes e incapazes de produzirem qualquer efeito vantajoso". Assim esperava as sábias providências dos legisladores provinciais.

Constante experiência fizera ver claramente que os meninos mostravam-se ordinariamente insensíveis a esses estímulos de honra e consolação que, muito belos em teoria, só deixavam, ver na prática mais que tristes resultados. Por que seria isto? Talvez porque no Brasil não se houvesse ainda tocado a esse perfeito grau de civilização existente na prática de Lencaster. Ou talvez porque a natureza infantil fosse incapaz de apresentar esse temor e dados os estímulos que por si pudessem guiar os meninos.

O novo método introduzido nas escolas paulistanas longe de produzir o adiantamento à moralidade dos alunos não mais produzira que o atraso e impureza de costumes dos mesmos!

Era isto tão evidente que se viam os pais retirarem freqüentemente seus filhos das escolas oficiais para os entregarem a mestres particulares, onde os meninos, tendo menos a temer, melhor se entregavam a seus deveres escolares, donde resultavam os dois efeitos desejáveis: adiantamento e moralidade.

Os contínuos e repetidos abusos diariamente ocorridos nas Escolas Públicas, os desacatos aos professores e a destruição dos utensílios neces-

sários às aulas, palavras e ações imorais, a falta de respeito aos discípulos e até aos professores era o que diariamente se presenciava nas escolas públicas, mau grado o emprego de todos os castigos permitidos pelo método Lencastreano.

Assim se achava a Câmara certa e convencida da realidade das coisas, que tudo iria de mal a pior enquanto a lei não permitisse aos Professores usar com brandura e moderação de alguns castigos físicos. Não hesitava em corroborar tudo quanto afirmavam os mestres por isto que, por já não pequena experiência, de sobra sabia-se quanto os eventuais castigos eram os únicos capazes de, intimidando de alguma sorte os meninos, fazê-los reconhecer e executar seus deveres.

Tendo inequívocas provas de que a Assembléa Provincial se achava sempre animada de vivo interesse em prol da prosperidade e progresso da Província, declarava a Câmara esperar que êle não duvidaria em permitir aos professores de primeiras letras a faculdade de lançar mão de alguns castigos físicos, como único meio eficaz de promover o adiantamento e os bons costumes da mocidade (Reg. Ger. 26, 52).

Assim pedia o restabelecimento da fêrula e da vara de marmelo de emprego tão generalizado em todo o país quando os mestres aos alunos intimidados inculcavam — como esse-professor colonial de São João d'El Rey — que "as contas de somar e diminuir entravam na cabeça pelos olhos mas que as de multiplicar e dividir só se introduziam no cérebro através das palmas das mãos".

Diante da evidência dos fatos restabeleceram-se as velhas normas pe-

dagógicas. Não se aclimatavam bem as normas Lencastreanas nas terras paulistanas.

Era mais suave a fiscalização do ensino feminino. Mas uma vez ou outra, cousa inevitável, ocorriam também incidentes nascidos de irregularidades.

Assim em 1838 o Fiscal da Cidade denunciou a professora de primeiras letras Benedita da Trindade como faltosa ao cumprimento dos deveres. E a Câmara julgou prudente incumbir o seu vereador Cônego Cura Manoel da Costa e Almeida de averiguar o que havia de procedente em tal denúncia.

Foi o parecer do eclesiástico favorável à acusada, embora reconhecesse que ela se descurava do ensino das prendas domésticas. Mas ao entender da Câmara reduzir-se-ia isto à prática de costura e de engomação.

Isto porém já ultrapassou os limites de alçada municipal pois a Câmara não tinha o poder de interpelar ou modificar a lei.

Assim, referindo-se à Presidência da Província, o laudo decorrente de tal questão fêz a Câmara saber a S. Exa. que a seu ver a Professora cumpria os seus deveres "com a especificada exceção", contudo.

Dando ponto final a esta questão, fêz a Câmara saber a D. Benedita que "para cumprir os seus deveres era de mister que pelo menos ensinasse as meninas a coser. Devia dividir as suas quatro horas de aula de maneira que chegassem para todo o ensino que a Lei determinava". (Actas 31, 112).

Em 1841 melhorava a situação dos professores primários. Assim, Rafael Tobias de Aguiar, novamente presidente da Província, nomeou a Ago:j-

tinho José de Oliveira Machado, professor da segunda escola de Primeiras Letras da Cidade, com quarenta mil réis mensais de vencimentos.

Neste ano, segundo relatório municipal de 23 de dezembro, não andava muito brilhante o estado da Instrução Primária.

A aula instalada no Convento de São Francisco contava bastante alunos, a do Largo do Palácio ainda não tivera exercício por não ter prontos os seus locais.

A das meninas, na rua de São Bento, contava com algumas discípulas; as professoras cumpriam sofrivelmente com os seus deveres do regime externo, mas não fora possível à Câmara, apesar de repetidas exigências, obter uma estatística escolar e esclarecimentos sobre os métodos de ensino.

Em Santa Ifigênia era a aula bem freqüentada e o professor, sofrível. Em Juqueri contavam-se nove alfabetizados, mas muito irregulares na freqüência e de pouco aproveitamento. Convinha multar os pais destas meninas, mas antes de mais nada o Professor. A aula de Guarulhos estava fechada em virtude de aposentadoria do respectivo mestre.

A de Cotia, de 18 alunos baixara a seis. E com pouco aproveitamento por culpa do Professor a quem se suspendera.

Em São Bernardo a freqüência caíra de 16 a seis alunos, pouco assíduos. Atribuir-se-ia isto à inabilidade do Mestre e parte à pobreza dos moradores. Alunos matriculados havia seis, e sete alunas sem mostrar adiantamento!

Num meio de cultura ainda deficiente chegavam, às vezes, testemu-

nhos de alhures documentadores de mais elevado nível intelectual. Assim a Câmara, a 25 de agosto de 1836, recebia do Presidente da Província, Gavião Peixoto, um exemplar "de tradução" de uma obra inglesa sobre a arte de pintar fornecida pela Academia de Belas Artes da Corte para ser distribuída pelas bibliotecas e escolas de desenho do Império, segundo ofício do diretor da Academia Felix Emílio Taunay.

Na sessão de 24 de outubro do mesmo ano resolviam os edis que os cofres municipais comprassem para o

Seminário de Educandas os livros recomendados pela Comissão de Visitas de Prisões e estabelecimentos de caridade.

A 27 de setembro de 1837 era o Presidente Gavião Peixoto quem enviava uma portaria à Câmara, reme-tendo-lhe um exemplar do "Periódico Mensal" publicado na Corte pela Sociedade Auxiliadora da Indústria Nacional para conhecimento dos importantes artigos de que se compunha Guardasse-o em seu Arquivo e facilitasse a sua leitura aos lavradores que o quisessem consultar. (Reg. Ger. 27, 163).

E realmente por aqueles anos distantes e atrasados o órgão da Sociedade Auxiliadora representava um *nec plus ultra* em matéria de ensinamentos agrícolas, embora a sua revista fosse uma verdadeira "mistura de grelos" abrangendo mil e um assuntos os mais díspares, coligidos aqui e acolá da bibliografia européia do tempo.

Cousa mais coordenada era o *Manual do Agricultor Brasileiro*, de autoria do major reformado do Exército Carlos Augusto Taunay (1791-1867), polígrafo ilustrado e inteligente, mas dispersivo.

A primeira edição deste livro data de 1837 e seus exemplares são hoje raríssimos. Teve a obra extraordinária aceitação e o ilustre Bernardo de Vasconcelos, ministro do Império, mandou adquirir muitos volumes a fim de os distribuir pelas Câmaras Municipais do país, quando o autor fêz a segunda tiragem.

A 13 de abril de 1839, o Presidente da Província, Venâncio José Lisboa, enviava à municipalidade paulistana o exemplar que lhe viera do Rio de Janeiro "a fim de que a Câmara facilitasse a sua leitura aos lavradores que o quisessem consultar e lhe desse a maior publicidade".

Desta segunda edição também são hoje muito raros os exemplares de uma obra cuja simplicidade de ensinamentos bem documenta a singeleza da ciência agrônômica contemporânea do Brasil regencial.

Neste mesmo ano de 1839 tomou a Câmara a deliberação de mandar adquirir para sua consulta o *Repertório Jurídico* de autoria do Desembargador Conselheiro José Paulo da Figuerôa e Nabuco de Araújo, ou exatamente a *Legislação brasileira ou Coleção cronológica das leis e decretos do Império do Brasil desde o ano de 1808 até 1831, inclusive* os sete alentados volumes in-4.º — cuja publicação se encetara em 1836, e gozava do maior prestígio.

Em carta de 10 de setembro de 1839 escrevia o Presidente da Câmara paulistana, Joaquim José de Morais e Abreu, ao juriconsulto preve-nindo-o de que a municipalidade candidatava-se a uma coleção, prontifi-cando-se a remter-lhe os cinquenta mil réis da subscrição integral, pa-gando-a adiantadamente no lugar in-

dicado por S. Exa. de quem solicitava a remessa dos volumes já impressos.

A 22 de outubro de 1840 era a Câmara surpreendida pela leitura de uma portaria do Presidente da Província, Rafael Tobias de Aguiar.

Ordenava o futuro Brigadeiro à edilidade paulistana que mandasse franquear o seu arquivo a um jovem consultante de 24 anos que ali queria "fazer as indagações dos documentos históricos de que desejava prover-se para aumentar seus conhecimentos de história da Província de São Paulo a cujo estudo se vinha de preferência dedicando por nela ter nascido" (Reg. Ger. 29, 218).

Era este estudioso nada menos que Francisco Adolfo de Varnhagem, que realizava o seu assaz prolongado *iter* pela circunscrição onde nascera.

A 3 de novembro dava Rafael Tobias nova mostra de suas instiga-ções intelectuais remetendo à Câmara números do Periódico Mensal da Sociedade Auxiliadora da Indústria Nacional ordenando que os conservasse em seu Arquivo, "facilitando a leitura dos seus importantes artigos aos lavradores que os quisessem consultar".

O sucessor do *Reisinho*, o chefe de esquadra Miguel de Melo Sousa e Alvim, cujo governo tão curto foi, de apenas um semestre, este incumbiu à Câmara de propor entre os agricultores do Município o plantio de alfafa "muito boa para prados artificiais" de que lhe mandava um pacote de sementes, "esperando do seu patriotismo que promovesse com todo o zelo a aclimação desta útil planta". Acerca dos resultados desta tentativa não deixasse de tornar ciente o Governo da Província como a Sociedade Auxiliadora da Indústria Nacional.

Obedientes a estas recomendações mandou a Câmara as sementes ao Brigadeiro Gavião Peixoto pedindo-lhe que as distribuísse pelos lavradores mais inteligentes e curiosos dos Municípios e depois comunicasse o que sucedera com esta primeira aclimação da alfafa em terra paulista. — AFONSO DE E. TAUNAY — (*Educação de Adultos*, São Paulo).

A CIDADE UNIVERSITÁRIA

A despeito de sua finalidade precípua de administrar o serviço público, coube ao D.A.S.P. a importantíssima tarefa de realizar a construção da cidade universitária que congregará, num mesmo "campus", as diversas Faculdades e Escolas que atualmente compõem a Universidade do Brasil.

A construção da cidade universitária determinará uma radical mudança no ensino superior do país, tradicionalmente fragmentário e individualista. Os velhos e inadequados edifícios que abrigam as nossas Faculdades serão substituídos pelos amplos e modernos conjuntos da Ilha Universitária, resultando da ligação de nove pequenas ilhas situadas na baía de Guanabara.

Seria desnecessário acentuar que a cidade universitária dará ao estudante o espírito de classe que, infelizmente, até hoje, não sentimos no país, justamente em virtude da dispersão dos centros educacionais. Não exageramos ao afirmar que o estudante brasileiro vive mais em função da sua vida fora da Faculdade, ao contrário do que acontece nos demais países onde toda a vida de um universitário gira em torno da sua

faculdade, da sua escola, da sua universidade.

Compreendendo a necessidade de agrupar os estudantes num único local, num real ambiente escolar, adotou o governo providências no sentido de tornar realidade um velho e acalentado sonho de alunos e professores.

E o plano que hoje está sendo executado resulta dos vários estudos preliminares feitos por engenheiros e arquitetos brasileiros e estrangeiros convidados pelas autoridades.

"O planejamento de uma cidade universitária, do tipo moderno — diz o último relatório do Escritório Técnico da Universidade do Brasil — exige uma longa coleta de dados e a elaboração de difíceis organogramas dependentes da sua estrutura, de seus currículos e de seus métodos de ensino.

Como premissa — prossegue o mesmo relatório — foram adotadas as conclusões dos estudos executados entre os anos de 1935 e 1945, segundo os quais a Universidade do Brasil deverá ser urbana e abranger num mesmo "campus" todas as organizações de educação, ensino, cultura, pesquisa, assistência técnica, esportes, administração, residências e serviços auxiliares, além de museus, biblioteca central, jardins ou hortos florestais, jardim zoológico, biotério, etc."

A lotação da Cidade Universitária, logo que começar a funcionar, foi fixada em 15.500 alunos, o dobro do número de matrículas verificadas no ano de 1949, mas essa lotação poderá ser aumentada para 30.000, uma vez que os estudos feitos pelos técnicos prevêm o crescimento progressivo do conjunto universitário.

Unidades Universitárias

A Faculdade de Medicina disporá de acomodações para receber 2.500 estudantes, seguindo-se as Faculdades de Direito, Filosofia e Escola Nacional de Engenharia que abrigarão 2.000 universitários. As Faculdades de Arquitetura, Odontologia, Economia e as Escolas de Música e de Enfermagem servirão a 1.000 estudantes e, finalmente, as Escolas de Belas Artes, Química, Farmácia e Educação Física poderão ser frequentadas por cerca de 500 jovens.

Unia população de 10.000 estudantes e 300 famílias de professores constituirão a zona residencial da Ilha Universitária, cuja lotação global será, na fase inicial, de 23.000 pessoas.

A constituição da cidade universitária é a seguinte:

1. Centro Administrativo
2. Centro de Filosofia, Ciências, Letras e Educação
3. Centro de Ciências Sociais, Políticas e Econômicas
4. Centro Médico, Odontológico, Farmacêutico e Hospitalar
5. Centro de Engenharia, Químico, Tecnológico, Eletroté-técnico e de Física Nuclear
6. Centro de Belas Artes
7. Centro de Educação Física
8. Centro Residencial
9. Centro dos Serviços Auxiliares
10. Centro Florestal e Zoológico.

A área total da Cidade Universitária será de 5.957.460 m².

A localização da Cidade Universitária foi objeto de longos estudos, e não muitas dificuldades foram en-

contradas para a escolha definitiva do local. Cerca de doze localidades foram analisadas antes de ser finalmente escolhido o atual, e os fatores de ordem política e social, como facilidade da obtenção da área, sem despejos ou deslocamento de famílias, fábricas e quartéis, os fatores econômicos, isto é, o custo dos terrenos e das benfeitorias a desapropriar e a demolir, bem como o custo das construções e utilidades, os fatores técnicos como área, relevo topográfico, clima, acessibilidade, subsolo, etc. influíram, preponderantemente, para que as autoridades se fixassem nas pequenas ilhas da enseada de Manguinhos entre a Ponta do Caju e a Ilha do Governador.

O local em questão distará apenas 8.500 metros do centro da cidade.

Hospital das Clínicas

A maior obra de todo o conjunto será, certamente, o Hospital das Clínicas, abrangendo assistência médica em, ambulatório e enfermaria, bem como ensino e pesquisa. Seu projeto foi elaborado sob a orientação do dr. Augusto Brandão Filho, com a assistência de consultores de diversas especialidades.

Nos seus oito pavimentos o edifício de linhas simples abrigará, na ala da frente, dezesseis clínicas, dispondo cada uma de 104 leitos. Nas duas alas transversais ficarão situados os serviços anexos, tais como ambulatório, ensino, cirurgia, laboratórios, administração, etc. Na ala direita dois outros pavimentos serão destinados aos quartos particulares. O Hospital das Clínicas terá, assim, no cômputo total, dois mil leitos, po-

dendo atender diariamente nos seus ambulatórios a 2.500 consultantes.

O Instituto de Puericultura

Já é uma realidade. Construído sob a orientação do professor Marta-gão Gesteira, que até há bem pouco tempo ocupou o cargo de diretor do Departamento Nacional da Criança, do então Ministério da Educação e Saúde, foi o primeiro edifício do conjunto a entrar em funcionamento, e sua missão é a de realizar estudos, pesquisas e ensino de natureza biológica e social referentes ao desenvolvimento físico e mental da criança. Localizado no setor médico da Ilha Universitária, à margem da avenida brigadeiro Trompowsky, é integrado pelo ambulatório, Hospital, Abrigo Maternal, Pupileira e Banco de Leite.

O ambulatório, em cada turno, pode atender a duzentas crianças.

O Hospital consta de três pavimentos, com 5 enfermarias, 107 leitos, sendo que 16 para prematuros, 24 para

lactantes, 50 para crianças de 2 a 7 anos, 6 para observação e 11 para isolamento.

Temos, a seguir, a pupileira, onde poderão ser internadas 72 crianças sadias, das quais 12 com as suas mães nutrizas, para o estudo de dietética e desenvolvimento infantil.

O Instituto de Puericultura é uma obra que honra os técnicos encarregados da construção da Cidade Universitária e prestará inegáveis serviços no setor da assistência à criança.

Outras Faculdades

Enquanto isso, prosseguem, em ritmo acelerado, as construções dos edifícios que abrigarão a Faculdade

Nacional de Arquitetura, a Escola de Engenharia e o Instituto de Física Nuclear.

A Faculdade Nacional de Arquitetura foi projetada de acordo com um organograma apresentado pelo professor Paulo Ewerard Nunes Pires e compreenderá quatro blocos que serão ligados entre si. O Bloco principal será um edifício de oito pavimentos. Nos dois primeiros ficarão instalados a Direção da Faculdade, serviços administrativos e o Diretório Acadêmico e os restantes serão destinados às salas de aula.

No segundo edifício, de dois andares, será a biblioteca, o terceiro, será destinado às cadeiras que necessitem de instalações especiais ou de grandes laboratórios e, finalmente, o quarto bloco, com 5.200 m² será a sede do Museu de Arquitetura Comparada.

O setor de Engenharia disporá de uma área de 700.000 m². e as construções dos edifícios que o compõem já estão em andamento depois de os seus projetos iniciais terem sido refeitos por três vezes para atender à radical reorganização então em estudo. O professor Francisco de Sá Lessa, diretor da Escola de Engenharia, faz parte da Comissão Supervisora do Planejamento da Cidade Universitária e estudos complementares, relativos a cada Departamento e respectivas cadeiras, estão sendo executados pelos catedráticos da Escola de Engenharia.

Oito blocos integram o conjunto da Escola. O Bloco A terá seis pavimentos e será destinado aos Departamentos de Matemática, Física, Química e Desenho, bem como à entrada principal, portaria, serviços gerais, secretaria e tesouraria. O Bloco B, com dois pavimentos, abrange

•Cafeteria e um auditório para 500 pessoas, no andar térreo. No segundo andar ficarão os gabinetes do Diretor e do vice-diretor, o Conselho, a Congregação, salas de estar para os professores, assistentes e biblioteca. No Bloco C o pavimento térreo será para o Diretório Acadêmico e o segundo pavimento comportará o Departamento de Ciências Naturais. O Bloco D abrigará, no segundo pavimento, o Departamento de Mecânica e o andar térreo será uma área de recreio e estacionamento. O pavimento térreo do Bloco E será destinado ao recreio e estacionamento de alunos. O Departamento de Engenharia Mecânica ocupará o segundo pavimento. O Bloco F, com pavimento térreo em pilotis, terá, no segundo pavimento, o Departamento de Minas e Metalurgia. O Bloco G, recreio e estacionamento em pilotis no pavimento térreo, e o Departamento de Topografia e Geodésia no segundo pavimento. O Bloco H terá o primeiro pavimento em pilotis como os demais e no segundo e no terceiro ficarão os Departamentos de Engenharia Civil e Ciências Econômicas. Finalmente, o Bloco I, de tipo especial, com pé direito duplo, sobreloja parcial e cobertura em Sheds, destinado às oficinas e laboratórios pesados dos Departamentos de Mecânica, Engenharia Civil, Minas e Metalurgia, Química e Engenharia Mecânica.

Instituto de Física Nuclear

Anexo à Escola de Engenharia, está sendo construído o Instituto de Física Nuclear, constituído por três blocos interligados. No primeiro deles ficarão localizadas as instalações

administrativas e de ensino, bem como um auditório com capacidade para 300

pessoas. O segundo bloco foi reservado para os laboratórios técnicos e de medidas de precisão e para os

gabinetes de estudos teóricos e de cálculo. Nesse mesmo bloco ficarão os geradores de alta tensão e de cascata, bem como, em anexo, todas as instalações experimentais auxiliares.

O terceiro bloco será ocupado pelas oficinas especializadas de mecânica, e montagem, de ótica, de eletricidade, de sopragem de vidro e outros de natureza especial ligadas à técnica nuclear. Como um apêndice a esse bloco, será instalado o sincro-ciclotron que disporá de grande câmara para o aparelho principal, sala de motores, câmaras de Wilson, contadores Geygers, preparação, alvos, laboratórios de radioquímica e outros anexos.

Faculdade de Farmácia

O anteprojeto da Faculdade Nacional de Farmácia foi orientado pelo professor Donaldson Quintela e prevê o funcionamento dos cursos de química orgânica, inorgânica, industrial, analítica e biológica, bem como botânica, zoologia, parasitologia, far-macognosia, farmacodinamia, bro-matologia, higiene, microbiologia, etc. O ensino será completado pela pesquisa e pela assistência à indústria farmacêutica. O edifício é composto por oito pavimentos e um subsolo.

Instituto de Psiquiatria e de Neurologia

Esses dois Institutos continuam em fase de planejamento. Na base de um organograma apresentado pelo

professor Maurício de Medeiros, foram elaborados quatro anteprojetos do primeiro dos aludidos Institutos, os quais vêm servindo, depois de criticados, para os estudos de mais um outro ainda não concluído.

Faculdades de Medicina e de Odontologia

Para o início dos trabalhos de planejamento destas Faculdades, procede o Escritório Técnico, sob a supervisão do professor Augusto Brandão Filho, a uma consulta sistemática aos respectivos catedráticos. Logo que fiquem concluídos os respectivos organogramas funcionais, os projetos arquitetônicos poderão ser estudados e desenvolvidos.

* * *

Os trabalhos que vêm sendo realizados na Ilha Universitária estão sob a chefia do engenheiro Luiz Hil-debrando de Barros Horta Barbosa que tem a assisti-lo os Srs. Rubens Moreira Torres e Liberato Soares Pinto, além de uma grande e selecionada equipe que inclui arquitetos, desenhistas, etc. — ARTUR SEIXAS — (*Revista do Serviço Público*, Rio).

MATURIDADE, PROBLEMAS RELACIONADOS À MATURIDADE E O TESTE ABC DE LOURENÇO FILHO

Primeira Conferência

Antes de entrarmos, propriamente no assunto destas duas conferências, queremos situar um problema que se apresenta logo aos educadores

(*) Conferências realizadas no Curso da "Problemas de Aplicação do Teste ABC" nos dias 17 e 25 de setembro de 1953.

responsáveis e ciosos de sua consciência profissional; é um problema de valor, que pode ser enunciado nos termos seguintes: será, na verdade, a maturidade importante, quando se considera a educação do ponto de vista da filosofia democrática?

Estudemos a situação real, tal como se apresenta em nossas escolas primárias, sobretudo nas públicas, para onde converge a grande massa de nível econômico inferior; passemos depois à análise das conseqüências, em sua projeção na vida do homem que derivou da massa escolar.

Ao nascer, passando de um mundo preparado para a evolução na vida intra-uterina, ao mundo exterior, onde o ser deverá realizar movimentos no sentido de adaptar-se, produz-se o primeiro desequilíbrio significativo em sua evolução que é, então, de natureza predominantemente neu-ro-vegetativa; ao fim dos 6 meses, em vista das experiências realizadas, dos mecanismos de defesa desenvolvidos e da assistência do adulto, consegue, normalmente, equilibrar-se, tomando com o ambiente um contato direto o que lhe permitirá a aquisição de certos comportamentos, dos quais o mais importante, do ponto de vista social, é a linguagem. Novo desequilíbrio produz-se quando, nas imediações de 12. meses, coordena os movimentos que lhe permitirão deslocar-se no espaço; já então, o mundo se apresenta a seu campo limitado. com interesses diferentes. Leva mais tempo a equilibrar-se, mas o consegue, para que novo desequilíbrio sobrevenha.

Assim, vencendo dificuldades antepostas pelo próprio meio, vai a criança evoluindo e se relacionando, não apenas aos seres que a rodeiam,

mas ao tipo de cultura em que os mesmos vivem, submetendo-se a normas de moral que são aceitas e transmitidas, naquele tempo e naquele lugar. Nas proximidades dos 7 anos (idade que se tem considerado boa para iniciar a aprendizagem da leitura e escrita, porque uma significativa maioria ao atingi-la está realmente em condições de aprender essas técnicas), fase a que alguns autores têm denominado *primeira adolescência*, novo desequilíbrio sobrevém: há modificações anátomo-fisiológicas que, por sua vez, são acompanhadas de mudanças no comportamento social; há como que um desejo de *auto-afirmação do eu*, desejo que, na adolescência, virá assumir um aspecto mais intensivo; até então, a criança vivia no lar, ligada à constelação familiar por laços de sangue e de afeto e, ainda mesmo quando frequentou um jardim de infância, ou escola maternal, o tipo de orientação na educação pré-escolar leva à transferência natural das condições da família para as do estabelecimento; não há propriamente neste a forma sistemática, nem a disciplina se faz sentir tão nitidamente; a criança é levada à aquisição dos hábitos de rotina e a uma socialização crescente que acompanha de muito perto seu desenvolvimento natural; o grupo infantil não tem ainda para ela a significação que terá mais tarde na escola primária e a "fase mágica" ajuda-a a vencer as dificuldades, a resolver os problemas mais difíceis que a realidade lhe propõe. Ingressando na escola primária, num momento de desequilíbrio, afetivo-emocional sobretudo, ela se encontra em posição diferente, muitas vezes mesmo oposta àquela que mantivera no seio da fa-

mília até então. Mesmo quando há irmãos, o grupo por Eles constituído não pode ser identificado ao que se forma com a turma; os irmãos estão ligados por elos afetivos e pelo sangue; não estão no mesmo nível de desenvolvimento (a não ser em casos excepcionais de gêmeos); apresentam interesses diferentes e mantêm posições muito diversas no grupo familiar, em relação aos pais, principalmente. Na turma, o grupo é formado de indivíduos do mesmo nível de evolução, com interesses idênticos, indivíduos que têm os mesmos direi-e deveres e que devem ser tratados da mesma forma.

Quando não há irmãos, isto é, se trata de um filho único, ou quando a criança, por qualquer motivo, goza de situação excepcional no seio da família (caçula, filho superprotegido, fixado à mãe etc), o choque, ao passar para a escola, se torna maior, mais traumatizante, a adaptação ao grupo infantil mais difícil.

Além disso, há a considerar o *meio social* de origem; nos últimos 20 anos, aproximadamente, tem havido uma seleção dos elementos que procuram a escola pública primária; o fato pode ser atribuído a várias causas; entre outras, ao aumento crescente da população infantil em idade escolar e à falta de vagas em nossos estabelecimentos municipais de ensino primário; isso determinou a abertura de escolas particulares por todo o Distrito Federal, haven-do-as de vários tipos: excelentes, boas, sofríveis e péssimas e também de vários preços (os quais não estão sempre em relação ao valor da educação ministrada). Assim, procuram as escolas públicas aqueles que não podem pagar, de forma alguma, a

particular. Por um lado, é justo que a vaga seja concedida ao mais pobre, ao mais desvalido, ao que não pode pagar; por outro, é um fato anti-de-mocrático, pois que se determinam, por tal forma, dois níveis: o superior, de quem paga e freqüenta a escola particular (ou "escola paga", como chamam comumente) e o inferior, daqueles que não podem fazê-lo. Várias vezes, temos ouvido crianças do primeiro grupo, referindo-se às do segundo, dizerem: "São os moleques da escola pública". A diferença entre os dois níveis cada vez se torna mais acentuada, pois que as famílias, mesmo modestas, preferem, em muitos casos, fazer um sacrifício, mantendo seu filho num estabelecimento particular, sobretudo quando a escola pública mais próxima é freqüentada por crianças de "morro" e de "casas de cômodos".

Isto, no entanto, é um outro problema, ao qual só fizemos referência, de passagem, com o objetivo de focalizar o fato seguinte: em grande número de nossas escolas primárias municipais, sobretudo as de zona rural mais distante, matriculam-se crianças que jamais tiveram contato com lápis e papel, que nunca viram um relógio, que vivem

insuladas, numa pequenina habitação, com possibilidades mínimas de socializar-se. Quando chefiamos o 12.º DE, que abrangia a região de Jacarepaguá no momento, ficamos surpreendidas, por ocasião de nossas primeiras visitas às escolas; viajando de automóvel, durante mais de uma hora por estradas que nos pareciam inteiramente despovoadas, víamos uma ou outra casinha à margem e, em quase toda a extensão, terrenos com vegetação natural do lugar. Mais tarde, conhe-

cendo melhor o distrito, descobrimos que a população escolar vivia no meio dos matos, em casas distantes umas das outras, sem vida social de espécie alguma. Os pais, via de regra operários, ou trabalhando nos laranjais e as mães ajudando-os, ou lavando roupa para fora, chegam à noite com o corpo cansado e, depois da janta, vão dormir para acordar cedo e recomeçar a faina no dia seguinte.

De um modo geral, ao entrarem para a escola primária, onde irão, pela primeira vez submeter-se a uma educação sistemática, as crianças, além da dificuldade natural da adaptação a uma situação nova, apresentam-se em situações diferentes o que, freqüentemente, concorre para agravar o processo de ajustamento ao novo meio.

Ora, o contato com a escola primária e a ação da mesma, no decorrer do curso, sobre a criança diretamente e indiretamente sobre a família, são decisivos (em sua forma negativa ou positiva), o que tem sido provado por todos aqueles que, como nós, têm tratado com menores desajustados, transviados, delinquentes e com suas famílias. Em 1946, quando chefiamos a Seção de Pesquisas Psico-Sociais do Serviço de Assistência a Menores (SAM, do Ministério da Justiça e Negócios Interiores), examinamos e entrevistamos muitos dos menores que lá iam ter e que permaneciam às centenas, por tempo indeterminado, em depósito, numa verdadeira promiscuidade, como carga de animais, no Alojamento Provisório.

A maior parte desses menores passara pela escola primária pública; Eles o afirmavam e a família o confirmava; quase todos haviam saído

antes de completar o terceiro ano e uma significativa maioria não fora alfabetizada. Na sua totalidade mostravam-se hostis à escola e as famílias queixavam-se quase sempre da mesma.

Assim, a escola, por este ou por aquele motivo, perdera a oportunidade de exercer sobre o menor e sobre sua família a ação educacional, de agir como força viva que deve ser, na comunidade. Naturalmente, não vai aqui qualquer crítica individual, a professores nem a diretores, pois que, felizmente, ainda os temos de rara competência e extraordinária dedicação à causa da criança; queremos ressaltar o fato apenas, fato que pode ser atribuído a inúmeras causas, sendo das mais importantes a falta de Serviço Social Escolar, por meio do qual se articula a ação da escola à da família e é levada ao seio desta a informação necessária para que possa ela compreender os objetivos daquela e colaborar eficientemente na obra educacional. Na estrutura social moderna não pode mais a escola prescindir, em sua equipe, do assistente social especializado, a quem compete o contato com o meio de onde provém a criança; enquanto não houver esse técnico trabalhando ao lado de médicos, psicólogos e educadores, haverá sempre um mecanismo deficiente, que não pode atender às necessidades educacionais da cultura atual.

Grande número de alunos, logo na primeira série, desajustam-se do grupo, não conseguem acompanhar a aprendizagem que deles é requerida, na medida em que o faz a maioria do grupo; não podendo compreender as razões do fato, ou se mostram rebeldes, desenvolvendo uma forma de

vingança (mecanismo de compensação), ou se afastam da situação real do grupo (mecanismo de evasão); a família, sentindo a inferioridade da criança e também não estando preparada para chegar às causas determinantes da mesma, queixa-se, lastima-se, atribui, em alguns casos, a deficiência ao fato de a "professora não dar atenção a meu filho, não se interessar por êle, porque é pobre".

As causas de tais desajustamentos que implicam necessariamente em rendimento nulo, ou quase nulo, da aprendizagem inicial da leitura e escrita, são várias, mas, dentre as de mais relevante importância ressaltam "a falta de maturidade para aquisição dessas técnicas e as deficiências a ela direta ou indiretamente relacionadas". Não o afirmamos baseando-nos em simples estimativa, em aproximação decorrente de nossas observações, sem cunho científico; nossa afirmativa repousa em longa experiência e em pesquisa seriamente levada a efeito, não só nos anos de 1951 e 1952, quando orientamos uma equipe de técnicos para realizá-la, como, anteriormente, na chefia do Serviço de Ortofrenia e Psicologia, quando observávamos crianças de 15 escolas do "campo experimental"; isto, no Rio de Janeiro; em Belém do Pará, o fato se confirmou, quando, em três anos consecutivos de trabalhos com o professorado dessa capital, levamos a efeito pesquisa semelhante (os resultados se acham expostos na tese "*Os desajustados na primeira série*", publicada em 1945).

O fato de não conseguir realizar a aprendizagem inicial da leitura e escrita, quando outros submetidos às mesmas normas de disciplina e ao

mesmo processo de ensino, o conseguem, coloca a criança em posição toda especial, torna-a diferente do grupo, porque a situa num plano inferior. Sensibilizada para reagir negativamente ao meio, em vista da fase em que se encontra e da mudança de ambiente, por vezes muito chocante, a marca perturbadora permanece na efetividade com seu colorido emocional desagradável. Não importa tanto a situação atual, isto é, o comportamento anti-social, ou associati, desenvolvido pelo aluno; o que mais vale, porém, é sua repercussão, são as conseqüências do mesmo, no tempo, na formação da personalidade.

Freud, que inegavelmente abriu à compreensão do ser humano um horizonte mais amplo e explicou, em termos de causalidade, as atitudes (até então incompreensíveis, apontou o valor da história individual, mostrando que os fatos desagradáveis, os fracassos e frustrações, não se eliminam, mas permanecem no mundo inconsciente, agindo, no entanto, sobre a vida consciente e determinando situações anômalas que, de outra forma, seriam sempre um enigma. O fracasso no primeiro contato com a escola deixa uma impressão que não se apaga, tanto mais intensa quando ocorre numa fase em que a criança se esforça por afirmar o *eu*, por im-por-se ao grupo como pessoa que dele se destaca.

Evidentemente as reações em cada caso são diferentes, pois que dependem, não tanto do estímulo que as condiciona, mas principalmente do tipo de personalidade em causa, de sua constituição básica, da qual faz parte o temperamento; assim, um pequenino introvertido, com suas dificuldades naturais para a exteriori-

zação de sentimentos, reagirá de uma forma; outro, com elevado potencial hétero-agressivo, mais facilmente exteriorizável, reagirá de forma diferente, hostilizando o meio, desenvolvendo mecanismos de oposição.

Não se pode prever a conduta que tais crianças apresentarão, diante da família e do ambiente escolar, porque na determinação da mesma ainda pesam as experiências afetivas, as vivências passadas; um fato, no entanto, é verdadeiro: *reagirão, sempre de forma negativa, criando dificuldades nos meios em que se encontrem*. Se é impossível prever o tipo de comportamento que determinada criança, vítima do fracasso escolar, assumirá ainda na escola, mais complexo se torna o estudo da evolução de sua personalidade, no sentido de prever o tipo de *homem* que ela produzirá. Um amplo inquérito nesse sentido ainda não foi realizado (se o foi, não temos conhecimento dele); no entanto, não seria impossível, bastaria que uma equipe suficientemente treinada na técnica da pesquisa científica, coligisse os dados relativos à vida escolar de desajustados de toda a ordem (transviados, delinquentes, neuróticos etc), de uma parte e, de outra, os relativos à vida escolar dos que obtiveram sucesso, a fim de estabelecer a comparação e chegar a conclusões.

O que a experiência nos mostra, porém, é que a *criança reprovada* ao fim de seu primeiro ano na escola (e note-se que a cifra dos que se acham neste caso é elevadíssima no Distrito Federal), assume, como *remetente* (nos casos em que volta à turma, pois que, em muitos, desiste), um comportamento excepcional, opondo-se a toda a disciplina, ou se tor-

nando indiferente a qualquer estímulo. Há professores com uma singular habilidade para recuperar esses elementos; conhecemos, aqui mesmo no Distrito Federal, alguns desses técnicos que conseguem verdadeiros milagres, pois que fazem voltar o interesse perdido e despertam no repetente o entusiasmo; Eles, porém, são em número muito reduzido e seu trabalho se transforma num verdadeiro apostolado, porque não se trata só de uma atitude científica de pesquisa (busca das causas responsáveis pelo fracasso) e nem mesmo, apenas, da aplicação de métodos e processos indicados para cada caso; trata-se, sobretudo, de apagar uma impressão desagradável, de produzir um "descondicionamento", o que é tarefa difícil, como é sempre a de consertar, tratar, curar; mais simples é evitar, é assumir uma atitude de prevenção, de profilaxia.

Assinalamos, assim, a importância que tem o fracasso inicial, não só na vida afetiva da criança, como na do homem que dela se formará; falta-nos, agora, para que possamos analisar completamente o problema que propusemos, no começo desta conferência, focalizar os dois aspectos seguintes:

a) será importante, dentro da filosofia democrática, determo-nos nesses elementos que "não aprendem"?

b) terá a maturidade interferência significativa no fracasso inicial?

Vejamos o primeiro que, dada sua complexidade, não caberia nos âmbitos desta conferência, se pretendêssemos analisá-lo de maneira mais completa; a uma análise superficial, porém, considerando-o do ponto de

vista quantitativo primeiro e qualitativo depois, êle se apresenta da forma seguinte: ainda que se tratasse de um só indivíduo, o problema teria importância, pois que a filosofia democrática valoriza sobretudo a dignidade humana, esteja ela onde estiver, seja qual fôr a condição do homem em apreço; é o fato de ser homem que lhe confere a dignidade que deve ser colocada acima de tudo e de todo e qualquer preconceito de raça, religião ou credo político que, acaso, possa existir. No entanto, não se trata de *um só indivíduo*, nem de um número insignificante de indivíduos, mas de uma grande massa, como o provam as estatísticas; ora, no Brasil, país com mais de oito milhões e meio de quilômetros quadrados, mal povoado (população relativa baixa e mal distribuída, aglomerada nas capitais), a valorização do homem é fato de real interesse para todo aquele que pensa e, notadamente, para o educador, dada sua responsabilidade na orientação educacional das gerações. Um ser humano que se perde é um braço produtivo que se extravia, é um cérebro a menos num país em que são raros os "homens conscientes". Isto, encarando a questão do ponto de vista quantitativo. Se ela fôr olhada do ponto de vista qualificativo, apresentará um outro aspecto, não menos importante que o anterior: a escola é a grande socializadora, na comunidade; aberta a todos, prepara o homem para a democracia, leva-o à aquisição de normas, de princípios de moral por meio de atitudes dignas, que se tornam habituais em suas relações com o grupo; tendo a criança sob sua influência na fase de maior plasticidade mental, coadjuvada pela família, fir-

ma as grandes linhas do caráter e, através de observação cuidadosa, destaca em cada indivíduo, capacidades, habilidades que, mais tarde, pesarão na escolha acertada de seu trabalho (orientação profissional seguindo-se à pré-vocacional); assim, concorre para formar o cidadão cômico de seus deveres, integrado em sua profissão, portanto feliz. Da escola primária depende, em elevada percentagem, a qualidade de cidadão lançado à sociedade; isso destaca vivamente a significação social de sua influência sobre a criança que nela busca conhecimentos e normas do comportamento em grupo. A responsabilidade da escola é, portanto, enorme e a ela compete, não somente conduzir os que seguem sem maiores dificuldades, como envidar todos os esforços, para vencer os entraves que impedem a marcha dos que se deixam ficar para trás.

Quanto ao segundo aspecto do problema, isto é, o valor da *maturidade* na determinação da eficiência da aprendizagem de leitura e escrita e, conseqüentemente, em seu aspecto negativo, como fator interfe-rente no fracasso, lançamos mão dos resultados obtidos na última pesquisa feita no Rio de Janeiro, no ano próximo passado, quando coordenamos as atividades de um grupo de técnicos de educação e de professores com funções de técnicos, no sentido de fazer o levantamento dos alunos da primeira série primária que, mesmo tendo freqüência regular à escola (80% e mais), apresentavam rendimento nulo, ou quase nulo, no trabalho escolar. Os resultados dessa pesquisa constam de um relatório entregue ao Departamento de Educação Primária, que a determinou. A

pesquisa abrangeu quase todos os distritos escolares (excetuaram-se o 4.º, o 12.º e o 14.º, o que equivale dizer que o material foi coligido em 13 distritos e no Setor Rural); a primeira coleta foi feita por meio de uma ficha, proposta ao professor, na qual se focalizava, especialmente o problema apresentado pelo aluno, tal como o via o professor que, para preencher a ficha, fundamentou-se em suas observações, ressaltando o "comportamento mais freqüente da criança"; de outra parte, pediu-se-lhe que assinalasse a causa, ou causas, que lhe pareciam responsáveis pelo fracasso, ou comportamento excepcional.

O material coligido desta forma permitiu-nos, desde logo, tomar dois pontos de vista: o primeiro, relativo ao professor, quanto à maneira pela qual êle vê a situação da criança-problema, o que nos facultou um conhecimento, impreciso embora, do ambiente em que a mesma se encontra e da influência a que está submetida; o segundo, quanto às reações mais constantes do aluno em seu desajustamento ao grupo.

Coligimos também material resultante de exames: teste ABC e de Dearborn (é este último uma prova de inteligência, coletiva, que, sendo de natureza gráfica, permite verificar se a criança já atingiu um certo nível de coordenação — visual e au-ditivo-motora, possibilitando assim, o confronto com os resultados do teste A B C); quanto ao primeiro, isto é, ao teste ABC, que não foi aplicado pela equipe com que realizávamos a pesquisa, só o utilizamos como termo de comparação com os resultados do segundo e as informações prestadas pelo professor.

O levantamento, feito nessas condições, incluiu 1379 crianças (deixamos de lado 682 que apresentavam frequência irregular); aproximadamente 25% desses elementos reagiam como *imaturas* ao ensino de leitura e escrita, ou apresentavam deficiências diretamente relacionadas à maturidade; 33% apresentavam problemas de ordem psicoafetiva; tratava-se de crianças que não se conseguiam adaptar ao grupo, reagindo por um comportamento anormal (hétero-agressividade descontrolada, apatia, inibição, medo, instabilidade emocional etc); 11.50% comportavam-se *como se fossem débeis mentais*; é interessante assinalar, no entanto, que submetidas ao teste de inteligência, a faixa de maior frequência situou-se entre os valores 0.85 e 0.90, como Quocientes Intelectuais, o que, segundo a tabela do Instituto de Waverley, não permite afirmar a debilidade mental, considerada só quando o Q I se mostra inferior a 0.70; assim, é justo considerar que outros fatores teriam influído na determinação do comportamento desses alunos, que não necessariamente só a inteligência, mas causas outras, perturbando os processos de elaboração mental, causas essas que podem ainda estar relacionadas à maturidade.

Foram essas as maiores percentagens obtidas e o problema da maturidade ressalta, nelas, de forma bastante significativa.

Considerando, portanto, a educação dentro da filosofia democrática, a pesquisa da maturidade necessária à aprendizagem inicial da leitura e escrita assume capital importância.

Há assim, um problema real que deve ser levado em conta, além do mais como medida de economia de tempo, de material e de energia.

Passamos, agora, a alguns comentários, a respeito do teste, organizado pelo professor Lourenço Filho e de larga repercussão nos meios educacionais, não só brasileiros, mas no estrangeiro também (o Manual do prof. Lourenço Filho, ultimamente revisto, encontra-se em sua 4.ª edição). Apesar da difusão que tem tido esse teste que se destina a "apreciar o nível de maturidade indispensável à aprendizagem da leitura e escrita", acreditamos que a maior parte dos que o conhecem não utilizaram, ainda, todas as possibilidades que oferece, não só como instrumento de apreciação da maturidade, mas também como meio de conhecer a personalidade infantil por outros aspectos, que não só os relacionados àquela capacidade, decorrente de uma evolução natural, de modificações orgânicas e funcionais, fato este muito bem focalizado em suas minúcias no manual do autor.

A um examinador convenientemente preparado, com experiência no trato de crianças em idade pré-escolar e escolar primária, os primeiros contatos com o examinando, a quem vai aplicar o teste, fornecem-lhe logo de início uma série de informações preciosas e utilíssimas ao professor que irá conduzir a criança em sua aprendizagem. Os tipos emotivos (e com redobrada razão os hiperemotivos), os instáveis emocionais, os impulsivos, os esquisóides, os egocêntricos (de baixo índice de socialização), bem como os apáticos e os retardados mentais, logo se revelam, ou melhor, fornecem uma primeira indicação para exames futuros mais detidos, porque há casos em que o propositus poderá dar uma primeira impressão de atraso mental, por exem—

pio, e não ser um retardado essencialmente.

Quando nos referimos ao "primeiro contato" não pretendemos significar a aplicação imediata da prova, pois que, para que a mesma seja válida em seus resultados é necessário que o examinando esteja à vontade, confiante no examinador, já um tanto familiarizado, portanto, com o mesmo; crianças com baixo índice de socialização, inibidas, emotivas, com dificuldades de se adaptarem aos grupos, requerem um *período de adaptação*, não só ao ambiente em

que o teste se realizará, o que inclui a figura do examinador, mas também aos instrumentos empregados: lápis, papel, tesoura; alguns pequenos já vêm treinados no uso desses

instrumentos, já freqüentaram o jardim de infância; outros (como muitos que encontramos em zonas mais distantes) nunca lidaram com os mesmos, o que torna a situação diferente, quanto a uns e outros.

Em 1945, na chefia do Serviço de Ortofrenia e Psicologia, tínhamos proposto que o teste não fosse aplicado antes que a criança tivesse freqüentado, por um mês, o ambiente escolar, relacionando-se com a professora incumbida da aplicação. De qualquer forma, um contato prévio é imprescindível; na fase desse contato, as observações sobre o comportamento geral da criança devem ser registadas, pois que elas levarão a um conhecimento melhor da mesma e permitirão ao examinador assumir a atitude adequada a cada caso.

Durante a aplicação da prova, ao lado das reações aos estímulos propostos pela mesma, surgem outras relativas ao comportamento geral do examinando, as quais de-

vem ser cuidadosamente registadas; quando aplicamos o teste ABC, temos especial cuidado em cronometrar o "tempo de reação", isto é, o tempo decorrido entre a apresentação do estímulo e a resposta; é um dado que, ao lado de outros, assume uma singular importância na compreensão de certos fracassos; o professor André Ombredane, quando se tratava de julgar resultados de testes, chamava constantemente a atenção de seus alunos para a "análise dos erros", não só quantitativamente (número de erros), mas também qualitativamente (qualidade dos erros), pois que se pode produzir o mesmo número de erros, com determinantes muito diferentes. O tempo de reação, além de indicar os tipos taquipsíquicos e bradipsíquicos (reações rápidas e lentas), diferenciando-os logo e levando a observações posteriores sobre impulsividade, epileptóide etc, permite apreciar, em sua variação, quando muito acentuada, o *grau de incoerência intrapsíquica*, o que denuncia, na maior parte dos casos, uma situação conflitiva. A criança em choque com o ambiente, não se sentindo segura, temendo o meio que a cerca, pode errar, não porque não seja capaz de fazer o que se lhe pede, mas porque seu estado afetivo, no momento, não o permite, o que torna a situação muito diferente, quando se considera o "nível de maturidade".

Ilustrando esta afirmativa, temos em nossos protocolos o caso de uma menina de 7 anos e meio de idade cronológica que, tendo sido submetida ao teste ABC por uma examinadora um tanto rígida e dogmática, sem experiência com crianças menores, obteve, como resultado final,

uma contagem de 6 pontos, o que a colocaria no grupo dos *imatuos*. Como estávamos empenhadas em organizar "grupos especiais" e a criança nos tivesse sido indicada como "muito calada, não gostando de brincar com os companheiros, parecendo medrosa", fomos levadas a examiná-la, sob vários aspectos e, dentre outros, quanto à maturidade necessária à aprendizagem de leitura e escrita. A prova se realizou 45 dias depois da primeira; uma grande diferença, no entanto, havia na situação em que esta e aquela se efetuaram; no segundo exame, havíamos conseguido conquistar a confiança da menina (os primeiros contatos foram estabelecidos por meio do Jogo com Bonecos, de Madeleine Rambert); neste, obtive ela 13 pontos, o que a classificava no grupo de crianças com maturidade.

Que interferira, falseando os resultados na primeira prova? A criança perdera a mãe ao nascer e o pai casara em segundas núpcias com uma pessoa inexperiente, um tanto fria e auto-suficiente, a qual não soubera dar a assistência devida à pequenina, que era emotiva, angustiada, apresentando medos sem causa aparente; havia, ainda, um irmãozinho a quem a madrasta dedicava toda a atenção, o que tornava mais chocante a maneira fria de tratar a pequena; por mais de uma vez, fora punida porque, tomando conta do pequeno, o deixara cair, machucando-se; era, assim, uma criança afetivamente perturbada, receosa ante um mundo que lhe parecia agressivo e hostil. Encontrando-se diante de uma examinadora que apresentava traços comuns com a madrasta, a transferência se fizera e ela se per-

turbara, sendo incapaz de reagir adequadamente às ordens recebidas, pois que, como veio a contar mais tarde, "tivera medo da professora". Agravando a situação, o fato de ser ameaçada constantemente com a escola. "Na escola é que vais aprender!... Lá é que te ensinarão! A professora te ensinará a ser boa... etc." expressões usadas comumente quer pelo pai, quer pela madrasta que, quando o marido chegava do trabalho, tinha sempre queixas a fazer-lhe da filha.

Como este, inúmeros casos poderiam ser aqui relatados, confirmando o fato de que o ser humano, reagindo como um todo funcional aos estímulos do meio, de suas reações participam, necessariamente, não só a inteligência, a maturidade, mas as vivências, o tipo de afetividade, os sentimentos conscientes ou inconscientes; a menor e mais simples de nossas atitudes vem carregada de todo um colorido emocional, é uma expressão profunda do nosso eu (teoria psicomotora da consciência); a forma de fazer um traço com o lápis ainda mesmo quando esse traço parece insignificante e é feito sob uma certa orientação, vem impregnada de um cunho todo pessoal, que leva o observador a distinguir o tipo tímido, inseguro, receoso, com baixo potencial hétero-agressivo, daquele outro dominador, seguro de si mesmo, com elevado potencial hétero-agressivo; da mesma forma, pode apontar o instável emocional, o extrovertido e o introvertido; a grafologia científica, bem como certos testes (dentre outros o *Miocinético* de Mira Y Lo-peç) se baseiam nessa concepção do homem como unidade funcional, concepção que está dentro dos princí-

plos da psicologia fisiológica moderna.

A experiência de cada dia com os seres humanos nos mostra a impossibilidade de fragmentá-los, de dividi-los em partes linearmente separadas, de modo a ter diante dos olhos dos pesquisadores, ora uma inteligência, ora um temperamento, ora uma afetividade; o problema é mais complexo, porque não só interdependem os diferentes aspectos da personalidade, em dado momento em que seja observada, como está ela também em relação estreita com seu passado: a memória a prende a esse passado, na forma consciente e ainda mantém os elos no dinamismo inconsciente que, como o revelou Freud, se pode tornar consciente: o fato de que o neurônio, ou célula nervosa não se reproduza, leva à compreensão do problema em termos de fisiologia.

O ser humano, no entanto, ainda é mais dependente do que se pode julgar pelos fatos assinalados; êle se integra no grupo social, faz parte do mesmo e, sem êle não pode ser compreendido; traz consigo, impressas em sua personalidade, normas de vida, regras de moral, preconceitos de toda a ordem, refletindo neles, o meio em que evoluiu, em que tem vivido.

O teste ABC é um instrumento que, estabelecendo contato entre examinando e examinador, permite a êste último pôr em relevo alguns aspectos daquele, aspectos estes que são importantes quando se pretende levá-lo à aquisição de determinadas técnicas, neste caso, as da leitura e escrita; mas, quer no momento de agir para aplicar a prova, quer no de julgar-lhe os resultados, não pode o pesquisador afastar de seu pensa-

mento o fato de que, embora valorizando mais determinados aspectos de uma personalidade, êle a está apre-, ciando em seu conjunto, no todo; sua atitude reflete-se nessa personalidade infantil, de maneira mais ou menos intensiva, negativa ou positiva, e os resultados virão atingidos pelo clima emocional em que o exame se desenvolveu.

Há examinadores (e aqui nos referimos especialmente a mulheres, pois que acreditamos serem elas as educadoras naturais da infância, e nisto consiste sua verdadeira superioridade — na sua forma maternal de ser) que têm uma singular habilidade para se pôr em comunicação afetiva com a criança, para inspirar-lhe simpatia e confiança, o que se traduz principalmente na voz, na maneira tranqüila e persuasiva de encorajar os pequeninos a realizarem isto ou aquilo; temos visto mesmo crianças com perturbações sérias do caráter, agirem satisfeitas, de maneira natural, ante a solicitação de algumas

dessas *verdadeiras mulheres* (porque a verdadeira mulher deve ter, sobretudo, a capacidade de compreender a infância, de sintonizar com ela). Outras existem, porém, cujos caracteres femininos se mostram mais vagos e imprecisos, dando lugar a traços viris; algumas nem mesmo "gostam de crianças", o que não podemos condenar, porque a cultura atual está cheia de tipos estranhos, dotados de formas estranhas de reagir; os estudos mais profundos sôbre a diferenciação sexual, como os que têm sido feitos por esse maravilhoso artista e cientista que é Gregório Maranon, mostram-nos que os tipos masculino e feminino se vão tornando cada vez mais raros em nos-

os dias. O que, no entanto, podemos condenar é o fato de pôr em contato com crianças mulheres que não têm, acima de tudo, uma estrutura verdadeiramente maternal, que não sabem descer ao plano de seus interesses infantis, que não lhes compreendem a insegurança e a inferioridade em que sua fraqueza as coloca, que não se situam em seus pontos de vista, desviando-se um pouco dos próprios. Há, hoje, para a mulher, um vastíssimo "mercado de trabalho"; quase todas as profissões lhe estão abertas e ela pode lutar ao lado do homem, competindo com êle em quase todos os campos da atividade humana.

Deixemos a obra da educação da infância, que é essencialmente feminina, à mulher que saiba ver em cada criança um filho e possa associar, na justa dosagem, em seu labor fecundo, inteligência e coração.

O teste ABC tem valor, não tanto pelo resultado final, expresso em um número que define o *nível de maturidade* (NM); isso é, apenas, uma primeira indicação que leva a pensar: o examinando, nestas condições determinadas, reagiu como se fosse imaturo, ou como se tivesse a maturidade requerida. Torna-se indispensável fazer a análise de cada uma das provas de que se compõe o teste, bem como das notas sobre o comportamento geral da criança ao realizá-lo, incluindo o tempo de reação. Essa análise leva o pesquisador atento ao encontro de situações que, de outra forma, não seriam descobertas, como

a dos casos com que ilustramos esta conferência; além disso, pode-se, em caso de dúvida, quanto à forma por que foi aplicada a prova, submeter a criança a nova aplicação, a fim de ver se os resultados se confirmam.

Um fato passado na Escola Francisco Mendes Viana, ao tempo em que funcionou, a título de experiência, com elementos excepcionais oriundos de escolas próximas, como "escola de recuperação", ressalta a necessidade de repetir a prova, em certos casos. Tratava-se de um pequeno, Z., tido como "insuportável, rixento e indisciplinado", na escola de onde viera; contava, ao tempo em que o conhecemos, 9 anos e era repetente, tendo freqüentado regularmente as aulas, no ano anterior, sem o menor progresso. O teste feito no início do ano letivo apontava-o, em seu resultado final, como *imaturo* (5 pontos). Submetemo-lo novamente à prova; portou-se como uma criança instável, um tanto negativista, opondo-se constantemente a realizar o que se lhe pedia, alegando que "já fizera aquilo"; queixou-se também de dores de cabeça constantes e, num intervalo, mais à vontade, disse que "qualquer dia ainda quebraria a cabeça do irmão mais velho"; quisemos saber por que e êle explicou que o irmão fazia queixa sempre ao pai, contando as "artes" dele na rua.

A análise dos vários itens da prova que se referem à coordenação visual motora revelou que, além de não ter a visão binocular perfeita (estra-bismo convergente direito), havia uma hipermetropia; o fato se tornava mais grave, dada a perturbação da afetividade, manifestando-se já uma certa deformação do caráter (mentira, agressão aos companheiros); ao contar a história para a apreciação da memória lógica (teste V), fê-lo da forma seguinte: "Um menino maricás tinha uma boneca preta, de carapinha e com um olho só: o irmão *valentão* chegou, deu um ta-

pa e quebrou a bruxa". Evidentemente, Z. projetou, ao contar a história, um tema relacionado a sua situação conflitiva com o irmão, identificando-se ao "valentão" que, num plano simbólico, consegue vingar-se. O teste ABC permitiu-nos estabelecer com a criança um mais profundo elo afetivo, por meio de um conhecimento mais profundo de sua personalidade. O uso de lentes corretivas foi o primeiro passo para sua melhora; a integração mais adequada ao grupo se foi realizando através de um plano de ação terapêutica.

Em nossos protocolos temos várias centenas de casos em que a criança, tendo reagido ao teste como se

fosse imatura, examinada com mais profundidade revelou, em significativo número de casos, ter atingido o nível de maturidade indispensável à aprendizagem, mas apresentar problemas de outra ordem; em menor número, era realmente imatura, mas a situação se achava agravada por um problema, em geral de ordem afetivo-emocional.

A aplicação do Teste ABC permite uma primeira triagem, separando logo os que se comportaram como maturos (quanto a estes não há dúvidas, do ponto de vista da aprendizagem de leitura e escrita), daqueles que se comportaram como imaturos; quanto a estes, porém, o teste fornece, apenas, uma primeira indicação para futuras investigações, cujos bons resultados muitas vezes dependem de manter a criança em "grupos especiais" para observação, nos quais deve ser levada à realização das atividades que não dependem diretamente da coordenação visual e auditivo-motora, sobretudo.

Crianças postas nessa situação, em inúmeros casos, ao fim de dois ou 3 meses, começam a reagir, interessando-se pelas letras, pela aprendizagem de leitura e escrita, que irmãos ou colegas realizam em outras turmas.

Tem-se suposto ter havido um processo rápido de maturação, ou que a influência educacional do ambiente

escolar tenha influído nesse processo; no entanto, embora não eliminando tais hipóteses que podem ser discutidas, temos observado que, postas em condições naturais no grupo, quando bem orientadas, essas crianças como que se socializam, sua afetividade passa do plano egocêntrico ao social e, em dado momento, o fator que as inibia desaparece e elas passam a reagir normalmente; parece que o plano de maturidade já havia sido atingido (do ponto de vista anátomo-fisiológico), apenas havia como que uma "blocage" que impossibilitava a atitude espontânea e, portanto, a reação natural.

Acreditamos que sobre o problema da maturidade específica para leitura e escrita ainda há muito a estudar; mas estamos certas também de

que o instrumento ideado pelo professor Lourenço Filho é de enorme valor nas mãos daqueles que quiserem prosseguir em sua utilização, que redundará em benefício da criança e, portanto, do cidadão, como ser social.

Nossas experiências já nos conduziram a diferentes caminhos e nos mostraram grupos de deficiências que podem ser suspeitadas, ou francamente indicadas, através dessa prova; do assunto trataremos na segunda conferência.

Segunda Conferência

Por meio da aplicação e estudo dos resultados do teste ABC, além do *nível de maturidade* indispensável à aprendizagem de leitura e escrita, pode um examinador com bastante experiência em interpretação de provas desse gênero (predominantemente de coordenação visual e auditivo-motora, obtidas as reações sob estímulo auditivo, principalmente), familiarizado com a técnica psicanalítica, chegar a um grande número de conclusões válidas para um melhor conhecimento da personalidade da criança, úteis, portanto, ao traçado de um plano de ação educacional.

O teste requer um *comportamento gráfico*; considerando o ser humano do ponto de vista da psicologia fisiológica moderna, como uma unidade funcional, admite-se que tais reações representam, naquilo que podem exprimir, amostras muito significativas da afetividade infantil; a teoria

psico-motora da consciência, decorrente da atitude científica que assumimos, estabelece que o mais simples de nossos gestos, de nossos movimentos, tem um sentido profundo, representa a expressão mais íntima do ser; nele se projetam sentimentos, complexos, perturbações da afetividade, de forma mais ou menos clara. É a teoria que explica o valor da grafologia científica, nos moldes em que vem sendo praticada ultimamente, e estudada com grande profundidade na obra de Crépieux-Jamin (1). Justifica também os testes de *desenhos*, quer espontâneos quer obtidos sob estímulo, como o de Miss Goodenough e o das *Árvores*, tão em voga nos laboratórios de psicotécnica.

(1) CRÉPIEUX-JAMIN, J. — L'Écriture et le Caractère — 11^a édition. Presses Universitaires de France, 1947.

No simples traçado de uma linha se pode apreciar a hétero-agressividade, a insegurança, a inibição, a instabilidade emocional... Crianças sob a influência de pressões exageradas do ambiente, apresentando a *constrição* da personalidade em vista da ação coercitiva de uma disciplina externa, produzem um traçado muito expressivo aos olhos experimentados do examinador, traçado que pode apresentar, sobre uma base comum, características diferenciais, tal seja o tipo emocional e agressivo, em causa.

Na verdade, todas as linhas produzidas pelo homem trazem impressas em si mesmas, numa estrutura que as individualiza, a marca inconfundível da personalidade que as traçou. Na criança, ser em transformação, naturalmente esses caracteres não se denunciam de maneira tão precisa como nos adultos; há, no entanto, uma soma de indicações que a análise desse material oferece e que, dado o estudo experimental **que** vem sendo feito (2) podem ser consideradas como altamente significativas, em sua relação com o temperamento e o caráter.

Embora não pretendamos fazer aqui a análise dos resultados gráficos do teste ABC à luz dos princípios da teoria psicomotora da consciência, podemos, com o objetivo de ilustrar esta palestra, relatar dois casos, dentre os inúmeros que temos em nosso arquivo. O primeiro refere-se à pequena L. M., de 7 anos de idade cro-

(2) Estamos em vias de terminar justamente uma pesquisa sobre os caracteres mais freqüentemente encontrados no traçado de crianças submetidas ao teste ABC, caracteres esses relacionados diretamente à personalidade, em suas reações mais significativas, do ponto de vista temperamental e afetivo-emocional; dispomos já de material rico, coligido em vários pontos do Brasil.

nológica, pouco desenvolvida fisicamente, lourinha, de pele muito fina e transparente; um tipo longilíneo bem diferenciado; oriunda de um meio modesto, descendente de colonos italianos; examinamo-la, a pedido da professora que fora nossa aluna, por ocasião de uma viagem ao sul do país. Em classe, apresentava-se inibida, pouco se comunicando; na hora do recreio aproximava-se discretamente da professora, como numa busca de proteção, afastando-se do grupo infantil e, apesar dos esforços desta, não participava dos brinquedos dos colegas.

Os traços com que tentou representar as formas geométricas dos testes I e III logo lhe denunciavam a forma constitucional de ser: hesitantes, extremamente finos, sem continuidade; o quadrado tombava para baixo, inclinando-se, assim, para a direita (da mesma forma, os demais desenhos do teste, bem como os que traçou depois; quando levamos mais adiante o estudo de sua personalidade, todo grafismo apresentava a tendência à queda para baixo).

A pista fornecida pelas reações ao teste ABC conduziu-nos a um diagnóstico psico-social que permitiu orientar a ação educacional na escola, bem como na família. Tratava-se de criança extremamente reacionável aos estímulos do ambiente; sobre esse terreno se desenvolve com facilidade o complexo a que os americanos dão o nome de "burnt-child", isto é, complexo da criança machucada, querendo significar que as influências do meio, tendo sido violentas, feriram a sensibilidade exagerada da criança, levando-a a temê-lo, condicionando-lhe uma atitude de inibição e de evasão, diante do grupo. L. M. realmente mostrava em seu

comportamento esse receio, revelava, quando observada mais cuidadosamente, a busca ansiosa de proteção.

Nascida antes de tempo (7 meses), fora extraída a "forceps alto", em uma maternidade para operárias da fábrica, onde a mãe trabalhara até 3 dias antes da intervenção; nascera com morte aparente, "tendo custado muito a voltar a si" (informação dada pela mãe); difícil adaptação no primeiro ano de vida; peso muito inferior ao normal — 2.00 kg; vomitava constantemente; andou e falou, no entanto, na época normal, mas, diz a mãe, "chorava muito e sentida, quando falavam mais alto perto dela, ou quando se produzia algum som mais estridente".

Algumas das informações que foram obtidas na entrevista com a família são suficientes para patentear uma constituição exageradamente reacionável ao meio e, agravando o quadro, traumatizada desde o princípio da vida extra-uterina, o que, evidentemente, concorrera para dificultar-lhe a adaptação.

No meio familiar, as coisas também não eram de todo favoráveis: era ela a segunda filha; a mais velha, nascida 4 anos antes, era sadia, forte, extrovertida; tipo atlético, com elevado potencial hétero-agressivo, um tanto impulsiva; "igualzinha ao pai", explicava a mãe que era uma pessoa franzina, um tanto deprimida, tendente à apatia. A presença da irmã, exuberante, enchendo a casa com sua voz e seu movimento, tornou o grupo familiar, desde o início, pouco adequado à evolução de uma afetividade tímida e receoso, com baixo potencial agressivo. A mais velha, autoritária, dava-lhe ordens que ela, receosa, cumpria,

Com medo de apanhar da outra; refugiava-se constantemente junto da mãe que, ao invés de encorajá-la a defender-se, protegia-a, dizendo que ela era "fraquinha".

Os exames feitos posteriormente, bem como o contato com a família, serviram para confirmar aquilo que as reações ao teste ABC denunciara.

O segundo caso, foi o de um pequeno caboclinho, o THL, muito vivo, tipo atlético bem diferenciado, filho de um estivador do Cais do Porto e altamente conhecedor de tudo quanto dizia respeito à estiva. Não tinha mãe e o pai vivia com uma *mulher preta* (informação prestada por ele, na terceira ou quarta vez em que estivemos juntos); contava 9 anos de idade cronológica, repetia a série pela terceira vez, sem apresentar rendimento algum na aprendizagem, embora declarasse "gostar muito da escola e da professora" e fosse muito assíduo.

Submetemo-lo ao teste ABC; tratava-se de um *dislético*, assunto de que trataremos adiante; a par dessa indicação, suas reações à prova forneceram-nos ainda outras de real valor: a espiral do teste III, com 6 ou 7 curvas traçadas com grande pressão do lápis sobre o papel (chegou a rasgá-lo), além do elevado potencial hétero-agressivo sem o necessário controle, revelou uma certa viscosidade, uma tendência a perseverar no mesmo movimento, sem poder libertar-se ("gliscroidia", segundo Min-kewska); esta reação associada à agressividade elevada, levaram-nos a suspeitar de uma "personalidade epi-leptoide"; as reações gráficas seguintes confirmaram nossa suspeita, pois que não só elas reafirmavam as duas características assinaladas, como condicionaram um comportamento im-

pulsivo: não conseguindo reproduzir o movimento mais irregular do teste III, rasgou o papel, num verdadeiro descontrolo emocional. A investigação no meio familiar, o ele-troencefalograma, os tempos de reação normalmente curtos, a observação de sua conduta no grupo levaram à compreensão dessa personalidade que, embora não tendo apresentado ainda o ataque epilético clássico, tinha os equivalentes: "ausências", (reveladas durante a prova ergográfica) e o "furto impulsivo" (clepto-mania).

Poderíamos relatar aqui grande número de casos semelhantes em que o teste ABC deu-nos as primeiras indicações, por meio de amostras do comportamento gráfico de crianças ainda não alfabetizadas, sobre uma personalidade excepcional, ou uma afetividade perturbada.

De um modo geral, a tendência a reduzir a um mínimo os desenhos é reveladora de inibições, da mesma forma que a oposta, isto é, a tendência a aumentá-los sensivelmente, pode indicar uma base de angústia nas reações frente ao mundo. E não só isso; a direção do traçado é também de singular importância; daí termos sempre pedido aos que conosco trabalham em pesquisa que não deixem de assinalar por meio de setas indicadoras a direção em que o desenho foi traçado; a sinistria, ainda que dissimulada e escondida sob uma camada de comportamentos sociais adquiridos, é facilmente pesquisável através da observação desses desenhos, assim coligidos: a tendência muito nítida a inverter os movimentos é uma das características mais vivas, embora possa ela existir por imaturidade também, o que deverá ser posteriormente pesquisado.

ia

Há, além disso, inibições denunciadoras de um estado conflitivo, como a que foi patenteada pela pequena MC, várias vezes punida em casa e ameaçada de "ficar presa num cercado"; dois ou três dias antes de ser submetida ao teste ABC, ficara realmente presa no cercado, aliás, *presa* não define bem a situação, pois que fora, por ordem do pai, de quem tinha grande ciúme (o pai era casado em segundas núpcias e desse casamento havia um pequenino que ela hostilizava) obrigada a ficar algum tempo no quintal, dentro de um recinto (onde antes havia um galinheiro), limitado por uma cerca de paus que, no entanto não a aprisionavam, pois havia espaço para que ela saísse, se quisesse (vimos o local) ; mas o choque emocional fora muito intenso e a pequena, ao reproduzir o quadrado (teste I), depois de ter, desenhado os dois lados paralelos verticais, iniciou o terceiro lado (horizontal, inferior) e parou, como se, de repente, por uma associação, se encontrasse na mesma situação desagradável do dia do castigo; inibiu-se e não quis prosseguir na prova, que foi terminada dias depois *sem que*, no entanto, *obtivéssemos dela a terminação do quadrado*.

Da mesma forma, a súbita inibição diante de uma palavra que deve ser repetida pode fornecer desde logo indicações a respeito de uma perturbação afetiva (nisto se baseiam as provas psicanalíticas de associações condicionadas de Bleuler e Yung); a palavra em questão pode estar associada à situação traumática, assumindo no momento do exame um colorido emocional desagradável o que, num mecanismo de defesa do EU, determina a inibição e portanto

o recalque ou repressão, tal seja Q. caso.

Ainda no terreno do comportamento gráfico do examinando, a análise atenta dos desenhos produzidos leva a conhecer algumas deficiências não só de ordem visual, como de controle de movimentos, além das previstas no Manual do A. e referentes à coordenação visual motora. Observando a criança que realiza o desenho, nota-se imediatamente se há ou não *sincinésias* e de que tipo; ora, nas imediações dos 7 anos, os movimentos diferenciados, mesmo os pequenos movimentos digitais, já devem existir, afirmando um controle especificado mais perfeito (a mielinização de fibras nervosas já deve estar completa, então); se uma criança, ao escrever ou desenhar executa com a outra mão movimentos idênticos aos que são feitos pela mão que desenha ou escreve, as *sincinésias* indicam um "atraso motor", cuja origem é preciso pesquisar, começando pelos exames médicos — gerais e especiais.

O material produzido, sendo examinado, pode fornecer dados referentes a: instabilidade emocional e motora, impulsividade, hétero-agressividade descontrolada, hiperestesia; da mesma forma leva o pesquisador a ressaltar deficiências em percepção visual (para apreensão de estruturas gráficas, ou discriminação de formas dentro de estruturas); nesta ordem está a *dislexia*, conhecida pelos autores americanos como "word-blindness" e pelos franceses como "cecité-verbale" que, durante muito tempo, foi por Eles considerada congênita e mesmo anteriormente denominada "idiotia parcial". A *dislexia* — impossibilidade de apreender a palavra em seu conjunto como um to-

do — é sempre acompanhada de *disgrafia* da mesma ordem. As representações gráficas de crianças dis-léxicas são sempre deficientes quanto à conformação geral do desenho que, embora apresentando minúcias, torna-se irreconhecível, porque o todo, a estrutura formal, se apresenta alterada.

Nas escolas primárias do Distrito Federal, esta forma de deficiência é mais freqüente do que se pode supor; em 1945, visitando a escola Francis Hime, em Jacarepaguá, por solicitação do doador da mesma, Sr. Francis Hime, que se preocupava com o elevado número de crianças que não conseguiam aprender a ler e escrever, encontramos um grupo de 9 disléticos, entre as 15 crianças examinadas, sendo 8 meninos e 1 menina (a dislexia parece mais freqüente no sexo masculino do que no feminino, segundo nossas observações no Brasil e as do professor A. Om-bredane em Paris); quando chefiávamos o Serviço de Ortofrenia e Psicologia do CPE, comumente os exames de repentes de alunos que não conseguiam realizar a aprendizagem das técnicas de ler e escrever, traziam a nosso campo de observação vítimas dessa deficiência, cujas causas ainda não foram cientificamente determinadas ou, se o foram, não tivemos conhecimento ainda do fato. No entanto, é interessante assinalar que, examinando do ponto de vista médico os disléticos encontrados, o Dr. Joaquim Silveira Thomaz, técnico a essa época do Serviço de Antropometria, encontrou numa significativa maioria desses deficientes (86%), a mancha de Bitot, denunciadora da avitaminose A. Embora a amostra, qualitativa e quantitativamente, não nos permita conclusões, é porém um

assunto a considerar na pesquisa das causas possíveis dessa falha que não parece relacionada a um baixo nível intelectual: as crianças disléticas submetidas a um processo especial de aprendizagem, em que a visão era eliminada na fase de "aquisição de estruturas gráficas", aprendiam rapidamente. O professor A. Ombredane, na recuperação desses elementos, deu singular importância ao *ritmo* que, embora considerado por nós, não o julgamos o fator de maior significação no processo reeducacional.

A "gagueira gráfica" é outra forma de perturbação que logo se denuncia nos desenhos da criança, permitindo uma atenção especial a esse tipo, cuja constituição emotiva e agressiva a um tempo requer, da parte do professor, uma orientação bastante segura, sobretudo porque o fenômeno, via de regra, existe concomitantemente com a "gagueira verbal"; aliás, como o teste ABC inclui reações verbais, por parte do examinando, a observação dos primeiros desenhos alertará o examinador no sentido de pesquisar a deficiência da palavra, quando a criança falar.

Permite êle, de outra parte, que o professor atento perceba deficiências sensoriais, como hipoacusia, ambliopia etc. o que é de grande importância na determinação da atitude que o mestre responsável pelo ensino desses grupos deverá assumir; quando, por exemplo, já se sabe que a criança não ouve bem, tem uma baixa na audição, toma-se um cuidado especial (além da parte relativa ao médico, que pode ser solicitada pela escola), quanto aos estímulos auditivos, despertando a atenção da criança para os movimentos dos lábios, falando-lhe de maneira clara e precisa, em tom de voz audível etc.

O mesmo quanto ao deficiente da visão, quer se trate de ambliopia, quer de crianças que não tenham a visão binocular perfeita, como nos casos de estrabismo; a hipermetropia também

deixa suas marcas no desenho e sugere logo a procura do especialista.

Quanto ao nível intelectual (muito embora os imbecis e idiotas não procurem o meio escolar comum), o teste ABC, que não é um teste específico de apreciação da inteligência, pode, no entanto, fornecer algumas indicações muito valiosas, levando a uma pesquisa posterior nesse campo.

Em 1941, a mãe de uma menina, aluna de uma de nossas escolas primárias, procurou-nos particularmente, a conselho do pediatra que se ocupava da criança, a fim de que verificássemos as causas do fracasso da filha na escola; já tendo completado 8 anos, não conseguia aprender a ler e escrever, sendo, porém, assídua e interessada.

Vimos a menina, cujo facies denotava uma forma de mongolismo frustro, pois que os olhos asiáticos e a implantação do cabelo eram bem característicos, se bem que não houvesse hipotonia acentuada e a mão não fosse típica. Pesquisando a maturidade necessária a essa aprendizagem, submetemo-la ao teste ABC e seu comportamento quer global quer específico, quanto à reação a cada prova, mostrou tratar-se de um tipo "fronteiriço" (segundo a classificação do I. de Waverley), cuja inteligência permanecia na faixa entre os limites inferiores da normalidade e o nível do atraso mental; a turma era conduzida por meio de sentença que requer sobretudo inteligência normal e boa capacidade

de discriminação, bem como pensamento lógico; desta forma, jamais a pequena mongoloide poderia aprender a ler e escrever, o que foi conseguido com relativa facilidade quando, num grupinho muito reduzido, orientado por professora especializada, foi ela submetida ao processo de Mme. Jadot Decroly que, durante muito tempo, se ocupou da aprendizagem desses excepcionais.

Se, antes de submeter a menina a qualquer tipo de ensino, tivesse havido o cuidado de analisar os resultados de seu teste ABC, não teria ela sido exposta a um fracasso que, não obstante os cuidados e orientação posteriores, deixou-lhe sua marca perturbadora na afetividade; dois anos depois, conversando com ela, numa festa infantil, disse-nos:

— Aquela menina foi da "minha escola"... mas ela aprendia tudo e eu era "atrasada"... eu não aprendia nada, por isso saí da escola...

Julgamos o teste ABC um instrumento de real valor em mãos experimentadas que possam dele tirar tudo quanto, na verdade, pode oferecer ao professor; quando dirigimos o Serviço de Ortofrenia e Psicologia, todas as crianças analfabetas que buscavam matrícula na primeira série primária de escolas do campo experimental, em número de 15, eram, sob nossa orientação, submetidas a essa prova; os protocolos enviados ao Serviço eram analisados em seus diferentes itens, o que nos permitia estudar cada caso de per si e dar a orientação adequada aos professores que iam alfabetizar, não só quanto a cada problema, como ao grupo que iriam manejar, indicando-lhes métodos e processos mais convenientes. Quando nos afastamos do Serviço,

empenhávamos, com os técnicos do mesmo, em realizar uma pesquisa em torno desse teste, já então estabelecendo a correlação com os resultados do tratamento especial dado aos casos por meio dele destacados e apontando os sinais mais significativos que cada prova pode oferecer. Não sabemos se os que nos sucederam continuaram essa pesquisa; o material que lá deixamos era rico e coligido de acordo com a técnica da pesquisa científica.

Acreditamos que um trabalho dessa natureza deverá ser feito, no sentido de focalizar um dos aspectos do problema do fracasso na aprendizagem de leitura e escrita, talvez o mais importante, pois que se atende assim à prevenção por meio do prognóstico. Naturalmente não estará nisso, apenas, a solução do problema, mas cremos que a situação de verdadeira calamidade, quanto ao rendimento das turmas de alfabetização, tenderá a melhorar sensivelmente.

Temos em mãos o número 2 do Boletim do Instituto de Pesquisas Educacionais, 1953. Esse órgão oficial apresenta à página 53 e seguintes os "dados relativos à matrícula, promoção e conclusão de curso, nos diferentes distritos escolares, segundo o regime de funcionamento das escolas, em 1952"; quanto à primeira série, o quadro geral em que há, apenas, separação de escolas por número de turnos (1, 2 ou 3 turnos), mostra o panorama seguinte, quanto à aprovação: sobre uma matrícula geral de 49.299 alunos, foram aprovados somente 17.903, ou sejam, aproximadamente, 36% do total, o que, por outras palavras, significa que foram reprovadas 31.396 crianças!

A máquina escolar funcionou, com dispêndio de material, de tempo e de energia; os pais enviaram seus filhos às escolas, lutando muitas vezes para matriculá-los (dada a insuficiência de vagas); as crianças submetem-se aos princípios de uma educação sistemática que inclui, sobretudo, socialização e... fracassaram... Que marcas deixará essa primeira experiência frustrada? que sentimentos nutrirão os que foram reprovados, em relação ao professor e à escola? que influência terá o insucesso no primeiro contato com a escola primária, quanto à evolução psico-afetiva e intelectual futura? quantos desses indivíduos desistirão de aprender, tornar-se-ão cidadãos inconscientes e irão engrossar a horda dos que vivem reagindo contra a autoridade constituída, opondo-se aos princípios de moral? a quantas famílias deixou a escola de estender sua influência educacional, fazendo-as sentir a ação socializadora que deve desenvolver?

Não sabemos, nem o saberemos nunca, com relação a essa massa considerável que atesta o fracasso do ensino na primeira série primária.

Poderemos, no entanto, tomar medidas acauteladoras — o que já não é sem tempo — no sentido de evitar que tão deplorável fato se re-produza.

Em nossas duas conferências procuramos mostrar a utilidade que tem o teste ABC nessa campanha, a "salvação de homens" para um Brasil tão despovoado e com uma população tão mal distribuída. E não exageramos: o sucesso é altamente estimulante, leva ao desejo de progredir, de aperfeiçoar; quando os primeiros passos na escola primária se associam

a situações agradáveis, todo o ambiente deixa no pensamento uma impressão agradável, o que relaciona bem o indivíduo com o trabalho escolar.

Além disso, o *homem que lê* — não aquele que aprendeu, apenas, a dominar o mecanismo inicial da leitura, decifrando só os sinais gráficos — mas o que pode utilizá-la, buscando por seu intermédio a informação necessária, esse como que se torna mais seguro de sua posição social, mais responsável, como que revestido de maior dignidade diante do grupo em que vive.

Num país em que o *voto* tem um valor quantitativo e não qualitativo e em que, para votar, basta desenhar o nome (nenhuma investigação é feita quando ao grau de instrução do eleitor), pode-se imaginar o valor que teria uma campanha, no sentido de levar ao máximo a eficiência do ensino primário, o que só pode ser alcançado se atendermos primeiro ao problema da primeira série, onde a criança não só faz a aquisição das técnicas de ler e escrever, como adquire, sob uma ação sistemática, os primeiros hábitos sociais, as atitudes cívicas fundamentais, em grupo.

Quanto à apreciação da maturidade e à pesquisa de um número elevado de fatores que pesam na integração do aluno da primeira série à escola, não precisamos ir buscar provas ao estrangeiro, para traduzi-las e adaptá-las depois a nosso ambiente

—■ o teste ABC do professor Lourenço Filho representa o instrumento de que carecemos para colaborar eficientemente nessa campanha. —
OFÉLIA BOISSON CARDOSO — (*Educação*, Rio)

A FUNÇÃO DO PROFESSOR

James Harvey Robinson tem razão quando no seu famoso livro *The Mind in the Making* diz que

"a humanidade é letárgica, amiga da rotina, medrosa, hostil a inovações", e que "só parcial e recentemente se tem mostrado progressista". O meio seguro para uma mobilização interior do homem contra as forças da rotina, o caminho único para que êle chegue a uma certa verdade de si mesmo e possa adaptar-se às novas situações de vida criadas por esse quase milagroso gênio técnico dos nossos dias, é o mesmo de todos os tempos: é a escola. E o grande guia, o grande artífice dessa obra de depuração intelectual e emocional, com maiores responsabilidades hoje do que ontem, é o mesmo de sempre: o professor.

Os currículos em que se dividem as escolas são interdependentes, bem o sabemos, e hierarquicamente situados, mas um deles parece-nos com mais irradiação do que os outros; o das escolas de ensino secundário. Charles Peguy sentiu isso muito bem quando, no seu livro *Situações*, escreveu: "São os professôres secundários os que estão mais perto de nós, não os outros, e quando porventura se quer reanimar um ensino

superior debilitado, que se arrasta lânguidamente, ou um trabalho científico mal conduzido, é primeiramente e sobretudo o ensino secundário que aí acode com reservas novas de vida".

É o curso secundário que apanha o aluno na sua idade mais crítica, entre 12 e 17 anos, quando êle começa a tomar consciência da sua personalidade, a querer identificar o mundo onde vive, quando começa a

sair do mistério da infância. Dessa fase em que a vida passa como um alumbramento. Daí em diante ela já começa a ser uma responsabilidade.

Fácil é pois avaliar a importância de que se reveste a função do professor desse curso médio. Aliás de constantes responsabilidades é a função de todo e qualquer professor que se dedique a sua tarefa levando para ela pouco que seja de amor à humanidade. Para Bertrand Russel, este grande mestre, os professores, mais que as outras classes, são os guardas vigilantes da civilização. Porque o espelho da civilização não são os automóveis de luxo, os elevadores automáticos, os aviões a jacto, os arranha-céus!

Civilização no sentido nobre da palavra é algo de mais importante, e ligado antes ao espírito do homem do que às coisas que o servem. É Tim fato mental e emocional, eu diria. Traduz-se sobretudo pelo conhecimento generalizado em um tipo dinâmico e intensamente móvel de cultura, uma forma de saber e sentir que alargue o homem além do seu meio imediato e do seu tempo presente.

Não é situar-se em um nível de civilização, dada a esta palavra a significação universal que lhe cabe, fazer o homem do seu meio um mundo à parte dos outros: não compreendê-lo e senti-lo em relação a outros meios diferentes e distantes. Como também no que toca ao tempo. Ele tem que considerar o seu tempo em relação sempre ao passado e ao futuro, com a consciência de que deve transmitir muito mais do que herdou, e tendo para receber sempre muito mais do que pode transmitir.

Ninguém, pois, que, em espírito, deva se conservar mais acima das paixões, e mais isento de tiranias ideológicas do que o professor, com uma visão mais larga e mais livre do mundo que o cerca. E à sombra fecunda dessa experiência é que orientará o seu ensino de seja qual for a matéria, tratando o aluno não como um receptor passivo, uma máquina automática de absorção, mas, e refiro-me aos casos normais, como um elemento humano que no seu estado de relativa pureza interior é capaz de reações surpreendentes, de ordem emocional e mental.

Para ser bem exercida não há função de dificuldades mais delicadas que a do professor de ensino secundário; difícil para ele graduar o interesse da sua lição de forma a conjugar tanto quanto possível a curiosidade e o gosto de alunos que, por força da sua idade ainda imatura, são de uma atenção instável e nunca fácil de concentrar e satisfazer. Funcionam ainda muito pelos sentidos para se concentrarem pela inteligência. Só uma arte sagaz e fina para ver e sentir entre a multiplicidade de interesses que dispersam o espírito dêsses jovens.

Há ainda, infelizmente, professores que, prisioneiros do mundo de fantasmas e de sombras das suas noções livrescas, das suas cogitações algébricas, dos seus pequenos e descarnados problemas pessoais perdem todo o contato com a realidade da escola e do aluno.

O VERDADEIRO professor, porém, é o que se mostra amigo do aluno, o que se projeta ao aluno com a inteligência do professor e a sensibilidade do homem. Citando mais uma vez o autor de "Education and

Good Life", Bertrand Russel, é ele quem escreve: "O professor deve amar os seus discípulos mais que ao Estado e à sua Igreja; do contrário não é um professor ideal". Michelet dizia que o "ensino era uma amizade". Com efeito uma corrente forte de simpatia entre professor e aluno não aumenta apenas a confiança do aluno no professor, mas lhe aumenta espontaneamente, por um brio natural, o desejo de aprender. O aluno deixa de ver no professor um juiz ou um carrasco, destes que não podendo mortificar o corpo das suas vítimas, mortifica-lhes o espírito, para

ver o amigo. Por outro lado a simpatia do professor pelos seus discípulos, é um excitamento novo para descobrir o que é mais peculiar na psicologia deles. Fixar-lhes as tendências mais expressivas.

Esta compreensão superior das atividades pedagógicas já vamos encontrá-la em muitos mestres do antigo Ginásio Pernambucano, já vamos encontrá-la em figuras notáveis que em um tempo orientaram o ensino do

velho Ginásio, quando reclamavam como primeira condição para um ensino eficiente que se olhasse "a idade e grau de desenvolvimento intelectual dos alunos". E em 1870, José Campos de Medeiros e Albuquerque, a propósito do Ginásio, já escrevia: "O pensamento que presidiu à criação e organização deste Instituto, foi precisamente reagir contra as más tendências da época, promovendo sem atenção a despesas e a sacrifícios dos cofres públicos o desejo de se adquirir uma instrução mais variada, mais prática e mais proveitosa para o homem": Quer dizer: uma instrução em que se vise o aluno e não simplesmente o livro. Artur Orlando também foi dos

que defenderam para o Ginásio um, sistema de ensino que acompanhasse no aluno "o desenvolvimento gradual e harmônico das funções psíquicas". E esta tradição de um espírito que se renova constantemente constitui o seu valor mais digno de consagração. — OLÍVIO MONTENEGRO — (*O Jornal*, Rio)

PSICOTÉCNICA E EDUCAÇÃO Sendo a PSICOTÉCNICA a aplicação das técnicas de Psicofisiologia e da Psicologia Experimental na resolução de problemas humanos, é bem evidente que sua importância é primordial para Educação pois esta não se pode divorciar da Psicologia porque não se educa convenientemente sem bem conhecer os indivíduos que se quer educar.

A Psicotécnica está sendo utilizada nos seguintes domínios da Educação :

1.9) CONTROLE DA EFICIÊNCIA DA APRENDIZAGEM

É indispensável, a qualquer professor, saber se o que ensinou foi assimilado pelos seus alunos e, em caso contrário, quais os pontos que devem ser revistos.

A "Docimologia", termo criado por Piéron (França) para designar uma das especializações da Psicotécnica, responde a estes problemas. Esta "ciência dos exames" tem por finalidade elaborar provas objetivas a fim de, substituindo o sistema antigo de notações escolares, permitir uma eficiente e verdadeira medida da aprendizagem.

Os fatores que perturbam a objetividade do sistema tradicional de notações escolares já são bem conhecidos; lembramos, porém os principais:

O *acaso* permite que alunos pouco aplicados, durante o ano escolar, saibam a questão sorteada no exame, casualmente estudada na véspera; ao passo que outros, mais estudiosos e inteligentes, tiveram o "azar" de não estudar justamente aquela ponto da prova.

A *timidez* e a *inibição* de certos candidatos inteligentes e cultos os impedem de ter, nos exames escolares,

o rendimento equivalente a seu grau de instrução; isso acontece sobretudo em exames orais, nos quais os examinadores, dispondo de pouco tempo, perturbam os candidatos com sua atitude impaciente e apressada.

A *boa memória* permite, a certos indivíduos pouco inteligentes, decorar a matéria sem tê-la assimilado.

O *coeficiente pessoal do examinador* é também muito importante. Qualquer um pode refazer as experiências de Laugier e Bonnardel, que submeteram as mesmas provas à correção de vinte educadores; houve apenas 50% de acordo entre Eles; ficou demonstrado, ainda, que uma simples aluna corrigia tão bem quanto os professôres pois chegou também a

50% de acordo com a primeira correção feita.

Demonstramos, em pesquisa realizada na Secção de Orientação e Seleção Profissional do D.N. do SENAC, que as notas escolares não permitem prever o êxito na vida pois bons alunos fracassam às vezes na vida, enquanto que alunos com péssimas notas escolares podem tornar-se mais tarde indivíduos da elite.

Para evitar todos, ou parte desses inconvenientes, a utilização de testes padronizados constitui uma das formas de colaboração da Psicotécnica à Educação. Graças aos testes

e às provas objetivas, é possível hoje :

A) Comparar a eficácia de diversos métodos de aprendizagem, submetendo vários grupos selecionados, de forma a possuírem *níveis mentais idênticos, a métodos diferentes de aprendizagem*; os grupos cujas médias nas provas objetivas forem, no fim da aprendizagem, as mais elevadas, indicarão qual o melhor método utilizado. Por exemplo, usando as medidas objetivas, numerosos psicólogos e pedagogos demonstraram que as médias alcançadas pelas turmas treinadas pelo ensino áudio-visual (Filmes, Diapositivos, Discos, etc.) são sempre superiores às das turmas submetidas ao ensino tradicional.

B) Comparar a eficiência do ensino de regiões, grupos escolares, escolas, turmas e alunos. É o que está sendo feito pelos Serviços de Pesquisas e Medidas Educacionais de numerosos Estados do Brasil, que se acham em condições de indicar quais as escolas mais eficientes e de apontar as deficiências, não só de certos grupos escolares mas ainda de turmas e alunos. Além disso, podem alertar os professôres, através da aferição de cada pergunta das provas, sobre certos aspectos das matérias, os quais não foram suficientemente assimilados pelos alunos. Por exemplo, se numa pergunta sobre a definição de triângulos equiláteros, 75 a 90% dos alunos de 30 turmas da mesma série responderam certo, enquanto que numa turma apenas 10% dos alunos acertaram, é sinal de que há alguma coisa errada nesta turma; é preciso que o professor volte a ensinar este ponto.

C) Evitar injustiças na atribuição das notas. Com o uso das provas objetivas qualquer pessoa, insatisfeita com o resultado, pode verificar o acerto da nota; existe mesmo, hoje, critério para a avaliação objetiva de redações.

2.9) A ORIENTAÇÃO ESCOLAR

As recentes descobertas da Psicologia experimental, mais particularmente, a contribuição da Análise Fatorial, permitem, hoje, com muita segurança, indicar por meio de testes (medindo os diferentes aspectos intelectuais), de entrevistas e de questionário sobre as tendências e os interesses de cada um, distribuir os alunos em função de suas aptidões, nos diversos cursos existentes; isto já se faz no início do curso primário com o teste ABC de Lourenço Filho.

No fim do Primário os alunos de inteligência superior podem, com muita segurança, ser encaminhados para cursos superiores e Universitários, através dos cursos de grau médio, fazendo-se a distribuição da seguinte forma:

- a) Os de inteligência superior, com êxito especial nos testes de fator espacial e com grande habilidade e interesse para atividades manuais, serão encaminhados para o curso superior através dos cursos industriais.
- b) Os de inteligência superior, com êxito especial nos testes de fator numérico, poderão ser encaminhados para o curso científico através dos ginásios, ou, para o curso Técnico de Contabilidade, através do curso Comercial Básico, podendo depois efetuarem

estudos superiores de matemática, economia, química e agronomia.

- c) Os de inteligência superior, com desenvolvimento mais pronunciado de fatores verbais, deverão ser encaminhados para os cursos básicos, para os cursos clássicos, ou para os cursos comerciais de secretariado, podendo, após os estudos de grau médio, seguir cursos superiores de letras, direito, línguas, etc.
- d) Os de inteligência superior, com aptidões artísticas muito desenvolvidas, tomarão o mesmo caminho para depois ingressar na escola de Belas Artes.

Os alunos de inteligência média poderão seguir orientação idêntica, porém, terão maiores dificuldades de ingresso na Universidade; a maioria deverá ser submetida a um processo de orientação profissional antes de ingressar em cursos profissionais propriamente ditos, após o primeiro ou segundo ciclo. Os alunos de inteligência inferior deverão ser submetidos ao processo de Orientação Profissional, no qual a Psicotécnica ocupa papel preponderante. Após este exame serão colocados num emprego ou em aprendizagem, ou ainda, em cursos profissionais de grau médio.

É bem evidente que o esquema que acabamos de expor, tem valor indicativo, e só pode ser utilizado por um especialista, senão graves erros prejudicarão os orientados.

Outros dados devem ainda ser tomados em consideração, como por exemplo, as observações dos pais e dos professores sobre as aptidões e

preferências dos alunos, assim como o exame da Personalidade e a investigação das Aptidões Médicas.

Em realidade, 50% dos alunos que acabam o curso primário, não são casos de orientação escolar, mas, <de orientação profissional, pois precisam ser colocados em aprendizagem.

3.) RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS DE EDUCAÇÃO PARA PAIS E PROFESSORES

Além de distribuir os alunos nos diferentes cursos, a Psicotécnica pode auxiliar o professor na resolução de casos-problemas. O exame psicotécnico, completado por um exame médico, permite esclarecer ao professor as causas que levaram uma criança ou adulto a ser um "aluno-problema". Nos consultórios psicopedagógicos como os "Centros de Orientação Juvenil" do D.N. da Criança, o Consultório Psicopedagógico da Sociedade Pestalozzi do Brasil, o Serviço de Higiene Mental Escolar de S. Paulo, e outros, a Psicotécnica tem papel de destaque pois neles se aplica, conforme a definição dada, os métodos da psicologia experimental e da psi-cofisiologia, na resolução de problemas educacionais.

Neste caso é necessário uma anamnese completa, um exame das diferentes formas de inteligência, da memória, da atenção, um exame da personalidade (temperamento e caráter), exame médico e a observação detalhada dos professores. O conjunto das conclusões permite ao especialista solucionar casos-problemas.

Esse mesmo trabalho de equipe é, ou deveria ser, aplicado à reeducação das crianças-problemas tais como:

delinquentes, crianças nervosas, débeis mentais, surdos, cegos, etc.

4?) HOMOGENEIZAÇÃO DA TURMA

Em qualquer turma escolar, os professores notam que certos alunos aprendem com facilidade enquanto outros custam a compreender as aulas; quando o professor dá explicações complementares aos menos dotados, os mais inteligentes ficam parados, esperando que os outros entendam, tornam-se impacientes e desajustados; se, pelo contrário, o professor toma como padrão os mais inteligentes, mais da metade da turma não consegue assimilar o ensinado; isto acontece porque numa mesma turma coexistem alunos muito inteligentes, alunos médios e alunos de inteligência inferior; ensinar nestas condições é muito difícil, além disto, êste estado de coisas provoca sentimentos de inferioridade nos menos dotados, acentuando por inibição, as dificuldades de aprendizagem contrariamente aos que pensam que, os alunos inteligentes servem de estímulo para os outros.

Mais uma vez a Psicotécnica vem auxiliar a educação pois permite, por meios rápidos, examinar a inteligência dos alunos, e agrupar os de cultura e nível mental idênticos. As turmas homogêneas facilitam o ensino.

É preciso que os professores compreendam a altura e o alcance de um tal trabalho, além de se tomar a precaução de não revelar aos alunos que houve uma divisão organizada em função dos níveis mentais.

Pelo exposto vimos que a Psicotécnica institui mais objetividade, mais justiça e mais equidade por processos educativos.

Através da homogeneização de turmas, da Docimologia e da Orientação Educacional, tornar-se realizável o grande ideal de Claparède: "A

Educação sob Medida", sem contar com o importante serviço que presta aos pais e professores na educação das crianças difíceis. — PIERRE GILLES WEIL — (*Atualidades Pedagógicas*, São Paulo)

CONCEITUAÇÃO DE PERSONALIDADE

1. As pessoas apresentam, entre si, diferenças de aptidões, capacidades, habilidades, interesses, da mesma maneira que diferem quanto ao peso, à altura, à cor do cabelo, ao formato das unhas, etc.

Esta afirmação que se nos afigura, hoje, pueril e banal, encerra uma grande conquista no sentido da compreensão de muitos problemas bio-psico-sociais, cujo reconhecimento é bastante recente.

Até os fins do século XIX, a psicologia não considerava o *problema das diferenças individuais*.

E ainda hoje encontramos vivos vestígios do não reconhecimento dessas diferenças. Quem já pensou no significado da palavra "uniforme", que designa a roupa dos escolares?

2. Sabemos que essas "diferenças individuais" têm sua origem ligada a traços herdados e a traços adquiridos.

Freqüentemente ouvimos estas palavras de um pai ou mãe: "Meu filhos são muito parecidos quando pequeninos, mas depois...", o crescimento e as aprendizagens incumbem-se de acentuar as diferenças.

Com o estudo das diferenças individuais surgiu a *Psicologia diferencial*, ponte mediadora entre a Psicologia geral e a compreensão psicológica de cada ser. Cabe à Psicologia diferencial estudar a reunião de fatores interdependentes, que consti-

tuem a estrutura unitária, desejavelmente harmônica e ajustada, ou síntese geral de todos os atributos pessoais, chamada, em geral, *Personalidade*.

3. Várias são as *acepções* de personalidade.

a) O conjunto das características ou atributos de uma pessoa, incluindo as experiências por ela vividas, trazem uma "marca" que distingue um indivíduo em ação, de seus semelhantes (estilo, modo de ser etc). Éste o verdadeiro conceito de personalidade, distinto do *conceito' popular*, que, freqüentemente, confunde personalidade com força de vontade. Ouvimos dizer: "Fulano não tem personalidade", ou "Sicrano tem muita personalidade" etc. Nada mais errado do ponto de vista da Psicologia, que, como vimos, considera a personalidade como o conjunto equilibrado, a estruturação unitária de *todos* os atributos que compõem uma pessoa.

Todos têm personalidade, uma organização pessoal que caracteriza cada indivíduo, distinguindo-o dos demais.

b) origem da palavra personalidade: *persona* — máscara, donde o aspecto mais importante da personalidade que é o

c) "parecer", ou aquilo que vemos nos demais de acordo com nossas idéias, ideais, preconceitos etc; (ex.: pessoas simpáticas para uns e antipáticas para outros) há, além deste, o "*ser*", ou aquilo que existe realmente em nós, passível de análise, comparação, medida;

e, finalmente, *valem*os pelo que pensamos que somos, por nossa auto-apreciação, isto é, como se nos apresenta nosso próprio *eu*.

pessoal, intervém com funções de nacionalidade, três aspectos principais:

Ser — valer — parecer, que correspondem às "personalidades": real, moral e social.

4. Conceituação polidimensional de Katz e Schank modificada. Segundo estes autores, os numerosos atributos que participam da estruturação da personalidade, podem ser, para efeito de estudos, classificados em várias dimensões.

Esta classificação, como todas as demais classificações de personalidade, é artificial, pois que é o caráter unitário e dinâmico da Personalidade o que caracteriza a maneira de ser de cada um.

Katz e Schank reconhecem na personalidade as seguintes dimensões:

1. dimensão física — herança biopsicológica
2. dimensão emocional — temperamento
3. dimensão subjetiva — atitudes, interesses
4. dimensão do comportamento — traços da personalidade
5. dimensão temporal e espacial (cultura) — ou os vários *egos*.

1 — A *dimensão física* ou herança biopsicológica inclui os aspectos constitucionais do indivíduo, as aptidões gerais e especiais e a motilidade, ou seja, os característicos motores simples (tempo de reação, nível de atividade, impulsos, etc).

Incluem-se aqui as observações sobre os vários segmentos do corpo e suas relações entre si — tipos constitucionais ou biotipos. Incluímos aqui também o aspecto *inteligência*, grandemente herdado, e que na organização dos componentes da personalidade, na elaboração da síntese

Podemos destacar, pois, na personalidade complexa, de valor simbólico, que aproveitam as experiências, modelando continuamente os comportamentos. Esta característica de educabilidade, ou, se quiserem, aprendizagem, está intimamente ligada à inteligência (inteligência e ajustamento).

Ainda sob o título aptidões encontramos aptidões específicas, tais como habilidade manual, coordenação motora, talento musical, dom de teimosia, etc.

2 — O estudo da herança biopsicológica levou alguns autores ao estudo da dimensão, ou seja, a dimensão emocional, *temperamento*. E o quimismo orgânico, em grande parte, o responsável pelo equilíbrio emocional incluindo-se aí a estabilidade emocional — amplitude emocional — intensidade das emoções.

Wadsworth apresenta uma curiosa interpretação dos tipos de temperamento e conseqüente estruturação da personalidade. Para êle, todos nós, indivíduos normais, possuímos características múltiplas e variadas que, hipertrofiadas, podem levar ao aparecimento de desequilíbrios da personalidade, mais ou menos acentuados.

A dimensão temperamento, um dos componentes mais importantes da personalidade e um dos fatores mais decisivos na estruturação da personalidade, é assim apresentada por Wadsworth, sob forma esquemática:



O círculo representa o indivíduo, e os setores as características temperamentais que vim descritas abaixo. Pode haver um certo predomínio, temporário ou

duradouro de um ou mais setores sôbre os demais, mas o indivíduo normal consegue integrar os vários componentes, utilizando-os, devidamente, em várias situações da vida tendendo para um melhoramento gradual da personalidade. Quando, porém, há hipertrofia de um setor, rompe-se o equilíbrio e surgem desajustamentos correspondentes às características descritas em cada setor.

Estudemos agora os componentes e suas manifestações no comportamento:

a) *Componentes histeróides* manifestam-se em reações de evasão ou fuga perante uma pressão exterior procurando o autopreservação. A enfermidade e o sofrimento são os recursos escolhidos para obter atenção, afeto ou compaixão, mesmo quando com um pouco de força de vontade e autodomínio conseguir-se-ia vencer a dificuldade. A auto-sugestionabilidade é também uma característica dessas reações. Nas reações histeróides o indivíduo muito preocupado com lucros e vantagens pode simular aquilo que realmente não está sentindo — triste, compassivo, ofendido, indignado, da "boca para fora", como diz o povo. Pode-se reconhecer a falsidade desta atitude, observando-se a mímica. Contudo, as reações histeróides, por sua maior ou menor teatralidade, conseguem enganar o observador menos avisado, e o indivíduo obtém, por esse meio, a gratificação desejada, o desejo de notoriedade, o desejo de aparecer.

As reações histeróides caracterizam-se em geral por uma larga amplitude emocional, que acarreta uma sensibilidade excessiva, conduzindo a comportamentos caprichosos, de dissimulação ou mistificação (Comer-

cialização do sofrimento — "o coitadinho").

As reações histeróides tornam o mentir mais fácil porque auxiliadas, pelo poder de auto-sugestão, que também

as caracteriza, ajudam o indivíduo a acreditar em suas próprias mentiras, afastando-se, cada vez mais da realidade.

Encontramos alguns aspectos positivos motivados pelos componentes histeróides, por exemplo, os bons atores, o devaneio, as fantasias artísticas, as musas inspiradoras, etc.

b) *Componentes ciclóides com dominante maníaca* apresentam-se sob uma forma de comportamento social favorável, pois que neles predomina um estado de espírito alegre, além de uma grande atividade e riqueza de idéias ou vivacidade intelectual. Às vezes a sede de atividade é tão grande que a multiplicidade de afazeres leva o indivíduo a começar muitas coisas e deixá-las por fazer (pessoas que gostam de "movimento"). A riqueza de idéias conduz a inúmeros planejamentos que não chegam nunca à fase de realização. Os comportamentos deste tipo são, em geral, bem recebidos em reuniões alegres porque o indivíduo dá rédeas à sua imaginação, acrescentando características divertidas aos seus pensamentos. O difícil está em manter-se dentro dos limites do razoável; todos nós conhecemos aquele que quer ser engraçado a todo custo, elemento perturbador e desagradável em reuniões de tipo sério, em que se discutem, por exemplo, planos de trabalho, reformas, etc.

Não raro as reações deste tipo vêm acompanhadas de uma certa irritabilidade, quando o indivíduo não consegue obter o sucesso desejado.

O contrário acontece nas manifestações de:

c) *Componentes ciclóides com dominante depressiva* que são reações típicas de indivíduos sizudos, compenetrados, que raramente riem. São em geral pessoas maçantes, dotadas de pouca iniciativa e de capacidade de ação diminuída, fadiga fácil e ansiedade mais ou menos crônica (já nasceram cansados) preocupações constantes. Custam muito a decidir-se ou a tomar uma resolução, falta-lhes poder de concentração para examinar conscienciosamente as tarefas que lhe são destinadas.

Finalmente encontramos indivíduos que apresentam alternadamente fortes oscilações do humor, passando, rapidamente, sem causa aparente, de estados de franca elação para estados de grande depressão. (Encontra na rua casualmente, insiste para conversar e tomar café — no outro dia atravessa a rua para não cumprimentar-nos).

d) *Componentes esquisóides*, cujas manifestações caracterizam-se por poucas flutuações do humor (até onde se pode observar). As reações assim denominadas carecem de unidade e podem apresentar-se sob a forma de vários padrões de comportamento. A única característica geral que podemos extrair desses padrões de comportamento é que são comportamentos esquisitos, estranhos, difíceis de ser compreendidos ou explicados e que vêm, freqüentemente, associados a dificuldades de estabelecer relações com as demais pessoas. Assim, por exemplo, encontramos indivíduos insociáveis, quietos, reservados, compenetrados, posudos ou até obstinados e teimosos que são, na realidade, tímidos, medrosos, sen-

síveis, delicados, nervosos ou ainda muito dóceis, bondosos e calmos, chegando às vezes, à apatia.

Entre os intelectuais encontramos freqüentes manifestações esquisóides com tendências paranóicas, isto é, tendências delirantes, quase sempre associadas ao apreço excessivo com que o indivíduo distingue suas próprias faculdades mentais., (Muito freqüentemente entre professores). Outro tipo freqüente de manifestação paranóide é a da desconfiança — o desconfiado é o indivíduo que se sente sempre menosprezado, que acredita que os outros não reconhecem seu valor, que julga que alguém está sempre procurando disputar-lhe o lugar já conquistado, ou que está sendo traído pelo cônjuge, passando a atormentar com ciúmes exagerados o companheiro, ou companheira. Deve-se isso a um sentimento da amor próprio exagerado ("flor sensitiva") ou desprezo total pela opinião pública, ("je m'en fiche").

e) Os *componentes epileptóides*, provocam no indivíduo manifestações de atuação irrefletida, pautada mais em impulsos afetivos e inclinações — reações explosivas (grita com subordinados, amor à primeira vista). As manifestações epileptóides podem levar um indivíduo a deixar um emprego sem mais aquela, sem se perguntar quais serão as conseqüências deste ato impensado. Quando irrita-dos, agridem o objeto causador da irritação sem maiores contemplações ou até ignorando os sentimentos alheios. Rebeldes, pouco escrupulosos, criam dificuldades de ordem social, mas por outro lado não são rancorosos, são bonacheirões e excelentes companheiros quando estão da bom humor.

Geralmente reconhecemos muito destes traços em nós mesmos, mas ainda mais nas pessoas com que convivemos ou que conhecemos.

Para Wadsworth, todos os indivíduos normais são portadores de muitas das características temperamentais aqui apresentadas que, quando hipertrofiadas, podem conduzir a desajustamentos mais ou menos graves. O indivíduo normal, razoavelmente equilibrado, mantém-se dentro de condições cujas fronteiras os separam apenas de estados mórbidos.

O indivíduo normal, que logra realizar uma personalidade razoavelmente estruturada, é aquele que é capaz de ajustar-se com facilidade ao ambiente que o cerca, recebendo novos padrões sociais com convicção, mas sem fanatismos — é um misto de conservador e tolerante.

3 — *Atitudes, interesses, a dimensão subjetiva.*

Watson chegou a afirmar que se lhe entregassem crianças recém-nascidas, portadoras de patrimônio hereditário semelhante, poderia, por meio da educação, produzir um grande compositor, um líder, um boba-lhão, um ladrão, uma vez que as atitudes, os interesses, as inclinações e outras modificações da personalidade são produto das influências exercidas pelo meio ambiente na vida subjetiva. (Aldous Huxley, critica deliciosamente esta tese em seu livro, "Admirável Novo Mundo"). Sem chegar aos extremos apontados por Watson, podemos dizer que é possível, pela educação, introduzir modificações na personalidade. A personalidade se modifica com a experiência, com a ampliação dos interesses. Muitas das novelas e romances que lemos contêm histórias

que nos contam modificações da personalidade. Chega o amor: Maria passa a ser outra pessoa e João fica irreconhecível...

Como a personalidade não é estática, como é o resultado da combinação das habilidades, atitudes, características e experiências, essa personalidade vai-se modificando dia após dia. Dizer personalidade é o mesmo que dizer uma pessoa em ação, *você em ação*, e as ações de quem quer que seja não são sempre as mesmas.

Às vezes alguém se mostra confiante e seguro, outras vezes se sente tímido; às vezes estamos alegres e despreocupados, outras vezes desanimados e cansados. A personalidade se revela um pouco diferente nessas ocasiões. Contudo, ao longo dessa linha de altos e baixos, podemos descobrir os traços pessoais dominantes as reações costumeiras, as atitudes características, as atividades usuais, etc.

Por isso quem não está contente com suas características e preferiria ser diferente saiba que a personalidade é educável e que é possível burilar a personalidade e ninguém mais habilitado do que a própria pessoa para fazê-lo. Procurando analisar-se, descobrir suas qualidades e seus defeitos é possível lançar-se na estrada da aventura que poderá conduzir a uma personalidade mais harmoniosa e agradável.

Encontramos em Spranger uma classificação de tipos de personalidade baseada tão somente em interesses:

homem teórico, homem econômico, homem estético, homem político, homem social e homem religioso, conforme o predomínio desta ou daquela atitude em face da vida.

4 — *Traços da personalidade ou a dimensão do comportamento.*

Os traços da personalidade, muitas vezes de origem genética, não encontram somente aí sua fonte de motivação, uma vez que estão condicionados aos estímulos que o indivíduo (mais ou menos plástico) enfrenta diariamente em suas atividades.

Os traços da personalidade vêm sendo objeto de estudo em inúmeras provas de personalidade ou caráter, tentadas pela Psicologia. Contudo, até hoje, não se conseguiu construir um instrumento adequado e seguro para medir objetivamente os traços mais importantes da personalidade humana. São muito numerosos os traços da personalidade e Allport, em uma investigação que fez, encontrou na língua inglesa 18.000 palavras usadas para descrever aspectos da personalidade.

Os traços da personalidade gozam da característica de bipolaridade (diferenças de grau). Dentre os mais conhecidos e estudados destacam-se: *Introversão* ■ — *extroversão*; *ascendência* — *submissão*; *persistência* — *volubilidade*.

5 — *Os vários egos on, eus*, a expressão mais generalizada da personalidade, porque envolve várias dimensões, especialmente a *dimensão temporal e espacial da cultura*,

O determinismo histórico da evolução individual, que conduz ao amadurecimento pela estrada das etapas progressivas de desenvolvimento, fixa, até certo ponto, o *ego* como essência central da personalidade infantil, adolescente, adulta, senil, etc, que encontra seu complemento na fonte mais importante da formação da personalidade, ou seja, a cultura,

incluindo todos os sub-grupos a **que** o indivíduo se associa. (O único motivo por que não adoramos bois e cobras é não nos termos educado na Índia).

Através dos séculos ouvimos dizer que as guerras, os crimes, o vício, a miséria e, enfim, todos os males que afligem a humanidade que habita este pedaço de Universo, são conseqüência inevitável das "falhas da natureza humana". Para fins práticos, não podemos responsabilizar essa *natureza humana* por todos esses males.

Até hoje não foi possível provar a existência de comportamentos naturais gerais para a humanidade além dos comportamentos básicos ligados às necessidades de alimento, abrigo, satisfação sexual, gregarismo, etc.

Conhecem-se, por exemplo: tribos esquimós onde nunca houve gue-ras; populações das ilhas dos Mares do Sul onde nunca houve propriedade privada, ou, ainda, a população das ilhas Trobriand onde não se conhece um só caso de neurose. Há culturas onde não há notícia de terem sido cometidos atos ofensivos ou, por outra forma, violentos. Por outro lado, nas tribos Dobre da Nova Guiné, todas as pessoas sofrem de um estado angustioso que muito se assemelha à "mania de perseguição" observada em nossa cultura. Todos estes exemplos fogem das nossas normas e podem ser considerados como comportamentos atípicos.

Margaret Mead, estudando padrões masculinos e femininos, verificou que traços de personalidade considerados como tipicamente femi-

ninos ou masculinos são apenas produtos culturais.

Nossos comportamentos são muito mais limitados pelo grupo cultural a que pertencemos, do que nos apraz pensar. De maneira geral, o código moral, em cada época, limita-se a justificar as formas de comportamento que se tornaram necessárias para acompanhar as transformações técnicas e sociais do grupo.

As diferenças culturais não podem, nem devem, ser desprezadas, mesmo quando não é fácil identificá-las ou explicá-las. Temos o hábito de considerar certas e únicas as atitudes que adotamos, por exemplo, com relação ao sexo, à autoridade, à competição, etc. e concluímos que todos devem pensar da mesma maneira. Ora, acontece que estas atitudes têm raízes nos primeiros anos de vida e as várias culturas adotam diferentes maneiras de criar as crianças, que, por sua plasticidade, adquirem marcas indeléveis que se perpetuam na estrutura da personalidade.

Em Ruth Benedict encontramos: "Muitas das estruturas de personalidade que consideramos declaradamente anormais têm sido usadas em várias culturas como estruturas fundamentais, sobre as quais estão baseadas as instituições peculiares ao grupo social organizado. Por outro lado, os traços de personalidade que mais apreciamos em nossos indivíduos normais têm sido considerados aberrantes, atípicos em culturas que apresentam uma organização diferente da nossa. Resumindo, diremos que o conceito de normalidade, quanto à estruturação da personalidade, é definido pela cultura".

5 — A estruturação da personalidade envolve fatores individuais e fatores resultantes da educação e de outras influências exercidas pelo meio ambiente. Uma personalidade equilibrada, harmoniosa, bem estruturada é aquela que pode desenvolver dons, aptidões ou inclinações, de acordo com as mais desejáveis formas de vida preconizadas pela cultura.

Finalmente, a infância determina grandemente as reações básicas frente à vida: a atitude para com os semelhantes, competição, amor, vida em geral, preconceitos, Deus, etc. Daí uma das tragédias da vida humana:

como os padrões de nossos comportamentos foram fixados na infância, tendemos a repetir nossos erros pela vida a fora. Vários estudos de casos individuais revelaram que há padrões que se repetem com monotonia: o filho que temia ou odiava o pai quando pequeno continua vendo a figura paterna em todos aqueles que representam autoridade e por isso quando entra em choque com o chefe pouco lhe importam suas qualidades ou defeitos como indivíduo; compara sua posição com a de seu pai, símbolo de autoridade durante sua infância e adolescência, fixando-se depois por toda a vida.

6. À guisa de conclusão diremos que:

O ambiente em que vivemos sempre nos oferece oportunidade que não chegamos a utilizar totalmente, igualmente as características ou atributos que herdamos são muito mais numerosos e extensos do que a porção que utilizamos.

Todos nós, consciente ou inconscientemente, selecionamos certas capacidades que desenvolvemos mais que outras e este mesmo processo de seleção nos acompanha durante a vi-

da — escolhemos uma escola, uma profissão, uma carreira, escolhemos amigos, escolhemos um companheiro ou companheira, escolhemos um bairro para moradia, etc. Já disse alguém:

"Quando escolhemos ganhamos algumas coisas, mas perdemos também".

Sabendo que nosso ambiente e nossas capacidades são mais ricas do que nós o sentimos, nunca devemos encarar nossa personalidade como fato consumado. Na realidade, por seu aspecto dinâmico, ela nunca chegará a ser um fato consumado. — RIVA BAUZER —
(*Boletim da CBAI*, Rio).

ATOS DA ADMINISTRAÇÃO FEDERAL

DECRETO N.º 35.856, DE 16 DE
JULHO DE 1954

*Aprova modificações nos Estatutos da
Universidade do Distrito Federal.*

O Presidente da República, usando da atribuição que lhe confere o art. 87, n.º I, da Constituição, e nos termos do Regulamento aprovado pelo Decreto n.º 24.279, de 22 de maio de 1934, decreta:

Artigo único. São aprovadas as modificações dos Estatutos da Universidade do Distrito Federal, aprovado pelo Decreto n.º 32.886, de 28 de maio de 1953, que com êste baixam, assinadas pelo Ministro da Educação e Cultura.

Rio de Janeiro, em 16 de julho de 1954: 133.' da Independência e 66.9 da República.

GETÚLIO VARGAS
Edgard Santos.

ESTATUTOS DA UNIVERSIDADE DO DISTRITO FEDERAL,

*Modificações aprovadas pelo Decreto n.º
35.856, de 16 de julho de 1954.*

Art. 1.º Os arts. 1.º, 2.º, 8.º, 9.º, 20, 24, 30, 31, 32, 33 e as Disposições Transitórias dos Estatutos da Universidade do Distrito Federal, aprovados pelo Decreto n.º 32.886, de 28 de maio de 1953, passam a vigorar com a seguinte redação:

Art. 1.9 A Universidade do Distrito Federal, com sede na cidade do Rio de Janeiro, organizada na conformidade do art. 6.9 do Decreto n.º 19.851, de 11 de abril de 1931, e das leis federais posteriores, instituição de ensino superior da Prefeitura do Distrito Federal, tem personalidade jurídica, com autonomia administrativa, financeira, didática e disciplinar e os seguintes órgãos: a) Reitoria; b) Conselho Universitário; c) Conselho de Curadores; d) Assembléia Universitária.

Parágrafo único. A Universidade não se responsabilizará pelas obrigações assumidas anteriormente à Lei Municipal n.º 547, de 4 de dezembro de 1950, por organismo similar, ou pelas unidades universitárias a ela incorporadas, nem estas pelos compromissos que a Universidade assumir.

Art. 2.9 A Universidade do Distrito Federal é constituída, inicialmente, dos seguintes estabelecimentos de ensino, reconhecidos pelo Governo Federal:

a) Faculdade de Direito (ex-Faculdade de Direito do Rio de Janeiro) a que se referem o Decreto n.º 3.772, de 28 de fevereiro de 1939, e Lei Municipal n.º 786, de 3 de dezembro de 1953;

b) Faculdade de Ciências Médicas, a que se refere o Decreto n.º 5.166, de 23 de janeiro de 1940;

c) Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (ex-Faculdade de Filosofia do Instituto Lafayette), a que

se referem o Decreto n.º 7.173, de 13 de maio de 1941, e Lei Municipal n.º 786, de 3 de dezembro de 1953;

d) Faculdade de Ciências Econômicas (ex-Faculdade de Ciências Econômicas do Rio de Janeiro) a que se refere o Decreto n.º 30.371, de 9 de janeiro de 1952.

Parágrafo único. E' assegurada a personalidade jurídica própria dessas unidades assim como a sua autonomia financeira, administrativa e patrimonial que será exercida em harmonia com os interesses da Universidade e com estes Estatutos.

Art. 8.º Os recursos financeiros da Universidade serão provenientes de:

a) dotações que, por qualquer título, lhe forem atribuídas nos orçamentos do D. Federal, da União, dos Estados e dos Municípios;

b) dotações, doações e contribuições concedidas, a título de subvenção, por autarquias ou quaisquer outras pessoas físicas ou jurídicas;

c) rendas de aplicação de bens e valores patrimoniais;

d) rondas eventuais;

e) receitas que lhe sejam atribuídas por lei;

f) todos os bens atribuídos ao Distrito Federal, em virtude do Decreto-lei federal n.º 8.207, de 22 de novembro de 1945.

Parágrafo único. Constituirão o Patrimônio inalienável da Universidade os bens referidos na letra / dêste artigo, que a esse Patrimônio forem destinados pelo Conselho de Curadores, o qual poderá, a todo tempo, transformá-lo em imóveis para uso da Universidade.

Art. 9.º Acrescente-se "e —• o ano e exercício financeiro terão iní-

cio em 1 de abril e término em 31 de março".

Art. 20 O Reitor exercerá a função executiva da Universidade e será nomeado pelo Prefeito, com mandato de três anos, dentre Professores brasileiros natos, catedráticos na Universidade do Distrito Federal, indicados pelo Conselho Universitário, em lista tríplice.

§ 1.º O Prefeito escolherá o Reitor dentro dos dez dias que se seguirem ao recebimento da lista tríplice enviada pelo Conselho Universitário.

§ 2.º O exercício do cargo de Reitor é incompatível com o de outro na Universidade.

§ 3.º Não se aplica a disposição do parágrafo anterior nas substituições do Reitor por prazo não superior a 30 dias.

Art. 24 O Conselho Universitário elegerá o seu Vice-Presidente, entre os professores catedráticos e eméritos, que substituirá o Reitor nos seus impedimentos ou, em caso de vacância, o substituirá enquanto não se proceder à nomeação do novo Reitor.

Parágrafo único. O Reitor e o Vice-Presidente do Conselho Universitário não poderão pertencer à mesma unidade universitária.

Art. 30. Acrescente-se "XVII — aprovar a criação ou incorporação a que se refere o art. 3.º."

Art. 31. Os Curadores, de livre escolha do Prefeito, de comprovada competência, serão nomeados pelo prazo de três anos.

Parágrafo único. O Reitor é o Presidente do Conselho de Curadores, mas sempre que o Chanceler da Universidade estiver presente à reunião-êste a presidirá.

Art. 32. Acrescente-se "i — aprovar a criação ou incorporação a que se refere o art. 3.º".

Art. 33. Suprima-se o item c.

Disposições Transitórias

Substitua-se o artigo único por:

Art. 1.º O prazo a que se refere o art. 31 será contado, para os atuais Curadores da data da Lei Municipal 783, de 13 de outubro de 1953.

Art. 2.º Dentro de dez dias, a contar da publicação da aprovação pelo Governo Federal da reforma destes Estatutos, o Conselho Universitário, em reunião extraordinária, convocada pelo seu Vice-Presidente, organizará a lista tríplice a que se refere o art. 20, para a substituição do Reitor, cujo mandato foi extinto pelo *i* 3.º do art. 6.º da Lei Municipal n.º 783, de 13 de outubro de 1953.

Art. 3.º O Reitor a que se refere o § 3.º do art. 6.º da Lei Municipal número 783, de 13 de outubro de 1953, poderá figurar na lista tríplice prevista no artigo anterior a ser reconduzido.

Rio de Janeiro, 16 de julho de 1954
— *Edgard Santos*.

(Publ. no *D. O.* de 1-7-954).

PORTARIA N.º 397, DE 11 DE JUNHO DE 1954

O Ministro da Educação e Cultura, no uso de suas atribuições e de acordo com o que estabelece o art. 60 do Decreto-lei n.º 6.141, de 28 de dezembro de 1943, resolve baixar, para execução do disposto nos arts. 45, 46, 48 e 54 da Lei Orgânica do Ensino Comercial, as seguintes instruções:

Art. 1.º A *equiparação* ou o *reconhecimento* de curso de formação de *Escola Comercial* ou de *Escola Técnica de Comércio* será concedido por *Portaria Ministerial*.

§ 1.º A concessão de que trata este artigo será feita com relação a um ou mais cursos de formação, em funcionamento condicional por mais de dois anos ou na forma do § 4.º do art. 2.º desta Portaria, podendo estender-se, igualmente e mediante a necessária verificação, a outros cursos também de formação.

§ 2.º A equiparação somente será concedida, mediante verificação prévia, a estabelecimento de ensino comercial mantido pelos Estados ou pelo Distrito Federal, cuja organização, sob todos os pontos de vista, possua as condições imprescindíveis a um regular e útil funcionamento.

§ 3.º O reconhecimento será concedido, mediante o preenchimento das mesmas condições estabelecidas no parágrafo anterior, a estabelecimento de ensino comercial mantido por Município ou por pessoa jurídica de direito privado ou, ainda, por pessoa natural.

§ 4.º A equiparação ou o reconhecimento será suspenso ou cassado sempre que o estabelecimento de ensino comercial, por deficiência de organização ou quebra de regime, não assegurar a continuidade das condições de eficiência indispensáveis.

5.º São equiparados ou reconhecidos os estabelecimentos de ensino comercial que estão funcionando sob inspeção preliminar, sujeitando-se à revisão da verificação, na forma que se fizer necessária, após dois anos de funcionamento.

Art. 2.º A autorização para funcionamento condicional de curso comercial de formação ou para os de

Aperfeiçoamento será concedida pelo prazo de dois anos, por portaria do Diretor do Ensino Comercial, a estabelecimento de ensino comercial que satisfaça condições mínimas de instruções complementares expedidas por essa autoridade.

§ 1.9 Nenhum estabelecimento de ensino poderá válidamente funcionar antes de obter a autorização de que trata este artigo, que dependerá sempre de prévia verificação.

2.º A Diretoria do Ensino Comercial poderá conceder prorrogação do prazo de funcionamento condicional, desde que o interesse público o justifique.

§ 3.º Vencido o período de funcionamento condicional, a Diretoria do Ensino Comercial procederá à revisão das condições do estabelecimento, para o fim da concessão de equiparação ou de reconhecimento, designando, para isso, uma comissão -especial de inspetores ou de técnicos.

§ 4.º A requerimento do interessado, as condições para equiparação ou reconhecimento poderão ser verificadas depois de um ano de funcionamento condicional, pela Comissão de que trata o parágrafo anterior, a qual apresentará, dentro do prazo de trinta dias, a contar da designação, relatório circunstanciado da verificação a que proceder.

Art. 3.9 Os cursos comerciais de formação mantidos pelas administrações dos Territórios ou de órgãos de outros Ministérios estão, também, sujeitos à prévia autorização do Ministério da Educação e Cultura para que possam válidamente funcionar. — *Antônio Balbino*.

(Publ. no D. O. de 1-7-954).

PORTARIA N.9 398, DE 11 DE JUNHO DE 1954

O Ministro da Educação e Cultura, nos termos do artigo 8.9, do Decreto n.º 35.247, de 24 de março de 1954, resolve aprovar o anexo Regimento da Campanha de Aperfeiçoamento e Expansão do Ensino Comercial. — *Antônio Balbino*.

Regimento da Campanha de Aperfeiçoamento e Expansão do Ensino Comercial.

Art. 1.º A Campanha de Aperfeiçoamento e Expansão do Ensino Comercial (CAEC), instituída pelo Decreto n.º 35.247, de 24 de março de 1954, será dirigida pelo Diretor do Ensino Comercial, nos termos do artigo 4.9 do mesmo Decreto.

Art. 2.º» Ao Diretor da CAEC, que será assistido por um Conselho Consultivo constituído de cinco membros, compete:

a) submeter ao Ministro da Educação e Cultura, anualmente, o plano de trabalho a ser realizado no exercício seguinte, acompanhado do respectivo orçamento.

b) baixar projetos, normas e ordens de serviço, bem como praticar todos os atos necessários à organização e à administração da CAEC, segundo os planos aprovados;

c) assinar, em nome da CAEC, os convênios que se tornem necessários à execução das atividades programadas pelo Decreto n.º 35.247, de 1954;

d) apresentar, até 31 de janeiro de cada ano, relatório das atividades desenvolvidas no exercício anterior acompanhado de balancetes demonstrativos da execução orçamentária.

Art. 3.º Ao Conselho Consultivo cabe:

a) colaborar no preparo do plano anual de trabalho da CAEC;

b) dar parecer ao orçamento organizado pelo Diretor da CAEC, antes de ser submetido à aprovação do Ministro da Educação e Cultura;

c) estudar todos os assuntos que lhe forem apresentados pelo Diretor da CAEC, emitindo parecer;

d) apresentar ao Diretor da CAEC sugestões a respeito do desenvolvimento das atividades da Campanha.

Art. 4.º Os membros do Conselho Consultivo serão designados pelo Ministro da Educação e Cultura e terão mandato pelo prazo de dois anos.

Art. 5.º O Conselho Consultivo se reunirá pelo menos uma vez em cada bimestre por convocação do Diretor da CAEC, que presidirá as reuniões, sem direito a voto.

Parágrafo único. As reuniões do Conselho Consultivo serão realizadas com a presença de pelo menos três membros sendo as deliberações tomadas pela maioria dos membros presentes.

Art. 6.º Será a CAEC estruturada de maneira a ser evitada, tanto quanto possível, a criação de funções de caráter permanente, incentivando-se ao máximo o regime da cooperação entre os órgãos federais, estaduais e municipais e entidades particulares, identificados com os problemas do ensino.

Art. 7.º A CAEC terá os seguintes órgãos, diretamente subordinados ao Diretor:

- a) Secretaria;
- b) Contabilidade;
- c) Setor de projetos.

Art. 8.º A Secretaria realizará as tarefas de expediente, documentação e registro de pessoal.

Art. 9.º À Contabilidade competirá a guarda, a movimentação e a contabilização dos recursos financeiros da CAEC.

Parágrafo único. O Chefe da Contabilidade assinará, com o Diretor, os cheques, balancetes e recibos referentes à movimentação de numerário.

Art. 10. Ao Setor de Projetos compete a execução dos projetos aprovados.

Parágrafo único. O Setor será coordenado por um técnico e cada projeto será confiado a um encarregado, que será o responsável pela sua realização.

Art. 11. As atividades da Campanha serão programadas e executadas por meio de projetos, baixados pelo Diretor, os quais determinarão seus objetivos, os planos de trabalho e respectivos orçamentos.

Parágrafo único. As alterações que se fizerem necessárias durante a realização do projeto somente poderão ser levadas a efeito quando aprovadas pelo Diretor.

Rio de Janeiro, 11 de junho de-1954.
(Publ. no *D. O.* de 1-7-954).

PORTARIA N.º 478, DE 24 DE
JUNHO DE 1954

Dispõe sobre o registro dos licenciados por Faculdades de Filosofia para o exercício do magistério no curso secundário.

O Ministro da Educação e Cultura, usando das atribuições que lhe confere o art. 94 da Lei Orgânica do Ensino Secundário e tendo em vista o disposto no art. 51, alínea a., do Decreto-lei n.º 1.190, de 4 de abril de 1939, combinado com o art. 2.º ali-

nea *a* do Decreto-lei n.º 8.777, de 22 de janeiro de 1946, resolve expedir as seguintes instruções para o registro de professores de ensino secundário licenciados por Faculdades de Filosofia:

Art. 1.º Para fins de registro definitivo de professor de ensino secundário o licenciado por Faculdade de Filosofia deverá apresentar requerimento dirigido ao Diretor do Ensino Secundário, acompanhado da seguinte documentação:

a) prova de idoneidade moral, constante de atestado expedido por dois professores ou pessoas relacionadas com o ensino, com as qualificações especificadas;

b) folha corrida ou documento equivalente;

c) prova de idade mínima de 21 anos;

d) prova de quitação com o serviço militar;

e) atestado de sanidade física e mental expedido por serviço médico oficial;

f) prova de identidade.

Parágrafo único — O requerimento deverá conter os dados referentes ao registro do diploma de licenciado, especificando a Faculdade que o expediu, número de registro na Diretoria do Ensino Superior e o número do processo por que foi efetivado.

Art. 2.º O registro será concedido nas seguintes disciplinas:

a) aos licenciados em filosofia — registro em filosofia e história geral e do Brasil;

b) aos licenciados em matemática — registro em matemática, física e desenho;

c) aos licenciados em física — registro em matemática, física e ciências naturais;

d) aos licenciados em química — registro em física, química e ciências naturais e ainda em matemática no primeiro ciclo;

e) aos licenciados em história natural — registro em história natural e ciências naturais e ainda em matemática no 1.º ciclo;

f) aos licenciados em geografia e história — registro em história geral e do Brasil e geografia geral e do Brasil;

g) aos licenciados em ciências sociais — registro em filosofia, história geral e do Brasil e ainda em matemática no 1.º ciclo;

h) aos licenciados em letras clássicas — registro em latim, grego e português;

i) aos licenciados em letras neolatinas — registro em português, francês, espanhol e latim;

j) aos licenciados em letras an-glo-germânicas — registro em português, inglês e latim;

k) aos licenciados em pedagogia — registro em filosofia, história geral e do Brasil e ainda em matemática no primeiro ciclo.

Parágrafo único — Salvo nos casos especificados, o registro é concedido para o exercício do magistério* no ciclo em que fôr ministrado o ensino da disciplina ou para os dois ciclos.

Art. 3.9 Os processos de registro de diplomas de licenciados por Faculdades de Filosofia, depois de concluídos na Diretoria do Ensino Superior, serão encaminhados à Diretoria do Ensino Secundário, que anotará os elementos necessários à organização da ficha de registro do professor de maneira a que não haja demora na expedição do respectivo certificado de registro, uma vez cum-

pridas as exigências do artigo primeiro.

Parágrafo único — No caso de não ser encontrado assentamento relativo ao diploma do requerente será feita a exigência de apresentação do diploma devidamente registrado.

Art. 4.9 Os licenciados por Faculdades de Filosofia poderão exercer o magistério, nas disciplinas estabelecidas no art. 2.9 da presente portaria no ano seguinte àquele em que tenham colado grau, desde que o requeiram, apresentando certificado ou declaração de conclusão do curso feito, visada pelo Diretor da Faculdade.

Parágrafo único — Sempre que fôr julgado conveniente ao ensino, a autorização constante deste artigo será também concedida ao estudante que apresente comprovante de estar cursando a última série, para obtenção do diploma de licenciado.

Art. 5.9 O registro de professor de licenciado por Faculdade de Filosofia será feito independentemente do pagamento de qualquer taxa.

Art. 6.9 Revogam-se as disposições em contrário.

Antônio Balbino.

(Publ. no D. O. de 29-6-954).

PORTARIA N.9 556, DE 30 DE
JUNHO DE 1954

O Ministro da Educação e Cultura, usando das atribuições que lhe confere o artigo 94 da Lei Orgânica do Ensino Secundário, resolve baixar as seguintes instruções para a execução dos exames previstos no artigo 91 da Lei Orgânica do Ensino Secundário :

Art. 1.9 — Os exames previstos no artigo 91 do Decreto-lei n. 4.244, de 9 de abril de 1942, com a redação que lhe deu o Decreto-lei n. 8.347, de 10 de dezembro de 1945, poderão ser realizados em estabelecimentos de ensino federais, equiparados e nos estabelecimentos reconhecidos, quando mantidos pelos Poderes Públicos Municipais, uma vez obedecido o disposto nas presentes instruções.

Art. 2.º — Os exames de que trata o artigo precedente poderão ser realizados em duas épocas: a primeira no mês de outubro e a segunda antes do início do ano letivo.

Parágrafo único — Nos exames de segunda época poderão ser inscritos candidatos que tenham sido reprovados nos exames de primeira época ou que a Eles não hajam concorrido.

Art. 3.º — Para obter inscrição os candidatos deverão apresentar:

- a) prova de idade mínima de dezessete anos completos;
- b) prova de identidade;
- c) prova de quitação com o serviço militar, quando se tratar de candidatos masculinos, brasileiros natos ou naturalizados;
- d) indicação das disciplinas em que pretendem ser examinados na forma do art. 14 desta Portaria.

Art. 4.º — O pedido de realização dos exames do artigo 91 é de iniciativa do estabelecimento ou da autoridade educacional a que estiver subordinado o estabelecimento.

Art. 5.º — Não poderá, sob pena de nulidade, tomar parte nas bancas examinadoras professor que tenha ensinado ao examinando em curso que não seja equiparado ou reconhecido.

Art. 6.º — O número de candidatos que num dado estabelecimento

e numa determinada época pode ser inscrito para prestar os exames previstos nesta Portaria não poderá ser superior a vinte por cento (20%) do total das matrículas nos cursos de grau médio do mesmo estabelecimento.

§ 1.º — Se o número de candidatos exceder a percentagem fixada neste artigo, terão preferência, para realização dos exames, os candidatos residentes na cidade em que está situado o estabelecimento e, a seguir, os residentes em localidades onde não se realizem os exames de que trata esta Portaria.

§ 2.º —i Em caso de comprovada necessidade, a Diretoria do Ensino Secundário poderá elevar a percentagem fixada neste artigo, desde que disponha o estabelecimento de corpo docente suficiente e haja possibilidade de realização dos exames sem prejuízo dos trabalhos escolares normais.

Art. 7.º — Os exames de que trata esta Portaria deverão obedecer aos seguintes dispositivos:

a) o exame de cada disciplina constará de uma prova escrita de duração de noventa minutos, na qual é vedada a consulta de livros (a não ser o dicionário na prova de latim) e de uma oral, na qual o candidato será arguido por tempo não inferior a cinco minutos nem superior a vinte, por examinador;

b) os programas dos exames serão os programas mínimos do curso ginasial;

c) tanto para a prova escrita, como para a prova oral será organizada, pela banca examinadora, com a aprovação da comissão de inspetores, uma lista de vinte pontos, que devem abranger em conjunto todo o

programa da disciplina sorteando-se dentre Eles, o ponto para a prova.

§ 1.º — Não poderá submeter-se a prova oral o candidato que não alcançar nota três, pelo menos, na prova escrita.

§ 2.º — O exame de desenho constará apenas de uma prova gráfica.

§ 3.º — Mediante entendimento entre a direção dos estabelecimentos e a inspeção federal, poderão ser reunidos num só local os candidatos de uma mesma cidade inscritos em estabelecimentos diferentes, para a realização das provas escritas.

Art. 8.º — As provas escritas poderão, a critério da Diretoria do Ensino Secundário, ser uniformes para os estabelecimentos de todo o país ou de determinada Unidade da Federação, dispensado o sorteio de pontos previstos na alínea c do artigo anterior.

§ 1.º — As provas escritas, previstas neste artigo, realizar-se-ão, para cada disciplina, no mesmo dia e hora.

§ 2.º — A correção das provas ficará a cargo da banca examinadora organizada nos termos do § 3.º do artigo 11 da presente portaria, obedecidas as instruções emanadas da autoridade responsável pela organização das questões.

§ 3.º — As provas referidas neste artigo, quando circunscritas a determinados Estados, poderão ser organizadas pela Secretaria de Educação de cada um deles, mediante acordo firmado com a Diretoria do Ensino Secundário, asseguradas as normas previstas na presente Portaria e as condições de sigilo e objetividade.

Art. 9.º ■— Será considerado aprovado nos exames o candidato

que obtiver nota média global cinco no conjunto das disciplinas e **nota** final quatro em cada disciplina.

§ 1.º — Para o cálculo da nota média no conjunto das disciplinas serão computadas as notas obtidas **pelo** candidato em cada disciplina em que tenha sido aprovado, em primeira ou segunda época.

§ 2.º — A nota da disciplina cujo exame constar de prova escrita e de prova oral será a média aritmética simples das notas atribuídas a essas duas provas.

§ 3.º — Não se exigirá repetição de exame de disciplina em que tenha sido alcançada a nota final igual ou superior a sete.

Art. 10 — Aos candidatos aprovados nos exames a que se refere a presente Portaria será concedido certificado de conclusão do curso ginasial.

Art. 11 — O pedido para realização dos exames referidos nesta Portaria pelos estabelecimentos equiparados ou mantidos pelos poderes públicos municipais, deverá ser feito, anualmente, à Diretoria do Ensino Secundário, até o dia 31 de julho, e conterá a relação das bancas examinadoras, a indicação do número máximo de inscrições permitidas e a declaração do inspetor do estabelecimento de que os exames podem ser realizados sem prejuízo dos trabalhos escolares.

§ 1.º — Poderá a Diretoria do Ensino Secundário, em casos excepcionais, autorizar a realização dos exames de que trata esta Portaria em estabelecimentos ainda não equiparados, estaduais ou mantidos pela Prefeitura do Distrito Federal.

§ 2.º — Somente poderão participar das bancas examinadoras pro-

fessôres portadores de certificado de registro definitivo.

§ 3.º — As bancas examinadoras serão constituídas, para cada disciplina, de dois professores, dos quais pelo menos um registrado na disciplina, podendo o segundo examinador ser registrado em disciplina afim.

§ 4.º — Para cada banca examinadora devem ser indicados, além dos professores que deverão constituí-la, dois suplentes.

Art. 12 — Os exames a que se referem as presentes instruções deverão ser fiscalizados por comissões de três inspetores, designados; e a Diretoria do Ensino Secundário.

§ 1.º — Ao responsável pelo expediente da inspetoria federal junto ao estabelecimento cabe a realização dos atos preliminares dos exames.

§ 2.º — A Diretoria do Ensino Secundário poderá, em casos especiais, designar comissões fiscalizadas constituídas de modo diverso do constante no presente artigo.

Art. 13 — As inscrições para os exames a que se referem as presentes instruções permanecerão abertas até 15 de setembro, para a realização dos exames em primeira época, cabendo ao inspetor federal comunicar, nessa data, o número total de candidatos inscritos à Inspeção Seccional a que estiver subordinado ou à Diretoria do Ensino Secundário.

Parágrafo único — Para a realização dos exames em segunda época a comunicação a que se refere este artigo deverá ser feita quinze dias antes da data prevista para o início dos exames.

Art. 14 — Os exames a que se refere a presente Portaria poderão ser realizados em um só ano ou parceladamente.

Parágrafo único — Quando realizados parceladamente, os exames obedecerão às seguintes normas:

- a) poderão ser prestados em 2 ou 3 anos;
- b) em cada ano, exceto o último, o candidato deverá prestar exames de grupo de 3 disciplinas, no mínimo;
- c) no primeiro ano, o candidato, obrigatoriamente fará exames de Português e Matemática;
- d) em cada ano, para habilitar-se à prestação dos exames, parceladamente, nos anos seguintes, deve o candidato obter, no mínimo, nota 4 por disciplina e média 5 no conjunto das disciplinas.

Art. 15 — E' vedado ao candidato inscrever-se em mais de um estabelecimento simultaneamente.

Art. 16 — Não poderá ser exigida dos candidatos, em cada época, contribuição superior à que fôr cobrada pelo Colégio Pedro II, salvo em virtude de legislação estadual específica.

Art. 17 — A Diretoria do Ensino Secundário baixará as instruções complementares que se fizerem necessárias à aplicação do disposto na presente portaria — *Antônio Balbi-no*.

(Publ. no *D. O.* de 9-7-954).

PORTARIA N.º 318, DE 5 DE
ABRIL DE 1954

O Diretor do Ensino Secundário, tendo em vista o disposto na Portaria Ministerial n.º 134, de 25 de fevereiro de 1954, resolve baixar a presente portaria:

Art. 1.º On trabalhos de inspeção de ensino secundário serão supervisionados pelas Inspetorias Seccionais a serem instaladas, progres-

sivamente, nos termos da Portaria Ministerial n.º 134, de 25 de fevereiro de 1954.

Art. 2.º — A jurisdição de cada Inspetoria Seccional será fixada pela portaria que determinar a sua instalação.

Parágrafo único. Sempre que se tornar necessário poderá ser alterada a jurisdição da Inspetoria Seccional já instalada.

Art. 3.º O ato que determinar a instalação da Inspetoria Seccional fixará o quadro do seu pessoal.

Art. 4.º Os serviços de cada Inspetoria Seccional ficarão a cargo de um Inspetor Seccional, podendo êste, segundo as necessidades de serviço, ser auxiliado por assistentes e inspetores itinerantes, designados pelo Diretor do Ensino Secundário.

Art. 5.º Quando necessário e através de comunicações especiais, será atribuída às Inspetorias Seccionais, localizadas nas capitais dos Estados, a incumbência prevista no art. 3.º da Portaria Ministerial n.º 134.

Art. 6.º Compete à Inspetoria Seccional, na área sob sua jurisdição:

I — Orientar e fiscalizar a aplicação da legislação do ensino secundário;

II — Organizar e manter atualizados os cadastros e registros, segundo o plano aprovado pela Diretoria do Ensino Secundário;

III — Realizar levantamentos e pesquisas necessários a estudos de problemas peculiares ao ensino secundário ;

IV — Promover reuniões mensais dos inspetores em exercício para o exame de assuntos referentes à Inspeção e ao aperfeiçoamento do ensino;

V — Promover, periodicamente, reunião de diretores, professores, se-

cretários, orientadores educacionais em atividade na área de sua jurisdição, bem como de pais de alunos para análise dos trabalhos escolares e debates de problemas gerais de educação ;

VI — Promover e incentivar o aperfeiçoamento dos métodos de ensino, a melhoria das instalações escolares, as atividades extra-curriculares e de assistência ao estudante;

VII — Cumprir e fazer cumprir os regulamentos e instruções atinentes ao ensino secundário e, em particular :

a) decidir os casos especiais de matrícula, transferência e frequência de alunos;

b) decidir os casos de segunda chamada, épocas especiais, antecipação, adiamento e revisão de provas;

c) tomar as providências necessárias ao processamento dos exames previstos no art. 91 da Lei Orgânica do Ensino Secundário nos estabelecimentos que a D.E.S. autorizar a realizá-los;

d) resolver os casos especiais referentes à adaptação de cursos, previstos na Lei n.º 1.821, de 13 de março de 1953;

e) decidir os casos referentes ao completamento de cursos, previstos no Parecer n.º 529, de 1947, do Conselho Nacional de Educação;

f) orientar os interessados e encaminhar à D.E.S. os casos de adaptação de cursos feitos no estrangeiro;

g) proceder à retificação de nomes de alunos, salvo nos casos de alunos provenientes de estabelecimentos extintos;

h) orientar os interessados sobre a preparação dos documentos e condições necessárias à abertura de

estabelecimentos, à autorização de funcionamento para o 2.º ciclo, bem como à transferência de sede, mudança de regime e desdobramento dos cursos ;

i) estudar e dar parecer sobre os processos de verificação prévia de estabelecimento de 1.º e 2.º ciclos e sobre os processos de equiparação e de reconhecimento;

j) proceder à revisão da ficha de classificação dos estabelecimentos;

k) estudar e dar parecer sobre as transferências de sede dos estabelecimentos, bem como sobre o desdobramento de cursos e mudança de regime;

l) proceder à inscrição de candidatos nos exames de suficiência e tomar as providências necessárias para que possam os inscritos realizar os exames na época e local fixados;

m) estudar a documentação e dar parecer sobre os pedidos de registro de professor de ensino secundário ;

n) estudar a documentação e dar parecer sobre a habilitação de diretores e secretários de estabelecimentos de ensino secundário.

Art. 7.º Ao Inspetor Secionál incumbem:

I — Supervisionar os trabalhos de inspeção na área sob a sua jurisdição;

II — Organizar e dirigir os serviços da I.S.;

III — Propor, de acordo com as necessidades de serviço, a designação ou transferência do pessoal lotado na I.S.;

IV — Promover, quando necessário, a substituição de servidor lo-

tado na I.S., em seus impedimentos eventuais;

V — Indicar os técnicos ou inspetores que deverão proceder à verificação prévia para abertura de estabelecimentos de 1.º ciclo e autorização de funcionamento para 2.º ciclo bem como para transferência de sede;

VI — Indicar a comissão que deverá proceder à revisão das condições dos estabelecimentos para efeito de equiparação ou reconhecimento;

VII — Visar a folha de frequência do pessoal em exercício na I.S.;

VIII — Conceder autorização provisória a diplomados por Faculdades de Filosofia, ainda não registrados na D.E.S., e, quando necessário, aos candidatos inscritos nos exames de suficiência, que apresentarem condições satisfatórias para lecionar em estabelecimentos sob a jurisdição da I.S.;

IX — Resolver os casos omissos referentes a alunos;

X — Prestar contas, dentro dos prazos estabelecidos, dos adiantamentos que lhe forem feitos para atender as despesas da I.S.;

XI — Apresentar, dentro dos prazos fixados, relatórios dos trabalhos realizados pela I.S., organizados segundo instruções a serem baixadas pela D.E.S.;

XII — Opinar em todos os casos encaminhados à decisão da D.E.S.;

XIII — Responder pelo expediente do serviço de inspeção de estabelecimento de ensino secundário;

XIV — Indicar o seu substituto eventual;

XV — Propor ao Diretor do Ensino Secundário as medidas julgadas convenientes para a melhoria do ensino;

XVI — Exercer as atribuições que lhe forem confiadas pelo Diretor do Ensino Secundário.

Art. 8.º Ao Assistente incumbe:

I — Auxiliar e assistir o Inspetor Secional, executando ou dirigindo a execução das incumbências que lhe forem confiadas;

II — Visitar, todas as vezes que se fizerem necessárias, os estabelecimentos na área sob a jurisdição da I.S., desincumbindo-se das missões especiais que lhe forem atribuídas.

III — Responder pelo serviço de inspeção de estabelecimentos de ensino secundário.

Art. 9.º Ao Inspetor Itinerante incumbe:

I — Auxiliar o Inspetor Secional, cumprindo ou fazendo cumprir as determinações que lhe forem transmitidas;

II — Orientar e acompanhar os trabalhos de inspeção, assistindo os inspetores no desempenho de suas atribuições;

in — Visitar, pelo menos uma vez por mês, no desempenho de suas funções, os estabelecimentos junto aos quais deva exercer as atividades indicadas no item anterior;

IV — Responder pelo expediente do serviço de inspeção de estabelecimentos de ensino secundário.

Rio de Janeiro, 5 de abril de 1954.

----- *Armando Hildebrand*, Diretor do Ensino Secundário.

(Publ. no D. O. de 9-8-954)/-.