

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. XXVIII JULHO-SETEMBRO, 1957 N.º 67

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 do 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 de 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 e matéria transcrita.

**REVISTA BRASILEIRA
DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS**

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

VOL. XXVIII JULHO SETEMBRO, 1957 N.º 67

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

CENTRO BRASILEIRO DE PESQUISAS EDUCACIONAIS

Rua Voluntários da Pátria, 107 — Botafogo

Rio de Janeiro — Brasil

DIRETOR

ANÍSIO SPINOLA TEIXEIRA

Divisão de Documentação e Informação Pedagógica

PÉRICLES MADUREIRA DE PINHO

Documentação, Informação e Intercâmbio

ELZA RODRIGUES MARTINS

Biblioteca Murilo Braga

ELZA NASCIMENTO ALVES

Inquéritos e Pesquisas — Publicações

JOAQUIM MOREIRA DE SOUSA

Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos

ROBERTO GOMES LEOBONS

Toda correspondência relativa à REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS deverá ser endereçada ao Diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, Caixa Postal n.º 1669, Rio de Janeiro, Brasil.

REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

Vol. XXVIII

Julho-Setembro, 1957

nº 67

SUMARIO

Idéias n debates:

ANÍSIO TEIXEIRA, A escola brasileira e a estabilidade social	3
APARECIDA J. GOUVEIA, Professôres do Estado do Rio.	30
GEORGE S. COLTNTS, Educação para uma sociedade úe homens livres na era tecnológica (I — Uma fé racional na educação; II — A educação e a revolução tecnológica).	64
J. ROBERTO MOREIRA Educação rural e educação de base.	87
ROBERT J. HAVIGHURST, Tarefas evolutivas das crianças e dos ado- lescentes.	130
Rui CARRINGTON DA COSTA, Pode a mensuração fazer-se por meio de testes psicológicos?	144

Documentação:

A Educação Elementar em face do Planejamento Econômico.	155
Vinte e Cinco Meses como Reitor da Universidade de São Paulo	169
Relatório da Inspeção nas Escolas do Interior da Província da Bahia, realizada por Abílio César Borges, em 1857.	206

Vida educacional:

Informação do País.	211
Informação do Estrangeiro.	217
ATRAVÉS DE REVISTAS E JORNAIS: A. Almeida Júnior, Os estu- dantes também constróem...; Ernesto de Sousa Campos, Colégio de Aplicação; Fernando de Azevedo, Criteriosamente planejado o projeto de lei em andamento na Câmara; Fernando Tude de Sousa, A televisão educacional na América do Norte; Hugo Rami- res. Sugestões para uma divisão sócio-educacional do Rio Grande do Sul.	220

Atos Oficiais:

ATOS DA ADMINISTRAÇÃO FEDERAL: Lei nº 3.144, de 20 do maio de 1957 — <i>Determina seja ministrado o Curso Superior de</i>	
--	--

Agrimensura em todo o País, em estabelecimentos de ensino superior, oficiais, equiparados ou reconhecidos, e dá outras providências; Lei n' 3.162, de 1 de junho de 1957 — Considera de utilidade pública a Sociedade Pestalozzi do Brasil e autoriza o Governo Federal a desapropriar imóvel para ser doado àquela instituição; Decreto n° 41.348, de 13 de abril de 1957 — Altera o Estatuto da Universidade do Brasil; Decreto n' 41.663, de 12 de junho de 1957 — Altera a redação do art. 5º do decreto n° 40783, 18 de janeiro de 1957, que institui a Campanha de Formação de Geólogos (C.A.G.E.); Portaria n° 177, de 9 de maio de 1957 — Aprova o programa e as instruções gerais do II Congresso Brasileiro de Ensino Comercial; Portaria n° 192, de 17 de maio de 1957 — Altera dispositivos da Portaria Ministerial n° 960, de 29 de novembro de 1954, relativos à função de Diretor de estabelecimentos de ensino secundário; Portaria n' 37, de 27 de junho de 1957 — (Divisão de Educação Física) —• Regulamenta as atividades da Educação Física nos ginásios e colégios. 260

A ESCOLA BRASILEIRA E A ESTABILIDADE SOCIAL*

ANÍSIO TEIXEIRA
Diretor do I.N.E.P.

Não é fácil dar, em uma só palestra, descrição suficientemente exata da situação educacional brasileira e indicar os principais aspectos que mostram como e quanto ela é pouco satisfatória. Em todo caso tal é a minha tarefa, hoje, aqui, e vou buscar cumpri-la como me fôr possível. Tomaremos em cada um dos níveis do ensino — primário, médio e superior — os fatos que nos parecem mais significativos, buscando interpretá-los à luz de uma compreensão ampla da função de todo o sistema de educação, a fim de caracterizar-lhe as tendências e indicar as correções acaso mais recomendáveis. A educação, sendo um processo de cultivo ou de cultura, há de ser sempre algo em permanente mudança, em permanente reconstrução, a exigir, por conseguinte, sempre, novas descrições, análises novas e novos tratamentos. Como a agricultura, como a medicina, a educação está em permanente transformação, não só em virtude de conhecimentos novos, como em virtude de mudanças decorrentes da própria dinâmica da sociedade.

* * *

A situação educacional brasileira apresenta-se como uma pirâmide, em que a base não chega a ter consistência e solidez de tão tênue que é, logo se afinando, mais à maneira de um obelisco do que mesmo de uma pirâmide. Tal aspecto manifesta-se desde a escola primária.

Para uma população escolar de 7 a 11 anos de idade, num total de 7 595 000, a escola primária acolhe 4 921 986, ou sejam cerca de 70%. Destes, porém, encontram-se no 1.º ano 2 664 121, quando ali só se deviam encontrar 1 600 000 (grupo de idade de 7 anos), no 2.º, 1 075 792, quando aí se deviam achar 1 500 000, no 3.º, 735 116, onde deviam estar outros 1 500 000, no 4.º e 5.º anos, 466 957, quando aí deviam estar 1 480 000; só este fato já afila singularmente a pirâmide, conforme se pode ver no gráfico, que ora apresentamos, das matrículas por séries nas escolas brasileiras de nível primário, médio e superior.

* Conferência pronunciada no Clube de Engenharia.

O gráfico revela quanto não está sendo cumprida a função precípua da escola primária, que é a de ministrar uma cultura básica ao povo brasileiro. O ensino primário se vem fazendo um processo *puramente* seletivo. A ênfase está no *puramente*. Com efeito, embora o próprio ensino primário deva contribuir para uma primeira seleção humana, não é esta a sua finalidade precípua. Se todo êle passar a ser um processo de seleção, isto é, de escolha de alguns, destinados a prosseguir a educação em níveis pós-primários, estará prejudicada a sua função essencial.

Ora, aí temos o primeiro aspecto pelo qual se verifica como e quanto o ensino primário vem sendo desvirtuado. Considerando-o puramente preparatório às fases ulteriores da educação, descuidamo-nos de organizá-lo para efetivamente atender a *todos* os alunos, seja qual fôr a capacidade intelectual de cada um, e vimos, ao contrário, mantendo a velha organização seletiva de escola propedêutica. O característico da organização das escolas para finalidade seletiva é o menosprezo às diferenças individuais, ou a utilização das diferenças individuais apenas para eliminar os reputados incapazes. A escola *fixa* os seus graus ou séries de ensino, os padrões a que devem atingir os alunos capazes de seguir o curso. Os que não se revelarem capazes, são reprovados, tornando-se, ou repetentes, ou excluídos. Nessa organização cabe ao aluno adaptar-se ao ensino e não o ensino ao aluno. Nada mais legítimo, se a escola visa realmente selecionar alguns alunos para determinados estudos. E nada mais ilegítimo, se a escola se propõe a dar a todos uma habilitação mínima para a vida, a promover a formação possível de todos os alunos de acordo com as suas aptidões. Não será necessário estender-me mais sobre a matéria, pois as reprovações maciças no ensino primário, respondendo pelo número de repetentes e, em parte, pelas deserções, demonstram que esta é, realmente, a organização do ensino primário. No próprio Distrito Federal, as reprovações, no ensino primário, chegam a ser de mais de 50%

A organização da escola primária como escola seletiva e propedêutica justifica uma porção de fatos, que seriam julgados pelo menos surpreendentes se tal não fosse a sua organização.

Primeiro, justifica a desordem por idades na matrícula. A escola primária recebe na primeira série e, depois, nas demais, alunos de todas as idades entre 7 e 14 anos. Se a escola fosse organizada para a educação básica, todos sentiriam o que importa não começá-la na época própria, não somente pelo tempo que o menino terá perdido, como porque as diferenças de idade prejudicam o tipo de organização da escola primária, destinada a todos. Esta escola é mais do que qualquer outra, e exatamente porque é para todos, uma escola organizada *por idades*. Vai, na primeira série, sem impor qualquer padrão seletivo, educar crianças de 7 anos, com seus interesses, seus gostos e suas aptidões. Receber,

na primeira série, meninos de 8, 9, 10 e até mais anos será toda uma desordem, salvo, repito, se a escola não fosse a escola de educação básica, mas um curso preparatório a outra escola mais alta.

Como ela se vem fazendo, realmente, um curso preparatório, professores e diretores aceitam, sem discussão, a desordem de idades, que aflige a organização das séries escolares, prejudicando-a no seu espírito e na sua eficiência.

A segunda conseqüência da organização seletiva da escola primária é a possibilidade de ser ela reduzida em tempo e em objetivos educacionais. Desde que seu propósito seja seletivo por um lado, e preparatório por outro, pode-se reduzir a mesma, cada vez mais, a um adestramento para os exames e sobretudo para o exame da entrada na escola seguinte. O ensino assume, então, cada vez mais, caráter informativo, limitando-se a mínimos de habilidade e a uma esquematização taxinômica de conhecimentos formais necessários aos exames.

À desordem na matrícula por idade, sucede, assim, a desordem dos horários letivos, reduzidos ao mínimo, com os turnos, que, em muitos casos, já ascendem a quatro por dia! Numa tal escola, está claro, nada mais se faz do que adestrar os meninos numa alfabetização sumária e, depois, treiná-los para os exames de mínimos conhecimentos formais, considerados necessários à promoção seletiva e, por último, ao exame de admissão ao ensino secundário.

Se não tivéssemos o propósito democrático de dar às massas uma boa educação prática para a vida, mas, apenas, o de selecionar os melhores para lhes oferecer uma educação de elite, diria que a nossa escola primária está procurando cumprir a sua missão. E a questão seria, apenas, se o está conseguindo. Levam, realmente, os seus métodos à escolha dos melhores para o ensino médio e superior de que precisamos? Tenho as minhas sérias dúvidas e, por elas, chego até à convicção do contrário.

Com efeito, o tipo de adestramento, aparentemente intelectualista, que a escola primária experimenta fazer não chega a ser seletivo sequer das boas inteligências teóricas. Não direi que tais inteligências não cheguem a aproveitar-se do ensino, mas, mesmo para este tipo de inteligência, os estudos puramente formais podem ser prejudiciais. Realmente, as inteligências que se ajustam ao ensino formal são as de certo tipo médio, excessivamente plástico e passivo. Os verdadeiramente capazes são desencorajados, e a grande maioria dos de outro tipo de inteligência — artística, plástica, prática — é destruída. Assim, creio que a própria capacidade seletiva da nossa escola primária não é a melhor para o ensino posterior ao primário de que precisa a nossa sociedade e que o nosso estágio de desenvolvimento está a exigir.

Logo, mesmo como escola seletiva, o espírito com que a escola primária vem buscando selecionar não nos parece o mais recomendado para a conjuntura que estamos atravessando.

A realidade, porém, é que a escola primária não pode ser simplesmente seletiva, mas precisa de cuidar seriamente dos alunos de todos os tipos e todas as inteligências, que a procuram — e que até obrigatoriamente a devem procurar — para lhes dar aquele lastro mínimo de educação, capaz de nos estabilizar e dar à nação as necessárias condições de gravidade e responsabilidade. Quebrados os óbices à unificação democrática do povo brasileiro, percorre, com efeito, todas as suas camadas, e sobretudo as mais baixas, um ímpeto de ascensão social a que só a educação poderá dar ordem e estabilidade. A ordem e a estabilidade numa sociedade democrática são mantidas por critérios conscientes de valor e hierarquia. Tais critérios não se adquirem por meio de adestramento para exames, formais, mas por uma lenta impregnação que a família e a classe promovem, e a escola, quando, como as duas primeiras, se faz forma de vida em comum, com atividades de participação e de integração, também pode promover. Ora, como a família e a classe, em rigor a classe, pois a família é sempre um aspecto da classe, está vivendo, pelos próprios deslocamentos sociais causados pelo progresso econômico do país, um período de intensa mudança, não consegue a classe, por isto mesmo, a transmissão pacífica dos seus padrões, deixando, assim, de operar como força estabilizadora suficiente.

Fica, portanto, a escola. Se ela não se fizer a transmissora de padrões de hábitos, atitudes, praticas e modos de sentir e julgar, as forças liberadas pelo progresso material lançarão os indivíduos a uma corrida de ascensão social, tanto mais desordenada e caótica, quanto menos preparados tiverem ficado para tais promoções, situação que não é afinal senão a que vimos, presentemente, registrando no país.

A escola primária deverá, assim, organizar-se para dar ao aluno, nos quatro anos do seu curso atual e nos seis a que se deve estender, uma educação ambiciosamente integrada e integradora. Para tanto precisa, primeiro, de tempo: tempo para se fazer uma escola de formação de hábitos (e não de adestramento para passar em exames) e de hábitos de vida, de comportamento, de trabalho e de julgamento moral e intelectual.

* * *

Uma vez alcançado o tempo necessário, para o que todos os esforços devem ser feitos, a organização da escola, em termos de escola-comunidade, com um currículo de aprendizagem por participação, não é difícil, embora exija abundantemente material de ensino e de trabalho e professores preparados de forma mais

acentuadamente profissional, — tudo bem diverso do que vimos atualmente fazendo. A escola se organizará como um local de atividades adequadas às idades, dentro de três setores, que se conjugarão entre si, mutuamente complementares e integrados: o do *jogo*, recreação e educação social e física; o do *trabalho*, em formas adequadas à idade; e o do *estudo*, em atividades de classe propriamente ditas.

Os próprios conjuntos de edificações escolares compreenderiam, sempre, prédios para as atividades de classe, ou "escolas-classe", para as atividades de recreação e jogos, ou ginásios e campos de esporte, para as atividades sociais e artísticas, ou auditórios e salas de música, dança e clubes e para as atividades de trabalho, ou pavilhões de artes industriais, além de bibliotecas e dos demais espaços necessários à educação integral.

A didática dessa escola obedeceria ao princípio de que as atividades infantis, predominantemente *lúdicas*, evoluem naturalmente para o *trabalho*, que é um jogo mais responsável e com maior atenção nos resultados, e do *trabalho* evoluem para o *estudo*, que é a preocupação *mais intelectual* de conduzir o trabalho sob forma racional, sabendo-se porque se procede do modo por que se procede, e como se pode aperfeiçoar ou reconstruir esse modo de fazer. Quando esse interesse intelectual se desenvolve bastante para se tornar uma atividade em si mesma, teremos o intelectual, o cientista, o pesquisador e o pensador, que irão constituir os corpos especializados da nação para o seu desenvolvimento cultural e científico.

Nessa escola primária, a idade é o elemento fundamental de graduação e classificação, organizando-se as séries com programas de atividades escolhidas à luz dos interesses e impulsos dos vários grupos em cada idade, com as diversificações decorrentes dos diferentes quocientes intelectuais. Daí constituírem-se os grupos quase sempre de duas idades: 7/8 na 1.^a série, 8/9 na 2.^a série, 9/10 na 3.^a série, 10/11 na 4.^a série, 11/12 na 5.^a série ou 1.^a complementar e 12/13 na 6.^a série ou 2.^a série complementar.

Estendido o tempo da escola primária pelo dia letivo completo e pelos seis anos mínimos de estudos, teríamos a possibilidade de reorganizá-la para a educação de todos os alunos e não apenas dos poucos selecionados. Para isto seriam necessários o enriquecimento do currículo pela forma antes recomendada e a formação de magistério adequado. Temos, quanto à última tarefa, a da formação do magistério, a experiência das escolas de enfermeiras e das escolas de serviço social. Deveríamos elevar as escolas normais à categoria profissional dessas duas escolas, não direi para torná-las de chofre de nível superior, mas para acentuar-lhes o espírito de formação nitidamente profissional. Antes, porém, do currículo novo e do novo professor, teria-

mos de alterar a própria ordem ou estrutura da escola primária, a fim de que deixe de ser apenas seletiva e se faça formadora e educativa.

Para tanto, antes de tudo, importa ordenar e regularizar a matrícula por série e por idade, a fim de organizar-se o programa por idade, suspender-se o regime de reprovações e dar-se o devido número de lugares para os alunos da 5.^a série e, depois, da 6.^a série, séries novas pelas quais se estenderá a escola primária. ¹

* * *

Desse mundo do ensino primário — algo informe e desordenado, compreendendo presentemente escolas estaduais, congestionadas e funcionando em dois, três e até quatro turnos de matrículas, escolas municipais, com instalações geralmente inadequadas e com professores despreparados, e escolas particulares livres, todas ou de simples alfabetização ou de caráter, como vimos, propedêutico e seletivo — passamos ao mundo do ensino médio.

A transição tem algo de um salto. Não é apenas um novo nível, mas um novo reino, ou, então, a entrada definitiva no reino da educação seletiva. Como a marcar a violenta transformação, há que registrar o ritualismo que caracteriza a nova escola. A licença de organização, de programas, de métodos e de escolha de magistério do ensino primário é substituída pelo formalismo mais estrito e por verdadeira inflexibilidade de organização. Distribui-se por cinco ramos esse ensino: o secundário, de caráter nitidamente intelectualista, o técnico-industrial, o agrícola, o comercial e o normal ou pedagógico.

Teoricamente, o secundário seria propedêutico ao ensino superior, e os demais, de caráter profissional, destinados ao preparo dos quadros de nível médio de técnicos para a indústria, o comércio, a agricultura e o magistério primário. Na realidade, porém, todo esse ensino médio se vem fazendo propedêutico ao ensino superior, contentando-se com o seu preparo para se iniciar no trabalho ativo apenas aquele grupo de alunos que, não conseguindo adaptar-se à rigidez dos seus padrões, acaba por abandonar o curso ou dele ser excluído pelas reprovações.

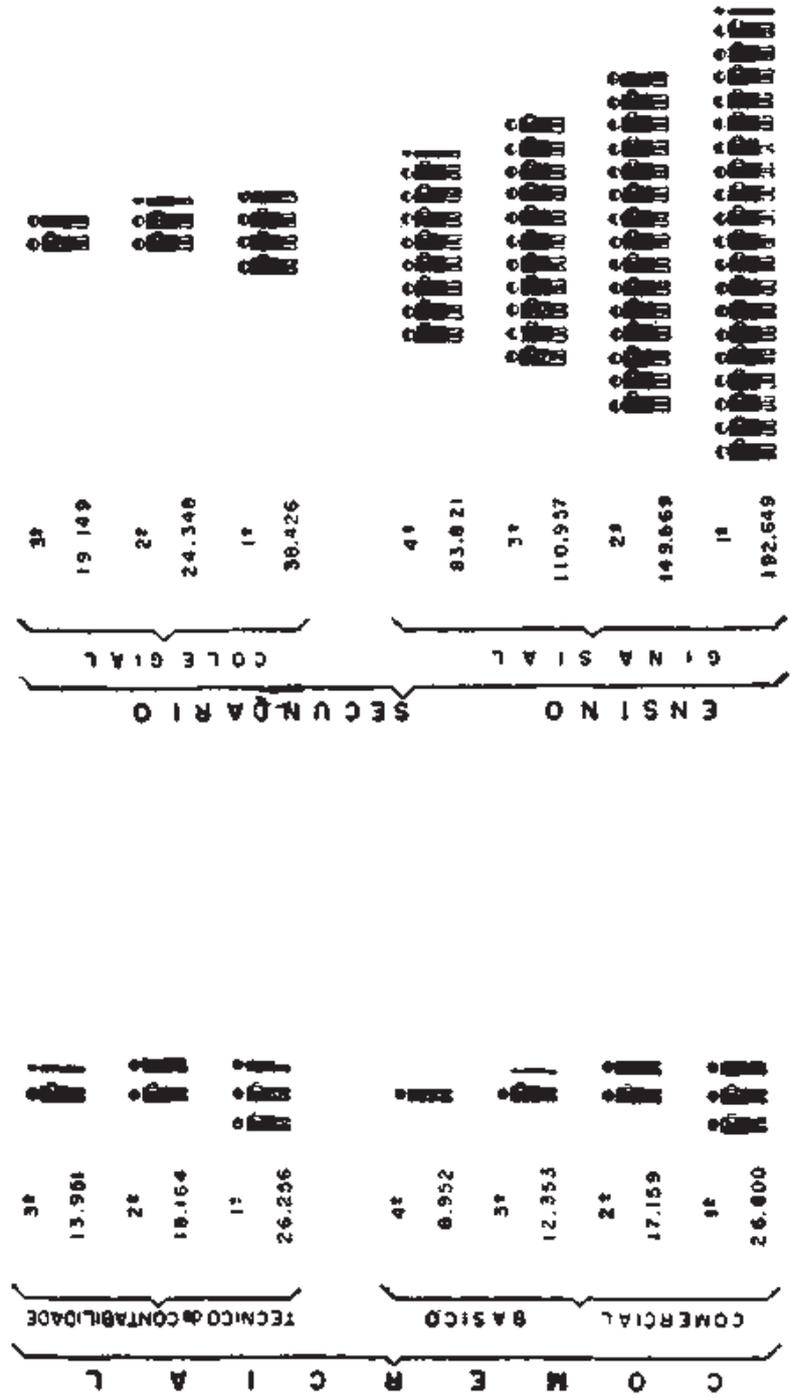
Para confirmar essa observação, basta atentar no declínio progressivo da matrícula ao longo das séries, conforme se vê no gráfico anteriormente apresentado. Dos 230 000 alunos da

1 Vide à pág. 155, desta Revista, o documento de trabalho elaborado pelo Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, para planejamento desse programa de ordenação e desenvolvimento da escola primária para seis anos de estudo. Nota-se, no documento, que o Ministério tomou uma posição de programar a educação primária para todos na zona urbana e de elevar a 70% no mínimo a matrícula da zona rural. Daí apresentar números mais reduzidos quanto à necessidade de matrícula nas escolas.

DEMONSTRAÇÃO DO CARÁTER SELETIVO DA ESCOLA BRASILEIRA

 = 10.000

 = 10.000



série inicial do primeiro ciclo, atingem ao quarto ano 95 000. E dos 88 000 do primeiro ano do segundo ciclo, apenas 42 000 alcançam a terceira série. Destes, logram atravessar a barreira do vestibular ao ensino superior pouco mais de 20 000.

No ensino médio, depois do estabelecimento da equivalência dos estudos entre o ramo secundário e os ramos ditos profissionais, ou sejam comercial, técnico-industrial, agrícola e normal, temos algumas novas tendências a assinalar. Embora o secundário continue a ser o ramo dominante, com 537 000 alunos no 1.º ciclo e 82 000 no 2.º ciclo, já são 92 000 os que fazem o 1.º ciclo nas escolas médias não secundárias e 110 000 os que nelas fazem o 2.º ciclo, isto é, número superior em cerca de 30 000 aos matriculados em colégios clássicos ou científicos.

Os segundos ciclos dos cursos comerciais e normais caminham para terem matrícula equivalente à do segundo ciclo do secundário. Será interessante examinar se esse acréscimo de matrícula corresponde a um real desejo de realizar o curso profissional de nível médio, ou se estão apenas procurando tais cursos porque são mais fáceis do que os de colégio.

Em todo caso, trata-se de uma nova tendência que deve ser observada com cuidado. Todos os cursos médios profissionais são de natureza mais prática do que os dos colégios, tendo, a par disto, professores de mais baixo preparo que os do secundário, podendo, caso a maioria dos seus alunos procurem o ensino superior, ser responsáveis pelo fraco índice de preparo revelado pelos candidatos nos exames vestibulares.

Chegados, afinal, ao ensino superior, registra-se, então, algo de surpreendente: cessam quase as reprovações. O ensino superior é o menos mortífero dos períodos escolares. Quase todos os seus alunos acabam por graduar-se. Não será isto mais uma comprovação do caráter propedêutico de todos os graus que o antecedem? A passagem no vestibular equivale a uma sagração: só com muito "esforço" o aluno daí em diante escapará à graduação.

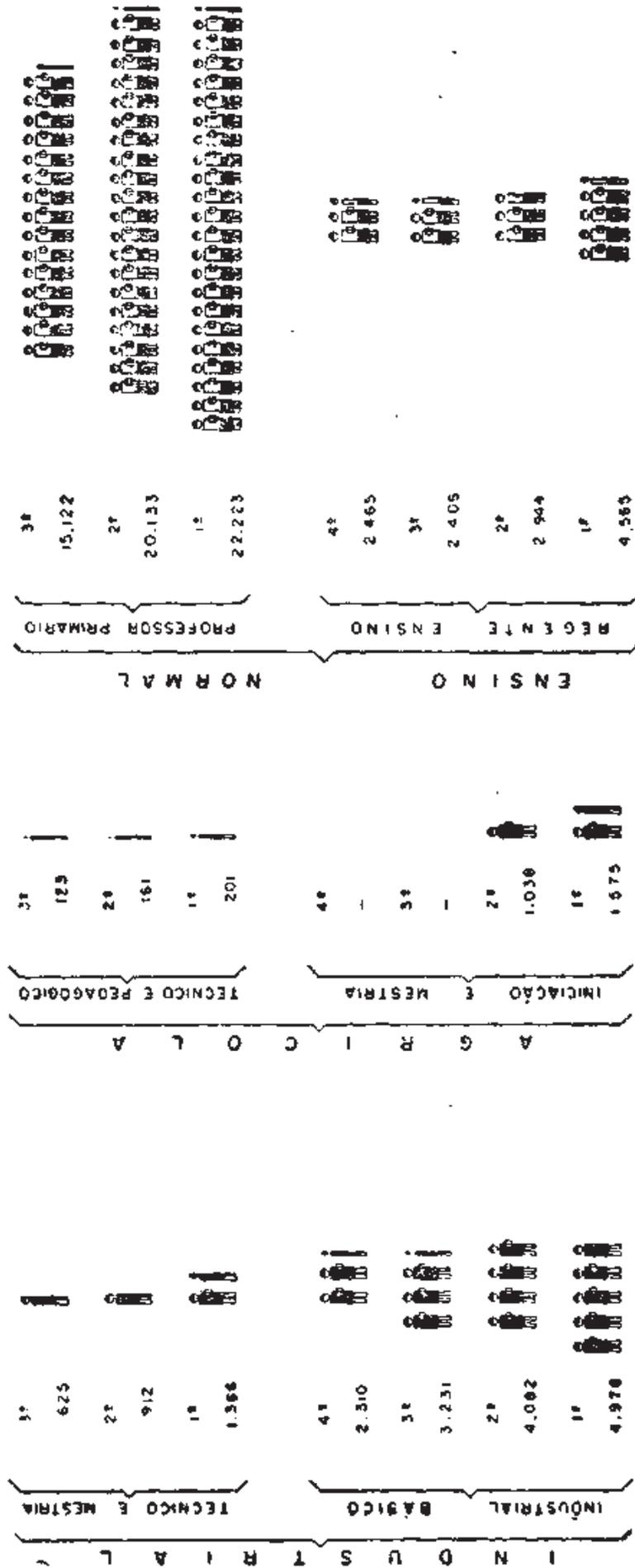
Não se diga que assim deve realmente ser e que, assim, por certo, também acontece nos países já desenvolvidos.

A situação na América do Norte, para citar o país de nosso continente em que é mais intensa a fé na capacidade de promoção social pela educação, o quadro é bem diverso. Veja-se a situação americana: em cada mil habitantes dos EE. UU. de 7 a 13 anos, todos terminam a escola elementar e 910 entram na escola secundária aos 14 anos, 750 terminam o 1.º ciclo de três anos (*Júnior High School*) aos 16 anos, 620 terminam o 2.º ciclo (*Sênior High School*) aos 18 anos. Entram na Universidade 320 e terminam o "College" (4 anos) 140. Destes, 27 graduam-se "Masters" e 3,5 atingem o doutorado (8 a 9 anos de estudos universitários).

DEMONSTRAÇÃO DO CARATER SELETIVO DA ESCOLA BRASILEIRA

 - 1000

 - 1000



Pelo gráfico anexo, pode-se ver quanto é crescente a aspiração do povo americano por mais educação. O processo, entretanto, eleva, cada vez mais, o nível educacional de todo o povo, ficando a função seletiva como um dos corolários e não o aspecto primacial da educação. Cada um dos graus se faz, cada vez mais, formador e não apenas selecionador ou propedêutico.

Com efeito, a educação é um processo de estabilidade social e apenas secundariamente de ascensão social.

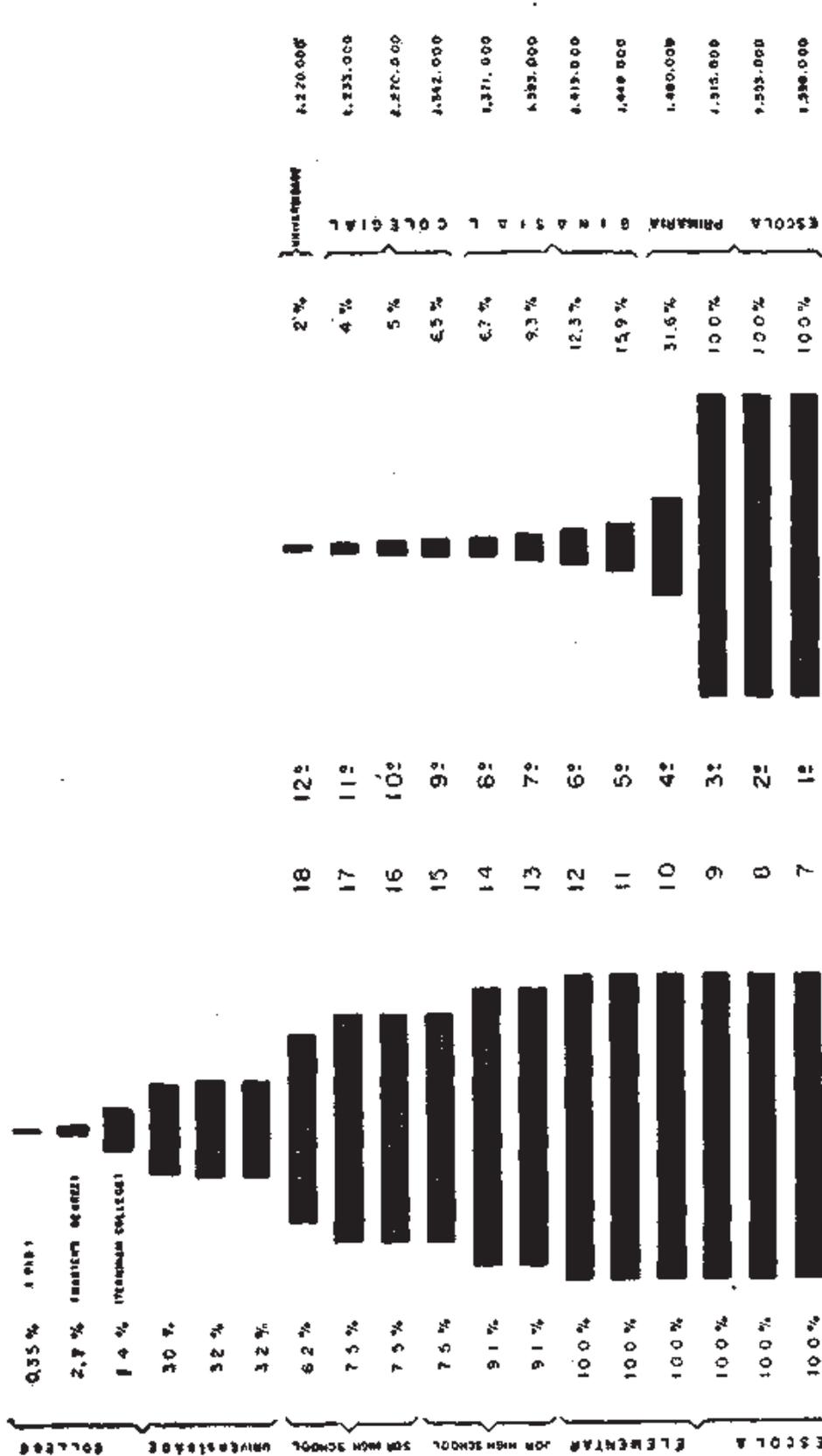
É pelo êxito na sua missão formadora que a educação se constitui uma força estabilizadora e pela capacidade de encorajar os mais capazes a prosseguir em seus estudos, que se faz uma fronteira de oportunidades para o progresso individual e a ascensão social e, como tal, uma força de renovação. As duas funções da escola — a de estabilidade e a de renovação — devem ser cumpridas, mas sem se prejudicarem. O equilíbrio entre elas é uma condição de boa saúde social.

Seja o ensino primário, seja o médio, seja o superior, destinam-se, primordialmente, à transmissão de certo nível de cultura indispensável à vida das diferentes camadas sociais e, deste modo, a mantê-las estáveis e eficientes. Por outro lado, porém, como o regime de classes, em uma democracia, é um regime aberto, com livre passagem de uma classe à outra, a escola facilita que os mais capazes de cada classe passem à classe seguinte. É esta, porém, por mais importante que seja, uma função suplementar da escola e não a sua função fundamental. Se fôr desviada deste mais importante objetivo, a escola deixará de exercer a sua função primordial, que é a de ser a grande estabilizadora social, para se fazer até uma das causas de instabilidade social.

Poderá parecer isto algo de reacionário. Na realidade não o é. A educação escolar é uma necessidade, em nosso tipo de civilização, porque não há nível de vida em que dela não precisemos para fazer bem o que, de qualquer modo, teremos sempre de fazer. Deste modo, a sua função é *primeiro* a de nos permitir viver eficientemente em nosso nível de vida e somente em segundo lugar, a de nos permitir atingir um novo nível, se a nossa capacidade assim o permitir. Se toda educação escolar visar sempre à promoção social, a escola se tornará, de certo modo, repito, um instrumento de desordem social, empobrecendo, por um lado, os níveis mais modestos de vida e, por outro lado, perturbando excessivamente os níveis mais altos, levando-lhes elementos que, talvez, não estejam devidamente aptos para o novo tipo de vida que a escola acabou por lhes facilitar.

Palavras duras essas, sem dúvida, mas temos de dizê-las, pois os países subdesenvolvidos são os que mais rapidamente se deixam perder pela miragem da educação como exclusivo processo de promoção social. E este será, sem dúvida, o mais grave defeito de todo o nosso sistema escolar. Fazendo-se, como se

EXTENSÃO E VOLUME DA EDUCAÇÃO NOS U.S.A. E NO BRASIL



U. S. A.



10401

BRASIL



48401

vem fazendo, um simples sistema seletivo, a escola, ajudada pelo caráter democrático de nossa população, está-se constituindo num processo de desorganização da vida nacional, deixando nas atividades fundamentais da sociedade somente os que não se podem educar e levando todos os que logrem qualquer êxito em seus cursos, mais formais do que eficientes, a condições de vida em que não vão ser mais produtivos, mas apenas conduzir existências mais amenas, senão parasitárias.

Temos examinado, em nossos estudos, este aspecto da escola brasileira sob vários ângulos. Hoje, desejamos apresentá-lo, mais uma vez, à luz da verdadeira finalidade da escola. Há como que o esquecimento da função por excelência estabilizadora da educação e o exagero da função de promotora do progresso individual.

Como explicar tal fenômeno em uma sociedade, sob outros aspectos, tão conservadora como a sociedade brasileira?

Para entrarmos na análise mais aprofundada desse fenômeno, devemos apreciar certos fatos fundamentais do ensino brasileiro e acompanhar a sua evolução nos últimos 30 anos.

* * *

Até as alturas de 1925, o ensino brasileiro caracterizava-se por um ensino primário de razoável organização, embora de proporções reduzidas, atendido em sua maior parte pela pequena classe média do país, seguido de modesto ensino secundário, predominantemente de organização privada, e de umas poucas escolas superiores divididas, como a escola secundária, mas em proporção bem diversa desta última, entre o patrocínio oficial e o privado. O Estado ou o Poder Público mantinha o ensino primário, escolas-padrões de ensino secundário, escolas técnico-profissionais, destinadas aos poucos elementos do povo que atendiam ao ensino primário, e algumas escolas superiores profissionais.

Para dar idéia das proporções desse ensino bastará indicar as matrículas globais em 1927: no ensino primário, para uma população em idade escolar estimada em 4 700 000, encontravam-se nas escolas cerca de 1 780 000; no secundário, para uma população em idade escolar de 4 350 000, o número de alunos não excedia de 52 500; no ensino técnico-profissional, os alunos atingiam à cifra de 42 000;² e no superior, em todo o país, estudavam cerca de 12 500.

Como se vê, a educação escolar existente não penetrava profundamente nenhuma grande camada popular e se caracterizava,

2 Note-se a alta matrícula relativa nesse ensino em comparação com a matrícula atual à pág. 11.

perfeitamente, como uma educação da elite, eufemismo pelo qual significamos o fato da educação não atingir senão os filhos de pais em boa situação econômica na sociedade.

Toda sociedade sobrevive à custa de um mínimo de educação que permita aos pais de certo nível social manter nesse nível social os próprios filhos. No início deste século, embora o patriarcado rural já se achasse em desagregação, a nova sociedade mercantil emergente e que o sucedera, guardava ainda os moldes velhos de educação para as profissões liberais, que vinham, de certo modo, satisfazendo as suas ambições ainda eivadas do vitorianismo caboclo do tempo da monarquia. Na década de 20 é que começa a ebulição política e social, que deflagra, afinal, na revolução de 30, e com a qual ingressamos em um período de mudança, mais caracterizadamente representado pelo desenvolvimento da industrialização na vida nacional.

Como se comportou, durante o referido período, o nosso sistema educacional? Até que ponto se modificou para atender às novas necessidades do país? Estas têm sido as questões que agitaram e continuam a agitar o debate em torno dos problemas do ensino brasileiro.

Dois pontos poderão nortear a nossa análise: caráter ou natureza do ensino necessário ou bastante para a sobrevivência da sociedade agrário-mercantil de antes de 30; e reconstrução indispensável desse ensino para atender aos imperativos do novo estágio da vida nacional, assegurando-lhe a estabilidade e o progresso. Desejaríamos mostrar como não bastaria expandir o sistema arcaico e ornamental do ensino de antes de 20, mas reconstruí-lo em novas bases, para atender, não já apenas a imperativos de sobrevivência de uma elite, e sim a imperativos de formação de todo um povo em vigoroso processo de mudança de civilização.

Que temos feito, entretanto, até hoje? Temos, predominantemente, expandido o sistema velho de educação, destinado originariamente à formação de uma elite letrada ou profissional liberal para a vida política, burocrática e profissional do país e, só acidentalmente, temos atendido às exigências do novo tipo de vida da nação brasileira.

Sem desejar estender-nos sobre matéria que já examinamos em outros trabalhos, vejamos rapidamente os fundamentos dessa afirmação.

Antes de 30, o sistema educacional da elite brasileira, como já acentuamos, era um sistema particular de ensino secundário, de caráter acadêmico e intelectualista, com veleidades de imitação do sistema francês de ensino, seguido das grandes escolas de profissões liberais, estas, em sua maioria, públicas e gratuitas. Para o povo, havia uma certa quantidade de lugares nas escolas

primárias públicas, de onde poderiam estes poucos alunos se dirigir às escolas normais e técnico-profissionais, estas mantidas, em sua quase totalidade, pelo poder público e, portanto, gratuitas. Com estas escolas, por dizê-lo, populares, o Estado reconciliava a sua consciência democrática, ferida pela gratuidade do ensino superior, destinado quase exclusivamente à elite.

Ao entrar o país em sua fase de mudança correspondente à industrialização, o renascimento de energias e de esperanças, que acompanha tais processos de transformação, deflagrou uma procura insofrida por educação escolar, pois essa educação se fazia indispensável às novas oportunidades de trabalho que a vida entrou a oferecer, não só diretamente, em virtude de novos tipos de trabalho industrial inaugurados, como, sobretudo, pelos novos serviços que o enriquecimento público veio a criar, com o surto industrial e urbano e o crescimento conseqüente da classe média.

Para atender à busca assim intensificada de educação, não estava o país aparelhado, pois o modesto sistema existente não se propunha resolver o problema da formação das novas classes de trabalho, emergentes do surto industrial, mas, apenas, a ilustrar com certas tinturas profissionais os elementos já pertencentes às pequenas classes superiores e médias e que encontravam em suas próprias classes todos os estímulos e condições necessárias à sua formação propriamente dita.

Por isto mesmo, a educação secundária e, sobretudo, a superior, era uma educação de tempo parcial, servida de professores eminentes, mas, em sua maioria, de cultura geral, relativamente pouco especializados, o que dava às próprias escolas superiores profissionais um ar de academias de cultura do espírito, um tanto ornamentais e um tanto divagantes e virbalísticas, salvas as poucas exceções de expoentes destacados, tanto na cátedra, quanto na prática profissional, nos setores de medicina e engenharia.

Tomada de imprevisto e sem os recursos necessários para o novo empreendimento educacional, a sociedade brasileira não se apercebeu de que a alternativa à sua negligência seria a expansão, para as novas camadas em ascensão social, do sistema existente, destinado às suas reduzidas classes média e superior, sistema, satisfatório, talvez, para a sociedade estabilizada senão estagnada da década de 20, mas absolutamente inadequado às novas condições sociais.

Tal sistema tinha a seu favor, para uma expansão imediata, a vantagem de ser um sistema de educação de custeio pouco dispendioso. Não visando senão cultura geral, ou, se quiserem, teórica, isto é, uma cultura da palavra, da enunciação verbal de problemas e soluções, tal educação se pode fazer por meio do professor e do livro de texto, e em tempo parcial. A essa van-

tagem de custeio módico, acrescentava-se a de possuir o sistema a grande motivação de "classificar" socialmente o aluno, dando-lhe aquilo que mais seduz na educação, que é a capacidade de consumir mais do que a de produzir.

De nada valeu existirem realmente dois sistemas: um de educação superior, pública e gratuita, para as classes mais altas, antecedido de uma escola secundária privada e paga, de caráter propedêutico, para o acesso à superior (o número de ginásios públicos era diminuto) ; e outro, de escolas primárias públicas e escolas públicas técnico-profissionais para o povo. Poderia parecer que a impotência do Estado em arcar com os novos problemas de educação não viesse a quebrar esse dualismo e continuasse o Poder Público a se esforçar, dentro dos limites de nossas possibilidades, por melhorar as escolas primárias e médias (normais ; profissionais) para o povo, deixando à iniciativa privada a educação de caráter secundário e superior, no aspecto em que buscavam apenas a conservação de *status* social ou a conquista deste *status*.

Acredito mesmo que tal fosse o pensamento dos "reformadores" da educação em 1930. A realidade, porém, é que a expansão do sistema educacional brasileiro frustrou os intuítos porventura concebidos.

O chamado sistema de educação da elite, compreendendo o ensino secundário de caráter propedêutico ao superior e o ensino superior gratuito expandiram-se fora de todas as proporções, e o sistema popular, compreendendo o ensino primário e o técnico, não somente não se expandiu nas mesmas proporções, como se vem também tornando propedêutico ao ensino superior, meta final a que todos aspiram, sem nenhuma consciência do que representa o custo dessa educação, logo que deixa de ser de cultura geral para se fazer, como é necessário que se faça, de cultura especializada e profunda.

A modesta sociedade brasileira do princípio deste século podia dar-se ao luxo de uma escola superior gratuita para a sua diminuta classe de lazer — gratuidade apenas aparente, pois, localizada em alguns poucos e grandes centros urbanos, obrigava as famílias a deslocar e manter seus filhos nessas poucas cidades servidas de ensino superior. Mas a nova sociedade brasileira só poderia fazer tal com o sacrifício dos seus deveres com a educação efetiva e generalizada, do povo brasileiro. Este sacrifício é o que se fêz, como podemos agora ver em toda a sua extensão.

Está o país a despender, presentemente, pouco mais de 14 bilhões de cruzeiros com o seu sistema educacional (1956).

Como vimos no gráfico apresentado, o sistema acolhe cerca de 5 milhões de crianças no ensino primário, logrando dar o nível equivalente ao quarto grau ou ano escolar somente a pouco mais de 450 000 crianças. O déficit desse ensino, aceito que bastasse

o mínimo de quatro anos de estudos — é de mais de 1 200 000 crianças, que também deveriam chegar ao quarto grau e que deixam a escola sem o correspondente aproveitamento. Pois bem : com essa má e deficiente escola primária, destinada a 5 milhões de alunos, despende a nação pouco mais de 6 milhões de cruzeiros, à razão de 1 200 cruzeiros por criança.

No ensino médio, primeiro e segundo ciclos, acolhe o sistema apenas cerca de 800 000 adolescentes, despendendo com os mesmos 4 bilhões e 300 milhões de cruzeiros, numa média por aluno de 5 300 cruzeiros. No ensino superior, acolhemos cerca de 70 000 estudantes, despendendo um total de 3 bilhões e 700 milhões de cruzeiros, com um custo médio anual por aluno de 52 000 cruzeiros.

Estudos recentes realizados pela CAPES e pelo Banco do Desenvolvimento Econômico revelam que a tendência se vem afirmando, cada vez mais, no sentido de drenar os recursos públicos para os dois mais elevados níveis do ensino, com sacrifício cada vez mais patente do ensino primário e da formação popular.

Nas despesas globais com o ensino, em todo o país, a quota com o ensino elementar era em 1948 de 60,3% e chega em 1956 a ser apenas de 43,2%. As despesas com o ensino médio de 27,3% do total de despesas com o ensino sobem a 30,8% em 1956. Nesse rateio, entretanto, o caso do ensino superior é o mais espetacular: correspondendo a 12,4% do total em 1948, atingem as suas despesas em 1956 a 26%, ou seja a mais do dobro em oito anos.

Demonstra isto a exacerbação da tendência — já manifesta, mas de certo modo controlada no período anterior a 30 — de buscar a classe superior do país obter a sua educação à custa dos cofres públicos. Com o crescimento da classe média, está a mesma também buscando obter do Estado recursos não só para conservar o seu *status* social, como para poder ascender gratuitamente ao nível da classe média superior, à maneira da velha e menor classe aristocrática do país, criadora do mau exemplo de educar-se às custas do Estado.

O que está acontecendo não é somente prejudicial à nação, por lhe retirar recursos para a educação do povo, mas, sobretudo, por deformar todo o espírito da educação brasileira. A forte motivação social que a inspira — ascender no escalão das classes sociais — contribui, não sei se irremediavelmente, para afastar da escola os critérios de eficiência em relação ao seu real esforço educativo e dar-lhe critérios falsos de eficiência, fundados no objetivo secundário de promoção social. A educação se faz ritualística, mais de aparência do que de realidade, pois não visa tanto preparar efetivamente os alunos quanto titulá-los, diplomá-los para o seu novo *status* social.

Não era isto que fazia ela ao tempo da velha sociedade estabilizada de antes de 30? Por que não há de continuar a fazer

com a nova sociedade fluida e dinâmica de uma nação em expansão industrial?

Há, com efeito, a observar que o desenvolvimento no século XIX e princípios deste século se fêz, nos Estados Unidos e, em pequena parte, no Brasil, com a importação de elementos educados que se encarregavam da produção, deixando às classes médias e superiores nativas as vantagens do consumo da riqueza produzida. E enquanto isto fosse possível, não seria pelo menos totalmente desastrosa uma educação de formação do consumidor que é, no final das contas, a educação do tipo da que vimos examinando.

Alteradas, porém, tais condições, sendo praticamente impossível a importação de educação do tipo necessário ao estágio industrial, temos de produzi-la aqui no país e este tipo de educação não se faz em escolas de educação formalística e verbal, mas em escolas de real eficiência no preparo do homem para as diversíssimas formas de trabalho inteligente e técnico, que caracterizam a civilização industrial.

Toda sociedade tem seus processos instintivos de defesa e de conservação. O Brasil, como país agrário e pobre, havia desenvolvido um sistema de educação muito engenhoso para a sobrevivência de suas classes altas. Com a decadência do latifúndio, a fronteira que se abria às famílias empobrecidas era a da educação para as funções do Estado, a política e as profissões liberais. Um sistema público, universal e gratuito de educação não conviria, pois abriria as portas a uma possível deslocação das camadas sociais. Uma escola pública primária gratuita, mas pouco acessível, com espírito marcadamente de classe média, poderia servir às classes populares, sem com isso excitá-las demasiado à conquista de outros graus de educação. Como válvula de segurança, escolas normais e técnico-profissionais se abriram à continuação dos estudos pelos mais capazes. No nível médio, pois, criar-se-iam dois tipos de escola: o secundário ou propedêutico aos estudos superiores, a ser ministrado em escolas particulares pagas e destinado às classes de recursos suficientes para custear, nesse nível, a educação dos filhos e a escola normal e a técnico-profissional, em número reduzido, públicas e gratuitas, para o povo. Criados tais óbices para o acesso ao ensino superior, poderia o mesmo ser público e gratuito. E foi o que se fêz, ficando deste modo assegurada às classes dominantes, mas em parte já empobrecidas, do país a oportunidade de dar a seus filhos a educação necessária às carreiras burocráticas e liberais, com que as boas famílias brasileiras contavam superar as dificuldades da desagregação da classe agrária.

Tivemos, assim: o ensino primário gratuito, mas de oportunidades reduzidas; o ensino secundário pago, para servir de estrangulamento a qualquer rápido desejo generalizado de ascensão social; e o ensino superior gratuito, para atender aos filhos

dos "pobres envergonhados" em que se transformou a elite rural do país. Com esse sistema, assegurou-se a estabilidade social e começamos a marcha para a sociedade de "funcionários e doutores" que sucedeu ao nosso patriarcado rural.

Ao fazer estas observações, costumo acrescentar que o instinto de defesa da sociedade não ficou completamente tranqüilo com um tal sistema. A gratuidade do ensino superior havia sempre de oferecer algum perigo. Não seria, então, de todo mau que tal ensino não se aforçurasse demasiado em ser eficiente. Os filhos-famílias que principalmente o freqüentavam eram pessoas bem nascidas, com razoável oportunidade de educação em suas casas, podendo, portanto, suprir as possíveis deficiências da educação escolar, pela aquisição de bons livros, alguma viagemzinha de estudos ou de aperfeiçoamento no estrangeiro, inclusive cursos pagos lá fora.

Não só a possível seriedade desses cursos superiores gratuitos poderia constituir-se um óbice a que o fizessem os filhos pouco inteligentes de nossas melhores famílias, como poderia criar rivais demasiado poderosos por entre os poucos elementos populares que, devido à gratuidade, acabariam por ingressar no ensino superior, como, de fato, e cada vez mais passaram a ingressar.

Talvez seja demasiado cerebrina essa interpretação. . . Mas eu a ensaio, porque confesso julgar necessário achar-se uma explicação para o caráter extremamente ineficiente, em regra, do nosso ensino superior, até período muito recente. A hipótese que aqui lanço é a de que a ineficiência seria um modificador da gratuidade, infelizmente necessária devido à pobreza da classe dominante, mas reconhecida, ou instintivamente pressentida como arriscada pela sociedade medrosa e estacionária que sucedeu à emancipação dos escravos.

Foi este modesto sistema de segurança educacional, mantido em razoável funcionamento até 30, que se viu, dessa data em diante, tomado de assalto pelas camadas em ascensão social e transformado no tumultuado acampamento educacional dos dias de hoje.

Organizado com o objetivo de servir à periclitante estabilidade social anterior a 30, está agora a servir, com a sua expansão desordenada, dentro de critérios ainda mais graves de ineficiência, a uma verdadeira demagogia educacional, formando, no nível superior, turmas, cada vez mais numerosas, de diplomados de duvidoso preparo para engrossar as fileiras dos candidatos ao emprego público, o que obriga ao Estado, como patrão quase exclusivo dessa massa de pseudo-educados, a alargar cada vez mais os seus campos de emprego.

A velha república de "funcionários e doutores" estava longe de supor que seu engenhoso sistema de segurança educacional viria a produzir, com a ruptura dos freios tão bem imaginados, a

dissolução educacional, graças à qual se vêm multiplicando os estabelecimentos de ensino superior gratuitos, a fim de poder acolher todos os que logrem atravessar a barreira, cada vez mais fácil, do ensino médio em geral e não mais só do secundário propriamente dito.

Longe de ter assegurada a sobrevivência da elite tradicional, o ensino superior gratuito está servindo para forjar uma falsa elite diplomada e para aumentar até o ponto de perigo a inflação burocrática do país.

Cumpre-nos fazer essa advertência, em que outras implícitas se encerram, sob pena de não podermos defender, perante a parte lúcida da nação, a necessidade de recursos abundantes para a educação. Se esta se faz, não a fonte de preparo de elementos produtivos para o país, mas de elementos improdutivos ou apenas semiprodutivos, antes aumentando o ônus de despesas improdutivas da nação do que lhe socorrendo as forças de produção, por que há de a sociedade fazer o esforço financeiro necessário a custeá-la?

Porque, já aqui, cabe mostrar que, ao contrário da educação para o consumo de uma classe já rica e que precisa de escola para manter o seu *status* social e aprender a gastar com gosto a sua fortuna, e consumir, com *espírito*, a sua vida, a educação para a produção não pode ser nem barata nem ineficiente.

Não quero dizer que toda a educação para o lazer seja barata e ineficiente. Bem sei que esta educação pode ser custosa e até custosíssima. Acredito, porém, que se compreenda que, sendo a educação para o lazer, a ineficiência possa não ser punida com conseqüências demasiado desastrosas, pois o educado já se sustenta, ou vai ter quem o sustente, estando sendo educado tão-sòmente para usar melhor os bens que usufruía ou venha a usufruir.

Já a educação para a produção é, naturalmente, mais exigente. Porque, se não fôr eficiente, haverá destruído o seu objetivo e, o que é mais grave, haverá transformado o educado em um passivo e não um ativo da sociedade, a qual com êle despendeu os seus recursos com o propósito de reavê-los e com juros, por isto e só por isto podendo aplicar em sua educação o dinheiro do povo.

Essas duas escolas de ensino eficiente e de ensino ineficiente são bem conhecidas entre nós. Para exemplificar as primeiras, isto é, as eficientes, temos as escolas médias técnico-industriais, as escolas superiores de engenharia, as escolas de medicina. Todos sabemos o seu custo. Um médico da Escola de Medicina de São Paulo custa ao Estado nada menos de 2 milhões e 500 mil cruzeiros. Um aluno de uma escola técnico-industrial não deve custar, com o curso completo, hoje de sete anos, menos de 1/2 milhão de cruzeiros. Os alunos de escolas agrícolas médias andam a custar uma média de 50 mil cruzeiros por ano.

Concordaria que certos estudos exigem despesas menores de equipamento, mas todos os estudos são caros, só podendo ser

baratos rápidos adestramentos de tipo muito especial. A própria chamada cultura geral, quando verdadeiramente ministrada, é das mais caras. Exige estudos demorados, contatos prolongados com professores do mais alto nível, bibliotecas imensas e tempo, muito tempo para o estudante se concentrar na lenta e contínua absorção da cultura passada e presente.

Todos os estudos aliás de verdadeira e autêntica formação para o trabalho, seja o trabalho intelectual, científico, técnico, artístico ou material, dificilmente podem ser estudos de tempo parcial, dificilmente podem ser feitos em períodos apenas de aula, exigindo além disto, e sempre, longos períodos de estudo individual — e para tal grandes bibliotecas, com abundância de livros e de espaço para o estudante — longos períodos de prática em laboratórios, salas-ambiente, ateliers, etc, e longos períodos de convivência entre os que se estão formando e os seus professores. Somente com professores de tempo integral e alunos de tempo integral poderemos formar esses trabalhadores de nível médio e o mesmo devemos dizer do ensino superior, na preparação dos intelectuais, técnicos, cientistas e professores de alto nível. Toda simplificação só é possível se não visarmos verdadeiramente preparar os estudantes, mas obrigá-los apenas a algumas atividades formais como condição para lhes dar certos títulos de valor pré-estabelecido.

Ora, não será possível, em face do alto custo, a expansão do ensino superior, em condições adequadas, sem a descoberta de novas fontes de receita para o autêntico preparo neste nível.

Vejamos, sumariamente, qual vem sendo a expansão em particular do ensino superior.

Possuímos, em 1936, 173 instituições de ensino superior, sendo 160 escolas profissionais, 3 escolas de filosofia, 8 de economia, 1 de educação física e 1 de sociologia e política. Apenas dez anos após, em 1956, eleva-se o total a 346, sendo 208 escolas profissionais, 45 de filosofia, 38 de economia, 8 de educação física, 8 de biblioteconomia, 22 de serviço social, 8 de jornalismo e mais nove outras diversas.

Pode-se ver que a grande expansão foi de escolas de filosofia e de economia que subiram de 11 a 83, de educação física de 1 para 8 e as novas pequenas escolas de biblioteconomia, serviço social, jornalismo, etc, que, inexistentes em 1936, chegaram a 47 em 1956.

No campo profissional propriamente dito, o crescimento é um tanto menor: 160 em 1936, 208 em 1956. Incluímos nesse campo o direito, a engenharia, a medicina, a farmácia, a odontologia, a agronomia, a arquitetura, a química industrial, a veterinária e as belas-artes. Trata-se da formação do quadro de profissionais de nível superior. Concluíam o curso em 1936 nesse campo 3 990 alunos e, em 1956, concluíam 8 469. O crês-

cimento maior é o de engenheiros que, de 220 em 1936, ascendem em 1956 a 1 225. Já os médicos, em 1936, eram 1 376 e em 1956, 1465, aumentando apenas de 80, isto é, cerca de 6%. Já os bacharéis em direito, mais do que dobram, passando de 1 213 a 2 810. Interessante é o caso das Belas-Artes. Cresce o número de escolas de 4 para 10, concluindo o curso, nas 4, em 36, 12 alunos e nas 10, em 1956, 53 alunos, à razão de 3 e 5,3 alunos diplomados por escola. Pode-se bem avaliar o custo desses diplomados!

Tomados todos os 11 348 diplomados em todas as escolas superiores em 1955 e considerando-se que o ensino superior está a despender 3 bilhões e 665 milhões de cruzeiros por ano, a média do custo de um diplomado de nível superior seria de 322 000 cruzeiros, cifra muito pouco expressiva, pois a média é de custos demasiado heterogêneos, sendo comparação exemplar a do custo de formação de um médico com a de um bacharel em direito ou em economia.

O problema que toda essa expansão suscita é o de como custeá-la.

Não parece justa a gratuidade do ensino superior, salvo se já estivessem plenamente resolvidos os problemas da educação popular primária e os do preparo de nível médio, na proporção e qualidade consideradas necessárias ao desenvolvimento do país. Todo o ensino gratuito deve ser universal. No caso de estudos acessíveis apenas a alguns, devem os mesmos ser pagos pelo interessado. Quando o Estado fôr o interessado, que se organize um sistema de bolsas, concedidas mediante concurso apropriado à justa seleção dos bolsistas.

Outro não é aliás o princípio consagrado pela Constituição: o ensino primário será gratuito e o posterior ao primário gratuito para todos os que provarem insuficiência de recursos. Tal princípio deixa claramente subentendido que o ensino posterior ao primário somente seja acessível aos a que a eles se habilitam mediante alguma forma de concurso. Para que este concurso tenha valor para o Estado e possa prover ao custeio dos estudos dos alunos por êle selecionados, seria necessário que tal concurso fosse feito por meio de exames de Estado. De qualquer modo, o ensino posterior ao ensino primário, pela Constituição, só deve ser gratuito para os que provarem insuficiência de recursos, justificando-se, assim, a instituição de taxas para todos os demais, o que viria a criar-lhe uma nova fonte de recursos e limitar a sua expansão indiscriminada.

A necessidade de educação no Brasil se mede pelo quadro constante do gráfico à pág. 14. O nosso déficit no ensino primário é da ordem de 1 200 000 crianças, em números redondos, para assegurar 4 graus escolares a todas as crianças de 7 a 11 anos de idade.

Considerando-se que esse mínimo já não é satisfatório e que precisamos elevar a escolaridade obrigatória a 6 anos, temos que o déficit sobe a 3 668 000, incluindo-se os alunos de 12 e 13 anos. Somente este déficit não poderá ser coberto por menos de 4 bilhões e 16 milhões, à razão de Cr\$ 1 200 por aluno, custo médio atual do aluno primário em todo o Brasil.

Se admitirmos que, no ensino médio, devemos elevar a matrícula nos dois últimos anos do 1.º ciclo pelo menos ao dobro da atual, teremos que receber, nas duas séries, mais 223 000 adolescentes, que importarão no mínimo em mais 1 bilhão e 160 mil cruzeiros, a Cr\$ 5 200 por aluno, custo médio atual.

Resta o aumento a ser previsto para o curso de colégio ou segundo ciclo do ensino médio e para o ensino superior. Para o segundo ciclo, o aumento mínimo seria de 50% da matrícula atual, o que elevaria os atuais 192 000 a 250 000, com uma despesa mínima de mais de 300 milhões de cruzeiros.

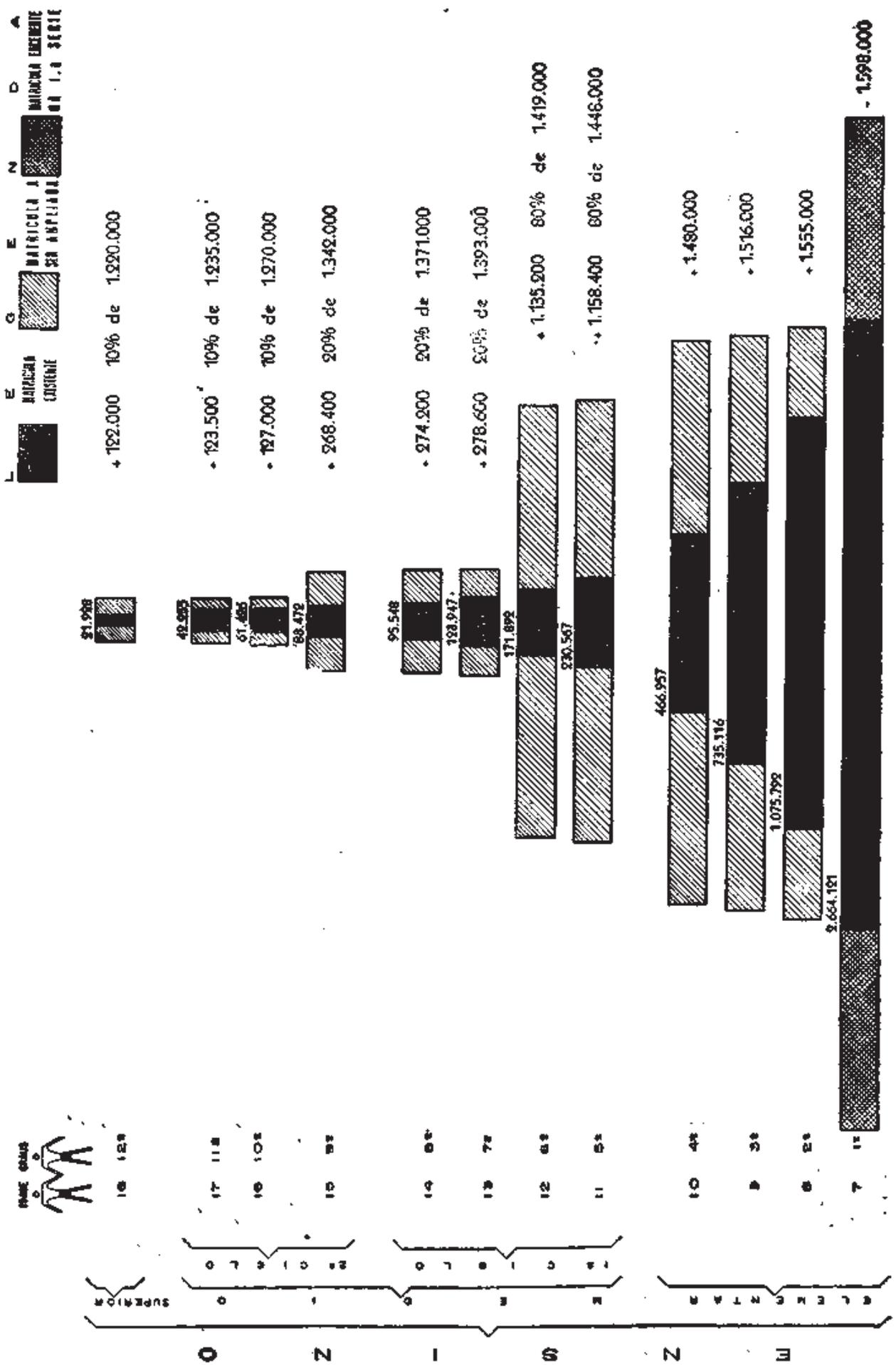
No ensino superior, a expansão se teria de fazer em obediência a um sistema de prioridades, em que se assegurasse às escolas de engenharia e aos estudos científicos o necessário desenvolvimento.

Para expansão dessa grandeza e assim disciplinada (vide gráfico na pág. 26), não podem bastar os recursos orçamentários, embora estes tenham de ser elevados ao máximo da resistência da nação.

Tomando-se a renda total da nação, que foi em 1956 de 691,2 bilhões, e considerando-se que em 1953 a nação despendeu com educação 2,8% dessa renda, teremos que não seria impossível a despesa em 1956 de 19 bilhões e 353 milhões. Como apenas despendemos 14 bilhões e 65 milhões, teríamos a margem possível de 5 bilhões e 288 milhões, o que daria para o aumento do ensino primário e do ensino médio, com exceção do segundo ciclo. Isto, sem onerar a sociedade mais do que foi ela onerada no ano de 1953.

Admitindo-se que este não seja o máximo, pois os próprios EE. UU. despendem 3% de sua renda total no custeio da educação e nós apenas 2,8%, no ano em que mais gastamos, proporcionalmente, poderiam ser criadas taxas de matrículas, a partir do ensino médio, a serem pagas por todos os alunos, para cobrir as despesas do ensino acima da média das despesas atuais, o que daria margem ao melhoramento do ensino. Os alunos que não pudessem pagar receberiam bolsas de estudos, a serem custeadas pelos interessados no preparo ministrado pelas escolas, de acordo com o nível de estudos e os seus diferentes ramos. O Estado, o Comércio, os Bancos, a Indústria, os Serviços Públicos se associariam na constituição desses fundos para bolsas de estudo, de acordo com os seus interesses particulares, seja no ensino médio, seja no superior.

METAS EDUCACIONAIS PARA 1960



Estabelecido que fosse o regime do ensino pago pelo aluno, acima de um mínimo básico a ser custeado pelo Estado, em cada curso, melhorar-se-ia o tom de seriedade de todos os estudos, professores e alunos se tornando responsáveis pela sua eficácia e pelo seu resultado. A gratuidade generalizada de hoje concorre, indiscutivelmente, para certa irresponsabilidade reinante no campo do ensino.

Outro aspecto a considerar no ensino superior é o do trabalho remunerado do estudante. É evidente que devemos admiti-lo, mas somente no próprio estabelecimento de ensino. Trabalhos de secretaria, de dactilografia, de asseio, de auxílio técnico, de biblioteca, todas as funções suscetíveis de serem organizadas na base de tempo parcial devem ser postas à disposição dos alunos, que, deste modo, ganharão para sua subsistência e para o pagamento das taxas de matrículas. Organizadas as escolas no regime de tempo integral, com refeições, estudos, esportes, recreação, aulas, trabalhos de laboratório e exercícios práticos, muita função remunerada poderá ser criada para os estudantes, assegurando-lhes deste modo certa renda para custeio das despesas dos estudos.

CONCLUSÃO

Nesta análise, talvez longa, mas na realidade sumária, da situação educacional brasileira, procuramos mostrar duas tendências muito acentuadas e que nos parecem graves e até perigosas para o adequado desenvolvimento brasileiro.

Vimos como a expansão educacional obedece à tendência de alargar as oportunidades de educação seletiva para a classe média e a superior e à de custeá-la com recursos públicos subtraídos à educação popular e à educação de formação para o trabalho produtivo.

As duas tendências são sobrevivências do modesto sistema educacional de antes de 30, destinado a uma sociedade em estado de relativa estagnação, com reduzidíssima classe média e também pequena classe superior.

A exaltação dessas tendências numa sociedade em transformação acelerada, com um operariado crescente e crescente aumento da classe média, corre o perigo de prejudicar a distribuição regular das classes sociais no Brasil, impedindo o desenvolvimento adequado do operariado e incentivando, na classe média, um falso espírito de privilégio. É da natureza da classe média não ser uma classe privilegiada. O vigor moral dessa classe está exatamente em não se sentir privilegiada e buscar, com certa nobre gratuidade, sustentar os padrões de dignidade e decência que constituem os seus pontos de honra.

Os nossos deveres para com o povo brasileiro estão, assim, a exigir que demos primeiro a educação adequada às classes populares, a fim de lhes aumentar a produtividade e com ela o seu nível de vida. Somente depois de darmos estas oportunidades educativas básicas — que a todos devem ser obrigatoriamente dadas — poderemos passar à educação da classe média e da superior, pedindo-lhes, então, que socorram o Estado, assumindo parte do custo dessa educação em retribuição à manutenção do *status* social que lhes é, e muito justamente, tão precioso. Como a educação da classe média e superior é também essencial ao Estado, deve este custear parcela substancial dessa educação mas sem que isto importe em sacrificar a educação popular, pois esta, mais do que aquela, assegura a estabilidade social, no estágio de consciência popular em que vamos ingressando.

Custeando-a, assim, em parte, o Estado terá o direito e o poder de impor o sistema aberto de classes, e permitir que os mais capazes possam ascender às classes superiores seguintes. Isto também concorrerá para a estabilidade social. Mas se criarmos, ao invés disto, como vimos fazendo, um sistema regular de ascensão social pela educação, não ministrando a educação adequada às classes populares e suprimindo das classes médias e superiores o senso do sacrifício e do esforço necessário para nelas se manterem, o que equivale a torná-las privilegiadas, estaremos criando o fermento das grandes inquietações sociais e favorecendo um estado de coisas de desfecho pelo menos imprevisto.

A educação sempre se apresentou como a alternativa para a revolução e a catástrofe, mas, para isto, é necessário que não se faça ela própria um caminho para o privilégio ou para a manutenção de privilégios.

Façamos do nosso sistema escolar um sistema de formação do homem para os diferentes níveis da vida social. Mas com um vigoroso espírito de justiça, dando primeiro aos *muitos* aquele mínimo de educação, sem o qual a vida não terá significação nem poderá sequer ser decentemente vivida, e depois, aos *poucos*, a melhor educação possível, obrigando, porém, a estes *poucos* a custear, sempre que possível, pelo menos parte dessa educação, e, no caso de ser preciso ou de justiça, pelo valor do estudante, dá-la gratuita, caracterizando de modo indisfarçável a dívida que está êle a assumir para com a sociedade. A educação mais alta que assim está a receber não lhe dá direitos nem o faz credor da sociedade, antes lhe dá deveres e responsabilidades, fá-lo o devedor de um débito que só a sua produtividade real poderá pagar.

Bem sei quanto é difícil criar, entre nós, um tal espírito. Muitos dirão que será mesmo impossível. Persisto em crer o contrário. Os nossos jovens das escolas superiores podem não

possuir a consciência perfeitamente nítida de quanto são privilegiados. Mas, é indiscutível que os agita um certo senso de dever social. Esclarecimentos como estes que estive aqui a procurar prestar juntar-se-ão a outros, até que se forme a consciência necessária para as duas reformas indispensáveis: a reorientação da escola para que a mesma se faça uma escola de trabalho e de preparo real e não apenas de atividades rituais para o diploma, e a redistribuição dos recursos para a educação, estabelecendo-se a prioridade da gratuidade do ensino popular universal e o custeio do ensino pós-primário e superior em parte com recursos públicos e em parte com recursos do estudante, salvo se lhe não assistirem condições para tal e houver obtido a matrícula em concurso público feito em escolas oficiais.

Com estas duas reformas, teremos corrigido, acredito, as duas tendências menos promissoras e de certo modo graves do nosso sistema educacional e, ao mesmo tempo, aberto um novo caminho para a sua expansão que se vem fazendo e se há de fazer cada vez maior e mais ampla, constituindo cada desenvolvimento a base sólida para um novo desenvolvimento e não um progresso ilusório, destinado tão-somente a criar amanhã problema ainda maior para a escola e para a sociedade.

BIBLIOGRAFIA

- Serviço Nacional de Recenseamento — Série Nacional, vol. I — IBGE — 1956.
- O Ensino no Brasil em 1948-1950* — I Ensino Primário Geral — Serviço de Estatística da Educação e Cultura — 1956.
- Estimativas da população em idade escolar* — Laboratório de Estatística do C.N.E.
- Levantamento especial das despesas públicas com o Ensino* — 1957. — CAPES.
- O Ensino no Brasil em 191,8-1950* — II Ensino Extraprimário — Serviço de Estatística da Educação e Cultura — 1957.
- O Ensino no Brasil* — Série 1932-1947 — Serviço de Estatística da Educação e Cultura.
- Sinopse do Ensino Médio* — 1954-1955-1956 — Serviço de Estatística da Educação e Cultura.
- sinopse do Ensino Superior* — 1954-1955-1956 — Serviço de Estatística do Ministério da Educação e Cultura.
- ANÍSIO TEIXEIRA., *A Educação e a Crise Brasileira* — Comp. Editora Nacional, 1956.
- ANÍSIO TEIXEIRA, *Educação não é Privilégio* — Liv. José Olympio, Editora, 1957.
- ANÍSIO TEIXEIRA, *Municipalização do Ensino Primário* — Tese ao Congresso de Municipalidades, 1957.
- ANÍSIO TEIXEIRA, *Bases para uma Programação da Educação Primária no Brasil* — Palestra no Curso da CEPAL, 1956.
- ANÍSIO TEIXEIRA, *Educação — Problema da Formação Nacional.*

PROFESSÔRES DO ESTADO DO RIO

APARECIDA J. GOUVEIA

Do I. N. E. P.

Os dados em que se baseiam as generalizações apresentadas neste trabalho referem-se a uma amostra de 282 professores de escolas públicas e particulares do Estado do Rio de Janeiro. Foram colhidos no período de 5 de setembro a 22 de dezembro de 1956 e constituem elementos subsidiários de uma pesquisa sobre atitudes e opiniões do magistério a respeito do atual sistema de educação escolar. Como, entretanto, fornecem indicações sobre aspectos que não têm sido sistematicamente estudados, pareceram-nos dignos de atenção independentemente do emprego que tenham no tratamento dos problemas daquela pesquisa. Assim sendo, apresentamos a seguinte análise cujo objetivo é fornecer uma caracterização geral das pessoas que se dedicam ao magistério. Embora os aspectos focalizados provavelmente muito influam sobre a maneira pela qual os indivíduos exercem o papel de professor, está fora do alcance de nossos dados oferecer indicações a respeito do professor como professor, do professor no exercício da atividade docente.

I. A AMOSTRA

As informações que forneceram material para a presente análise foram obtidas mediante entrevista pessoal com professores primários e secundários selecionados de acordo com o plano de amostragem que passamos a descrever.

A — *Escolha dos municípios.* A seleção dos municípios, cujo magistério devia ser estudado, se fêz com vistas a uma amostra que representasse as diferentes modalidades de vida ou condições econômico-sociais do território fluminense. * Assim sendo, o primeiro passo consistiu em tomar um município de cada uma das zonas ecológicas do Estado. De acordo com este critério, tivemos os municípios seguintes:

* Utilizamos a divisão em zonas ecológicas apresentadas por JAYME ABREU in *O Sistema Educacional Fluminense*, 1955, cap. IV.

Município	Zona
Angra dos Reis	Litorânea Ocidental
Nilópolis	Baixa da Guanabara
Cabo Frio	Litorânea Oriental
Nova Friburgo	Alto da Serra
Trajano de Moraes	Planalto
Marquês de Valença	Alto Paraíba
Campos	Baixa dos Goitacases
Bom Jesus do Itabapoana	Norte

A essa relação acrescentaram-se: Niterói, que, por ser o município-sede da capital do Estado, devia apresentar características que não se encontrariam em outros municípios da Baixa da Guanabara onde está incluído, e Volta Redonda, que apresentaria os problemas de um núcleo industrial de desenvolvimento recente.

B — *Escolha das escolas.* Em cada um dos municípios acima, tomaram-se escolas primárias e secundárias de acordo com o seguinte plano:

1. Escolas primárias:

Urbanas: A maior escola pública e a maior escola particular.

Por sorteio: 4 escolas particulares, 2 escolas estaduais e 2 municipais.

Não-urbanas: Por sorteio: 2 escolas de vila, 2 escolas rurais estaduais e 2 escolas rurais municipais.

O sorteio consistiu em tomar, das relações fornecidas pela Secretaria da Educação, referentes a cada município, a terceira e a sexta escolas contadas de baixo para cima, e a terceira e a sexta de cima para baixo, quando o número de escolas devia ser quatro; as terceiras quando as escolas deviam ser apenas duas (Quando no município o número de escolas de determinado tipo era inferior ao número estabelecido no esquema da amostra, tomaram-se apenas as escolas existentes daquele tipo, não se completaram os claros com escolas de outros tipos). O número de escolas escolhidas por sorteio foi em seguida reduzido à metade mediante nova seleção com tabela de números aleatórios.

2. Escolas secundárias:

As escolas secundárias, cujo número variava de 0 em Trajano de Moraes a 20 em Niterói, foram selecionadas de maneira que figurasse na amostra pelo menos um estabelecimento de cada um dos tipos existentes no município. E assim tivemos:

- Em Niterói: 1 estadual, 2 particulares religiosas e 2 particulares leigas.
 " Campos: 1 estadual e 2 particulares.
 " Volta Redonda: 1 municipal e 2 particulares.
 " Nova Friburgo: 1 municipal e 1 particular.
 " Marquês de Valença: 2 particulares.
 " Bom Jesus do Itabapoana: 2 particulares
 " Angra dos Reis: 1 particular.
 " Cabo Frio: 1 particular.
 " Nilópolis: 1 particular

C — *Escolha aos professores.* Feitas as relações, em cada um dos estabelecimentos selecionados, de todos os professores em exercício, sortearam-se, mediante tabela de números aleatórios, os professores a serem entrevistados. O número de professores sorteados em cada estabelecimento, embora não tivesse sido rigorosamente proporcional ao tamanho do corpo docente, variou de 1 a 4 nas escolas primárias e de 3 a 20 nas escolas secundárias. Todas as vezes que um professor sorteado não pôde dar entrevista por motivo de doença ou recusa sob qualquer pretexto, recorreu-se a uma lista suplementar, também organizada por sorteio. Não chegaram, porém, a três dezenas as vezes em que se teve necessidade de recorrer às relações suplementares e isto ocorreu principalmente nas cidades de Campos e Niterói.

Selecionados mediante o processo acima descrito, foram ouvidos 160 professores primários e 122 professores secundários, a saber:

Professôres primários.	160
Zona urbana	93
Escolas públicas.	59
Estaduais.	46
Municipais.	13
Escola subvencionada	1
Escolas particulares.	33
Religiosas.	15
Leigas.	18

.Zona rural	67
Escolas públicas	65
Estaduais	34
Municipais	21
Escolas subvencionadas	2
Professôres secundários	122
Escolas públicas	45
Estaduais	34
Municipais	11
Escolas particulares	77
Religiosas	29
Leigas	48

Embora esta amostra possa ser passível de crítica, * acreditamos que os fatos gerais, mormente as diferenças entre os dois grupos de professores — primários e secundários — viriam a confirmar-se em estudos feitos com amostragem mais rigorosa.

II. DOIS PERFIS

Pelas características predominantes no grupo de indivíduos entrevistados, poderíamos apresentar o tipo mais comum do *professor primário* como um indivíduo de sexo feminino, adulto mais ou menos maduro (entre 25 e 43 anos), de côr branca, casado ou solteiro, que contribui para um orçamento familiar, mas não é o único responsável pelas despesas da família, que ganha menos de CrS 6.500 mensais, oriundo de família de classe média, com nível de instrução formal superior à de seus pais, diplomado por escola normal, que não é natural da comunidade onde leciona, que não

* Confrontando-se, por exemplo, o número de professores normalistas nos três grupos de nossa amostra — estaduais, municipais e particulares — com os dados referentes ao magistério do Estado do Rio de Janeiro (Anísio Teixeira, *A municipalização do ensino primário*, tese apresentada ao Congresso Nacional de Municipalidades, 1957), verificamos que, em relação aos dois primeiros grupos, nossa amostra pode ser considerada bem representativa da situação do Estado: as percentagens de normalistas entre os professores estaduais e municipais de nossa amostra são, respectivamente, de 79% e 12%; as do Estado do Rio 81% e 7%. A grande discrepância em relação à composição do magistério particular — 86% de normalistas em nossa amostra, 32% no Estado do Rio — explica-se, pelo fato de terem figurado em nossa amostra três unidades (Niterói, Volta Redonda e Campos), cujo magistério particular apresenta percentagens excepcionalmente altas de professores diplomados por Escola Normal.

pertence a associações voluntárias em geral e muito menos a associações profissionais, que não frequenta cursos de atualização ou aperfeiçoamento e não lê periódicos especializados em educação.

O *professor secundário* poderia ser caracterizado como um adulto maduro (com mais de 29 anos de idade), de cor branca, casado, que ganha de Cr\$ 6.500,00 a Cr\$ 11.500,00, mensais, oriundo de família de classe média ou alta, com nível de instrução formal superior à de seus pais, diplomado por escola superior, mas não necessariamente por Faculdade de Filosofia, que pertence pelo menos a uma associação voluntária, que não é natural da cidade onde leciona, que não frequenta cursos de atualização ou aperfeiçoamento, mas lê periódicos especializados em educação.

A legitimidade ou propriedade de tais generalizações poderão ser apreciadas mediante consulta às tabelas anexas ou exame do material que passamos a analisar.

III. SITUAÇÃO ECONÔMICA E FORMAÇÃO PROFISSIONAL

1. MAGISTÉRIO PRIMÁRIO

Níveis de salário. A remuneração pelo exercício do magistério primário varia de quatrocentos cruzeiros a nove mil cruzeiros mensais. Cerca da metade dos professores entrevistados recebe, pelo magistério, menos de Cr\$ 3.500,00 mensais e 93% recebem menos de Cr\$ 6.500,00.

A maioria dos professores municipais recebe de Cr\$ 1.000,00 a Cr\$ 2.499,00; a maioria dos professores estaduais, de Cr\$ 3.500,00 a Cr\$ 6.499,00 mensais (Tabela I); e a maioria dos particulares, menos de Cr\$ 3.500,00.

Responsabilidades financeiras. Da amostra apenas 6% têm a inteira responsabilidade das despesas totais de uma família e 5% provêm inteiramente à sua própria manutenção. A maioria, ou sejam 63%, é constituída de pessoas casadas ou solteiras que contribuem para um orçamento familiar. Os restantes 26% dos 150 professores sobre os quais se tem esse tipo de informação atendem apenas a despesas estritamente pessoais, sem contribuir para o orçamento da unidade familiar a que pertencem. (Tabela VIII.)

Encargo docente. 16% dos professores lecionam em mais de uma escola. Entretanto, remuneração e carga de trabalho docente parecem não estar correlacionados: a percentagem dos que ganham mais de Cr\$ 3.499,00 mensais é ligeiramente maior entre os professores que lecionam em mais de uma escola do que entre os que lecionam apenas em uma escola, mas a diferença entre os dois grupos não é estatisticamente significativa. (Tabela XI).

. *Exercício de outra atividade remunerada:* 94 % dos professores da amostra não têm outra atividade remunerada além do magistério e, para a quase totalidade dos 6% que têm outra atividade, o magistério é considerado a atividade "principal". (Tabela IX)

Satisfação com o salário: A reação do grupo à situação que os dados acima sugerem pode ser avaliada pela seguinte distribuição de freqüência: 69% declararam que sua remuneração é "insuficiente", 17%, que é "satisfatória" e 14%, que é "mais ou menos satisfatória". (Tabela VI)

É interessante notar que o grupo que recebe salários mais altos, ou seja, mais de Cr\$ 3.499,00, é justamente o que apresenta maior percentagem de insatisfeitos (Tabela VII). Este fato, porém, deve ser considerado à luz da seguinte circunstância: neste grupo, 89% dos professores são diplomados por Escola Normal, enquanto nos níveis inferiores de remuneração a percentagem de professores com curso de Escola Normal é de apenas 23%. Não nos parecendo descabida a hipótese de um nível de aspiração mais alto entre os normalistas, teríamos, assim, uma explicação para o fato de haver mais insatisfeitos justamente entre os mais bem remunerados.

Instrução e formação profissional: 25 % dos professores da amostra têm apenas instrução primária e, dos 40 professores que constituem esses 25%, 3 não têm sequer curso primário completo; 16% têm curso de nível médio (secundário ou outro que não o Normal); e 59% são diplomados por Escola Normal de 2, 3 ou 4 anos. Não há nenhum que tenha curso de nível universitário.

A percentagem de normalistas é maior entre os professores de escolas urbanas que de escolas rurais, entre professores de escolas públicas que de particulares; e das públicas, entre os professores de escolas estaduais que entre os de escolas municipais (Tabelas XII e XIII).

Poderão constituir elementos subsidiários para uma configuração do preparo geral e especializado do grupo os seguintes dados:

a) 70% dos professores não fizeram qualquer curso de extensão, aperfeiçoamento ou especialização; (Tabela XIV)

b) dos professores normalistas, 41% já freqüentaram um ou mais cursos dessa natureza enquanto que entre os professores sem Escola Normal apenas 15% já se beneficiaram de tal espécie de treinamento; (Tabela XIV)

c) 67% da amostra não lêem qualquer revista especializada em assuntos de educação; (Tabela XV)

d) o número dos que lêem revistas de educação é maior entre os normalistas do que entre os não normalistas — as percentagens são 41% e 21%, respectivamente. (Tabela XV.)

2. MAGISTÉRIO SECUNDÁRIO

A amostra de professores secundários foi planejada de modo a fornecer número aproximadamente igual de elementos do sexo feminino e elementos do sexo masculino. Para isso, nos estabelecimentos de corpo docente misto, independentemente da proporção entre os sexos, sorteava-se o mesmo número de professores para os dois sexos; e nos municípios onde existiam estabelecimentos de corpo docente exclusivamente masculino, ou exclusivamente feminino, incluiu-se sempre um estabelecimento de cada tipo ao lado de estabelecimentos mistos. Toda vez, porém, que determinado sexo não era suficientemente numeroso para fornecer a metade da amostra correspondente ao estabelecimento ou ao município, completou-se a quota com professores de sexo oposto. Este processo resultou em uma amostra constituída de 69 homens e 53 mulheres.

Níveis de salário: Os professores secundários recebem, pelo exercício do magistério, em termos absolutos, mais do que os professores primários, conforme se depreende dos seguintes dados: enquanto cerca de metade (45%) dos professores primários ganha menos de Cr\$ 3.500,00 mensais, apenas 21% dos secundários se encontram nesse nível de remuneração; enquanto apenas 7% dos primários ganham mais de Cr\$ 6.499,00 mensais, 57% dos secundários se apresentam neste nível. (Tabelas I e IV.)

O número de professores secundários com salário inferior a Cr\$ 6.500,00 é maior entre os professores de escolas particulares do que entre os de escolas municipais e estaduais — 55%, 27% e 26% são, respectivamente, as percentagens correspondentes aos três tipos de escola (Tabela III.)

Nas cidades maiores os professores secundários perfazem salários mais altos do que nas cidades pequenas: enquanto, nas cidades com menos de 11.000 habitantes, apenas 29% dos professores recebem, pelo exercício do magistério, mais de Cr\$ 6.499,00, nas cidades de tamanho médio (11.000 a 70.000) e grande (mais de 70.000) as percentagens de professores que perfazem salário daquele nível são, respectivamente, 61% e 67%. (Tabela V.)

Exercício de outra atividade remunerada: Enquanto apenas 5% dos professores primários exercem outra atividade remunerada, 21% dos secundários têm outros meios de vida e, destes 21%, a metade considera o magistério como atividade secundária. Assim sendo, pouco mais de 10% dos professores secundários exerce o magistério como "bico". Como vimos, para os professores primários, isto é, para os 6% que exercem outra atividade, o magistério é considerado a atividade "principal". (Tabela IX.)

Encargo docente. Entre os professores secundários que exercem exclusivamente o magistério, 65% dão 25 ou mais horas semanais de aula; entre os que se dedicam a outra atividade, a porcentagem dos que têm esse encargo docente é de 46%. Como, porém, esta diferença não chega a ser estatisticamente significativa (Xs em nível superior de 0,10 porém inferior a 0,05), não temos segurança para afirmar que o tempo de trabalho docente e o exercício de outra atividade remunerada estejam daquela maneira inversamente relacionados, muito embora tal relação seja plausível.

Responsabilidades financeiras: Sobre os encargos financeiros do grupo de professores secundários entrevistados, temos a seguinte informação: 35% têm a inteira responsabilidade das despesas de família constituídas de 2, 3, 4 ou mais pessoas; 47% são pessoas casadas ou solteiras que contribuem para o orçamento comum da unidade familiar a que pertencem; 3%, não participando de uma unidade familiar, têm a inteira responsabilidade de seu orçamento individual; e os 15% restantes atendem a gastos estritamente pessoais com roupa, diversões, etc, sem contribuir para o orçamento da unidade familiar a que pertencem. (Tabela VIII.)

Satisfação com o salário: É maior o número dos insatisfeitos com a remuneração entre os professores secundários do que entre os professores primários: 86% dos professores secundários mostram-se "insatisfeitos" com a remuneração que o magistério lhes dá; 3% mostram-se "mais ou menos satisfeitos" e 11%, apenas, se mostram "satisfeitos". Como vimos, as porcentagens de professores primários correspondentes a essas três categorias foram, respectivamente, 69%, 14% e 17% (Tabela VI.)

Por que esta insatisfação mais generalizada entre os professores secundários do que primários? A primeira explicação que nos ocorre é a da existência de um nível de aspirações mais alto entre os professores secundários. Originários de camadas sociais mais elevadas * e apresentando maior grau de instrução formal, o magistério secundário contemplaria situações mais vantajosas, salários mais altos. Outro fator que possivelmente levaria a expectativas de melhor remuneração no magistério secundário seria, talvez, a circunstância de a educação secundária ser mais valorizada do que a educação primária: tradicionalmente e, também, pelo fato de ainda hoje ser acessível apenas a certas camadas de nossa população, a escola secundária goza de maior prestígio que a escola primária; à base desta maior valorização, os professores secundários seriam levados, naturalmente, a aspirar a salários mais altos. Embora tais hipóteses sejam plausíveis, a situação

* V. o tópico "Origem social dos professores" a seguir.

deve ser examinada também, e sobretudo, em função das responsabilidades financeiras dos dois grupos: um número maior de professores secundários do que primários se encontra na situação de único responsável por um orçamento familiar, e um número menor de secundários do que primários se encontra na posição de mero usufrutuário de um orçamento para o qual não contribui. (Tabela VIII.)

Instrução e formação profissional; Profissionalização. Aproximadamente a metade (45%) dos professores secundários têm apenas cursos de nível médio: ginásial (10%), colegial (9%), comercial técnico (6%) e normal (25%). E 1%, ainda, tem apenas curso primário completo. Os restantes 54% assim se distribuem: 23% têm curso de Faculdade de Filosofia e 31% têm outros cursos superiores. * Em todos os níveis, as percentagens se referem àqueles que têm curso completo). (Tabela XVI.)

O número dos que lêem revistas pedagógicas e dos que já freqüentaram cursos de extensão, aperfeiçoamento ou especialização em assuntos educacionais é maior entre os professores secundários do que entre os professores primários, conforme indicam as percentagens abaixo: **

- a) dos professores secundários, 44% já freqüentaram cursos de aperfeiçoamento, extensão ou especialização; dos primários, apenas 30% (Tabelas XIV e XVII) ;
- b) dos secundários, apenas 25% não lêem revistas pedagógicas; dos primários, 67% (Tabelas XV e XVIII).

Até que ponto representam estas diferenças indícios de maior ou menor interesse pelos problemas do ensino, e até que ponto refletem diferentes condições de acessibilidade àqueles recursos? Poderiam essas diferenças, por outro lado, ser tomadas como significativas do grau de profissionalização dos dois grupos de professores?

Não dispomos de dados que nos permitam dar respostas definitivas a essas perguntas, mas analisemos, contudo, a ocorrência da exposição a periódicos e cursos de atualização em função da variável-instrução e formação profissional.

Como vimos, 59% dos professores primários têm curso normal, enquanto apenas 23% dos secundários têm curso de Faculda-

* Cf. a composição desta nossa amostra, do E. do Rio com a situação-(o magistério secundário do país, que o Prof. Anísio Teixeira analisa *in Educação não é Privilégio*, p. 42: "Apenas 16% dos seus professores (do curso secundário) são licenciados das escolas de filosofia, embora estas tenham já mais de 20 anos de existência. As demais escolas superiores forneceram 24% do corpo docente. Com diplomas de escolas médias — metade normalistas — há 41% dos professores. Os restantes 19 não têm diploma algum".

** A tabela XIX, no Apêndice, apresenta a relação dos periódicos que os professores lêem.

de de Filosofia. Resultaria disto que um maior número de professores secundários do que primários, não se tendo preparado para o magistério em escolas a isso destinadas, sentisse necessidade de recorrer a revistas pedagógicas e cursos de atualização? Os dados de nossa pesquisa nos informam, entretanto, que é entre os professores primários diplomados por Escola Normal que se verificam as maiores percentagens dos que lêem revistas pedagógicas e dos que já freqüentaram curso de atualização (Tabela XVII); e entre os secundários, também, o grupo dos licenciados por Faculdade de Filosofia é o que apresenta a maior percentagem de exposição a revistas de ensino (Tabela XVIII). Assim sendo, o curso de Escola Normal, ou o curso de Faculdade de Filosofia, seria, antes, uma circunstância que levaria a este tipo de comportamento — leitura de revistas pedagógicas e cursos de atualização. Entretanto, não se pode afastar a hipótese de que as mesmas condições responsáveis pela realização de treinamento em escolas de preparação profissional sejam também responsáveis pela exposição a periódicos especializados e cursos de atualização. Neste caso, os dois fatos — curso regular de formação profissional e exposição a periódicos e cursos de atualização — não se apresentariam em seqüência causal, mas seriam ambos, ao contrário, decorrência de uma terceira ordem de fenômenos, isto é, de condições individuais ou sociais (inclusive lugar de residência) que levariam seletivamente a ambos os tipos de comportamento.

Sobre a profissionalização, dispomos de dois tipos de informação subsidiária que poderão talvez trazer luzes adicionais ao problema. Em primeiro lugar, temos os dados referentes à filiação a associações de classe: 22% dos professores secundários e 6% dos primários são membros de associações de professores. *

Em segundo lugar, temos a preferência que os dois grupos de professores manifestam pelos diferentes tipos de convivência que lhes foram sugeridos mediante a seguinte técnica. De seis cartões onde apresentávamos seis situações por nós concebidas, pedíamos ao professor que indicasse aquele em que figurasse a sua resposta à nossa pergunta "Em que meio, *fora de sua família*, o senhor se sente melhor". As situações foram as seguintes:

- A. Entre colegas de trabalho do escritório, repartição, etc.
- B. Entre colegas de trabalho — estabelecimento de ensino.
- C. Entre professores em geral.
- D. No clube.
- E. Entre pessoas que freqüentam as reuniões de minha igreja ou religião.
- F. Em meu grupinho de amigos.

* O problema da filiação a associações profissionais é tratado mais extensivamente sob o tópico "Filiação a Associações Voluntárias".

As escolhas dos professores são sumariadas na tabela XX. Nos dois grupos, a situação que reuniu o maior número de preferências foi o convívio com colegas do mesmo estabelecimento de ensino. Entretanto, o convívio com "professores em geral" teve preferência bem mais generalizada entre os professores secundários do que entre os primários (23% e 14% respectivamente). Entre estes, o convívio com "pessoas que freqüentam as reuniões de minha igreja ou religião" e o "convívio no grupinho de amigos" reuniram maior número de votos do que o convívio com professores em geral.

Como vemos, essas preferências e os dados referentes a filiação a associações profissionais não são discordantes. É interessante notar, porém, que, entre os professores secundários, as preferências do elemento masculino diferiram significativamente das preferências do elemento feminino e num sentido tal que somos levados a suspeitar que as diferenças entre o magistério primário e o magistério secundário possam, talvez, estar ligadas à composição dos dois grupos. Entre os professores secundários do sexo feminino, o convívio "no grupinho de amigos" teve preferência mais generalizada do que o convívio com "professores em geral"; entre os do sexo masculino, as preferências se manifestam justamente em ordem inversa (Tab. XXI).

Se a preferência pelo convívio com "professores em geral" puder ser tomada como um índice do grau de profissionalização, esta seria maior no magistério secundário do que no primário e, no magistério secundário, entre os homens do que entre as mulheres. E a nossa hipótese é de que a preponderância absoluta do elemento feminino no magistério primário seria um dos fatores responsáveis pelo caráter pouco generalizado da "profissionalização" entre os professores primários.

Admitindo-se que a "profissionalização" seja mais acentuada no magistério secundário do que no magistério primário, quão legítimo seria, à base disso, inferir sobre o apego ou "identificação com a profissão" nos dois grupos de professores? Outros fatos permanecendo constantes, é de se supor que "apego" ou "identificação", de um lado, e "profissionalização", de outro, estejam diretamente correlacionados, mas não nos parece prudente tomar o grau de profissionalização, por si só, como medida do grau de "identificação". A profissionalização pode refletir, entre outras coisas, as circunstâncias que cercam o exercício da profissão, tais como a situação do mercado de trabalho e a posição do profissional perante seus empregadores ou consumidores de seu serviço em geral. E, de fato, temos elementos que nos parecem indicar que o apego à profissão não é maior entre os professores secundários do que entre os primários. A pergunta "Deixaria de ser professor, se pudesse?", praticamente a mesma percentagem nos dois grupos — 73% entre os primários e 77% entre os secunda-

rios - respondeu "Não". E, quando estudados em face de uma escala de ajustamento — desajustamento, construída principalmente à base de sua atitude em relação aos alunos, apresentaram os dois grupos praticamente a mesma percentagem de "insatisfeitos ou desajustados": 18% entre os primários, 15% entre os secundários. É verdade que aquela pergunta figura uma situação hipotética e que a escala de ajustamento por nós utilizada, como todo instrumento dessa natureza, mede apenas o que foi verbalizado. De qualquer forma, porém, por imperfeita que tivesse sido nossa técnica, ela foi capaz de identificar um certo número de professores que deixariam o magistério na primeira oportunidade que lhes parecesse vantajosa. E já que o mesmo instrumento foi utilizado tanto com professores primários quanto secundários, é interessante saber que os dois grupos não revelaram diferenças a respeito daquilo que nosso instrumento pretendia medir.

IV. MOBILIDADE

Entre os professores primários entrevistados, 8% se encontravam na escola (ou na escola onde lecionavam há mais tempo, no caso de trabalharem em mais de um estabelecimento de ensino) há menos de um ano; quase a metade, ou sejam 47% tinham estado lecionando na mesma escola durante 1 a 4 anos; 22%, durante 5 a 9 anos. Daí por diante, isto é, para períodos mais longos de exercício na mesma escola, as porcentagens vão decrescendo, de modo que os professores com dez anos ou mais na mesma escola representaram apenas 23% da amostra entrevistada (Tabela XXII). E é interessante notar que, a respeito do tempo de exercício na escola, os professores rurais não diferem significativamente dos professores urbanos (Tabela XXIII).

Entre os professores secundários, a percentagem dos que estavam há menos de um ano na mesma escola era apenas de 3%. Não só os recentes na escola constituíam número menor entre os secundários como, também, por outro lado, a percentagem dos que contavam dez anos ou mais de exercício na mesma escola era maior entre os secundários (41%) do que entre os primários (23). (Essas diferenças entre os dois grupos de professores são estatisticamente significativas — Tabela XXV).

Como a expansão do ensino secundário é fenômeno mais recente do que a expansão do ensino primário, * seria de esperar-se, ao contrário do que se observou, que as porcentagens de profes-

* Apoiam esta afirmativa os dados seguintes, apresentados por Jayme Abreu in *A Educação Secundária no Brasil*, p. 14: No período de 1933 a 1953, o crescimento de matrículas nos estabelecimentos de ensino secundário do país foi de 490%, enquanto, no mesmo período, o crescimento de matrículas nas escolas primárias foi de 90%.

sores com pouco tempo de exercício na escola fossem maiores no magistério secundário do que no primário. Assim sendo, as diferenças verificadas se tornam ainda mais significativas e não há senão concluir que os professores primários sejam menos estáveis do que os secundários.

A maior instabilidade do magistério primário transparece também dos dados referentes às intenções que os professores alimentavam em relação à permanência na escola em que lecionavam por ocasião da entrevista: 38% dos professores primários pretendiam remover-se enquanto, dos secundários, apenas 12% pensavam em remoção (Diferença estatisticamente significativa — Tabela XXVII).

Como, em nossa amostra, a proporção de professores particulares fosse muito maior entre os secundários do que entre os primários, ocorreu-nos que a maior estabilidade do magistério secundário pudesse talvez estar ligada a esta circunstância. Entretanto, isto não nos parece muito provável pois, no magistério secundário, o número dos que pretendiam remover-se era maior entre os professores de escola particular que entre os de escola pública (Tabela XXVIII). No magistério primário, embora as diferenças a este respeito não sejam estatisticamente significativas, foi também entre os professores particulares que o desejo de remoção se manifestou de forma mais generalizada.

Comparando-se, por outro lado, professores primários rurais e urbanos, verifica-se que a intenção de remover-se é mais generalizada entre os professores de sítios e povoados do que entre os de cidade. (As percentagens dos que desejavam remover-se foram, respectivamente, 49% e 30% (Tabela XXVI). Entre os rurais, professores estaduais e municipais não apresentam diferenças significativas a este respeito.

Entre os professores secundários, todos os que desejavam remover-se pensavam não em simples transferência de escola, mas em mudança para outra cidade. Entre os primários, não todos mas quase todos 90% que desejavam remover-se também pensavam em mudança para outra localidade.

Dos motivos que levariam os professores a pensar em transferência para outra localidade, os alegados com mais freqüência foram: entre os professores primários, o desejo de reunir-se à família ou dela ficar mais próximo (mencionado por 54% dos que desejavam remover-se); entre os secundários, o desejo de viver em "meio melhor", que ofereça mais recursos educativos e mais recreação (mencionado por 46% dos que desejavam remover-se). Entre os motivos mencionados, figuram, ainda: o desejo de continuar os estudos e o desejo ou necessidade de ganhar mais dinheiro, que foram apontados tanto por professores primários como secundários.

Local de residência e local de trabalho: 11% dos professores primários e 3% dos secundários não residem na localidade onde lecionam (Diferenças estatisticamente significativas).

V. TEMPO DE MAGISTÉRIO

A despeito de a expansão da escola secundária ter sido fenômeno relativamente recente, a proporção de professores com 20 anos ou mais de magistério é bem maior no ensino secundário do que no ensino primário (As percentagens são, respectivamente, 32% e 13%). A este fato alia-se, também, um menor número, no magistério secundário, de professores com menos de dois anos de exercício. Destes fatos resulta que, enquanto no magistério primário 60% dos professores têm menos de 10 anos de exercício, no magistério secundário a percentagem dos que têm menos de 10 anos é de 41%. (Diferenças estatisticamente significativas — Tabela XXIX).

Poderíamos disso inferir que a renovação de quadros é maior no magistério primário do que no secundário?

Se o magistério primário requer um grau menor de instrução formal e se oferece salários mais baixos, como nossa pesquisa parece indicar, aquela hipótese não parece descabida. Há, ainda, o fato de o magistério primário ser constituído predominantemente de mulheres que representam um contingente de trabalho mais instável, em decorrência das vicissitudes do casamento e maternidade. Entretanto, não podemos afastar uma outra hipótese igualmente plausível, a hipótese de muitos elementos do magistério secundário terem provindo do magistério primário. Como as informações que temos se referem a tempo de magistério em geral, a questão fica aberta para futuras indagações, cabendo-nos no momento adiantar que 25% dos professores secundários têm curso de Escola Normal.

De qualquer forma, o que nos parece importante, para fins práticos, é o fato de o magistério secundário constituir um grupo com maior percentagem de professores "experimentados" e o fato de o magistério primário, na medida em que pouco tempo de magistério e pouca idade signifiquem maior plasticidade ou receptividade, apresentar condições mais favoráveis ao implemento de mudanças.

VI. FILIAÇÃO A ASSOCIAÇÕES VOLUNTÁRIAS

Informações sobre filiação a associações voluntárias são úteis porque, entre outras coisas, as associações podem funcionar como meios de veiculação de novas idéias e centros de polarização de lealdades. Nesse sentido, interessam ao político e ao administrador que visem a mudanças.

Dos professores primários entrevistados, apenas 6% pertencem a associações profissionais ou, mais precisamente, a associações de professores; uma percentagem bem maior, ou sejam, 32% pertencem a associações religiosas e 15% pertencem a associações outras que não as religiosas ou profissionais. Não pertencem a associação alguma 53% dos professores primários entrevistados (As percentagens somam mais de 100 porque há professores que pertencem a associações de diferentes tipos (Tabela XXX).

A participação em associações de todos os tipos, com exceção das de tipo religioso, é um pouco mais generalizada entre os professores urbanos do que entre os rurais, mas essa diferença entre os dois grupos, entretanto, não chega a ser estatisticamente significativa (Tabela XXXI).

Embora não tenhamos elementos para afirmar que a situação sugerida por tais índices seja muito diferente da que se verifica em nossa sociedade em geral, dispomos, entretanto, de interessantes dados para comparação — os que se referem aos professores secundários de nossa amostra. A julgar por esses dados (Tabela XXX), o espírito de arregimentação seria bem mais difundido ou, pelo menos, bem mais efetivo entre os professores secundários do que entre os primários. Na amostra do magistério secundário por nós estudada, a percentagem dos professores que não pertencem a qualquer associação é de apenas 21%. * É mesmo a percentagem dos que pertencem a associações profissionais que é, como vimos, de apenas 6% entre os professores primários, passa a ser de 22% entre os secundários. É convém notar que, no magistério secundário, os professores de escolas particulares não diferem dos professores de escolas oficiais (estaduais e municipais) no que se refere à filiação a associações profissionais. No magistério primário, o número dos que pertencem a associações profissionais não é de ordem a permitir a aplicação de testes que viessem a falar da significação estatística da diferença que parece existir entre professores de estabelecimentos particulares e professores de estabelecimentos oficiais (Tabela XXXII).

Além de informarem sobre o espírito de arregimentação do magistério, os dados a respeito da filiação a associações voluntárias poderiam, talvez, fornecer também alguma indicação sobre os interesses dos professores, principalmente se tivéssemos uma amostra que permitisse o fracionamento da categoria "associações não profissionais". De qualquer forma, a pesquisa nos in-

* Esta constatação de nossa pesquisa é perfeitamente coerente com o que se tem verificado nos Estados Unidos, onde "vários estudos mostram que pessoas com renda média ou mais alta tendem mais a se filiarem a associações do que pessoas de renda mais baixa." (Naturalmente, não seria a remuneração em si, mas as condições que acompanham os diferentes níveis de remuneração que levariam a esse comportamento diferencial). ARNOLD M. Rose "A Theory of the Punction of Voluntary Associations in Contemporary Social Structure", in *Theory and Mcthod in the Social Sciences*, 1954.

dica que o número dos que pertencem a associações religiosas é maior do que o número dos que pertencem a associações profissionais em ambos os grupos de professores e mais acentuadamente entre os primários. Entretanto, essa diferença pode em parte resultar do fato de as associações religiosas serem geralmente de caráter local e as associações profissionais serem em geral de âmbito nacional ou estadual. Assim sendo, as primeiras ofereceriam não apenas oportunidades de satisfação de interesses religiosos como também todas as satisfações derivadas do contato pessoal em grupo relativamente pequeno, onde todos mais ou menos se conhecem; além de não oferecer tais vantagens, a filiação a associações profissionais implicaria a comunicação escrita, de uso pouco generalizado entre nós, os brasileiros em geral. Nestas circunstâncias, parece-nos pouco prudente tomar o número dos que pertencem a associações religiosas e o número dos que pertencem a associações profissionais como índice do interesse pelos dois tipos de atividade.

VII. ORIGEM DOS PROFESSORES

NATURALIDADE

A maioria dos professores primários, ou sejam 66%, não são naturais da localidade onde lecionam. Nos núcleos rurais — sítios, fazendas, vilas e aglomerados com menos de 2.000 habitantes — a percentagem dos professores naturais de outras localidades é maior do que nos núcleos urbanos. Entre estes, porém, não são os centros maiores, mas, sim, as pequenas cidades (com menos de 11.000 habitantes) que apresentam a maior percentagem de professores naturais do local — 50%. (Tabela XXXIII). Provavelmente a maior atração oferecida pelos centros maiores, e o fato de aí se localizarem as escolas normais, seriam os fatores responsáveis pela presença, nestes centros, de uma maior percentagem de professores nascidos em outras localidades. Entretanto, não nos podemos esquecer que o crescimento dos grandes centros no Brasil tem sido feito principalmente à custa de contingentes provindos das pequenas cidades e das zonas rurais; assim sendo, é bem provável que, nos grandes centros, a percentagem de elementos nascidos em outras localidades não seja maior no magistério primário do que em outras profissões. E, de fato, entre os professores secundários em geral, a percentagem dos que não são naturais da cidade onde trabalham é ainda maior — 76%. E essa percentagem não varia significativamente quando se passa das pequenas cidades (com menos de 11.000 hs) para as cidades médias (11.000 a 70.000hs) ou mesmo para Niterói, que tem mais de 70.000 habitantes. (Tabela XXXIV).

CAMADA SOCIAL DE ORIGEM

As informações abaixo, referentes à instrução e ocupação dos pais dos professores, poderão indicar-nos em que camadas sociais o magistério tem sido principalmente recrutado.

Longe de apresentarem interesse exclusivamente acadêmico, as informações sobre a origem social do magistério constituem dados úteis à compreensão da filosofia educacional dos professores e ao estudo das refrações por que passa essa filosofia ao ser vivida diariamente nas situações escolares. *

Dos professores primários, apenas 18% são filhos de pais que tiveram educação superior à primária; a maioria (72%) provém de famílias cujo chefe teve apenas instrução primária; 6% são filhos de pai analfabeto e 4% declararam não saber dizer se o pai cursara alguma escola. (Tabela XXXV).

Sobre o grau de instrução das mães dos professores não temos qualquer informação, mas, pelo que sabemos a respeito da situação da mulher nas gerações passadas, acreditamos que apresentem um grau de instrução formal inferior ao que se verificou em relação aos pais.

Entre os pais de diplomados por escola normal, 23% têm instrução acima da primária; entre os pais de professores sem curso normal, a percentagem dos que têm esse nível de instrução é de apenas 11%. Entretanto, esta diferença entre os pais dos dois grupos de professores — normalistas e não normalistas — não é estatisticamente significativa (Tabela XXXVI).

Os pais dos professores secundários apresentam grau de instrução mais elevado do que os pais dos professores primários. Enquanto, entre estes, apenas 13% fizeram cursos de nível médio e 5% fizeram curso superior, entre os pais dos professores secundários, 21% e 25%, respectivamente, ** completaram cursos daqueles níveis. Por outro lado, também, a percentagem de analfabetismo é ligeiramente menor entre os pais dos professores secundários (Tabela XXXV).

Estas informações referentes à instrução formal dos pais dos professores, destinadas primariamente a fornecer elementos para o estudo da origem social do magistério, vieram indicar-nos que há sensível diferença entre o nível educacional dos professores e o nível educacional de seus pais. (Tabelas XXXVII e XXXVIII). Como, entretanto, não temos dados sô-

* Para o Prof. Anísio Teixeira, por exemplo, "... sobretudo nas grandes cidades, o recrutamento do magistério primário na classe média e, às vezes alta" (fato que nossos dados confirmam) teria concorrido para que "a própria escola primária "tivesse" o caráter de escola de classe" (classe privilegiada, dominante). *A Educação não é Privilégio*, 1957, p. 39.

** Estes 22% referem-se, naturalmente, aos que completaram cursos de nível médio e não prosseguiram em curso superior.

bre outros grupos ocupacionais, * não sabemos até que ponto as diferenças verificadas, de uma geração para outra, refletem simplesmente uma expansão geral das oportunidades educacionais e até que ponto constituem o resultado de um processo de mobilidade seletiva. As diferenças, porém, entre os dois grupos de professores são de molde a indicar que a elevação do nível educacional de uma geração para outra não tem ocorrido indiscriminadamente em todas as camadas da população.

Examinando, por outro lado, a relação das ocupações dos pais dos professores, verificamos que, entre os professores primários, inclui desde ocupações manuais não especializados a profissões liberais e outras que figuram nas categorias mais altas da hierarquia sócio-econômica. Quarenta e quatro ocupações estão aí representadas, mas a frequência com que ocorrem nos indica que cerca da metade dos professores provêm de apenas três ocupações: comerciantes, funcionários e fazendeiros.

Se classificarmos as quarenta ocupações em categorias descendentes do *status*, de acordo com a escala que foi empregada por Bertram Hutchinson no estudo da origem social dos estudantes universitários de São Paulo **, verificaremos que os professores primários provêm principalmente da segunda e terceira categorias, isto é, das categorias onde predominam as "ocupações de gerência e executivas" e "ocupações de inspeção, supervisão e outras não manuais de grau superior". *** E, se agruparmos as seis categorias em três níveis — superior, médio e inferior —, como fez aquele autor, verificaremos que a maioria dos professores primários provêm do *status médio*. (Quadro A, logo a seguir).

Os dados referentes às ocupações dos pais dos professores secundários (que também figuram no Quadro A) nos indicam que o magistério secundário provêm de camadas mais altas que o magistério primário, não se registrando mesmo nenhum caso de

* Sobre estudantes universitários, que representam já uma geração mais nova, temos os dados apresentados por B. Hutchinson sobre a experiência educacional dos pais de universitários de São Paulo. Vide B. Hutchinson, "Aspectos da Educação Universitária e Status Social em São Paulo", in *Hducação e Ciências Sociais* vol. 2, n. 4, 1957, p. 46.

** Bertram Hutchinson, op. cit., p. 53.

*** É interessante comparar este fato com o que ocorre na França: "Ce sont les ouvriers et très petits fonctionnaires qui occupent encore aujourd'hui la première place dans les professions paternelles chez les instituteurs comme les institutrices". Ida Berger, "Contribution à l'étude de la mobilité sociale en France: Les instituteurs", in *Transactions of the Third World Congress of Sociology*, vol. V, Amsterdam 1956. Diante de Ia! fato, poderíamos concluir que o magistério primário oferece aqui condições mais atraentes do que naquele país. Não nos podemos esquecer, porém, que o magistério primário no Brasil é constituído, quase totalmente, de mulheres, e que, até há bem pouco tempo, era a única profissão aceita para a mulher de classe média.

professor secundário que provenha da categoria inferior — "ocupações manuais especializadas e não especializadas". Embora originários de camadas mais altas do que aquelas de que provém o magistério primário, os professores secundários se originam em geral de camadas mais baixas do que os estudantes universitários.

QUADRO A

NÍVEL OCUPACIONAL DOS PAIS DOS PROFESSORES PRIMÁRIOS, SECUNDÁRIOS E ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS (*)

Ocupação do pai	Professôres (**)		Estudantes
	Primários %	Secundários %	Universitários %
I — STATUS SUPERIOR			
A — <i>Profissões liberais e alta administração:</i>			
Médico. Engenheiro. Advogado. Juiz. Desembargador. Oficial das forças armadas. Dentista. Farmacêutico. Agrônomo. Jornalista. Tabelião	7	17	
B — <i>De gerência e executivas:</i>			
Industrial. Contador. Professor primário e secundário. Fazendeiro (***)	19	23	
Total	26	40	58
II — STATUS MÉDIO			
C — <i>Ocupação de inspeção, supervisão e outras não manuais de grau superior:</i>			
Comerciante. Gerente de indústria. Gerente de casa comercial. Despachante. Proprietário de empresa de transporte. Escrivão. Es-			

(*) Fonte dos dados referentes a estudantes universitários: Bertram Hitchinson, "Aspectos da Educação Universitária e Status Social em São Paulo", in *Educação e Ciências Sociais*, vol. 2., n. 4, p. 60.

(**) As diferenças entre professores primários e secundários, relativas à contribuição das classes A, B, C, D e E são estatisticamente significativas (X^2 ao nível de 0, 01; o pequeno número de casos na classe F não nos permitiu incluí-la na computação do X^2).

(***) Não dispondo das informações necessárias para a classificação dos fazendeiros nas classes A, B ou C, de acordo com o critério do número de empregados utilizado pelo autor do estudo sobre os estudantes universitários de São Paulo, incluímos todos os fazendeiros na categoria B.

	crevente de cartório. Oficial Administrativo. Escriurário. Chefe de fiscalização. Chefe de laboratório. Comissário	43	47	
D —	<i>Ocupações de inspeção, supervisão e outras não manuais de grau inferior, inclusive vários graus de ocupações de rotina não manuais:</i>			
	Sitiente. Construtor. Agente de estação. Conferente. Guarda civil. Guarda sanitário. Relojoeiro. Mestre (em fábrica). Operário-chefe de seção. Administrador de armazém de café. Contratante de salina	10	19	
	Total	53	56	33
ITI — STATÜS INFERIOR				
E —	<i>Ocupações manuais especializadas :</i>			
	Operador cinematográfico. Motorista. Mecânico. Balconista. Vendedor ambulante. Barbeiro. Alfaiate. Parceiro ou arrendatário	13	3	
F —	<i>Ocupações manuais semi-especializadas e não especializadas :</i>			
	Operário. Pedreiro. Pescador. Trabalhador rural assalariado	7	—	
	Total	20	3	8

Os dados nos mostram, portanto, que o magistério é recrutado preferencialmente em certas camadas da população, mas, para julgar do grau de seletividade desse recrutamento, teríamos de confrontar a origem dos dois grupos estudados — primários e secundários — com a estrutura total da sociedade, isto é, com a distribuição da população pelas diferentes classes sociais. Infelizmente não temos dados relativos à estrutura de classes do Estado do Rio. Se admitirmos, porém, que a situação neste Estado não seja muito diferente da que se verifica no país em geral, poderemos ter uma idéia a respeito da representação das diferentes classes sociais na composição do magistério, utilizando, para confronto, a distribuição social da população do Brasil que foi estimada por Robert J. Havighurst mediante a combinação de esta-

tísticas referentes a ocupação, renda e propriedade fundiária. * Como tal confronto, embora imperfeito, nos parece útil não só para uma idéia do caráter seletivo do recrutamento atual como, também, para uma visão geral das possibilidades teóricas das diferentes fontes, apresentamos no Quadro B, abaixo, os dados referentes à origem social dos professores e os dados que resultaram do enquadramento das cinco classes sociais (identificadas por Robert J. Havighurst) no sistema tripartido de *status* utilizado no Quadro A.

QUADRO B

CLASSES SOCIAIS NO BRASIL E CLASSES DE ONDE PROVÊM OS PROFESSORES

Classes sociais no Brasil (**)		Classes de onde provêm os professores			
	STATUS	%	%	Primárias	Secundários
SUPERIOR	(Alta	2		%	%
		3	5	26	40
MÉDIO	(Média inferior ..	12	12	53	56
INFERIOR	(Baixa superior ..	33			
	(Baixa inferior ..	50	83	20	3

Apresentando estas informações sobre o magistério primário e secundário, não estamos oferecendo uma análise completa destes dois grupos profissionais. A própria coleta dos dados obedeceu ao critério de sua possível utilidade no estudo de atitudes e opiniões, em que estávamos primariamente interessados. E, de fato, será em função de aspectos aqui esboçados que analisaremos, em trabalho posterior, as opiniões dos professores a respeito do atual sistema de educação escolar.

(*) O Estado do Rio de Janeiro, mais urbanizado e industrializado do que o Brasil em geral, apresentará provavelmente uma pirâmide com estratos médios de maiores proporções (Porcentagem da população rural em 1950: Brasil — 63%; Estado do Rio de Janeiro — 52%).

(**) FONTE: Robert J. Havighurst, "Educação, Mobilidade Social e Mudança Social em Quatro Sociedades", in *Educação e Ciências Sociais*, vol. 2, n' 5. }

VIII. APÊNDICE

TABELA I

*Professôres Primários*REMUNERAÇÃO PELO EXERCÍCIO DO MAGISTÉRIO
EM DIFERENTES TIPOS DE ESCOLA (*)

	<i>Salário mensal</i>			Numero que prestou informação
	Menos de	Cr\$ 3.500 a	Cr\$ 6.500 a	
	Cr\$ 3.500	6.499	11.499	
Professôres:	%	%	%	
Municipais	97	3	—	34
Estaduais	22	72	6	88
De escolas particulares	58	21	21	28
Amostra total	45	47	7	150

(*) As diferenças nas colunas (1) e (2) são estatisticamente significativas: X2 ao nível de 0,01.

Nesta tabela, bem como nas tabelas subseqüentes, o X2 foi computado com os números, absolutos. Apresentamos a distribuição percentual para que o exame dos dados se possa fazer mais facilmente.

TABELA H

*Professôres Primários*REMUNERAÇÃO PELO EXERCÍCIO DO MAGISTÉRIO EM
DIFERENTES TIPOS DE ESCOLA (•)

<i>Salário mensal</i>	<i>Entidade que mantém a escola</i>			Amostra total
	Município	Estado	Particular	
Cr\$	%	%	%	%
Menos de 1 000	. 18	—	7	7
1 000 — 2 499 ..	. 65	15	36	29
2 500 — 3 499 ..	. 15	2	14	10
3 500 — 4 499 ..	. 2	51	14	33
4 500 — 5 499 ..	. —	8	4	5
5 500 — 6 499 ..	. —	14	4	8
6 500 — 8 499 ..	. —	6	18	7
8 500 — 11 499 ..	. —	—	4	1

(*) Embora, pelo pequeno número de casos, não se possa investigar a significação estatística das diferenças, apresentamos esta tabela porque retrata melhor a situação do que a anterior, I.

TABELA III

*Professôres Secundários*REMUNERAÇÃO PELO EXERCÍCIO DO MAGISTÉRIO
EM DIFERENTES TIPOS DE ESCOLA (*)

Professôres	<i>Salário mensal</i>		Numero que prestou informação
	Menos de Cr\$ 6.500 %	Cr\$ 6.500 ou mais	
Municipais	27	73	11
Estaduais	26	74	34
De escolas particulares	55	45	67
Amostra total	44	56	112

(*) As diferenças são estatisticamente significativas — X^2 ao nível de 0,02

TABELA IV

*Professôres Secundários*REMUNERAÇÃO PELO EXERCÍCIO DO MAGISTÉRIO
EM DIFERENTES TIPOS DE ESCOLA (*)

Professôres	<i>Salário mensal</i>				
	Menos de Cr\$ 3.500 %	Cr\$ 3.500a Cr\$ 6.499 %	Cr\$ 6.500a Cr\$ 11.499 %	Cr\$ 11.500 a Cr\$ 20.499 %	Cr\$ 20.500 ou mais %
Municipais	9	18	64	9	—
Estaduais	3	24	56	9	9
De escolas particulares	33	22	21	22	1
Amostra total ..	21	22	36	17	4

(*) Embora, pelo pequeno número de casos, não se possa investigar a significação estatística das diferenças, apresentamos esta tabela porque a anterior, III, pouco nos diz sobre a situação dos professores que ganham mais de Cr\$ 6.500, que constituem mais da metade da amostra.

TABELA V

*Professôres Secundários»*REMUNERAÇÃO PELO EXERCÍCIO DO MAGISTÉRIO EM
DIFERENTES TIPOS DE CIDADE (*)

Tipo de cidade	<i>Salário mensal</i>	
	Menos de Cr\$ 6.500	Cr\$ 6.500 ou mais %
De 2.000 a 10.000 habitantes	71	29
De 11.000 a 70.000 habitantes	39	61
Mais de 70.000 habitantes	23	67

(*) As diferenças são estatisticamente significativa — X^2 ao nível de 0,2

TABELA VI

Professôres Primários

SATISFAÇÃO COM A REMUNERAÇÃO (»)

Remuneração Cr\$	Satisfeitos %	Mais ou menos satisfeitos %	Descontentes %
Até 3.499.	19	4	77
3.500 — 6.499.	17	24	58
6.500 — ou mais	14		85

(*) As diferenças são estatisticamente significativas — X2 ao nível de 0,05.

TABELA VII

Professôres primários e secundários

SATISFAÇÃO COM A REMUNERAÇÃO (*)

Professôres	Satisfeitos %	Mais ou menos satisfeitos %	Descontentes %
Primários.	17	14	69
Secundários.	11	3	86

(*) As diferenças são estatisticamente significativas — X2 ao nível de 0,05.

TABELA VIII

Professôres primários e secundários

ENCARGOS FINANCEIROS (*)

Vive só e se mantém	Responsabilidade total pelo orçamente» de uma família	Contribuinte de orçamento familiar	Simples usuário de orçamento familiar
.. %	%	%	%
Professôres .. %	%	%	%
Primários 5	6	63	26
Secundários .. 3	35	47	15

(*) As diferenças são estatisticamente significativas — X2 ao nível de 0,01.

TABELA IX

Professôres primários e secundários

EXERCÍCIO DE OUTRA ATIVIDADE REMUNERADA (*)

Professôres	Exercem outra atividade %	Não exerce outra atividade
Primários.	5	95
Secundários.	21	69

(*) As diferenças são estatisticamente significativas — X2 ao nível de 0,01.

TABELA X

Professôres secundários

ENCARGO DOCENTE

<i>Horas semanais de aula</i>	Professôres
18 horas ou menos.....	34
19 a 24 horas.....	9
25 a 36 horas.....	31
37 a 48 horas.....	15
49 a 54 horas.....	4
Mais de 54 horas.....	7

TABELA XI

Professôres Primários

REMUNERAÇÃO E ENCARGO DOCENTE (*)

Escolas em que leciona	Até Cr\$ 3.499	Cr\$ 3.500 ou mais
.....	47	53
.....	40	60

(*) As diferenças não são estatisticamente significativas.

TABELA XII

Professôres Primários

INSTRUÇÃO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL (*)

Professôres	<i>Curso completo</i>				Número que pres- tou informação.
	Nenhum	Primário	Nível médio	Normal	
	%	%	%	%	
Municipais	6	50	32	12	34
Estaduais	1	11	10	79	89
De escolas _____					
particulares ...	—	24	15	61	33 (**)

(*) As diferenças que se verificam nas colunas 2, 3, 4 e 5 são estatisticamente significativas — X² ao nível de 0,01.

(**) Não foram incluídos nesta tabela os três professores de escolas subvencionadas.

TABELA XIII

*Professôres Primários*INSTRUÇÃO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORES
RURAIS E URBANOS (*)*Instrução*

Professôres	Primária %	Média %	Normal %	Número entrevistado
Rurais	42 (••)	10	48	67
Urbanos	13	21	66	93
Amostra total	25	16	59	160

(*) As diferenças são estatisticamente significativas — X² ao nível de 0,01.

(**) Incluídos os três professores que não têm curso primário completo.

TABELA XIV

Professôres Primários

CURSOS DE ATUALIZAÇÃO, EXTENSÃO OU APERFEIÇOAMENTO (•>

Professôres	Freqüentaram %	Não freqüentaram %
Normalistas	41	59
Não normalistas	15	85
Amostra total	30	70

(*) As diferenças são estatisticamente significativas — Z² ao nível de 0,01.

TABELA XV

Professôres Primários

EXPOSIÇÃO A PERIÓDICOS ESPECIALIZADOS (•)

Professôres	Lêem %	Não lêem %	Número que prestou informação
Normalistas	41	59	66
Não normalistas	21	79	93
Amostra total	33	67	159

(*) As diferenças são estatisticamente significativas — X² ao nível de 0,01.

TABELA XVI

Professôres secundários

INSTRUÇÃO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL (*)

Professôres	Primário	Nível médio	Normal	Faculdade	Outros	Número de Filosofia superiores entrevistado
	%	%	%	%	%	
Municipais	—	9	27	37	27	11
Estaduais	—	18	29	15	38	34
De escolas part.	—	31	19	17	33	48
De escolas part. religiosas	3	10	32	39	17	29
Amostra total .	1	20	25	23	31	122

(*) As diferenças que se observam nas colunas 2, 3, 4 e 5, excetuadas as referentes aos professores municipais que não entraram na computação do X2 pelo fato de constituírem uma amostra muito pequena, são estatisticamente significativas — X2 ao nível de 0,05.

TABELA XVII

Professôres Secundários

EXPOSIÇÃO A CURSOS DE ATUALIZAÇÃO, EXTENSÃO OU APERFEIÇOAMENTO (•)

Professôres	Freqüentaram	Não freqüentaram	Número entrevistado
	%	%	
Licenciados por Fac. Filosofia	54	46	28
Não licenciados	41	59	94
Amostra total	44	56	122

(*) As diferenças não são estatisticamente significativas.

TABELA XVIII

Professôres Secundários

EXPOSIÇÃO A PERIÓDICOS ESPECIALIZADOS (•)

Professôres	Lêem	Não lêem	Número entrevistado
	%	%	
Licenciados por Fac. Filosofia	86	14	28
	40	60	94
	42	58	122

(*) As diferenças são estatisticamente significativas — X2 ao nível do 0,01.

TABELA XIX

EXPOSIÇÃO A PERIÓDICOS DEDICADOS A EDUCAÇÃO EM GERAL
OU A DETERMINADAS DISCIPLINAS DO CURRÍCULO

Periódicos	Professôres que lêem	
	Primários	Secundários
	%	%
Não lêem	67	25
Não se lembram dos nomes dos periódicos que dizem ler	6	4
Atualidades Pedagógicas — D. F.	3	34
Boletim da C.B.A.I.	—	6
Boletim Geográfico	—	2
E.B.S.A. — D.F.	—	7
Educação — D.F.	1	2
English Language Teaching	—	2
Les Actualités Pedagogiques	—	1
Português — S.P.	—	1
O Ensino — D.F.	8	1
Revista Brasileira de Educação Física — D.F. ...	—	2
Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos	3	7
Revista Brasileira de Filologia	—	2
Revista Brasileira de Geografia	—	2
Revista de Educação — S. P.	1	—
Revista do Ensino — R. S.	11	10
Revista de História — S.P.	—	1
Revista do SENAC	—	1

TABELA XX

Professôres primários e secundários

CONVÍVIO PREFERIDO PELO PROFESSOR

<i>"Meio em que o professor se sente melhor":</i>	<i>Professôres</i>	
	Primários	Secundários
	%	%
Entre colegas de trabalho (do mesmo estabelecimento de ensino)	38	36
Entre as pessoas que freqüentam as reuniões de minha igreja ou religião.	23	12 (*)
Em meu grupinho de amigos.	16	13
Entre professores em geral	14	23 (*)
Em lugar algum (não foi sugerido).	3	1
Entre colegas de trabalho do escritório (ou outro lugar em que o professor trabalha).	2	4
Entre meus alunos (não foi sugerido).	1	4
"Em qualquer lugar" (ou respostas vagas).	1	—
"Não sei"	1	—
No clube.	—	5

(*) As diferenças, entre professores primários e secundários, na preferência demonstrada pela convivência com "professores em geral" e "pessoas de minha igreja ou religião" são estatisticamente significativas — X² ao nível de 0,05.

TABELA XXI

*Professôres Secundários*DIFERENÇAS ENTRE OS SEXOS NA PREFERENCIA DEMONSTRADA
POR DIVERSOS TIPOS DE CONVÍVIO (*)

	<i>Convívio preferido</i>	
	"Professôres em geral"	"Grupinhos de amigos"
Professôres	%	%
Homens	26	11
Mulheres	15	23

(*) As diferenças são estatisticamente significativas — X^2 ao nível de 0,01.

TABELA XXII

Professôres Primários

TEMPO DE EXERCÍCIO NA ESCOLA (*)

Tempo	<i>Professôres</i>			Amostra total
	Rurais	Urbanos		
	%	%	%	
Menos de 1 ano . . . . .	.11	6	8	
1 — 4 anos . . . . .	.52	43	47	
5 — 9 " . . . . .	.17	26	22	
10 — 14 " . . . . .	.14	14	14	
15 — 19 " . . . . .	.5	6	5	
20 — 24 " . . . . .	.1	4	3	
25 ou mais	—•	1	1	

(*) O pequeno número de casos não nos permite investigar a significação estatística das diferenças entre professores rurais e urbanos. Como se vê, porém, na Tabela XXIII, no professorado estadual, onde o sistema regular de remoção poderia permitir um índice diferencial de permanência na escola, as diferenças rurais-urbanas, nos períodos considerados, não chegam a ser estatisticamente significativas.

TABELA XXIII

Professôres Primários Estaduais

TEMPO DE EXERCÍCIO NA ESCOLA (•)

Professôres	<i>Tempo na escola — anos</i>			Número que prestou informação
	Menos de 2	2 a 9	10 ou mais	
	%	%	%	
Rurais	31	45	24	42
Urbanos	22	62	16	45

(*) As diferenças não são estatisticamente significativas.

TABELA XXIV

Professôres Secundários

TEMPO DE EXERCÍCIO NA ESCOLA (*)

Professôres

Tempo-Anos	Municipais	Estaduais	De escolas particulares	Amostra total
	%	%	%	%
—	—	6	3	3
1 a 4	25	12	28	23
5 a 9	50	24	34	33
10 a 14	8	21	13	15
15 a 19	17	—	9	7
20 a 24	—	26	7	11
25 a 29	—	9	3	4
30 a 34	—	2	1	2
35 a 39	—	—	1	1
—	—	—	1	1

(*) O pequeno número de casos não nos permite verificar a significação estatística das diferenças.

TABELA XXV

Professôres Primários e Secundários

TEMPO DE EXERCÍCIO NA ESCOLA (*)

	<i>Tempo na escola — anos</i>				Número que prestou informação
	Menos de 1	1 a 4	5 a 9	10 ou mais	
	%	%	%	%	
Professôres	8	47	22	23	155
Primários	3	23	33	41	122

(*) As diferenças são estatisticamente significativas — X² ao nível de 0,01.

TABELA XXVI

Professôres Primários

INTENÇÃO DE REMOVER-SE (*)

	Pretende remover-se	Não pretende remover-se
	%	%
Professôres	49	51
Rurais	30	70
Urbanos	38	62
Amostra total		

(*) As diferenças são estatisticamente significativas — X² ao nível de 0,02.

TABELA XXVII

Professôres Primários e Secundários

INTENÇÃO DE REMOVER-SE (*)

Professôres	Pretende remover-se	
	%	Não pretende remover-se %
Primários	38	62
Secundários	12	88

(*) As diferenças são estatisticamente significativas — X² ao nível de 0,01.

TABELA XXVIII

Professôres Secundários

INTENÇÃO DE REMOVER-SE (•)

Professôres	Pretende remover-se	
	%	Não pretende remover-ss %
Estaduais e municipais	7	93
De escolas particulares	19	81

(*) As diferenças são estatisticamente significativas — X² ao nível de 0,05.

TABELA XXIX

Professôres Primários e Secundários

TEMPO NO MAGISTÉRIO (•)

Tempo-Anos	<i>Professôres</i>	
	Primários	Secundários
	%	%
Menos de 2	11	4
2 a 9 ...	49	37
10 a 19	27	27
20 ou mais	13	32

(*) As diferenças são estatisticamente significativas — X² ao nível de 0,01.

TABELA XXX

Professôres Primários e Secundários

FILIAÇÃO A ASSOCIAÇÕES VOLUNTÁRIAS (*)

	<i>Professôres</i>	
	Primários	Secundária
	%	%
Não pertencem a qualquer associação	53	21
Pertencem a associações profissionais	6	22
Pertencem a associações religiosas	32	27
Pertencem a outras associações.	15	47 (**)

(*) As diferenças referentes à filiação a associações religiosas *não* são estatisticamente significativas. As demais mostraram-se significativas — X^2 ao nível de 0,01.

(**) As percentagens somam mais de 100, porque alguns professores pertencem a associações de tipos diferentes.

TABELA XXXI

Professôres Primários Rurais e Urbanos

FILIAÇÃO A ASSOCIAÇÕES VOLUNTÁRIAS (•)

Percentagem dos que pertencem aos diferentes tipos de associação

	Não pertencem a			Outras associações
	qualquer associação	Profissionais	Religiosas	
	%	%	%	%
Professôres				
Rurais	57	1	9	36 (**)
Urbanos.	51	8	19	29

(*) As diferenças *não* são estatisticamente significativas.

(**) As percentagens somam mais de 100, porque alguns professores pertencem a mais de um tipo de associação.

TABELA XXXII

Professôres Primários e Secundários, do Magistério Público e Particular

FILIAÇÃO A ASSOCIAÇÕES PROFISSIONAIS (•)

Percentagem dos que pertencem a associações profissionais

	<i>Professôres</i>	
	Primários	Secundários
	%	%
Estaduais e municipais	6	22
De escolas particulares.	30	21

(*) Deixamos de investigar a significação estatística das diferenças que se observam no magistério primário, entre professores públicos e particulares, porque o pequeno número dos que pertencem a associações profissionais não nos permite a aplicação do teste do X^2 .

TABELA XXXIII

Professôres Primários

NATURALIDADE (•)

	<i>Professôres</i>	
	Natural da localidade	Natural de outra localidade
Lugar onde leciona	<i>To</i>	%
Sítios, vilas e povoados	25	75
Pequenas cidades.	50	50
Cidades com 11000 ou mais ha- bitantes.	37	63
Amostra total	34	66

(*) As diferenças são estatisticamente significativas — X² ao nível de 0,05.

TABELA XXXIV

Professôres Secundários

NATURALIDADE (*)

	<i>Professôres</i>	
	Natural da localidade	Natural de outra localidade
Lugar onde leciona	%	%
Cidade com menos de 11.000 hs.	25	75
Cidade de 11.000 a 70.000 hs.	26	74
Cidade com mais de 70.000 hs.	17	83
Amostra total	24	76

(*) As diferenças *não* são estatisticamente significativas.

TABELA XXXV

Professôres Primários e Secundários

INSTRUÇÃO DO PAI DO PROFESSOR (*)

	<i>Instrução do pai</i>				
	Não sabe informar	Analfabeto	Primária	Secundária	Superior
Professôres	%	%	%	%	%
Primários	4	6	72	13	5
Secundários ..	5		47	21	25

(*) As diferenças são estatisticamente significativas — X² ao nível de 0,01.

TABELA XXXVI

*Professôres Primários Normalistas e Não Normalistas **

INSTRUÇÃO DO PAI DO PROFESSOR

	<i>Instrução do pai</i>		
	Analfabeto	Primária	Acima da primária
Professôres	%	%	%
Normalistas	3	74	23
Não normalistas	11	78	11

(*) As diferenças que se observam nas colunas 2 e 3, às quais se pode aplicar o teste do X², não são estatisticamente significativas.

TABELA XXXVII

Professôres Primários

NÍVEL EDUCACIONAL DO PROFESSOR E NÍVEL EDUCACIONAL DE SEU PAI (•)

	Não sabe informar	Analfabeto	Primário	Médio	Superior
	%	%	%	%	%
Professôres	—	—	25	75	—
Pais	4	6	72	13	5

TABELA XXXVIII

Professôres Secundários

NÍVEL EDUCACIONAL DO PROFESSOR E NÍVEL EDUCACIONAL DE SEU PAI

	Não sabe informar	Analfabeto	Primário	Médio	Superior
	%	%	%	%	%
Professôres	—	—	—	46	53
Pais	5	2	46	21	25

(*) As diferenças entre pais e professores nos níveis de instrução primária, secundária e superior, às quais se pôde aplicar o X², são estatisticamente significativas.

EDUCAÇÃO PARA UMA SOCIEDADE DE HOMENS LIVRES NA ERA TECNOLÓGICA

GEORGE S. COUNTS
Da Universidade de Columbia

I — UMA FÉ RACIONAL NA EDUCAÇÃO •

I

Têm os Estados Unidos uma longa história de fé no poder e nas virtudes da educação. E, em geral, identificamos a educação com a escola. Desde os primeiros tempos associamos a educação ao progresso da civilização e à causa da liberdade humana. Durante a colônia, quando ainda lutávamos pela sobrevivência em terra estranha, já alimentávamos essa fé. Os fundadores da República, sob a influência do pensamento revolucionário da época, tanto na Europa como na América, acreditavam que a força da nova nação dependeria da difusão da instrução e do esclarecimento. "Se a condição do homem deve ser melhorada progressivamente, como entranhadamente esperamos e acreditamos", escreveu Thomas Jefferson, pai da nossa democracia, "a educação deve ser o instrumento primordial para consegui-lo". Os grandes campeões da liberdade popular, em toda a nossa história nacional,

* Por ocasião de sua visita ao Brasil, em setembro do corrente ano, a convite do C.B.P.E., George S. Counts pronunciou quatro conferências na Associação Brasileira de Educação, subordinadas ao título geral "Educação para uma sociedade de homens livres na era tecnológica." Apresentamos neste número as duas primeiras e completaremos a transcrição no próximo. O presente trabalho constitui a primeira delas, que teve como introdução as seguintes palavras:

"Em primeiro lugar, desejo exprimir, a todos vós, o meu profundo agradecimento pela honra que me conferistes, convidando-me a visitar a grande República do Brasil e a ver o vosso fabuloso país. E estou certo de que o meu povo desejaria que vos trouxesse as suas saudações cordiais e os seus melhores votos. As relações entre as nossas duas nações sempre foram marcadas por sentimentos de respeito e de amizade. Que seja sempre assim.

Mais uma palavra cabe nesta declaração introdutória. Não venho dizer-vos como deveis organizar a vossa educação, nem para que fins. Esclareci este ponto ao Dr. Anísio Teixeira, quando me visitou, há um ano, em Nova York, no inverno passado. Tentar aconselhar-vos seria contra toda minha filosofia educacional, como acentuarei nas conferências. Venho apenas trazer-vos os meus próprios pontos de vista, que estão profundamente enraizados na experiência do meu povo. E a sra. Counts e eu esperamos aprender muito durante a nossa breve estada no Brasil".

em geral insistiram em que a sobrevivência das instituições livres exige um povo educado. Horace Mann, pai da escola comum, uma escola aberta a todas as crianças, independentemente de classe, de religião ou de circunstâncias de família, exprimiu os sentimentos das gerações que lhe sucederam ao dizer: "A Escola Comum é a maior descoberta já realizada pelo homem". E a Associação Nacional de Educação escolheu como *slogan* para o seu centésimo aniversário, este ano: "Um povo educado promove a liberdade". Assim, ante problemas pessoais ou sociais difíceis, nesta época crítica, inclinamo-nos a considerar a educação como solução infalível.

A nossa fé histórica se traduziu em ação vigorosa e nutrida. Em 1837, Francis J. Grund, escritor americano nascido na Boêmia e educado na Áustria, observava que, "com exceção da Alemanha protestante, não há país em que tanto se tenha feito pela educação das crianças como os Estados Unidos da América". No curso do século seguinte, criamos um amplo e unificado sistema de escolas públicas que constituiu verdadeiro desafio à teoria e à prática educacionais do Velho Mundo, que acabou por influenciar. Com a nossa "escada educacional" (*educational ladder*), justamente celebrada, repudiamos a idéia aristocrática européia de escolas separadas para as "classes" e as "massas" e estabelecemos o *princípio* de um único sistema educacional para todo o povo. Atingindo desde o jardim de infância até a escola superior e os estudos pós-graduados universitários, e destinada a derrubar as barreiras sociais, consagradas pelo tempo, ao treinamento superior, constitui essa "escada educacional" uma das mais delicadas e distintas expressões da nossa democracia. Embora as medidas adotadas de maneira alguma tenham superado as diferenças de renda familiar ou herança cultural, nem igualado completamente as oportunidades educacionais nos níveis superiores, as nossas escolas secundárias e os nossos "*colleges*" de nível universitário matriculam provavelmente tantos jovens de 14 a 22 anos quanto as instituições correspondentes de todo o resto do mundo. Mais, ainda, onde quer que se rejeite o sistema de classes sociais rígidas, acolhe-se a "escada educacional".

A contribuição desta vasta rede de escolas à nossa democracia não pode ser exagerada. Se fossem fechadas durante uma geração, toda a nossa vida econômica e política entraria em colapso e retrogradaríamos, forçosamente, a um modo de vida relativamente primitivo e simples. Temos de convir em que há defeitos e falhas graves tanto na concepção como na administração das nossas escolas. Todavia, com todas as suas deficiências, constituem uma das glórias da nossa República.

II

A nossa fé nas virtudes das escolas, entretanto, muitas vezes tem sido pouco lúcida e superficial. Como povo, raramente, se é que alguma vez o fizemos, investigamos criticamente as fases sociais, morais e culturais da educação. Falhamos em dar a devida atenção à diversidade das concepções e dos programas educacionais na história e no mundo contemporâneo. Identificamos educação com esclarecimento — e esclarecimento com educação. Supusemos que educação fosse um processo mais ou menos espontâneo e que se realiza inevitavelmente na escola, bom em qualquer quantidade para os males que afligem a humanidade e para o progresso do governo do povo. Mas ainda, supusemos que essencialmente é uma coisa só, a mesma em toda parte, governada pelas suas próprias leis, temida pelo despotismo e adorada pelos povos livres. Tendemos a identificá-la com a democracia e o progresso humano, sem compreender, clara e positivamente, que há uma educação adequada para cada sociedade ou para cada civilização e que uma forma, conveniente para uma, pode destruir outra. Há muito que podíamos ter lido e ponderado, com proveito, a sábia observação de Montesquieu, de que "as leis da educação devem estar em relação com os princípios do governo". Se o tivéssemos feito, a Associação Nacional de Educação não estaria proclamando hoje, sem reserva alguma, que "um povo educado promove a liberdade".

A nossa atitude pouco lúcida pode ter tido certa justificativa no século XIX, quando, com uma única exceção, os Estados autocráticos se opunham à fundação de escolas a fim de, como costumávamos dizer, "manter os seus povos na ignorância". O caso da Prússia, que liderou o mundo na criação de um eficiente sistema de educação elementar para as massas, foi convenientemente considerado como "a exceção que prova a regra". Não compreendemos que a palavra "prova", neste velho adágio inglês, realmente significa "põe à prova" e, conseqüentemente, implicava em que, se a regra não podia abarcar a exceção, a regra mesma teria de ser abandonada. Certamente, a renomada *Volkschule* fortaleceu, mais do que debilitou, a dinastia Hohensollern. Isto ficou demonstrado na Guerra de Sete Semanas entre a Prússia e a Áustria em 1866. "A vitória dos prussianos sobre os austríacos", escreveu o historiador alemão Oskar Peschel, "foi uma vitória do mestre-escola prussiano sobre o mestre-escola austríaco".

O nascimento dos Estados totalitários contemporâneos, do chamado "despotismo popular" do Século XX, tornou imperativo um reexame crítico da nossa concepção histórica. Esses Estados igualaram ou ultrapassaram as democracias na sua dedicação e no seu apoio às escolas e a outras formas de educação organizada,

mais notavelmente, talvez, no caso da União Soviética. Devemos saber, agora, que a alfabetização, antes considerada um índice fidedigno de esclarecimento popular, pode ser um instrumento através do qual uma imprensa controlada pode escravizar todo um povo. Devemos saber, também, agora, que o nível da cultura humana não pode ser medido pelo número de escolas e de outros estabelecimentos mantidos por uma sociedade para a instrução dos jovens. A Alemanha sob os nazistas e o Japão sob a casta militar estavam entre os países mais alfabetizados e mais bem servidos de escolas na face da Terra. A nossa fé tradicional na educação como libertadora da humanidade só se justifica se a educação fôr cuidadosa e eficazmente dirigida para tal fim.

III

O relato sem enfeites do papel da educação organizada na história, desde a era do homem pré-letrado até os meados do Século XX, absolutamente não apoia a fé tradicional nas virtudes das escolas e de outros estabelecimentos para a educação dos jovens. O período entre as grandes guerras, como sugerimos, é particularmente ilustrativo a respeito. A experiência deveria ensinar-nos que somente uma educação destinada a servir fins benéficos pode ser benéfica em qualquer concepção humana do termo.

Em *The Outline of History*, publicada em 1920, H. G. Wells, um dos profetas do nosso tempo, afirmou que "a história humana se torna cada vez mais uma corrida entre a educação e a catástrofe". Durante os anos 1920, tal afirmação provavelmente foi citada por educadores nos Estados Unidos mais larga e favoravelmente do que em qualquer outro país. Estava claramente de acordo com a nossa fé tradicional. Já em 1939, em *The Fate of Man*, Wells observava que a catástrofe "estava cada vez mais em marcha", que a educação parecia "incapaz de dar a partida", que na verdade nem mesmo "se reajustara para a partida". E concluía com o pensamento melancólico de que "a corrida pode, afinal de contas, revelar-se uma marcha para o desastre".

Sabemos hoje que a catástrofe triunfou — e com terrificante rapidez. Que estava errado? As nações do mundo haviam deixado de construir bastante escolas ou de treinar bastante professores? Ou a educação se revelara uma débil força na sociedade? O fato é que a corrida não foi entre a educação em geral e a catástrofe, como o próprio Wells teria sido o primeiro a admitir. Os anos entre as guerras testemunharam uma expansão sem precedentes da educação organizada, de escolas e faculdades e outros estabelecimentos para formar e moldar o espírito. Com efeito, nunca, até então, o problema de educar os jovens e de instruir os

adultos merecera tanta atenção dos chefes de governos e dos líderes de sociedades. Nos Estados Unidos, o número de estudantes em escolas secundárias aumentou de 2 500 000 em 1920 para 6 925 000 em 1940, enquanto a matrícula, nos estabelecimentos superiores, crescia de 750 000 para 1 800 000. Durante o mesmo período, a Rússia Soviética destinou à educação provavelmente uma *proporção* maior da renda nacional total do que qualquer outro país em toda a história. O número de seus jovens e adultos que frequentavam escolas e classes de todos os tipos e graus aumentou de 8 ou 9 milhões para provavelmente 35 ou 40 milhões. Em seguida à Revolução, e particularmente depois do lançamento do primeiro Plano Quinquenal em 1928, os líderes soviéticos empreenderam a mais ampla campanha já tentada para exterminar o analfabetismo. E todo o aparelhamento cultural, inclusive a imprensa, o rádio, o teatro, o cinema e até mesmo o circo, foi dirigido para a consecução dos objetivos educacionais estabelecidos pela ditadura comunista. As potências do eixo — a Alemanha, a Itália e o Japão — gastaram somas enormes com a educação e deram tanta atenção à formação do espírito de crianças e de jovens quanto à reconstrução da economia e ao revigoramento das forças armadas. Em muitos países, foi uma era de expansão educacional.

Pouco, comparativamente, dessa expansão destinava-se a prevenir a catástrofe. Em verdade, em grau bem elevado, a educação, entre as guerras, foi realmente a ama seca ou a parteira da catástrofe. Isso constituiu a verdade óbvia e confessada no caso dos Estados totalitários. Às crianças, na Itália, ensinava-se que chegara o momento de restaurar o Império Romano, que "é melhor viver um dia como um leão do que viver mil anos como um cordeiro"; na Alemanha, que a raça nórdica é incomensuravelmente superior a todas as outras, que o Terceiro Reich tinha o direito de estender as suas fronteiras em todas as direções, que somente na guerra o homem cumpre o seu mais alto destino; no Japão, que os japoneses são o povo eleito de Deus, que têm direito a cobiçar os laranjais da Califórnia, que a morte em batalha pela glória do Filho do Céu é o mais alevantado objetivo da vida. Na União Soviética as escolas foram empregadas para fomentar a luta de classes, para deturpar as instituições sociais das nações "capitalistas" e para propagar a doutrina de que a Rússia era a ponta de lança de uma revolução mundial que a seu tempo se alastraria a todos os países e derrubaria por toda parte a ordem existente. E as escolas, em todos esses Estados totalitários, procuraram inculcar, no espírito dos jovens, cega e fanática lealdade à ditadura. Ao mesmo tempo, nenhuma sociedade livre, em parte alguma, enfrentava o problema educacional com ousadia e imaginação. Em todo o mundo, a educação, quer deliberadamente, quer não, ajudou a trazer sobre a humanidade os desastres que por pouco não destroem o melhor da nossa civilização. Na pior das hi-

póteses, não se destinava, nem pela concepção, nem pela prática, a se opor ao rápido avanço da catástrofe.

Sabemos, hoje — se é que aprendemos as lições do recentíssimo passado — que a educação organizada pode, ou não, servir à causa da paz, da liberdade e da justiça na Terra. Com efeito, sabemos que pode servir a qualquer causa, que pode servir tanto à tirania como à liberdade, à ignorância como ao esclarecimento, à mentira como à verdade, à guerra como à paz, à morte como à vida. Pode até mesmo levar homens e mulheres a pensar que são livres, ao mesmo tempo que cerra sobre eles os grilhões da servidão. A educação é verdadeiramente uma força de grande poder, mas que seja boa ou má depende, não das leis da aprendizagem, mas da concepção de vida ou de civilização que exprime.

IV

Atualmente, a necessidade de toda sociedade livre do planeta é de uma grande educação — grande na sua concepção e grande na sua operação. Em tais termos é que a corrida, tal como Wells a viu há mais de uma geração, continua a desenvolver-se. Vivemos, hoje, para empregar a expressão de Arnold J. Toynbee, em "tempos perturbados", talvez o mais fatídico período de toda a história da humanidade. Desde os primeiros anos deste século temos vivido num mundo cada vez mais estranho e até mesmo terrificante. Conhecemos uma infinita sucessão de crises, no país e no estrangeiro. Assistimos a tragédia a criar tragédia com fúria crescente. Vimos as nossas esperanças, aparentemente bem fundadas, esmagadas sob o tacão dos acontecimentos. As sólidas verdades e certezas do Século XIX parece terem desaparecido. Nada parece seguro e duradouro. Instituições sociais, relações humanas, sistemas de valores e concepções da vida e do destino, tudo entrou em mudança incessante. Homens e mulheres de critério, em toda parte, enchem-se de ansiedade e temor do futuro. Depois de um retrocesso de séculos, o despotismo está novamente em marcha.

Há menos de uma geração, experimentamos um grande desastre econômico. No momento exato em que os nossos líderes políticos e industriais, nos Estados Unidos, confiadamente prognosticavam uma duradoura e crescente prosperidade, ao longo de um futuro ilimitado, sob um sistema econômico alicerçado nas leis da natureza, fomos atingidos por uma depressão econômica que abalou os fundamentos da República e pôs em perigo todo o mundo livre. A estrutura do mercado ruiu, bancos, lojas e fábricas fecharam as portas, as fazendas voltaram a uma economia de consumo, as rodas do transporte pararam de girar, economias de vidas inteiras desapareceram, 12 a 15 milhões de

operários se viram desempregados, a renda total se reduziu à metade e pobres e ricos ficaram transidos de medo. Em resposta à aflição geral, doutrinas revolucionárias se espalharam no país e ditadores em embrião, de acordo com os modelos europeus, surgiram nos Estados Unidos. Esta experiência traumática temperou, de algum modo, o tradicional otimismo do nosso povo. Outro desastre de igual magnitude poderá trazer novas vitórias ao totalitarismo comunista.

Do deslocamento das instituições, dos conflitos de classes, das rivalidades do passado e dos desequilíbrios da estrutura do poder no mundo provieram as grandes guerras, revoluções e contra-revoluções do nosso tempo. Não nos precisamos deter nesse tema, senão para observar que uma terceira guerra mundial, travada com novos e cada vez mais poderosos engenhos de destruição, pode eliminar a civilização em toda parte e fazer retrogradar à barbárie a humanidade inteira, se não exterminar a raça humana. A época das revoluções e das contra-revoluções provavelmente ainda não terminou. A nossa hipótese, aqui, é a de que a educação organizada deve ser concebida à luz destes tempos perturbados, e fundada na fé de que possa iluminar a escura estrada que se estende à frente de toda a humanidade.

V

O Século XX, como notamos, assistiu ao desenvolvimento da educação organizada e ao interesse pela educação organizada em todo o mundo. Nos Estados Unidos, como em outros países, inúmeros "colleges" de educação e departamentos de educação foram estabelecidos nas nossas universidades e boa porção de energia se dedicou ao melhoramento da educação. A nossa literatura, leiga ou profissional, discutiu largamente os erros da escola e apresentou propostas para corrigir as suas debilidades. As estantes das nossas bibliotecas estão pejadas de relatórios, inquéritos e estudos educacionais, inclusive dissertações doutorais sem conta. Novas teorias e experimentos seguem-se uns aos outros, numa corrente infinita. Toda esta atividade de maneira alguma foi vã; resultou, indubitavelmente, em considerável melhoria na condução e funcionamento da escola. Contudo, boa parte dela refere-se, seja a superficialidades, seja à mecânica do problema. Na verdade, algumas das propostas mais largas e calorosamente discutidas de reforma, durante a nossa geração, são pouco mais do que panacéias que em grande parte ignoram o problema básico de todo pensamento educacional — o problema da relação entre a educação e a natureza e os azares da nossa civilização, na sua moldura histórica e mundial. Três dessas propostas **mereceram muita** atenção durante os últimos quarenta ou cinquenta anos.

A primeira e a mais frutífera dessas propostas foi a criação de uma ciência da educação. Nos começos do século atual, o movimento para converter a educação numa ciência suscitou muito entusiasmo e levou ao empreendimento de inúmeros estudos experimentais e estatísticos. O processo de aprendizagem e o crescimento da criança foram submetidos a incessante inquirição. Todos os aspectos do programa escolar foram objeto de investigação. Minuciosa atenção foi dedicada à perfeição da maquinaria da educação, à integração das peças, à eliminação de atritos, ao melhoramento de edifícios e de equipamentos, à padronização de processos, à invenção de material pedagógico, à elaboração de *tests* e de escalas de promoção para alunos e professores e à manutenção de arquivos de todas as ações e transações. Por algum tempo, a filosofia foi relegada a posição inferior e, em certos círculos, fazia-se confiadamente o prognóstico de que todos os problemas educacionais seriam resolvidos pela nova ciência. Infelizmente, o programa tradicional da escola foi aceito sem discussão — e se fêz ênfase sobre a eficiência maior na operação desse programa. A educação foi considerada como um processo autônomo, que podia ser estudado isoladamente da sociedade e da civilização e aperfeiçoado de acordo com as suas próprias leis.

Não se pode negar que este movimento muito contribuiu para o progresso da educação. A necessidade atual é de uma concepção mais generosa de uma ciência da educação — uma ciência intimamente integrada com todas as outras ciências da sociedade e da cultura humana. Devemos compreender que as respostas às mais profundas questões referentes ao modo de se conduzir a educação, questões que envolvem valores e objetivos, têm de ser encontradas fora da escola e além dos imperativos do conhecimento científico. Uma ciência pode dizer-nos como produzir um guerreiro ou um pacifista, um escravo ou um homem livre, mas não nos pode dizer o que *faremos* com qualquer dessas coisas. A ciência pode penetrar os segredos do Átomo, mas não nos pode dizer se devemos fazer bombas atômicas ou converter a energia atômica a fins pacíficos. Estas questões pertencem ao domínio da ética e da política.

Uma segunda proposta busca orientar a reforma pelos interesses e problemas das crianças. Ao que parece, a presunção, aqui, é a de que a criança atinge a maturidade através de um processo de geração espontânea ou de íntimo desabrochar, que o mundo adulto, através dos seus estabelecimentos educacionais, deve apenas proteger e fomentar. De acordo com esse ponto de vista, a criança, e não o professor ou a escola, deve desempenhar o papel decisivo no dar forma tanto aos processos como aos fins da educação. Os interesses e os problemas de meninos e meninas — admite-se — constituem um guia mais fidedigno do que a experiência e a sabedoria dos mais velhos. Argumenta-se, mais ainda,

que qualquer interferência positiva de membros da geração mais velha é uma forma de imposição ou de doutrinação e certamente leva à frustração e à arregimentação dos espíritos. Indubitavelmente, estamos diante da mais romântica interpretação da natureza humana, desde Rousseau.

Há, entretanto, na proposta, uma intuição importante. Reconhece a verdade psicológica de que o interesse é condição de aprendizado eficaz e econômico. As preocupações imediatas dos jovens devem, pois, desempenhar sempre um largo papel na educação. Como processo de aprendizagem e as "leis do organismo" em geral, elas dão os limites dentro dos quais os professores devem operar. Mas esses limites, como sabemos, são extremamente amplos e caprichosos. Temos de admitir que as crianças, na sua herança biológica, são essencialmente iguais em todos os tempos e lugares, em todas as raças e povos, em todos os grupos e classes. Contudo, os seus interesses variam grandemente de época para época e de sociedade para sociedade. São também extraordinariamente fluidos e sujeitos a mudanças. O interesse com que a criança chega à escola pela manhã pode ser o resultado de uma conversação casual dos pais em casa, de um programa de rádio destinado a vender um tônico para cabelos, de um filme produzido para dar boa renda ou de algum incidente observado na rua ou na estrada. A responsabilidade da escola não é a de acompanhar os interesses dos jovens, mas a de ajudar a suscitar e a construir interesses dignos, frutíferos e duradouros.

Devemos reconhecer, igualmente, que esta proposta contém uma grande afirmação moral. Em conformidade com a ética democrática, afirma que a criança é uma pessoa e que a sua personalidade deve ser sempre tratada com respeito e considerada como algo precioso. A história do tratamento dos jovens pelos adultos, inclusive pelos seus professores, está cheia de horrores. A liberação de meninos e meninas do reinado da tirania e da ignorância dos adultos é sinal de uma civilização humana. Contudo, o respeito pela personalidade da criança exprime-se mais completamente num programa educacional dedicado ao desenvolvimento de uma personalidade madura, que mereça respeito. "Vemos claramente", escreveu o grande antropólogo polonês Bronislaw Malinowski, "porque a liberdade da criança, no sentido de deixá-la fazer o que deseje, e como o deseje, é irreal. No interesse do seu próprio organismo, ela deve ser constantemente impedida, pela educação, da prática de atos biologicamente perigosos e culturalmente inúteis. Os seus caprichos, os seus assomos de ociosidade ou de desobediência devem ser gradualmente diminuídos, conformados e traduzidos em escolhas culturalmente significativas. Também não há liberdade de ação, exceto dentro do contexto dos grupos humanos organizados". Jamais devemos esquecer que as sociedades corretamente estabelecem escolas para

que a criança possa tornar-se algo que de outro modo se não tornaria.

Uma terceira proposta, que está diante de nós há cerca de um quarto de século, vê a solução do problema educacional no estudo dos chamados "cem grandes livros", em nível universitário (*college*), e na preparação para o seu estudo nas escolas inferiores. Temos de admitir, desde logo, que, do ponto de vista do professor, esta é a mais atraente das propostas correntes. É a resposta ideal do pedagogo aos problemas e às perplexidades que a educação defronta. Em primeiro lugar, dar-lhe-ia um monopólio virtual sobre um corpo especial de conhecimentos. Não teria competidores. Se pelo menos pudesse convencer os demais membros da sociedade do valor desse conhecimento, encontrar-se-ia na invejável posição de tantos outros ancestrais, a partir do mago e do curandeiro das sociedades primitivas. Em segundo lugar, desde que tivesse dominado os "grandes livros", poderia passar o resto da vida sem ser perturbado por questões como depressão e prosperidade, guerra e paz, tirania e liberdade, o futuro do seu país e da humanidade. Poderia retirar-se do mundo e passar a existência num paraíso escolástico. Poderia, mais ainda, estar firmemente seguro de que somente dois ou três livros, no máximo, seriam acrescentados à lista durante a sua passagem pela Terra, que a posição desses dois ou três livros seria incerta pelo menos por um século e que, de qualquer maneira, não poderiam igualar-se, em excelência, aos escritos, muitos anos antes, pelo "antigo".

O argumento básico da proposta parece ser o de que a educação é essencialmente um processo de treinamento mental, que os grandes clássicos literários são o mais fino produto do espírito humano e que, portanto, são os melhores instrumentos para o treino da mente. Na realidade, a educação é muito mais do que treinamento mental: é antes de tudo um processo de indução dos jovens aos estilos, aos privilégios e às responsabilidades de determinada sociedade. Mais ainda, esses clássicos, por mais preciosos que sejam, não podem ser considerados, sem as devidas reservas, os melhores produtos do espírito humano. Tais clássicos, como produtos do espírito humano, mal se elevam acima de uma grande e viva civilização, de um sistema feliz de governo democrático, de uma vasta empresa industrial, de um esplêndido sindicato operário, de um famoso laboratório científico ou mesmo de um delicado ser humano que possivelmente jamais leu qualquer deles. Além disto, nem a história da educação, nem a investigação psicológica realmente chegam a confirmar que sejam os melhores instrumentos para o desenvolvimento da mente. A experiência sugere, antes, que constituem eles o caminho mais seguro já descoberto pelo homem para o formalismo, a esterili-

dade e a estagnação em educação. Embora a proposta busque corrigir a dominante preocupação dos meus concidadãos pelo imediato e pelo estritamente prático, atrair a atenção para certas realizações sublimes do espírito humano, insistir sobre os processos de pensamento e de reflexão e salientar os elementos universais e duradouros da herança humana, trata-se, fundamentalmente, de uma manifestação de nostalgia acadêmica. Constitui uma tentativa de evasão, sem sacrifício da glória, dos perturbados tempos atuais.

VI

Por algumas coisas que disse nesta palestra, podeis inferir que não tenho grande fé nas virtudes da educação. Tal inferência seria um erro. Partilho, em larga proporção, da fé histórica do meu povo. A educação da geração mais jovem é uma sublime incumbência. Com as devidas reservas, encontro-me de acordo com os pontos de vista expressos pelo maior educador russo do Século XIX, K. D. Ushinsky. Ainda que trabalhe numa "escola pobre e despreziosa", disse êle, o professor é "um membro vivo de um grande organismo que labora pelo aperfeiçoamento da humanidade, que se bate por verdade e justiça". Ainda que, à primeira vista, a sua causa seja modesta, é "uma das maiores causas da história — uma causa em que repousam reinos e gerações". Este é o ideal a que todos devemos aspirar.

Entretanto, como salientamos, a educação jamais pode ser um processo inteiramente autônomo, independente de tempo e lugar, conduzido de acordo com as suas próprias leis. Tem havido tantas educações na história quantas têm sido as sociedades humanas. Ela constitui parte integrante de uma cultura ou de uma civilização, como um sistema econômico ou político. A própria maneira em que se concebe a educação, quer o seu objetivo seja escravizar, quer seja liberar a mente, é expressão da sociedade a que serve. Embora todos os programas educacionais do mundo de hoje reflitam a concepção de uma humanidade comum, nenhum desses programas, como um todo, deve ser considerado artigo de exportação, com ou sem o apoio de dinheiro ou de metralhadoras. Cada educação é, necessariamente, expressão muito íntima de uma civilização particular.

Não devemos buscar, portanto, as linhas amplas de uma grande educação, nem na natureza da criança, nem nas práticas tradicionais da escola, nem ainda em qualquer simples *segmento* da nossa civilização. Essa grande educação deve abraçar quatro grandes tarefas numa sociedade livre. Antes de tudo, deve assegurar o domínio, por parte da geração mais jovem, do conhecimento e das habilidades práticas essenciais da herança social.

Em segundo lugar, deve promover, com inflexível zelo, o entendimento do mundo como é e como se está tornando. Voltarei a examinar esta tarefa na minha segunda palestra. Depois, deve esforçar-se, sem querer desculpar-se disto, por inculcar nos jovens lealdade para com os grandes valores de uma sociedade de homens livres. Este será o assunto da minha terceira palestra. Em quarto lugar, devo salientar o universal na herança humana total, estimular as faculdades de criação do homem e contribuir para o progresso de todas as artes e ciências humanas. Tal educação será capaz de ajudar-nos a prevenir a catástrofe e a facilitar o surgimento de uma era de abundância, de liberdade, de justiça, de beleza e de paz para toda a humanidade.

II — A EDUCAÇÃO E A REVOLUÇÃO TECNOLÓGICA

I

Na geração passada, um dos maiores entre os ministros da nossa Corte Suprema, Oliver Wendell Holmes, observava que "o de que necessitamos hoje é menos inquirição no abstruso e mais pensamento em torno do óbvio". Embora não faça objeção a novas inquirições no abstruso, acredito que Holmes estava profundamente certo. E hoje, como nas minhas outras palestras, insistirei pormenorizadamente sobre o óbvio.

Os povos do mundo, na época atual, estão abandonando os instrumentos de ação e as formas materiais de uma civilização que, no seu amplo arcabouço, perdurou por muitos séculos. Essa civilização baseava-se na agricultura, na pecuária, no artesanato, no singelo comércio e na energia humana — uma civilização que, em suas múltiplas variantes, vem praticamente desde os começos da história escrita. A civilização que os nossos pais trouxeram para o Novo Mundo, nos séculos XVI e XVII, e que moldaram em padrões especiais, durante os duzentos ou trezentos anos seguintes, foi uma dessas variantes.

Uma nova civilização está surgindo no Ocidente e se difunde rapidamente por todo o mundo — uma civilização que tem sido apelidada de industrial — uma civilização de tal modo estranha em suas formas, vasta em seu alcance, complexa em seus padrões e poderosa em suas energias, que homens e mulheres de pensamento temem que o controle das suas operações possa revelar-se além dos poderes de seu criador. Mas, ainda, é de salientar-se o fato de que, a despeito da referência comum à "revolução industrial" como uma série limitada de alterações nos modos de produção, teve lugar na Inglaterra no século XVIII e em outros países mais tarde. Essa revolução vem realmente ganhando ímpeto com o passar das décadas. A *civilização industrial* provavelmente

ainda se encontra na primeira infância. Não sabemos nem podemos saber como será atingida sua maturidade. Podemos confiadamente esperar que assuma, pelo menos durante algum tempo, formas diferentes em diferentes sociedades, entre povos de culturas diversas. Embora alguns de seus grandes imperativos e potencialidades já sejam claramente discerníveis, podemos estar seguros de que ela trará um grande número surpresas, desafios, riscos e oportunidades para os povos.

A ciência é a fonte primordial desta nova civilização. Devemos convir no julgamento de Preserved Smith, em *A History of Modern Culture*. "Entre todos os elementos da cultura moderna, como entre todas as forças que modelam a vida moderna", escreve êle, "a ciência tem sido o maior. Pode demonstrar-se que as demais alterações da sociedade dependem, em grande parte, dela. O pensamento, a filosofia, a religião, a arte, a educação, as leis, a moral, as instituições econômicas dependem, em larga medida, do progresso da ciência. A ciência não apenas altera as técnicas de produção de riqueza, como altera no homem a concepção do mundo em que vive. A concepção do mundo será talvez o fator decisivo ao modelar a vida e a civilização". Indubitavelmente, o surgimento da ciência distingue a nossa era de todas as que a precederam na história humana. E a tecnologia é a aplicação dos métodos e descobertas da ciência aos estilos de vida.

A penetração da ciência e da tecnologia da nossa cultura envolve a educação em duas tarefas principais — uma relativamente simples, a outra profundamente complexa. A primeira é o domínio e o progresso do conhecimento científico e técnico, o treinamento de engenheiros e cientistas. Embora, no momento, essa tarefa provoque enorme excitação em meu país, em vista dos êxitos surpreendentes da União Soviética neste campo, não deve ser a nossa principal preocupação. O problema verdadeiro reside na esfera social, política e moral — na esfera dos valores e do entendimento. Temos de trabalhar, a toda pressa, para educar uma geração capaz de viver com os recursos da ciência e da tecnologia e de dirigi-los para fins humanos. A ênfase, aqui, será sobre a tecnologia.

Esta questão nos leva a nova inquirição a respeito da natureza da cultura. Devemos compreender que um novo elemento cultural muda o caráter, tanto da cultura como do povo considerado. A introdução de um elemento poderoso como a tecnologia é, portanto, um assunto seríssimo. Não significa apenas um acréscimo a elementos. Uma cultura é muito mais do que um agregado de elementos distinguíveis. É muito mais do que a soma de suas partes. É essencialmente um sistema de relações funcionais, em que os diversos elementos reagem uns sobre os outros e se ligam uns aos outros numa espécie de unidade orgâ-

nica. Conseqüentemente, cada elemento novo afetar, a seu tempo, e de acordo com sua força, todo o sistema de relaoes. E isto significa que esse novo elemento mudar o caráter mesmo do povo nutrido pela cultura ou civilizaao a que se incorpore. Um sacerdote do Connecticut, Horace Bushnell, compreendeu-o claramente em meados do século passado: — "Esta passagem da força da mãe e da filha para a força da água e do vapor  uma grande mudança", escreveu êle, "maior, muito maior do que muitos já começaram a perceber — uma mudança que trará consigo uma completa revoluao na vida doméstica e nos costumes sociais".

A tecnologia imprime seu caráter especial numa cultura e nos corpos, nos espíritos e nos coraoes dos que a usam. Seria um grave erro pensar na tecnologia apenas em termos dos seus produtos materiais e de suas descobertas e invenoes. Na sua essência, ela  um processo, um estilo de trabalho, um método de enfrentar problemas, um modo de conhecer o mundo. Como tal, tem inúmeros característicos. Em primeiro lugar, marca-a a ênfase sobre precisão e sobre precisão cada vez maior, em relaoes ordenadas e definidas. Em segundo lugar,  experimental no método, orienta-se por ousadia de imaginaao e por observaao cuidadosa e não tem reverência pelo passado, pelos grandes nomes, pela autoridade como tal em qualquer de suas formas. Em terceiro lugar,  prática, preocupada mais com o útil do que com o acadêmico, mais com a aplicaao do conhecimento aos estilos de vida do que com o cultivo do conhecimento por si mesmo. Em quarto lugar, funciona  base de plano, insistindo sobre a utilidade do planejamento, sobre a ordenaao e coordenaao racional de materiais e energias  luz do objetivo a alcançar. Em quinto lugar,  dinâmica, sempre a desafiar o antigo, sempre em busca de novos conhecimentos e de novas e mais eficazes maneiras de fazer as coisas, sempre a esforçar-se por levar mais longe os limites do entendimento e do controle. O laboratório  seu símbolo.  claro que, ao acolher em seu seio um elemento tão poderoso e agressivo, qualquer civilizaao estará atraindo dificuldades e crises, excitaao e aventura sem limites.

A interaao de uma cultura com um novo elemento naturalmente funciona em ambos os sentidos. Toda cultura sempre imprime seu caráter especial sobre a tecnologia. Assim como o fogo e a roda foram utilizados das mais diversas maneiras por povos diferentes, assim a tecnologia pode ser dirigida para os fins mais variados. Pode ser empregada para destruir tudo o que  bom no mundo e para apressar a vinda de alguma forma de despotismo para todos os povos. Temos razões para esperar que também possa servir de introdutora para a era mais gloriosa da história humana. Na essência a questão, aqui, tem caráter moral. A tecnologia colocou de novo, e em escala maior do que nunca, a antiga questão dos valores pelos quais o homem vive.

O processo de interação entre o velho e o novo de uma cultura pode dar lugar a tensões severas e até mortais em uma dada sociedade. Assim, a rápida transformação dos fundamentos materiais da vida e a falta de ajustamento institucional, ideológico e moral, parecem estar na base das apavorantes guerras, crises, depressões, revoluções e contra-revoluções do nosso tempo. Nosso mundo, tanto em seus aspectos nacionais como internacionais, está desconjuntado. Em 1937, o distinto arqueólogo inglês Stanley Casson publicou um livro intitulado *Progress and Catastrophe*. Nessa obra o autor tentou, à luz de todo o ativo humano, saber se o quinhão do homem tem sido o do progresso ou o da catástrofe. Sua resposta, naturalmente, foi que o homem tem experiência nas duas coisas. E concluiu sua revisão da longa aventura humana com estas palavras: — "Quando sua inventiva prática passou à frente de sua consciência moral e organização social, o homem enfrentou também a destruição. Talvez estejamos hoje nesse estágio". As duas décadas intervenientes parecem antes ter fortalecido do que debilitado seu presságio. Nossa "inventiva prática" vem correndo a perder o fôlego, enquanto a nossa "consciência moral e organização social" têm progredido pouco.

II

No outono de 1938, em seguida ao Pacto de Munich, que devia "trazer paz ao nosso tempo", Anne O'Hare McCormick, que se conta entre nossos melhores comentaristas, observava em sua coluna do *New York Times* que "todas as coisas que não podiam acontecer estão acontecendo no mundo". Naturalmente, a senhora McCormick sabia que não aconteceram coisas que não podem acontecer. O que queria dizer, é óbvio, é que estavam acontecendo muitas coisas que não poderiam ter acontecido, se fossem justos os nossos pressupostos em relação ao mundo. Queria dizer, igualmente, que nossos espíritos moravam num mundo ultrapassado; que vivemos numa era marcada por mudanças que atingem os próprios alicerces da civilização e as relações entre as nações e numa época revolucionária que envolve toda a humanidade.

Nesse sentido, vimos acontecer muitas coisas que não podiam acontecer. A primeira guerra mundial foi um desses acontecimentos. Todas as pessoas sensatas sabiam, antes de agosto de 1914, que os estadistas da Europa jamais permitiriam que suas divergências os levassem a uma luta intestina pondo em grave perigo toda a civilização ocidental. E, depois de começada, sabiam que só poderia durar alguns meses, porque a economia das várias nações participantes não agüentaria, por muito tempo, o pesado custo da guerra. Nós, nos Estados Unidos, embora tivéssemos nossas simpatias, resolvemos, de início, que jamais seríamos

envolvidos nela diretamente. Contudo, fomos inexoravelmente arrastados ao conflito e enviamos nossa juventude a campos de batalha para além dos oceanos, contra toda nossa traição isolacionista, construída durante três séculos.

Participamos do conflito sob a palavra de ordem de "uma guerra para garantir o mundo para a democracia". Terminadas as hostilidades, convencemo-nos de que esse fora seu objetivo e de que a democracia triunfara. Não haviam ruído as grandes auto-cracias da Europa central e oriental — primeiro a Casa dos Romanov, depois a Casa dos Habsburg e, finalmente, a mais poderosa das três, a Casa dos Hohenzollern? Estava desimpedido o caminho para o futuro. Só podia haver um caminho — o caminho para a democracia e o governo popular. Noutra coisa não era sequer possível pensar. Contudo, sobre as ruínas das auto-cracias antigas elevaram-se novos sistemas revolucionários que se revelaram muito mais tirânicos do que elas — os "despotismos populares" do bolchevismo e do fascismo.

Quando os bolcheviques, uma pequenina minoria de revolucionários, derrubaram o promissor governo provisório na Rússia, pela força e pela violência, a 7 de novembro de 1917, sabíamos que sobreviveriam apenas alguns dias ou semanas porque estavam em oposição a toda a tendência do tempo — a tendência para o governo popular. Mais ainda, com sua proposta de abolir a instituição da propriedade privada da terra e dos meios de produção, violavam, obviamente, as leis da natureza, reveladas pelos economistas clássicos do século XIX. Com efeito, um Secretário de Estado americano, nos fins da terceira década deste século, deu a Rússia como "um vácuo econômico". Que a União Soviética, sob a ditadura do Partido Bolchevique, se tornasse o imenso colosso industrial de hoje estava fora dos limites do senso comum.

A ascensão de Hitler, para não mencionar Mussolini, era igualmente contrária a todas as regras da lógica. Ao surgir, pela primeira vez, a proclamar suas bárbaras doutrinas de superioridade nórdica, pareceu, a todas as pessoas sensatas, uma figura cômica da cena da história. Com seu bigodinho preto lembrava a todos Charlie Chaplin. Com sua prisão, e subsequente condenação, após o "putsch" da cervejaria de Munich em 1924, todos concordaram em que estava acabado de vez. Na prisão, escreveu a "Mein Kampf", em que esboçou seus métodos e objetivos com extrema clareza. Ninguém o levou todavia a sério, porque a Alemanha era a mais alfabetizada das grandes nações da Europa. Ainda mais, um povo que havia contribuído vigorosamente para o desenvolvimento da cultura européia no domínio da arte, da música, da literatura, da ciência e do pensamento filosófico. E, não obstante, Hitler chegou ao poder e mergulhou todo o mundo nas trevas.

A grande depressão econômica, que atingiu os Estados Unidos e boa parte do mundo em 1929, também não podia acontecer. A economia americana vinha marchando de triunfo em triunfo. A família americana estava destinada a ter "uma galinha na panela e um automóvel na garagem". Apesar, porém, de todos os sábios videntes do futuro, a depressão veio e durou de um modo ou de outro até que a economia fosse salva pela segunda guerra mundial — até agora a pior das depressões na história da República.

A segunda guerra mundial, como a primeira, era impossível. Novamente resolvemos que não nos deixaríamos envolver. Foi-nos garantido que os soldados americanos não seriam chamados a combater em solo estrangeiro. Vimo-los morrer, contudo, às dezenas de milhares nas mais distantes regiões do globo, em terra, no mar e no ar, nos campos de prisão e nas marchas da morte da Alemanha e do Japão. Hoje, tememos com razão a vinda de um holocausto, que deixará na sombra todas as hecatombes anteriores das nações.

Temos de relacionar, também, o desastre de Pearl Harbor, que precipitou os Estados Unidos na segunda guerra mundial. Após o acontecimento, foram promovidos vários inquéritos sobre questões de responsabilidade. O fato é que o povo americano, em geral, era o responsável. Vivíamos embalados por uma ilusão que praticamente partilhávamos com todas as nações européias. Não teríamos sido tomados de surpresa, se tivéssemos a Alemanha ou qualquer outro Estado ocidental no Pacífico. Eram, porém, os japoneses, um povo de côr, e portanto não deviam ser levados muito a sério. Naqueles dias, corria a seguinte anedota: — Interrogado sobre o que aconteceria se a frota japonesa atacasse São Francisco, às primeiras horas da manhã, antes do desjejum, um comandante naval americano respondeu que as forças americanas se levantariam, sairiam ao mar, afundariam os navios hostis e regressariam a tempo para o café. Solicitado a dar uma explicação por esta feliz solução do assunto, replicou êle que os japoneses eram meros imitadores, incapazes de pensamento criador e original. Seus navios eram mal construídos, seus armamentos inferiores e sua artilharia má.

A fabricação da bomba atômica foi outra impossibilidade. Embora este progresso terrível no poder de destruição das armas de guerra tivesse sido previsto pela obra dos físicos teóricos desde os primeiros anos do século, a sugestão de que a matéria se transformasse em energia não fazia muito sentido para o cidadão comum. E, enquanto esperavam o resultado da prova nos desertos do Novo México, em julho de 1945, os cientistas que haviam modelado a primeira bomba atômica não estavam de modo algum certos de que realmente explodisse. Mas explodiu — e ao fazê-lo inaugurou uma nova época na história da espécie.

A lista poderia ser grandemente aumentada, mas o tempo não o permite. Baste-nos dizer que seu fim não está à vista. Durante o próximo meio século, sem dúvida, veremos acontecer muito mais coisas que não poderiam acontecer. Um eminente estudioso da história da engenharia e da tecnologia, R. J. Forbes, da Universidade de Amsterdam, escreveu, recentemente: — "O início da Era Atômica despertou-nos rudemente para o fato de que, parafraseando as palavras com que Newton resumiu as realizações de sua vida, apenas apanhamos alguns seixos à margem de um grande oceano que ainda está por ser explorado". Talvez as descobertas e invenções mais revolucionárias se revelem no futuro, contando que a humanidade tenha um futuro. Preparar uma geração para aguardar e para viver com o impossível deve ser um dos principais objetivos de uma educação liberal.

III

Como notamos, o mundo já foi profundamente transformado pelo impacto da ciência e da tecnologia sobre o legado que nos deixou o século XIX. Desse impacto emergiram sete duras realidades, em grande parte responsáveis pelo acontecer de coisas que não podiam acontecer. Essas realidades devem ser incorporadas às nossas premissas básicas sobre o mundo, se quisermos enfrentar, racionalmente, os problemas e as crises dos anos por vir. Na verdade, qualquer dessas realidades seria suficiente, por si só, para assinalar o início de uma nova era.

Em primeiro lugar, toda a Terra foi reduzida às dimensões de um pequeno bairro. Em consequência disto, podemos dizer que um importante ciclo da vida do homem está se encerrando no nosso tempo — um ciclo que compreende centenas de milhares, possivelmente um milhão de anos. O ciclo teve início naquela era, há muito esquecida, muito antes da aurora da história escrita, quando o homem se afastou de seu ponto de origem, de algum Jardim do Éden, para ocupar e sustentar-se em, praticamente, todas as partes do mundo. No processo de migração, fixação e adaptação, que se conjugou a operação de fatores como as barreiras geográficas, as grandes distâncias e o isolamento, formaram-se as diversas raças e variedades da espécie humana e as suas muitas línguas, religiões, culturas e sistemas políticos.

Há já algum tempo, provavelmente desde as viagens de Colombo e de Vasco da Gama, e particularmente durante a época atual, essa antiga tendência para a separação e a diferenciação vem sendo invertida. Em termos de meios de comunicação e de condições de vida que ligam os homens em comunidades e sociedades, toda a Terra não é maior do que aquele pequeno jardim

em que o homem pela primeira vez comeu do fruto da árvore do bem e do mal e, assim, se fêz homem. E os diversos membros da família humana, com sua longa herança de rivalidades e de conflitos, de preconceitos e de ódios, estão sendo comprimidos nesse pequeno jardim. Em conseqüência, o quinhão de cada qual, inclusive de nós mesmos, está cada vez mais ligado ao quinhão de todos. Não há fugir a esta condição. Em particular, nós, das Américas, devemos compreender que os grandes oceanos, a leste e a oeste, que nos protegeram durante séculos, já não existem.

Em segundo lugar, os povos de côm se elevam, em toda a Terra, do Harlem a Tokyo e a Tombuctu. Assim, um segundo grande ciclo, que compreende cerca de quinhentos anos, está entranho para a história. No começo desse período, os povos de pele clara da Europa estavam em perigo iminente. Na verdade, a um visitante mítico vindo de Marte, poderia parecer, na ocasião, que estivessem eles na alternativa de serem escravizados ou empurrados para o mar. Os tártaros ainda ocupavam boa parte da Rússia; os mouros ainda se encontravam plantados na Espanha e os turcos otomanos golpeavam, ousada e vigorosamente, a sudeste da Europa. E eis que, devido a certos fatores, entre os quais, certamente, as invenções revolucionárias nos modos de guerra e o progresso da ciência náutica, as posições se inverteram. Os europeus tomaram a ofensiva — repeliram o jugo tártaro, expulsaram os mouros, contiveram o avanço dos turcos, descobriram o Novo Mundo, apossaram-se das ilhas dos mares orientais, varejaram o Continente Negro e penetraram as grandes extensões da Ásia. Ao findar o século XIX, detinham nove décimos da superfície da Terra e dominavam o restante. Em conseqüência de seus fabulosos êxitos, criaram um sentimento de superioridade sem reservas, identificaram-se com o progresso e a civilização e se supuseram destinados pela sua própria natureza a governar para sempre as raças "menores" de homens.

As posições invertem-se de novo. Os impérios coloniais dos séculos XVIII e XIX, sobreviventes, — o britânico, o francês e o holandês, — estão em processo de dissolução. E os povos de côm não se satisfarão enquanto não conquistarem a posição de igualdade entre as nações. Nem se satisfarão enquanto não tiverem removido o último vestígio da imputada inferioridade que o poder do homem branco lhes impôs.

Em terceiro lugar, o centro de gravidade do poderio industrial, militar e político já se afastou da Europa ocidental, onde repousara, durante o período moderno, até o fim do século XIX. Afastou-se para leste e para oeste, para a Rússia e para os Estados Unidos. Seis entre as oito chamadas grandes potências que governavam o mundo, há cinquenta anos, foram reduzidas ao estado de potências de segunda ordem pelas guerras do nosso período.

do. O fiasco do ataque anglo-francês contra o Egito, o outono passado, revela a todo mundo como os poderosos estão decaídos. Atualmente, restam apenas duas grandes potências. Se se parecessem nas suas tradições, instituições e valores básicos, a situação seria crítica, como o sabe qualquer estudante de história. Assim, Charles A. Beard, o grande historiador, me escreveu a 13 de julho de 1945, antes que a guerra terminasse no Oriente: — "O céu está vazio e ameaçador: apenas duas poderosas nações armadas estão no horizonte. Que está para acontecer — e com que presságios? Dia e noite considero e tremo pelo futuro de meu país e da humanidade". Chegamos àquele ponto da história previsto por Alexis de Tocqueville em 1835. Falando de russos e americanos, escreveu êle: "Os seus pontos de partida são diferentes e os seus caminhos não são os mesmos; contudo, uns e outros parecem marcados pela Vontade Divina a decidir dos destinos de metade do globo".

É claro que esta situação mudará nas décadas à nossa frente. Podemos aguardar a renovação da Comunidade Britânica, a Integração dos Estados da Europa Ocidental e o surgimento de novas grandes potências na China, na Índia, no Brasil e possivelmente em outras regiões da Terra.

Em quarto lugar, todo o mundo está ameaçado por um movimento totalitário poderoso e cruel — o comunismo soviético. Iniciado com a revolução russa de 1917, esse movimento constitui uma síntese estranha e dinâmica de uma antiga tradição revolucionária russa, de que nasceu o bolchevismo, das doutrinas marxistas, do expansionismo e do messianismo russos. Com um "sentimento de missão" raramente igualado na história, os líderes soviéticos antevêm a difusão do comunismo sobre toda a Terra, sob sua inspirada orientação e através da extensão do poder soviético. Seus triunfos, durante e após a guerra, ao aumentar seu domínio na Europa Oriental e na Ásia, confirmam, para esses homens, suas doutrinas. A morte de Stalin e a elevação do Khrushchev ao poder não devem enganar pessoa alguma quanto a este ponto.

Hoje, os membros da pequenina oligarquia do Kremlin, que praticamente decide da sorte de um terço da raça humana, acreditam, com fanatismo de convicção religiosa, que as forças da história operam rápida e inexoravelmente a seu favor. Estão profundamente convencidos de que "todos os caminhos, hoje, levam ao comunismo". Através do Partido Comunista da União Soviética e da rede de Partidos Comunistas, a abarcar na prática todos os países, estão submetendo a implacável e impiedoso ataque as forças liberais e democráticas do mundo. Com cálculo frio e cuidadoso, e guiados pela ética da batalha, estão promovendo discórdia e intranquilidade por toda parte, além dos limites de seu próprio domínio. E, enquanto esfolam os decadentes imperia-

lismos do passado, procuram apressar contra a humanidade um novo imperialismo, que ultrapassa de muito, em rigor e crueldade, os sistemas coloniais do século XIX. Em outubro e novembro passado, na Hungria, apresentaram ao mundo uma perfeita amostra de seus métodos, de sua moral e de seus propósitos.

Em quinto lugar, a guerra ameaça a sobrevivência mesma da civilização. Esta é a suprema questão com que se defronta a humanidade na segunda metade do século XX. Enquanto, no passado, a grande destruidora devorou e escravizou muitas tribos e muitos povos, hoje põe em perigo toda a aventura humana. Sabemos que a guerra total, travada com a tecnologia militar em rápido progresso e com esse espírito de crueldade que durante a nossa existência tem grandemente debilitado o sentimento de misericórdia e de humanidade, ameaça todos os estilos e valores da vida civilizada. Sabemos que ela constitui a mais perigosa ameaça à sobrevivência da civilização já enfrentada pela humanidade como um todo. Devemos lembrar que a Terra, hoje, é um pequeno bairro.

A menos que esse terrível flagelo seja expulso da Terra, não podemos esperar que nenhuma civilização digna desse nome perdure. Porque se assim não acontecer, com a Terra a tornar-se cada vez menor e os engenhos de guerra cada vez mais destruidores, a preparação para a guerra pode transformar-se no interesse absorvente da humanidade até que chegue o dia fatal em que nada mais conte. Há bem poucos anos, achavamo-nos ante a apreensão do momento terrível em que, talvez sem aviso, grandes cidades seriam consumidas no purpurino e alaranjada holocausto da explosão atômica. Agora, temos a chamada bomba de hidrogênio, que, se fôr lançada sobre o mundo, pode exterminar toda a população da Terra e torná-la inabitável durante séculos. Quanto às armas apavorantes que estão além do véu que misericordiosamente esconde o futuro, até mesmo eminentes cientistas mal podem especular. É na trégua atual, que não sabemos se será longa ou curta, que reside nossa oportunidade de construir uma paz justa e duradoura.

Em sexto lugar, o progresso da ciência e da tecnologia pôs nas mãos dos homens forças fabulosas para fins pacíficos — força sobre as coisas materiais, força sobre o processo biológico, força sobre o espírito humano. Em 1835, de acordo com o engenheiro e economista alemão Leo Hausleiter, a capacidade total das máquinas existentes no mundo era de cerca de 650.000 cavalos-vapor. Por volta de 1900, somente nos Estados Unidos, a cifra elevava-se a 70 milhões e, aí por 1935, a mais de um milhão. Hoje, não deve estar longe de dois bilhões. Se admitirmos que um cavalo-vapor equívale à força de doze homens, isto significa que o povo

americano tem a trabalhar para si mais de vinte bilhões de escravos mecânicos, quase dez vezes a população total da Terra. E Leland Olds, ex-presidente da Comissão Federal de Energia, com toda uma vida dedicada ao estudo da energia mecânica, prognosticou, recentemente, que o consumo de energia nos Estados Unidos "pode crescer de seis a oito vezes até 1970". Se considerarmos que a era da energia atômica, da eletrônica e da automação está à vista, poderemos compreender que não apenas os contornos da economia, mas também os contornos do trabalho e do lazer e de todo o nosso estilo de vida certamente serão radicalmente transformados. Neste ponto, é de lembrar-se a observação de Aristóteles — "Se todo instrumento, quando chamado a fazê-lo, pudesse trabalhar por si mesmo, como as criações de Dædalus se movimentavam por si mesmas ou os tripodes de Hephaestus faziam por si mesmos os seus deveres sagrados; se as lançadeiras do tecelão pudessem tecer por si mesmas; então os mestres não precisariam de aprendizes e os proprietários de terras não precisariam de escravos". Naturalmente, em muitos pontos, estamos hoje muito além da visão do antigo filósofo.

O poder sobre o processo biológico é quase igualmente impressionante. O progresso e a aplicação da ciência médica constituem, inquestionavelmente, uma das glórias da nossa civilização. Nosso país, no século XVIII e nos começos do século XIX, tinham sobre o processo da vida um controle bem pouco maior do que os povos da antigüidade. Multiplicavam-se sem limitações, viviam com uma dieta monótona e mal equilibrada, eram dizimados pelas doenças e envelheciam na meia idade. A expectativa média de vida, nas comunidades e regiões mais adiantadas, ficava entre 30 e 35 anos. Hoje, estão banidas em sua maioria as terríveis doenças do passado, pratica-se largamente o controle da natalidade e a duração média da vida se elevou a 70 anos. Com novos progressos nas ciências químicas e biológicas, talvez não esteja distante o dia em que o homem possa modelar-se segundo qualquer imagem que seduza a sua fantasia. Dado o nível atual de nossa ética e de nossa organização social, só podemos encarar tal possibilidade com profundos receios.

O aumento do poder sobre o espírito humano constitui, do ponto de vista de uma sociedade livre, uma das questões mais cruciais de nossa era. Tal sociedade repousa, não apenas sobre garantias de segurança individual contra a violência das multidões e os atos arbitrários dos governos, mas também em condições gerais de vida que tornem possível o desenvolvimento de juízos pessoais e independentes. O progresso da tecnologia criou novos e poderosos instrumentos de controle do espírito; e todo o processo de formação do espírito se tornou cada vez mais organizado ou, pelo menos, passível de organização. O indivíduo se

fêz, quanto a informação, idéias políticas e atitudes sociais, cada vez mais dependente da educação organizada e dos novos meios de comunicação em massa, particularmente a imprensa diária, as revistas em quadrinhos, o cinema, o rádio e a televisão. Que esses novos instrumentos têm enorme poder, demonstraram-no, no nosso tempo, as agências de propaganda e os Estados totalitários. Se conduzidos com alto senso de dever público, de integridade pessoal e de dedicação à verdade, podem servir, poderosamente, na promoção do esclarecimento, da compreensão e da boa vontade dentro da nação e em toda a Terra. Num mundo tão vasto no seu alcance, tão complicado em sua estrutura e tão dinâmico em seus movimentos como o nosso, são indispensáveis ao funcionamento feliz e talvez à própria sobrevivência de uma sociedade democrática. São também indispensáveis, na mesma medida, ao Estado totalitário.

IV

Chegamos à era atômica com espíritos formados, em grande parte, nos tempos pré-industriais. É de salientar-se, repetidamente, o fato de que a estranha civilização tecnológica que irrompeu sobre a humanidade tão de repente e que está a espalhar-se tão velozmente pelo mundo encontra-se ainda nos seus primeiros estágios. Em algumas de suas fases está muito mais adiantada do que em outras. Nossas idéias funcionais, nossas concepções morais e nossa organização social estão seriamente em atraso em relação aos nossos modos de vida, formas de comunicação, uso de energia mecânica e conhecimento científico. Este atraso é sem dúvida responsável por muitos conflitos e atribulações de nosso tempo. É certamente a fonte básica das tensões mais poderosas e dilacerantes observáveis em nossa sociedade e entre as nações do mundo. Um grande abismo separa, atualmente, muitas das tenazes realidades de nossas civilizações industriais emergentes de nossos costumes, lealdades, entendimentos e concepções. Já se disse que "a distância foi eliminada, mas o senso de distância permanece". Pode dizer-se o mesmo de muitas coisas do mundo de hoje. A tarefa de pôr de acordo nossos velhos espíritos e os fatos do mundo novo é um empreendimento educacional gigantesco e urgente. Na verdade, não teremos paz nem serenidade enquanto não a cumprirmos.

EDUCAÇÃO RURAL E EDUCAÇÃO DE BASE *

J. ROBERTO MOREIRA

Do I. N. E. P.

1. *Fatores econômico-sociais da educação rural.* A abolição da escravatura e a Proclamação da república no Brasil significaram uma primeira orientação de cunho econômico-liberal que abria novas perspectivas ao desenvolvimento do país. A formação de capitais que já se iniciara pela progressiva admissão de trabalhadores livres e de imigrantes, no Sul, impedindo a imobilização de recursos na propriedade de escravos, já de preço excessivamente elevado, iria tornar-se mais intensa e as vetustas e emperrantes instituições imperiais dariam margem a novas, talvez não as mais ajustadas aos nossos problemas e necessidades, mas certamente menos tradicionais e mais liberais.

Em conseqüência disso aparelha-se a vida econômico-financeira da nação. Os novos capitais que se formam adquirem maior capacidade de mobilização pela multiplicação dos bancos, de empresas financeiras outras, pelo desenvolvimento dos negócios de seguros, etc. Surgem as estradas de ferro e se urbanizam as nossas cidades, com o auxílio de capitais estrangeiros, principalmente ingleses e franceses. Pouco a pouco os capitais que se vão formando derivam para a industrialização. Surgem a indústria têxtil, a de calçados, as primeiras tentativas de metalurgia, etc.

Tudo isso, porém, implicava uma contradição básica. Os capitais capazes da industrialização resultavam sobretudo da exportação de produtos agrícolas e extrativos, que não eram obtidos senão mediante baixa remuneração do trabalho, de modo que o mercado interno, consumidor, era muito restrito.

De um lado, portanto, a grande exploração agrícola e a extração de produtos vegetais, a baixo custo, propiciavam a formação de capitais; de outro lado, estes capitais, procurando aplicação, derivavam para a industrialização, que, todavia, tinha suas possibilidades tolhidas pela inexistência de um grande mercado consumidor. Daí as crises e problemas econômico-financeiros

O presente trabalho é capítulo do livro *Teoria e Prática da Escola Primária* —• introdução ao estudo social do ensino elementar, a ser publicado brevemente pelo C.B.P.E.

que acabaram desfechando no movimento de 1930, como consequência política.

As nossas indústrias, além da dificuldade já indicada, se viam inferiorizadas no próprio mercado interno, em face da concorrência estrangeira, que podia mais facilmente atender aos interesses do comércio importador. A grande batalha posterior a 1930 seria a de proteger a indústria nacional, reservando-lhe o mercado interno. A luta continua em nossos dias, mas com progressivas vitórias de nossa indústria, o que está obrigando os próprios capitais estrangeiros a inversões cada vez maiores dentro do país, a fim de não perderem as possibilidades de um mercado que já se desenvolve.

Por outro lado, face à possibilidade crescente de concorrência no mercado internacional de produtos agrícolas e extrativos tropicais, por parte das colônias e países africanos e asiáticos, a nossa própria agricultura se vê na contingência de modernizar-se, adotando novas técnicas e mecanizando-se.

Tudo isso faz com que, nas condições presentes, nada nos seja mais propício para um rápido desenvolvimento industrial. Quase um continente, ainda semi-virgem, rico em recursos naturais, com uma população que já ultrapassa dos 60 milhões, está à mão para exploração. A organização interna dos negócios em agrupamentos mais ou menos corporativos, ligados aos grupos estrangeiros que se interessam pelas possibilidades de nosso mercado, está permitindo levantar capitais suficientes para financiar qualquer empresa industrial.

Por outro lado, a liderança educacional nos dias presentes, está se fazendo sobretudo num sentido urbano, o que certamente — apesar das deficiências de nosso ensino técnico — beneficia a nova ordem industrial porque leva os jovens a cultivar atitudes, valores e habilidades que essa ordem sugere e exige. Dentro de mais algumas poucas décadas a sociedade rural que era o Brasil, no começo do século, terá desaparecido, transformada em uma nova grande nação industrial do mundo.

Mas, a não ser pequenas nações européias, nenhuma outra no mundo contemporâneo é exclusivamente industrial. Além disso, outras áreas, na Ásia, na Oceania e na África estão sendo industrializadas, de modo que cada vez mais era difícil dividir o mundo em países manufatureiros e países consumidores de produtos manufaturados. De forma semelhante, a tendência será também para o desaparecimento progressivo de países agricultores e países consumidores de produtos agrícolas, a não ser mediante uma progressiva diferenciação de tais produtos.

O que é certo é que ninguém mais pode ser, como nação, exclusivamente industrial. Mesmo os Estados Unidos da América do Norte — a grande potência industrial de nossa época — é também uma potência agrícola. Pela mesma razão o Brasil

terá que ser um país agricultor, tanto quanto manufatureiro, quer para atender às suas necessidades de abastecimento, quer para poder manter-se no mercado internacional mediante a diferenciação e o aperfeiçoamento dos seus produtos agrícolas.

É claro que, em face destas perspectivas relativas ao futuro próximo de nosso país, importa não apenas o planejamento econômico e financeiro da produção agrícola, como igualmente o que diz respeito à base humana, às condições técnico-culturais da efetivação daquele planejamento. Importa, pois, uma nova mentalidade agrária, capaz de permitir levar a bom termo os planos que se fizerem a respeito da recuperação e do desenvolvimento desse importante e decisivo setor da vida nacional.

Evidentemente a educação rural no Brasil carece extraordinariamente de organização e orientação adequadas. Todo o nosso progresso educacional, que existe, apesar dos problemas e dificuldades do sistema em função, tem sido realizado sobretudo nas áreas urbanas. Até agora, não obstante o romantismo bucólico que tem animado alguns movimentos em prol de certa escola rural, o que temos feito nesse setor é tão-somente o de transplantação para o campo do tipo de escola urbana mais comum, rebaixado em suas condições mínimas, isto é, deteriorado por simplificação e por total inadaptação ambiental.

Não dispõem nossas escolas rurais de estrutura administrativa funcionalmente capaz, não encontram financiamento adequado e empregam um corpo de professores sem treinamento, imaturo e pobre de compreensão relativa ao seu próprio trabalho, a quem se incumbe ou pretende incumbir de ensinar um currículo formalizado e divorciado da realidade da vida rural.

Na quase totalidade das pequenas escolas do interior, se oferece aos alunos apenas um mínimo de ensino formal de leitura, escrita e aritmética, mínimo esse realizado quase indiferentemente por um corpo docente sem orientação nem preparo, em que pese muitas vezes ao grau de abnegação quase heróica com que se mantém em serviço.

Isso tudo constitui, sem dúvida, uma negação dos princípios democráticos que pretendemos fazer valer no país, porque cria uma desigualdade flagrante de oportunidades educacionais, correspondente à desigualdade de tratamento administrativo e de redistribuição de recursos.

A educação das crianças e dos jovens das áreas rurais é fundamental para que possamos chegar, como povo integrado numa sociedade nacional, à compreensão da estrutura e dos aspectos operacionais da economia nacional e do lugar que a agricultura, a pecuária e a produção extrativa aí devem ocupar. Por isso, todo o programa da educação rural — da escola elementar aos demais níveis — deve procurar desenvolver na população do interior a noção mais exata e operacional possível, dos caminhos

a serem palmilhados pela evolução econômica, política e social das áreas rurais dentro do contexto de relações de toda a nossa sociedade, de modo a que possa participar inteligentemente para o levantamento do nível de vida dessa sociedade, o que significará o próprio progresso e desenvolvimento do rurícola.

Não se trata de fixar o homem ao campo — como se diz por aí — nem de impedir o êxodo do campo para a cidade, fenômenos naturais em qualquer processo intensivo de industrialização, que, no nosso caso, se agrava pelas ínfimas condições de vida no interior, onde nem sempre o trabalho consegue proporcionar os mínimos necessários a qualquer família humana.

Não duvidamos que a educação possa contribuir para modificar e orientar o fatal processo de migração rural, atualmente desencadeado no Brasil. Até agora, as populações migrantes se comportam sem nenhuma orientação inteligente. Realizam apenas uma procura desordenada de melhores meios de vida pelo trabalho. É preciso, portanto, que todos aprendam as suas reais possibilidades de trabalho e que o saibam procurar onde ele existe de acordo com essas possibilidades. Isto é, evidentemente, uma tarefa educacional, de que poderá encarregar-se a escola em seus vários níveis.

A não ser assim, o marginalismo social das populações migrantes, que começa a sitiar nossas grandes e médias cidades com uma faixa de favelas, mocambos e malocas — cortina de miséria e desumanização do homem — dificultará e reduzirá as possibilidades de nosso desenvolvimento industrial e urbano. A renovação progressiva não se realiza apenas dentro das cidades e pela produção industrial; ela deve fazer-se necessariamente, como condição e como consequência do desenvolvimento industrial, em todo o interior brasileiro.

Não desejamos, entretanto, fazer da escola uma panacéia para nossos males econômicos e sociais. Ela sozinha, mesmo quando concebida propriamente e sustentada adequadamente, não resolverá as dificuldades maiores do Brasil rural. Infelizmente, questões como proliferação e crescimento da população do interior, monocultura, insuficiência tecnológica, processos de remuneração do trabalho em função da grande propriedade, baixo padrão econômico da vida das massas camponesas, fraqueza de estrutura econômica da produção, sua armazenagem e transporte deficientes, etc. não dependem de programas e soluções educacionais, pois a eles se relacionam apenas indiretamente.

2. *Condições de planejamento educacional para as áreas rurais.* O assunto deste capítulo⁵³ já foi objeto de duas colabora-

(53) *Revista do Serviço Público*, vol. II, n' 3, 1946, e *Revista Brasileira Municípios*, ano I, n' 1-2, janeiro-junho de 1948; contribuição ao Seminário Interamericano de Educação de Adultos, realizado em Petrópolis, 1949.

ções nossas para revistas não pedagógicas e de uma contribuição especial; retomamo-lo porque as questões relativas ao ruralismo pedagógico são inesgotáveis e, principalmente, porque desejamos ter em vista outro aspecto da educação rural, isto é, o que se refere aos adultos analfabetos, à sua readaptação à vida comunal em face do novo meio ou instrumento cultural que as classes de alfabetização lhes querem fornecer.

De antemão reconhecemos que a alfabetização do adulto não basta, pois é isso apenas o conceder-lhe um meio; importa fazê-lo saber valer-se desse instrumento, em benefício próprio e sem prejuízo para a comunidade.

Desde o VIII Congresso Brasileiro de Educação, realizado em Goiânia, por ocasião de sua inauguração, e tendo em vista o princípio constante deste livro, de que escola e meio sócio-econômico devem achar-se em situação de interação, que vínhamos pensando em estudar a escola, ou melhor, a educação elementar, dum ponto de vista ecológico, ao mesmo tempo que social e econômico.

Assim pensando, tomamos Ecologia no seu sentido mais primitivo⁵⁴ como o estudo de caráter biológico e geográfico, que tem em vista uma integração, uma síntese de estudos e pesquisas a respeito da interação de uma espécie animal ou vegetal e de seu meio ambiente. Seria o estudo das ações e interações dos seres vivos e de suas reações às influências externas. Um método talvez, com que o cientista procura trabalhar, incluindo em cada problema todas as influências que se combinam para produzir e modificar um grupo animal ou uma dada fauna, e, então, julgar de sua existência e peculiaridade no lugar em que vive esse grupo animal ou fauna.

Transportado para o campo humano, tal modo de ver os seres no seu meio de comportamento permite-nos uma síntese, em que não se tomam apenas em consideração pesquisas e conhecimentos sociológicos, ou geográficos, mas outros conhecimentos, oriundos de outras ciências e outras pesquisas. Por isso, convém aos sociólogos estudar a comunidade de um ponto de vista ecológico, que, em última análise, é o estudo das formas de ocupação da terra pelo homem, determinadas pelas condições naturais da própria terra.⁵⁵ II

54 A palavra "primitivo", aqui, não inclui qualquer noção de ancianidade e rudimentalismo; é usada com a intenção de indicar apenas anterioridade e originalidade.

55 No seu livro *Introductory Sociology* (edição de 1945, de F. S. Crofts & Co.), Raymond W. Murray, C. S. C, diz que a recente reintrodução de condições geográficas na teoria sociológica foi devida a um número de fatores, entre os quais o reconhecimento da influência de fatores fisio-sociais, como vias férreas, parques industriais, *playgrounds*, etc, que afetam a vida social numa escala local, da mesma forma que os aspectos geográficos

Tais condições de relações de natureza geográfica e de formas de trabalho agem sobre a comunidade humana, determinando (I) sua distribuição espacial, (II) sua organização funcional, (III) sua posição numa constelação de comunidades e (IV) as mudanças, dentro da comunidade, quer econômicas, quer sociais.⁵⁶

Considerando os fatores em vista e suas quatro conseqüências principais, compreende-se facilmente que, num país como o Brasil, onde tais fatores variam extraordinariamente de região para região e, dentro destas, considerando-se em campo por graus diversos de intensidade dinâmica, o município se apresente como a unidade por excelência. É sobretudo pelo arranjo espacial da população, da economia e das instituições nessa unidade que poderemos compreendê-la, depois, na constelação de comunidades constituintes do campo regional e, finalmente, no meio nacional.

A noção de campo que introduzimos aqui é emprestada da física por F. Franklin,⁵⁷ que, como os gestaltistas em psicologia, se aproveita do fato teórico de que aquela ciência substitui o simples espaço geométrico por um sistema definido de forças e tensões electromagnéticas e de gravitação, o qual determinaria o que se poderia considerar *Geometria realista* do espaço. Tal distribuição de forças e tensões num meio determinado é responsável pelo comportamento de um corpo, cuja constituição é conhecida, nesse meio.

A transferência desta noção para o campo da sociologia exige a ampliação do conceito de força e tensão, embora com prejuízo de compreensão, pois, aqui, o puro dinamismo físico é insuficiente, devendo forças e tensões em equilíbrio, ou em face de renovação de equilíbrio (talvez de constituição de novos equilíbrios), abranger intenções, motivos, aspirações, ideais.

Para considerar, topològicamente, um município em sua relação com uma zona estadual, um Estado, uma região nacional, o país e um fato econômico universal, não podemos laborar com simples procedimento estatístico ou por meio de relações econômicas e demográficas, etc.

ficos mais amplos o fazem em escala nacional ou universal. O reconhecimento da importância de "áreas" locais, geográficas e espaciais pelo antropologista cultural, juntamente com a influência de *Simmel*, um sociólogo alemão, estimulou este movimento.

56 Conforme A. B. HOLLINGSHEAD (in *An Outline of the Principles of Sociology*, PARK, RBUTER et al. New York, 1939). Cabe desde logo, aqui, a advertência de DONALD Pierson (in *Estudos de Ecologia Humana* — Livraria Martins Editora, 1948) de que a Ecologia Humana estuda as relações que existem não diretamente entre o meio físico e o homem, seja a influência deste sobre aquele, ou daquele sobre este, e sim as relações entre os próprios homens, na medida em que estas relações são por sua vez influenciadas pelo "habitat".

57 F. FRANKLINJ "What is Topology?" em *Philosophy of Science*, 1945

Nós não poderíamos explicar, por exemplo, o fato *'produção industrial*, considerando apenas o município e, depois, o estado como um mosaico de municípios associados horizontalmente. Claro que dentro do município há condições para a produção industrial. Mas ela é também condicionada pela economia nacional e a economia universal, pelos meios de transporte do município para outros vizinhos e para fora do estado, pela importação ou produção de matéria-prima, etc.

Assim, compreender uma área de ocupação humana é procurar sobretudo conhecer as razões e os imperativos que levam à compreensão dos aspectos dinâmicos ou funcionais das relações espaciais e das mudanças temporais nessa área, considerados os diversos campos geográfico-sociais do Brasil. Desse modo, o que devemos ter em vista é uma construção topológica em que, passando de regiões menos amplas a outras que as abrangem, pela consideração de barreiras físicas e sociais, possamos compreender a comunidade local dentro da constelação de que faz parte, e esta dentro do Brasil.

Falando em barreiras e considerando os grupos humanos dentro do município, bem como a divisão do trabalho, não estamos querendo adotar nenhum materialismo econômico. Já deixamos entrever isso, ao afirmar que na noção de campo é preciso ampliar a extensão dos conceitos de força e tensão, afrouxando-lhes a compreensão. Talvez caiba repetir aqui as palavras de Koffka: "O materialismo ensaiou a conclusão de um sistema simples, usando para isso, para a interpretação do todo, a contribuição de uma parte. Mas, a fim de sermos inteiramente integrativos, devemos usar as contribuições de todas as partes, para a construção de um sistema. Olhando as ciências da natureza, da vida e do espírito, podemos extrair de cada uma um conceito específico e particularmente importante. Da primeira: quantidade. Da segunda: ordem. Da terceira: sentido ou significância."⁵⁸

Daí, também, a importância do ponto de vista ecológico, pois, a ecologia é mais que o simples estudo da história biológica, ou do hábito e do comportamento, porque procura determinar e interpretar as causas de fatos observados, sua razão ou motivos, mediante o recurso às demais ciências sociais, pela obtenção de um conhecimento das complexas influências às quais a comunidade estudada se expõe, e a natureza de seu comportamento no meio geográfico particular.⁵⁹

58 K. KOFTKA, *Principles of Gestalt Psychology* — New York (A war-time book).

59 Veja-se sobre este assunto, para melhor compreensão das questões ecológicas — *The City*, R. E. PARK *et al.* (Chicago, 1925); *The Human Habitat*, HUNTINGTONJ ELLISWORTH (New York, 1927); *The Geographic Basis of Society*, C. C. HUNTINGTON AND F. A. CARLSTON (1933); *Les Fondements Bío-*

Conforme, portanto, cultura tecnológica, a cultura moral, a possibilidade do uso dos recursos naturais, e as funções determinadas pela divisão do trabalho, no município, tais serão sua organização funcional, sua posição entre os demais municípios da região e as possíveis mudanças nas suas relações de simbiose e nas suas instituições sociais.

Do que temos exposto, verifica-se a importância dos estudos locais ou de áreas reduzidas e definidas de ocupação humana. E chegamos, assim, à velha tese, que hoje ninguém discute mais, do valor do método monográfico, com a variante de que se têm logo em vista fins normativos.

Entretanto cumpre observar que, se a monografia é um grande meio, se coloca o cientista frente a frente com a realidade objetiva, não é suficiente para a realização da síntese sociológica e para o conhecimento da comunidade no tempo, o que é importante, pois, a partir dessa perspectiva histórica, é possível pôr em evidência, considerando os inúmeros fatores da vida da comunidade no seu meio de comportamento, as tendências atuais e a ética dessa comunidade.

Isto é sumamente importante, porque o planejamento da atividade administrativa e a política social devem basear-se, para serem justos, não apenas no ponto de vista do cientista, que vê objetivamente, de fora, mas sobretudo no ponto de vista da própria comunidade, isto é, na sua vontade. Proceder daquele modo, com base nos estudos de quem fica do lado de fora, é fazer política autoritária. Ao passo que induzir, auscultar, colocar-se dentro da comunidade para sentir-lhe a vontade, é fazer democracia.

Consequentemente, o município, se é que, na realidade, êle corresponde ao meio de comportamento de uma comunidade, ou de comunidades afins e vizinhas, é de suma importância como objeto de estudos, na elaboração de qualquer política quer de âmbito local, quer de âmbito nacional.

A proposição condicionante do período acima se justifica, tendo em consideração o Brasil, porque, infelizmente, no nosso país, nem sempre a divisão dos municípios obedece a critérios objetivos, de realidade social e geográfica. Tivemos ocasião de assistir, no Sul, à divisão de unidades tipicamente municipais, consideradas suas condições ecológicas, por motivos exclusivamente político-partidários. A divisão, naturalmente, deixou de atender às aspirações dos próprios municípios, pois veio de cima, foi imposição de governos estaduais.

Têm razão os municipalistas brasileiros no pregar a importância da administração municipal, que exige técnicos dos mais capazes, cujo trabalho deverá partir justamente de estudos de ecologia e sociologia, para o planejamento administrativo, naturalmente sem perder de vista as relações entre as comunidades locais da constelação regional, e das regiões entre si.

Admitamos, como realidade dispensável de qualquer discussão, que a educação é fato social elementar, já existente nas sociedades humanas mais simples ou mais elementares, no sentido de Durkheim.⁶⁰ Nestas condições, numa sociedade mais complexa, como a do município brasileiro, ela é exigência social e, por se referir a uma civilização que já ultrapassou de muito as formas ditas primitivas, corresponde à necessidade de uma instituição *sui generis*. Ela influi na cultura não material da comunidade, na sua cultura tecnológica, no uso dos recursos materiais, na divisão do trabalho, e, por isso, condiciona, indiretamente, a organização funcional do município e, mais diretamente, suas relações ecológicas e sociais.

O município, considerado qual comunidade em situação de progresso, geralmente não se basta a si próprio, em matéria de educação. Para o ensino superior, e, não raramente, para o ensino secundário, tem que recorrer aos recursos estaduais e federais.

Logo, devemos considerar a educação de adultos tendo em vista o campo social e econômico, regional e local, bem como as relações de simbiose e mútua dependência das comunidades.

Daí um duplo ponto de vista, que deve ser harmônico. Daí um plano nacional que permita especificações locais e execução local específica.

Parece que este é um velho ideal dos educadores brasileiros. Mas, se é velho, não tem tido execução.

O de que não há dúvida, em nenhum dos meios pedagógicos contemporâneos, de todo o mundo, é de que, se uma autonomia completa de iniciativa regional e privada, nas realizações educacionais, pode ser perigosa, quando se tem em vista certos conceitos e determinantes da unidade política nacional, seria mais perigoso, ainda, partir deste reconhecimento para um centralismo a qualquer preço.

Conforme estabelece J. L. Kandel⁶¹, pelo exame da educação pública nos Estados Unidos, na Alemanha, na Inglaterra, na França e na Rússia, o progresso educacional tende a ser lento

60 E. DURKHEIM, *Les Formes Élémentaires de la vie Religieuse* (Paris, Alcan — 1912); *Educação e Sociologia* — Versão brasileira (Cia. Melhoramentos de São Paulo, s/ data).

61 Veja-se *Encyclopedia of Social Science*, vol. V, art. "Public Education", J. L. Kandel.

nos sistemas centralizados. As escolas elementares na França e na Alemanha permaneceram imutáveis no seu currículo por 30 ou 40 anos. Nos Estados Unidos, onde a iniciativa privada é ampla, a escola se adapta às solicitações do meio, porque depende intimamente de associações locais, que a fiscalizam, fazendo-lhe exigências e criticando-a. Na Inglaterra tende-se hoje à realização de uma política educacional centralizada, embora não se procure cortar a autonomia das entidades municipais e privadas. Na Rússia, a política de educação é de âmbito nacional, enquanto se concede liberdade às instituições locais e aos professores, de organizar programas e ensaiar métodos progressivos de ensino.

Seja como fôr, qualquer que seja o país considerado, o balanço das experiências realizadas nos levam à aceitação de planos nacionais de política educacional⁶² e a rejeição de qualquer centralismo rígido e burocrático, da uniformidade escolar, da identidade dos currículos, etc.

3. *Educação elementar e cultura popular.* Em 1930, teve-se a impressão de que novas coisas determinariam um caminho certo para a educação popular no Brasil. Surgiu o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, tão cheio de promessas, mas tão baseado na leitura de princípio que eram feitos para outros povos e para outras terras.

Veja-se, por exemplo, quão falsamente soam aos ouvidos de quem tenha percorrido o Brasil de sul a norte, e tenha visto a vida humana à margem dos grandes rios, nas selvas amazônicas, nas caatingas do Nordeste, nas praias, nos campos do Sul ou no Planalto Central, estas palavras com que se apresenta o manifesto: "À medida que os meios de ação se multiplicam à volta dos homens, pondera C. Bouglé, eles reclamam satisfações multiplicadas para as suas necessidades não mais somente de seu corpo, mas também de seu espírito". E, mais adiante, diz-se ainda, "que não podia permanecer inalterável um aparelho educacional, a cuja base residia uma velha concepção de vida, na sua rigidez clássica, numa época em que a indústria mecânica, aumentando a intensidade, transformou as maneiras de produção e as con-

62 Nos Estados Unidos, sob Roosevelt, apesar da completa liberdade de iniciativa privada, tentou-se uma política nacional de educação, assumindo o aspecto de um plano em organização progressiva, de orientação e fiscalização. É interessante observar que na grande Nação o Governo Federal passou a interferir mais diretamente em matéria educacional no primeiro quadriênio de Roosevelt, e justamente no que diz respeito à educação de adultos, com a decisão da *Federal Belief Association* de pôr em trabalho, nas classes de educação de adultos, 40.000 professores, e com o começo de trabalho educativo no *Civilian Conservation Corps*, através do célebre programa CCC para jovens. Tudo consequência da crise de 1929. Hoje, porém, com o governo republicano de Eisenhower, essa política quase desapareceu.

dições do trabalho, e, criando esse fenômeno novo da urbanização precipitada da sociedade... " 63

Não podemos dizer que a educação popular no Brasil, em 1930, estivesse no mesmo pé de 1827, mas a verdade é que imensa parcela de brasileiros não possuía ainda escolas ao seu dispor. Pregava-se uma reforma de educação, sem ter propriamente o que reformar. Faltava-nos o espírito objetivo e prático que, afinal, parece que estamos adquirindo, depois, somente da segunda guerra mundial.

Mas o movimento que se iniciara com as reformas de 1924 (na Bahia), de 1927 (em Minas) e de 1928 (no Distrito Federal) foi um início e nós, hoje, somos a consequência do que, então, se começara. Os Pioneiros da Educação Nova anunciaram e pretenderam coisas impossíveis, mas agitaram problemas e despertaram o gosto pelas questões pedagógicas que, afinal, foram tendo sentido objetivo e base mais real nos propósitos posteriores.

A preocupação pela educação rural começou, então, contrastando com a velha tendência à educação formal, ou ao simples ensino da leitura e da escrita.

Mas, apesar disso, apesar da autonomia que os Estados tiveram durante todo o período republicano, em matéria de educação, mesmo durante o período da Ditadura Estadonovista, ainda não está realizada a escola regional no Brasil, perfeitamente¹ adaptada às condições do meio.

Antes de 1930, uns Estados procuraram imitar os outros, despreocupados das suas próprias condições e exigências humanas e ambientais.

Parece que Santa Catarina e Paraná se limitaram a copiar São Paulo, da mesma forma que o fizeram alguns Estados do Nordeste. E em todo eles, Estados líderes ou imitadores, a escola foi uma instituição que se impôs ao município, à localidade. Não surgiu de suas necessidades, não se impregnou de sua realidade. Veio planejada, pronta e deficiente, de fora.

Vi-as serem planejadas no meu Estado e no vizinho Paraná. Vi-as em ação. Tristes escolas de pouco alcance, sem professor capaz de viver a vida local, ali estando porque lhe não era possível fugir à condição e arranjar outro emprego.

Às vezes, certos municípios, cujas riquezas permitiam um orçamento mais folgado, instalavam, por sua conta e risco, com professores improvisados, algumas escolinhas isoladas, cujo modelo não era outro senão o da escola estadual.

A imitação e a uniformidade iam a tal ponto que, não raramente, até os livros de leitura eram os mesmos, no Sul e no Norte. O praianozinho, de barriga inchada e faces pálidas, de-

63 *A Reconstrução Educacional no Brasil* — Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova — Introdução por FERNANDO DE AZEVEDO (Cia. Editora Nacional, 1932).

via ter o mesmo comportamento escolar que o paulistinha proletário, talvez não menos doentio, mas, certamente, com mentalidade em formação, bem diferente.

"Na praia como no sertão, nos grandes centros urbanos como nas pequenas cidades, a escola primária é absolutamente a mesma, a despeito das tinturas teóricas com que, às vezes, se finge diferenciá-la nos programas. Uniformizadas, não apenas como deveriam ser em seu espírito fundamental, e dominadas exclusivamente pela sua função alfabetizante, que não conseguem desempenhar, as nossas escolas primárias não são organizadas no sentido de reagir eficazmente sobre o meio em que se instalam e no qual poderiam exercer poderosa ação social e de orientação prática e educativa das atividades locais."⁶⁴

Não é novo, portanto, o que dizemos, mas é oportuno porque um surto, não apenas renovador, mas de realização extensiva e intensiva se iniciou no Brasil nestes últimos quatro anos, em que Anísio Teixeira no I. N. E. P. e vários secretários de educação nos Estados procuram ver a educação de um ponto de vista realista.

Já não se pensa tanto em reformar os currículos das escolas secundárias e superiores, vêzo antigo de ministros de educação e diretores técnicos. O que se quer hoje é realizar: construir e instalar escolas, formar professores, liquidar a velha anemia do analfabetismo.

Vimos em capítulo anterior que já é tempo de cuidarmos de dar à escola primária funções mais amplas no meio a que serve, e vimos igualmente que tendemos a satisfazer esta necessidade.

Não poderia, porém, o Ministério da Educação cruzar os braços ante a grande massa de adultos analfabetos, existente no País.

Ao mesmo tempo que se cuida em melhorar a escola destinada à população infantil e juvenil, compreendeu-se que era preciso conquistar para nível cultural mais elevado os adultos que, nesta época de primazia das técnicas de aplicação científica, se vêem inibidos de melhorar suas condições de trabalho, pois são limitados à repetição do já feito, à rotina primitiva, ao hábito semi-irracional. Conseqüentemente, a Campanha de Educação de Adultos e a de Educação Rural.

É claro que não temos o propósito de fazer elogio a essas Campanhas.

Desejamos, isto sim, procurar suas condições e contribuir para que tenha o mais perfeito desempenho nos diferentes meios em que vai atuar.

64 FERNANDO DE AZEVEDO, *A Educação Pública em São Paulo* (Cia. Editora Nacional, 1937).

Por meio delas, o Ministério da Educação não pretende apenas lançar as bases de uma campanha de alfabetização. Quer mais, quer fazer com que o adulto aprenda a utilizar a nova capacidade adquirida, de ler e de escrever, no sentido prático da vida, como recurso de aprimoramento e de progresso no trabalho, seja este o das entidades rurais, no amanho da terra e na criação de animais, ou seja o das cidades, nas fábricas e no comércio.

Poder-se-á julgar que este modo de ver a educação dos adultos analfabetos é ir além dos limites do currículo da escola elementar, é tentar fazer escola pós-primária.

Entretanto, a própria UNESCO, que se tem esforçado tanto pela difusão dos princípios que servem de base à educação de adultos, não faz supor isto, ao dizer que "a Educação de Base terá por objeto a luta contra a ignorância e o analfabetismo, a difusão dos conhecimentos elementares e os meios de adquiri-los."⁶⁵

Não se trata apenas de combater o analfabetismo, mas a ignorância de um modo geral. "Duma parte, a Educação de Base se dirige à maior quantidade possível de indivíduos, sem nenhuma limitação, diferença, nem discriminação. Deste ponto de vista, ela se opõe a todo sistema de ensino baseado na existência de minorias privilegiadas, de castas religiosas ou sociais, ou na vontade de constituir classes de letrados que tenham o monopólio do conhecimento."⁶⁶

É evidente que, para ter essa função e essa amplitude, a educação de adultos não deve e não pode consistir no simples ensino elementar da leitura e da escrita.

No Sul, onde o índice de alfabetização é o mais elevado do Brasil, teve o autor deste trabalho inúmeras ocasiões de encontrar pessoas que, tendo freqüentado a escola por 3 ou 4 anos, disso tiraram pouco proveito. Sumidos no trabalho rural, não tinham oportunidade de ler, nem de escrever. Como as populações mais atrasadas, depauperavam a terra, com as roças de queimada, para definhar depois, à falta de novas terras para devastar, ou, então, correndo para a periferia das cidades, à espera de engajamentos, quase sempre de curto prazo. Só então, conseguiam pôr em ação a aprendizagem de infância, para ler os anúncios de jornais.

Estes fatos foram presenciados em Ponta Grossa, em Curitiba, em Joinville, em Florianópolis, em Blumenau. É evidente, portanto, que não basta ensinar a ler e a escrever. Concomitantemente e posteriormente é preciso fazer com que os discentes tenham a leitura e a escrita como instrumentos de trabalho.

65 *L'Education de Base* — Rapport soumis par un Comité Special à la Commission Préparatoire de L'Organisation des Nations Unies pour L'Educcion, La Science et Ia Culture, Paris, 1946.

66 *L'Educcion de Base*, obra citada.

"O conteúdo da Educação de Base não deve ser apenas formal, deve ser também real, deve ter por objeto o melhoramento da vida do povo, *a ação sobre o meio natural e social*, o conhecimento do mundo. Deste ponto de vista, a Educação de Base terá um valor social incomparável. Será uma força de progresso e de evolução e mesmo de transformação radical.⁶⁷

Quando se fala em educação de adultos, é claro que muitos aspectos da tarefa nos surgem em primeiro plano.

Evidentemente, um dos primeiros problemas é determinar como os adultos aprendem, questão de didática e de psicologia pedagógica, que foge aos limites deste trabalho. Entretanto, como na imprensa diária do Rio já surgiu quem pusesse em dúvida a possibilidade de um adulto analfabeto aprender coisas, cumpre observar que são raros os que, psicologicamente normais, depois de poucos meses, não conseguem aprender a ler. A Campanha de Educação de Adultos obteve resultados práticos com uma cartilha, ao fim de seis semanas.

"Demonstramos — escreve Thorndike, cujas conclusões sempre resultam de paciente labor experimental, feitas com o concurso de auxiliares de valor — que o declínio a partir do cume da capacidade de aprender (localizado provavelmente em algum ponto entre 20 e 25 anos de idade) até cerca de 42, é cerca de 13 a 15 por cento para um grupo representativo de habilidades; e as idades de 25 a 35 anos são superiores à infância e iguais ou superiores à primeira adolescência (14 a 18), na capacidade geral de aprender."⁶⁸

Logo, o problema que comentadores pouco avisados quiseram propor é inexistente. O adulto tem ótima capacidade de aprender, que se prolonga até além dos 40 anos.

Como ensinar adultos é questão para psicólogos e pedagogos, não nos diz respeito, neste trabalho, mesmo que a quiséssemos tratar por alto. Todavia, mais adiante, haveremos ainda de fazer referência a ela.

Lyman Bryson vê 5 funções para a educação de adultos: emendativa, profissional, familiar, liberal e política.⁶⁹

A educação emendativa (*remedial training*) é mais ou menos formal e se destina a dar aos adultos que não a possuem, o equipamento cultural mínimo e necessário à vida da comunidade nacional. Mas é importante realizar também, através do material de leitura fornecido aos já alfabetizados, algo dos outros quatro tipos de educação de adultos. Na educação profissional, pela edição e distribuição de folhetos de linguagem fácil e obje-

67 *L'Éducation de Base*, obra citada. O grifo na transcrição é nosso.

68 EDWARD L. THORNDIKE, *Adult Learning* — The MacMillan Co., 1928.

69 LYMAN BRYSON, *Adult Learning* — American Book Co., 1936.

tiva, sobre indústrias rurais, caseiras, sobre agricultura, etc. Na educação familiar, procurando, através da leitura de jornais e de folhetos, ensinar a tratar as crianças, difundindo os princípios de higiene infantil e de assistência à maternidade. Na educação liberal, pela aplicação dos mesmos meios na difusão da arte e da ciência. Na educação política, pela criação de um espírito de cooperação e tolerância, que deve estar à base de nossa democracia. Entre os meios novos mais empregados modernamente, figura o do ensino visual, por meio de projeção luminosa de diafilmes sobre os mais variados assuntos e com os mais variados objetivos educacionais em vista, e por meio de filmes móveis, aos quais — como todos sabem — se podem associar facilmente processos auditivos.

Não queremos falar em alfabetização, porque não é só isso o que desejamos. Mas não há dúvida que alfabetizar é um dos principais focos de atenção dos brasileiros, porque ler é o instrumento primordial de toda educação, e porque temos, relativamente, uma grande massa de adultos analfabetos.

Neste ponto, é curioso observar que, em 1936, havia, em números absolutos, provavelmente mais adultos analfabetos nos Estados Unidos que no Brasil, nessa mesma época.

"Pouca gente — escreve Lyman Bryson — além dos que fizeram estudos especiais deste problema, tem consciência de sua extensão... Os que despenderam mais na pesquisa dos fatos que estão por trás das apurações censitárias, concordam em que há milhões de adultos, homens e mulheres, na América (Estados Unidos) que ainda não atingiram nenhum padrão real de educação escolar (who are still not literate by any real standard) ... Não podem usar a linguagem escrita ou lida como instrumento de negócio ou de aprendizagem. Considera-se moderada a estimativa de que há 15 milhões de homens e mulheres na América, acima de 20 anos, que se acham assim prejudicados (who are thus handicapped)".⁷⁰

Aí temos as razões nacionais pela preocupação com o ensino de adultos. Até agora ela tem tido mais extensão que profundidade, não por defeito, mas por necessidade, decorrente do número atual de adultos analfabetos.

Importa, agora, que nos preocupemos em fazer obra de profundidade. E esta deve abranger não apenas as Campanhas já existentes para isso, mas, sim, toda a educação elementar.

Daí, portanto, a necessidade e a oportunidade de estudar as questões educacionais brasileiras dum ponto de vista ecológico, social e econômico.

70 Lyman Bryson — obra citada.

4. *Algumas condições geo-econômico-sociais da escola rural brasileira e da educação de adultos.* É do conhecimento econômico-social do município que podemos tirar conclusões relativas à melhoria e ajustamento local da escola.

De acordo com os princípios e hipóteses que expusemos, a educação deveria resultar das próprias condições locais, se não houvesse uma intenção que se superpõe à vontade local, que muitas vezes não está em condições de escapar à rotina ou ao primitivismo a que parece condenada. Logo, uma política nacional de educação, que é a resultante daquela intenção mais elevada.

Cabe, porém, a esta política o não se pôr em conflito com as inclinações e aspirações, os costumes e hábitos locais; ela deve ser tal que o progresso, a que der lugar, mediante a educação aplicada em uma determinada comunidade, seja a partir do estado atual dessa comunidade, sem nenhum salto, sem pretender efetuar revoluções radicais, sem, afinal, desadaptar a comunidade do seu "habitat".

A educação visa ao homem e ao meio. Atuando sobre o comportamento ambiental, não pode ser endereçada apenas ao homem. Será contra-senso querer fazer do homem das diferentes regiões e ambientes comunais cidadãos iguais, em seus hábitos mentais e morais, aos do Rio de Janeiro, ou das grandes cidades.

A adaptação da escola às condições comunais não é, porém, coisa fácil; implica certos problemas que merecem ser considerados.

Para positivar isto e dar uma idéia de como se diferenciam os municípios em sua organização dinâmica, oferecemos, a título de generalização que pode e deve ser revisada, algumas características topológicas, tendo em vista a permeabilidade das fronteiras do município e dos limites dos seus grupamentos humanos, bem como a maior ou menor intensidade das barreiras entre suas classes sociais.

Antes de mais nada tomemos um ou outro município da Região Norte, da Região Leste, da Região Centro-Oeste e da Região Sul, que sejam de grande extensão territorial e de escassa população. Seriam municípios distantes, isolados à margem dos grandes rios, em plena floresta amazense, municípios no alto sertão, nos campos ou florestas do planalto central, etc.

Tomemos, por exemplo, um município como o de Lábrea, no Estado do Amazonas, com seus 22.000 habitantes, dos quais apenas uns 1.500 ou 1.800 se domicíliam propriamente na sede municipal, enquanto o resto se esparrama numa vasta zona rural, naturalmente pelas várzeas, à margem dos rios, grandes ou pequenos, mas distantes do centro, a muitas horas, a dias de viagem. Em municípios como este, o próprio domicílio é temporário, isto é, serve de domicílio aos homens por certo espaço de tempo, durante

o ano. "Na época da baixa das águas, ao partirem para os serviços do *centro*, os seringueiros aí permanecem até a estação das grandes chuvas, quando a floresta se torna inabitável. Refluem, então, para os entrepostos, para os *barracões* ou povoados, onde, enfim, encontram realmente um pouco de descanso, graças à *pulsção sazonal*, que, na grande *região natural*, impõe sua disciplina geográfica a todas as variadas formas da atividade humana".⁷¹

Podíamos tomar ainda, por exemplo, um município como o de Ibipetuba, antigo Rio Preto, ao noroeste da Bahia, com uma população de cerca de 20.000 habitantes, dos quais apenas cerca de 3.500 têm domicílio em quadro urbano e suburbano. Outro exemplo podia ser Saboeiro, que, no extremo sul do Ceará, com uma densidade de 4 habitantes por quilômetro quadrado, do seus 26.000 habitantes, tem só 1.800 em zona urbana e suburbana.

Em Goiás, por exemplo, pode-se fazer a citação do próprio município da antiga Capital, Goiás, que, embora tendo uma população de mais de 120.000 habitantes, é extenso, com seus distritos esparramados e de população rala. Num dos números da *Revista Brasileira de Geografia*, encontramos uma planta da Tamanduá ou Pindaíba, no distrito de Iporá, pertencente ao município de Goiás, ao Sudoeste deste. A gente verifica aí que as sedes de fazendas, as quais naturalmente representam um ajuntamento humano, se postam à margem do mato, na zona limítrofe entre este e o campo, distante umas das outras e principalmente da sede distrital, em campo cerrado, também próxima de mato, de terra de cultura, como dizem lá.⁷²

No Sul podemos citar, em Santa Catarina, o município de Chapecó, que fica no extremo Oeste do Estado. Embora com cerca de 97.000 habitantes, tem nos quadros urbanos e suburbanos dos seus distritos menos de 10.000 domiciliados, pertencendo os restantes ao quadro rural.

Evidentemente não apontamos no Brasil, mediante os exemplos acima, os municípios que representam os casos extremos de extensão territorial, rarefação demográfica e isolamento. Quisemos, apenas, apontar alguns municípios conhecidos, que pudessem ser considerados *mais ou menos* dentro destas condições.

Em tais municípios fronteiros com o exterior são de permeabilidade difícil. Essas fronteiras são de natureza físico-geográfica: distância, falta de transportes, dificuldades de contatos com outros centros culturais ou econômicos.

Nos municípios da Amazônia, talvez o contato entre as classes sociais seja muito difícil; êle se faz mais entre os seringalistas e os *mateiros* e os *regatões*, e entre estes dois e os *aviadores*.

71 "Tipos e Aspectos do Brasil" (Excertos da *Revista Brasileira de Geografia*) 5* edição, I.B.G.E., 1949.

72 *Revista Brasileira de Geografia* — Conselho Nacional de Geografia — 1948, ano X, nº 3.

O *mateiro* é uma espécie de feitor que encaminha o seringalista (paroara, quando é imigrante do Ceará) para o local da extração da borracha. *Regatão* é uma espécie de mascate, comerciante ambulante que explora o seringalista. *Aviador* é o comerciante das cidades que compra a borracha ou contrata os serviços do seringalista; é o capitalista.

Evidentemente, a passagem de elementos de uma classe destas para a outra, é difícil, quer num, quer noutro sentido, descendente ou ascendentemente. Talvez ela seja possível entre seringalistas e mateiros. Segundo o que temos lido, parece também que há, por parte do seringalista, um conformismo e apatia que tornam raros os conflitos.

Vejam agora a situação do ensino na Região Norte. Antes de mais nada, convém acentuar que, segundo o censo de 1950, nesta Região, apenas 500.000 habitantes têm domicílio nas zonas urbanas e suburbanas das sedes municipais e distritais, enquanto que 1.350.000 habitantes o têm em zona rural, isto é, fora de tais sedes.

De tal situação é de esperar que grande parte da população não possa freqüentar escolas, pois que estas se situam preferentemente naquelas sedes, onde o adensamento demográfico garante freqüência maior às aulas e, portanto, maior aproveitamento escolar.

Os grupos de duas ou pouco mais famílias, próximos das *cabeceiras*, à margem dos afluentes remotos, certamente se isolam na ignorância e no primitivismo que lhes impõe o ambiente. Ainda assim, porém, a quota de alfabetização por cem habitantes de 10 anos e mais, nessa Região, conforme o censo de 1950, é de aproximadamente 45, superior à Região Nordeste.

Isso talvez se explique, primeiro porque a maioria dos municípios amazônicos não se enquadra exatamente no tipo que estudamos; segundo, porque as épocas de prosperidade nos negócios da borracha permitem aos governos estaduais recursos que lhes facilitam incentivar as realizações educacionais; terceiro, porque, em certo período do ano, os seringalistas e suas famílias se aproximam dos povoados e sedes distritais, podendo receber instrução e assistência.

A educação de adultos nesta Região assume primordial importância. Um município como o de Lábrea, sendo o contingente de analfabetismo do Estado igual a 100, tem um contingente de 6,3. Ora, sendo a população do município aproximadamente igual a 4,6% da população do Estado, tal contingente é excessivo. Relativamente ao Estado, Lábrea é, portanto, um município pobre de recursos educacionais.

A simples instalação de classes, em municípios que tais, é insuficiente para resolver o problema, dadas as condições demográficas do mesmo.

Um município como o de Saboeiro, no Estado do Ceará, não pode ser considerado propriamente nas mesmas condições que o estudado anteriormente. Difere pela densidade demográfica, pela atividade econômica que consiste na criação de gado, pela topografia uniforme, de solo seco e pedregoso, em pleno sertão dos Inhamuns, num planalto. A única semelhança é a distância entre o município e os maiores centros do Ceará, pois fica a mais de 500 quilômetros da capital.

O contingente de analfabetismo do Ceará é elevado, cabendo a Saboeiro uma grandeza maior, que se explica pela sua decadência. Se a população é de aproximadamente 0,80% da população do Estado, seu contingente de analfabetismo é, em números percentuais, aproximadamente, 1,00% do contingente estadual. Logo, se a quota de alfabetização por 100 habitantes de 10 anos e mais é para o Estado, conforme o censo de 1950, de cerca de 3, a situação de Saboeiro deve também ser pior.

A Campanha de Educação de Adultos resolveu instalar ali, inicialmente, seis classes de ensino supletivo, num total de 700 para todo o Estado. Dadas as condições de densidade demográfica, parece que, em municípios como este, instalar escolas não resolve o problema. Além disso, haverá o problema de professores capazes de tornar a escola funcional, isto é, de adequá-la às condições ecológicas.

Ibipetuba, antigo Rio Preto, é também um município em isolamento, distante da Capital do Estado e de outros centros baianos. Com 20 mil habitantes, dos quais apenas uns 3.500 têm domicílio nas zonas urbana e suburbana das sedes distritais, está perdido no Oeste baiano, à margem de um subafluente do São Francisco. Verifica-se desde logo que o contingente de analfabetos deverá ser superior, em Ibipetuba, ao da média do Estado. E assim é realmente.

Talvez que a sede do município de Chapecó, em Santa Catarina, se encontre em melhores condições educacionais e culturais que os precedentes citados, porque, embora situada no Oeste catarinense, está relativamente próxima da estrada de ferro que liga entre si os quatro Estados sulinos. Mas, se acontece isto com a sede, outros distritos não estão nas mesmas condições. São povoados distantes, de condições culturais precárias, onde a escolinha isolada tem pouca ou nenhuma função mais que a de simples alfabetização.

Fato semelhante ocorre com os distritos do município de Goiás. A sede, que já foi Capital do Estado, dispõe de certos recursos, mas, sem dúvida, os demais distritos estão em situações idênticas à daqueles lugarejos catarinenses, pois são povoados distantes, como Iporá, Buenolândia etc.

Nestes municípios longínquos, dos quais citámos alguns exemplos, em regiões diferentes, há certas semelhanças, embora todos eles tenham condições ecológicas próprias.

Excluídos os municípios da Amazônia, de características diferentes, nos demais municípios do alto sertão talvez não se notem fortes barreiras entre duas classes: a dos pseudoproprietários de terras, os sertanejos que, sem título de posse ou aforamento, se instalam em terras devolutas ou em partes não exploradas dos latifúndios, e os que trabalham para os grandes proprietários. É relativamente freqüente a passagem de elementos de um para outro grupo.

A barreira surge entre os grandes proprietários e os outros, sem que, todavia, consiga impedir o contato de uns e outros. Contato afetivo, às vezes, mas que não leva à transposição de elementos de uma para outra classe; não há mobilidade vertical. Dentro das classes, os limites dos grupamentos são permeáveis.

Do ponto de vista educacional a natureza da estratificação social tem particular importância, porque, num país semidesenvolvido e mesmo subdesenvolvido em grande parte de suas áreas, como o Brasil, ela pode favorecer ou dificultar a melhoria de padrão cultural (tecnológico) e econômico (produtivo) das classes inferiores. Quando as classes sociais se separam por barreiras intransponíveis, que não só dificultam a mobilidade vertical, mas o próprio contato social entre elas, os processos educativos intencionais (escolares) tornam-se privilégio das classes superiores e, por isso mesmo, estão fora do campo de interesses imediatos das classes inferiores. Os contatos das diferentes classes, mesmo que sejam exclusivamente de relações de trabalho ou, então, de "copa e cozinha", tendem a despertar novos interesses e aspirações por parte das classes inferiores que, assim, se predispõem à educação escolar, à procura de melhores padrões de trabalho e de produtividade mais eficiente. Passam a exercer pressão e a exigir a melhoria das condições de vida. Os meios de comunicação e o franquear das barreiras locais ao contato com outras comunidades tem o mesmo efeito ou maior ainda, porque força as interrelações de classes nos setores da produção.

Evidentemente, em municípios como os distritos, torna-se difícil organizar e distribuir os benefícios da administração e, conseqüentemente, também as escolas. Na Região Norte, no Nordeste Ocidental, no Leste Setentrional e no Centro Oeste, principalmente, eles são constituídos por grandes áreas, separadas por grandes distâncias, de população escassa e dispersa. Olhando-se o mapa do Brasil, impresso com a divisão municipal de 1943¹, vê-se logo o que são tais municípios.

73 *Divisão Municipal do Brasil*, mapa organizado pelo I.B.G.E.

Lourenço Filho já demonstrou que, enquanto a matrícula sobe, multiplicando-se por 16, no período que vai de 1871 a 1930 o número de escolas aumenta de 8 vezes. "Isto significa que a expansão escolar atendeu especialmente às localidades de população adensada, ou seja, às vilas e às cidades."⁷⁴

Um técnico do Serviço de Estatística da Educação e Saúde, segundo relata ainda Lourenço Filho, "supõe a existência de uma população infantil de mais de um milhão de crianças de 7 a 13 anos, em área não escolarizada — isto é, onde não existem escolas atualmente — e também não escolarizável, isto, em que a densidade da população, por muito rarefeita, não comporta escolas de tipo comum".

E nessas áreas deve existir a mais elevada percentagem de analfabetos. Se há dificuldades de nelas serem instaladas escolas primárias de tipo comum, logicamente também será difícil instalar classes de ensino supletivo.

Leôncio de Carvalho, ainda no Império e tendo em vista o meio rural em geral, sugeriu a criação de escolas ambulantes. No Canadá, segundo lemos alhures, elas foram adotadas. Seriam escolas, isto é, salas de aula, montadas em vagões ferroviários.

O Brasil ainda se acha numa fase angustiosa de desenvolvimento de seus meios de comunicação. Os diversos veículos que possuímos, rodoviários, ferroviários, fluviais e marítimos, mal suportam as mais prementes necessidades do transporte comercial. Apesar disso, porém, não seria absurdo pensarmos em instalar classes ambulantes. Num caminhão, por exemplo, seria possível carregar o material necessário para uma classe: cadeiras desmontáveis, quadro-negro, mapas etc, que se arranjariam ao ar livre. Também em embarcações, como as que navegam nos rios amazônicos, poder-se-iam instalar classes. A vantagem de tais classes ambulantes pode ser dupla: 1.º, pode permitir ao professor dar aulas a dois turnos diários, o que não é absurdo num país onde há falta de professores; 2.º, o próprio veículo que transporta a classe pode servir de meio de condução dos alunos, porque poderia ir colhendo-os pelo caminho.

J. Orlandi, do Departamento de Educação de São Paulo, relembra as idéias de M. B. Cossio, relativas às missões culturais na Espanha. No Brasil elas poderiam ter alguma função educativa nos municípios isolados, do alto sertão. Valeria a pena estudar as possibilidades de sua prática.

"As missões culturais — escreve J. Orlandi — procuram criar nova mentalidade coletiva, infundir características de vida melhor aproveitada, despertar nos grupos a compreensão de sua

força e das possibilidades do meio onde vivem. Fazem-nos participar de uma civilização melhor sem provocar o êxodo local. Estabelecem diretrizes de civilizações".⁷⁵

Inicialmente é de se duvidar que as missões culturais possam alcançar tanto. Todavia, se tivermos em vista que uma missão cultural tem como programa, não apenas ensinar crianças, ou fazer ensino supletivo, mas educar a comunidade inteira, levando-a a aperfeiçoar os seus meios de defesa da saúde, de trabalho e de aproveitamento de recursos naturais, as esperanças que nela se depositam, não são infundadas.

No México, as missões culturais tiveram por fim a organização de cursos de aperfeiçoamento, que duravam de quatro a seis semanas, a professores das zonas urbanas e rurais das regiões visitadas. Esta foi a maneira de trabalho das primeiras missões organizadas no país irmão, a partir de 1924. Mas em 1943 tudo foi reorganizado.

"Vinte e um anos de experiência de escola rural tinham demonstrado que uma população submetida à única influência da escola primária, evolui com uma lentidão tanto maior quanto a família é mais ignorante, porque não somente esta ignorância entrava a influência salutar da escola, mas ainda tende a neutralizá-la completamente. A criança que, depois de quatro ou cinco anos de ensino primário, deixa a escola para continuar a viver num meio retardatário, se vê constrangida, seja a se readaptar ao modo de vida de sua família, seja a se libertar dela para procurar em outro meio o nível de vida que lhe convém atualmente."⁷⁶

No México a experiência levou, portanto, à compreensão de que é preciso reeducar as populações. E quem se encarregou desta tarefa foram as missões culturais, compostas não apenas de professores, mas também de técnicos capazes de ensinar e de pôr em prática, com a população a que se dirigiam, os ensinamentos feitos.

Neste sentido, é possível esperar alguma coisa das missões culturais. Elas serão úteis não só aos municípios do alto sertão, mas a todas as zonas rurais do Brasil e as nossas milhares de pequenas cidades.

Nestas condições quem mais diretamente se beneficiaria com as missões culturais seriam as gerações adultas. Estaríamos, portanto, em pleno domínio da educação de adultos, objetivo da Campanha mantida pelo Departamento Nacional de Educação.

O maior obstáculo às missões reside na dificuldade de transporte coletivo no alto sertão, e nas enormes distâncias a serem

75 In *REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS*, Fevereiro de 1945.

76 "Les Missions Culturelles au Mexique" par Guillermo Bonilla y Segura in *BuUein Trimestriel de l'Éducation de Base* — Unesco Publication 259, jan. 1949.

vencidas. Por isso, podemos afirmar que a conquista do sertão não se fará apenas pela educação. A marcha para o Oeste supõe estradas, a navegação intensiva dos grandes rios, o avião acessível a quase todas as bolsas, se não puder sê-lo a todas.

Neste caso, ainda, será possível obter cooperação de outros setores da vida nacional, principalmente de outros setores administrativos do Governo, que não o Ministério da Educação. Como exemplo da possibilidade dessa cooperação, tomemos o relato da Prof.^a Talita Alcides Brito, que, na Reunião dos Delegados dos Estados, Territórios e Distrito Federal para o fim de examinar as bases e processos de execução da Campanha de Educação de Adultos, em 1947, contou do auxílio prestado pelo Exército Nacional no transporte do pessoal docente. "

Voltando ao ensino elementar, propriamente dito, queremos chamar a atenção para a possibilidade de realizar nas sedes dos municípios do alto sertão, em cidadezinhas onde as condições de vida coletiva não são totalmente precárias, a idéia sugerida por M. A. Teixeira de Freitas: a instituição de internatos rurais ou de colônias escolares.

Sentindo o problema com muito acerto e cuidado crítico, Almeida Júnior⁷⁸ sintetiza estas três medidas: "1.º, instituição do transporte escolar; 2.º, criação de internatos rurais, 3.º, manutenção de escolas de matrícula reduzida. Em outras palavras, será preciso concretizar o aforismo: onde a criança não possa ir à escola, que a escola vá à criança. Simples questão orçamentária. Simples e complexa!"

É interessante observar que um dos melhores estudos ecológicos, embora rápido e carecedor de desenvolvimento, sobre localidades rurais brasileiras, é feito por T. Lynn Smith, sociólogo americano que nos visitou longamente.

Diz êle⁷⁹ que os *grupos de localidade* brasileiras não se parecem com os da Europa, ou com os dos países hispano-americanos. Na época da colonização do Brasil, a propriedade rural em Portugal consistia em uma casa e em um lote de terreno para a horta, num logarejo ou pequena aldeia, e mais alguns trechos de terra cultivável, pelos campos circundantes. Era comunal o direito de fazer uso das pastagens e dos bosques. "Em outras palavras, a propriedade rural, que constitui o menor *grupo de localidade*, não era uma unidade territorial distinta e bem dife-

77 In *Publicação n° 3* da Campanha de Educação de Adultos — Ministério da Educação e Saúde, março de 1947.

78 A. ALMEIDA JÚNIOR, *OS Objetivos da Escola Primária Rural* — in *Revista de Estudos Pedagógicos*, julho de 1944.

79 T. LYNN SMITH, *The Locality Group Structure of Brasil* — in *American Sociological Review*, vol. IX, n° 1 (fevereiro de 1944). Este artigo de Lynn Smith, traduzido para o português, constitui o Capítulo XXXIII do livro *Estudos de Ecologia Humana*, organizado por Donald Pierson, citado anteriormente.

renciada, mas fundia-se com a vizinhança ou com a comunidade. Não sobressaía como uma entidade, tal como a fazenda de Minas Gerais ou a *farm* de Iowa. A vizinhança européia... constituía-se de um número de famílias cujas casas se amontoavam num lugarejo ou pequena aldeia, com suas terras, pastagens e bosques tributários."

É claro que naquela situação européia a função de escola primária, uma vez instalada no pequeno grupo, na vizinhança, seria bem mais fácil que no Brasil, onde as aldeias e povoados funcionam como centro mercantil e social, não propriamente como residência das famílias que tiram o sustento do amanho da terra.

Por isso, na zona rural brasileira, as crianças têm que caminhar relativamente grandes porções de estradas ou caminhos, para chegar à escola. Muitas vezes, elas andam a cavalo, outras se utilizam de carroças que habitualmente e diariamente vão à vila, etc.

Vê-se, portanto, que na zona rural propriamente dita a separação entre os ricos e os outros se torna maior. O fazendeiro tem possibilidade de mais de uma residência. Daí, o menor contato com os camponeses que trabalham na sua propriedade e com os pequenos proprietários dos arredores. Nos povoados e pequenas cidades do interior, eles são vistos como grandes senhores que devem ser respeitados. Não acontece o mesmo, porém, entre trabalhadores rurais e os pequenos proprietários. O contato e a mobilidade social de um para outro grupo é maior.

Nos municípios praeiros, onde predomina a pesca, há duas classes, separadas por barreira transponível: os trabalhadores do mar e os proprietários de barcos e apetrechos de pesca. Embora seja possível apontar casos de separação e, não raro, de conflito entre ambas, em geral isto não acontece. Frequentemente uns cooperam com os outros, nos mesmos trabalhos e, em vez de os primeiros receberem salário, recebem uma percentagem razoável do produto da venda do pescado. A classe capitalista geralmente fica fora do município; compra e revende o pescado, ou mantém indústria para o seu beneficiamento. Existem naturalmente municípios costeiros em que, com a pesca, há outros meios de produção. Estamos, todavia, apontando apenas certo tipo de comunidade municipal, como Porto Belo e Araguari, em Santa Catarina, onde aquela é que é a realidade.

Do ponto de vista educacional, há a considerar que nos municípios e nas regiões litorâneas, onde se pratica a pesca, como principal atividade econômica, há o aldeamento de pescadores, o que facilita o estabelecimento da escola, desde que tenha algum significado pragmático para eles.

Em municípios como este e nos da zona rural comum, de povoações mais repetidas e próximas umas das outras e onde as estradas são praticáveis, o problema não é tanto de estabe-

lecer a escola, mas de torná-la funcional, isto é, em relação dinâmica com o meio.

O tipo mais comum de escola neste ambiente é o que se denomina de "escola isolada". Confiada a um só professor, com três classes reunidas na mesma e única sala, é escola de matrícula que pode variar de trinta alunos em um só turno a quase cem em dois turnos, com uma freqüência que quase nunca ultrapassa de 70%. Atualmente, ela tem por função única alfabetizar, o que realmente é muito pouco. Entretanto não devemos ir ao extremo de dizer que isso não vale nada. Um indivíduo que tenha aprendido a ler na pior escola e pelos piores métodos, sempre tem à sua disposição um poderoso meio de autolibertação e de progresso, desde que se lhe ensine a utilizar este meio.

Mas, só isso não basta à comunidade. "A sociedade atual apóia-se na organização do trabalho; daí o princípio econômico da escola do trabalho... A escola do trabalho é a escola em que atividade é aproveitada como um instrumento ou meio de educação. Nada se aprende senão fazendo."⁸⁰

Se é assim, este trabalho não pode ser estranho ao meio; deve ser sugerido por este, ter relação com êle e encaminhado em seu benefício.

Talvez não seja possível uma oposição total, ou apenas grande, à tese do prof. Almeida Júnior em prol do programa mínimo para todas as escolas elementares ou primárias, mas é preciso pôr em relevo certas considerações que o ruralista norte-americano T. Lynn Smith teceu relativamente a essa tese: "A educação elementar na cidade e no campo seria constituída dos mesmos elementos, mas tais elementos seriam selecionados de modo a retratar os valores reais da civilização em ambos os seus aspectos, rural e urbano — e não selecionados de forma que faça uma grande parte dos estudantes desejar a suposta vida melhor das cidades."⁸¹ Eu penso que a proposição adversativa do período acima é, pedagogicamente, mais importante que a principal. Da exata compreensão dos princípios que ela encerra e da sua perfeita aplicação depende o dinamismo educacional.

Esta, diferenciação não é apenas de meios pedagógicos. Às vezes, como já vimos antes, refere-se às condições de freqüência, a problemas de administração local, à extensão do currículo, à duração das aulas e ao horário, etc.

Quanto ao ensino supletivo, já na Reunião dos Delegados dos Estados, realizada pela Campanha de Educação de Adultos, em março de 1947, se positivou que, no próprio funcionamento das classes, era preciso ter em consideração condições regionais.

80 FERNANDO DE AZEVEDO, *NOVOS Caminhos e Novos Fins* — Cia. Editora Nacional, 1941.

81. A. ALMEIDA JÚNIOR. "OS objetivos da Escola Primária Rural" — *Revista de Estudos Pedagógicos*, julho de 1944.

O folheto que o Departamento Nacional de Educação fêz publicar com um resumo das sessões daquela Reunião, testemunha perfeitamente esta afirmativa.

Além da escola primária e deste aspecto que lhe é comum e ao ensino supletivo, devemos considerar outras condições da educação de adultos nos municípios da zona rural propriamente dita.

Lynn Smith distingue na comunidade rural brasileira duas partes distintas, constituída a primeira pela vila, cuja principal função não é fornecer localização para as moradias dos agricultores. Serve antes como residência e lugar de negócios para os comerciantes, homens especializados nas profissões, agiotas e trabalhadores de todos os tipos; é também um centro para as escolas, as igrejas e as instituições recreativas. A outra parte é constituída pelo campo de trabalho e pela residência do agricultor.⁸²

Já vimos o problema que isso constitui para a educação da infância. Esta, entretanto, durante o dia, pode procurar a escola na vila, por um dos meios já apontados. Com o adulto não se dá o mesmo. O dia, para êle, foi feito para o trabalho. Resta-lhe a noite, que poderá ser aproveitada se êle não residir muito distante da vila, se dispuser de um cavalo para ir à escola. Sabemos que alguns milhares de brasileiros fazem atualmente esse esforço para fugir à ignorância.

Quantos aos outros, que moram mais distantes, o meio será aproveitar as suas viagens semanais à vila, para lhes dar um pouco de instrução. Seriam próprios para isso os fins de feira e os domingos, quando todos vão à missa. O padre, isto é, o pároco, poderia prestar excelente ajuda nessa tarefa. Infelizmente, porém, no Brasil há igrejas que permanecem longos períodos fechadas, pois um só padre muitas vezes atende a várias delas.

Nos municípios litorâneos, onde predomina a pesca, a escola também não pode continuar como simples instrumento de alfabetização. Sua função aí pode e deve ser bem maior.

Conheço de perto a miséria em que vivem os praianos de São Francisco, Araguari, Itajaí, Porto Belo, Biguaçu, São José e Florianópolis, em Santa Catarina. Conheci-os igualmente em Paranaguá. Em todos eles, as crianças subnutridas, opiladas, enfermiças e feias, apresentam baixo nível de aproveitamento escolar. Tristes e meio patetas, elas não brincam, porque não lhes sobram forças para isso.

Entretanto, essa gente, tão difamada por alguns escritores que lhe não souberam ver os problemas, oferecem algumas provas de que poderiam fazer muito mais, viver melhor, ser humanamente mais úteis. Suas casas são de taipa, não são sujas, ape-

sar de cobertas de palha e do piso de terra batida. O trabalho de pescar não é fácil e supõe o artesanato das redes e das canoas, muitas vezes praticado em equipe. Suas casas, de frente voltada para o mar, são rodeadas por um ou dois pés de café, o mamoeiro e a bananeira. Algumas galinhas franzinas ciscam o terreno em volta.

Quando a gente vê tudo isso, tem a impressão de decadência. O homem parece ter desejado fazer alguma coisa, organizar sua vida de auto-suficiência, mas foi derrotado pela verminose, pelo isolamento, por condições econômicas adversas.

Nos demais Estados brasileiros de zona praieira, o panorama humano deve ser o mesmo, ou semelhante.

Aí, o trabalho da escola tem de associar-se intimamente ao de saúde pública e higiene. Os filhos de pescadores deverão aprender a alimentar-se, tanto quanto a ler e a escrever. E seus pais analfabetos, nas salas de ensino supletivo, deverão compreender porque não progridem e a vida lhes é tão amarga.

Naturalmente, não é preciso roubar as crianças e os pais, à profissão que já possuem, pois ela é útil e necessária, mas se poderá levá-los ao aperfeiçoamento profissional. E isto não impedirá tão pouco que se tente levar essa gente a ampliar e melhorar a iniciativa agrícola que já tiveram. Podemos fazê-los praticar melhor o amanho da terra, pela horticultura, bem como praticar a criação de aves domésticas em bases mais sadias e racionais. Isso lhes permitirá enriquecer a alimentação, atualmente sobretudo do frugal pirão de farinha de mandioca e de peixe assado.

Tanto nos municípios litorâneos, como nos do interior, é evidente que deve merecer especial atenção o ensino profissional que seria de grau elementar e em consonância com as atividades produtoras locais.

Creemos que é um erro fazer escolas profissionais que ensinem profissões não praticadas no meio em que atuam, o que leva muitos jovens, úteis à sua comunidade, a procurar trabalho em outro ambiente.

Nossa opinião é que as escolas profissionais elementares teriam em vista sobretudo levar as gerações jovens à racionalização dos trabalhos executados na própria comunidade.

É claro que as escolas sozinhas não farão milagres. Devem estar aliadas a uma política de investimento e de melhoramentos rurais, de assistência e levantamento do padrão de vida dos camponeses ou dos pescadores. Nas zonas de miséria, de atraso e de produção escassa, onde o homem é corroído pelas endemias e o pauperismo, só a educação, independente de uma política administrativa mais ampla, terá que fracassar.

Quanto ao pescador, tudo está a indicar que êle necessita de proteção e elevação de nível de vida. É preciso permitir que êle ganhe um pouco mais pelo produto do seu árduo e perigoso trabalho. A horticultura doméstica supõe ferramentas, sementes e disposição para o trabalho, isto é, saúde. Tais coisas dependem do dinheiro ganho pelo indivíduo, ao mesmo tempo que de educação e assistência sanitária por parte da administração pública. Os recursos para um programa assim devem, necessariamente, sair das zonas mais prósperas.

Nos meios de colonização estrangeira, além do aspecto econômico-profissional da educação, é preciso considerar o problema da nacionalização do ensino.

Em geral, os europeus, que bem conhecem a importância da escola, não passam sem ela. Uma vez estabelecidos em colônia, seu primeiro cuidado é fundar uma escola e escolher um professor, com ou sem assistência do governo. É evidente que tal escola será tão estrangeira quanto aqueles que a organizaram.

Deve ou não a administração pública efetuar a sua nacionalização?

Tenho dúvida quanto aos resultados de uma política nacionalizadora que atue por meios impositivos e autoritários.

Se os estrangeiros continuarem a viver como tais e a considerar-se estrangeiros, pouco poderá a escola. Evidentemente, isto não é cem por cento possível. As contingências da vida no meio novo em que eles se estabeleceram, não o permitem.

Penso que não devemos tolher a liberdade de os estrangeiros manterem suas escolas, desde que sujeitas às condições legais, principalmente no que diz respeito à nacionalidade e formação do professor, e à orientação do ensino. Isto, porém, não deve ser feito dentro dum clima de desconfiança e autoritarismo. É preciso que o imigrante que vem cooperar conosco, realizando seu próprio bem-estar econômico, não se sinta um perseguido.

Creio que o papel da escola nas colônias de imigrantes é o de adaptar-se a uma progressiva assimilação do colono, tendo em vista que isso só é possível quando a assimilação é mútua, isto é, que nós só poderemos conquistar para a nacionalidade os imigrantes, se nos deixarmos conquistar também por eles, em parte pelo menos.

Será talvez errado tentar impedir que as crianças de Blumenau aprendam a falar alemão, e as de Caxias, italiano. Como também seria errado não lhes ensinar o vernáculo. A melhor solução é a que harmoniza os imperativos familiares e de grupo, dos imigrantes, com os nossos zelos nacionais: o bilinguismo. Hoje, nas colônias do Sul, nacionais e descendentes de imigrantes geralmente falam duas línguas. Há, mesmo, jornais que se imprimem em duas línguas: português e alemão, ou português e italiano.

Creio que a assimilação pela escola deve ser feita de modo semelhante. Do contrário forçaremos os estrangeiros à resistência, quando não ativa e organizada, pelo menos passiva e tendente à criação da marginalidade, situação prejudicial aos seus descendentes, tanto quanto ao país que os recebeu.

O analbabetismo em tais regiões, no sul do Brasil, é muito rarefeito. A educação supletiva talvez que aí deva ser mais de informação sobre o Brasil e de caráter cívico. Os meios mais eficientes seriam, provavelmente, o cinema, o rádio, a imprensa.

Nos municípios de colonização estrangeira, poderíamos distinguir os industriais e os agrários. Em alguns, como Joinville, Jaraguá, Blumenau e Brusque, em Santa Catarina, devemos considerar ao mesmo tempo zonas industriais e zonas agrícolas. O operário ali é um pequeno burguês. Trabalha nas fábricas de tecidos, pequenas indústrias metalúrgicas, serrarias, cervejarias etc, e possui casa própria, às bordas da cidade, com seu quintal, uma ou duas vacas leiteiras, galinhas e alguns porcos. O meio de condução, por excelência, é a bicicleta.

Este aspecto ecológico da vida nesses municípios nos leva a pensar que a escola aí poderá e deverá ser preferentemente do tipo de grupo escolar, devendo seu programa e seu currículo atender ambas as zonas, urbana e suburbana, a primeira comercial e intensivamente industrial, a segunda essencialmente rural. Como vimos, o trabalhador e sua família aí participa frequentemente de ambas as zonas, de onde resulta um individualismo *sui-generis*, às vezes consistente numa auto-confiança exagerada, ou um coletivismo particularista de clubes mais ou menos fechados, instalados num setor da cidade e abrangendo sua respectiva zona suburbana.

Em geral, os agrupamentos nacionais e de imigrantes conseguem estabelecer áreas comuns de interesses e relações, mas, também se formam zonas marginais, principalmente na classe média e burguesa, de grupos que resistem à assimilação cultural, o que significa marginalismo da sociedade nacional. Creio que este último problema foge ao âmbito da educação, quer de crianças, quer de jovens e de adultos, no nível elementar. Êle é o resultado do contato de duas culturas, que, embora não se repitam, podem entrar em conflito.

Não podemos querer esgotar o assunto deste trabalho. Ainda desta vez não foi possível realizar e completar o trabalho que, desde 1942, vínhamos idealizando. Não conseguimos passar do simples bosquejo.

Segundo o nosso modo de ver, porém, este bosquejo é uma indicação dos estudos e planos que podem e devem ser feitos, quer tendo em vista a educação da infância, quer a educação de adultos.

Os exemplos de regiões e municípios, que apontamos, não podem representar a totalidade do interior brasileiro. Serviram apenas de base às proposições desenvolvidas. Importa fazer um estudo mais minucioso e substancial das diferentes regiões e, dentro destas, de suas diferentes zonas, a fim de se poder orientar aos professores rurais e do sertão, no cumprimento de sua tarefa educacional, bem como de se organizarem com acerto as missões culturais, as escolas ambulantes, o ensino supletivo, etc. É uma realização que compete ao nosso Centro de Pesquisas Educacionais.

Ainda não saímos da fase de realizações em extensão. Só agora é que começamos ter condições de tentar aprofundá-las.

Toda obra de profundidade requer experimentação e cuidado. Por isso, não desejamos concluir com apelos de urgência. Talvez a melhor conclusão para a primeira parte deste capítulo seja um conselho de prudência e segurança.

O meio mais prático de concretizá-lo seria tomar dois ou três municípios em cada região brasileira, estudá-los bem e, então, iniciar a readaptação da escola. O mesmo poderá tentar-se com as missões culturais. Na base das experiências iniciais, far-se-á o resto, pouco a pouco, em todo o país.

Cabe agora examinar as principais condições a que deve atender a escola primária rural.

5. *A escola primária rural e sua missão.* Tanto quanto o ensino das primeiras letras, a escola rural tem que cuidar de construir as bases de uma nova mentalidade para as nossas populações rurais. Daí o precisar integrar-se na contextura do ambiente natural e social.

Porque temos que começar praticamente tudo, neste setor, não é possível, a exemplo do que foi feito nos capítulos anteriores, dizer como transformar e melhorar a escola. Daí a discussão de como instituir a escola rural, capaz de realizar seus objetivos próprios.

Neste sentido há quatro áreas principais de medidas e planejamento, a que os administradores da educação e os professores devem prestar particular atenção: (a) o currículo mais adequado, (b) o material didático ou meios materiais da atividade docente, (c) relações da escola com as comunidades rurais, e (d) preparação e treinamento de professores.

a) *O currículo.* Quanto a este assunto, com base em estudos feitos em outros países e no que pudemos observar nos Estados Unidos, podemos afirmar que se trata menos de elaborar um novo currículo que de orientar e reajustar o currículo comum da escola primária no sentido da vida rural. Tudo que disser respeito, por exemplo, aos recursos naturais e aos princípios cientí-

ficos que governam a sua utilização, pode ser integrado nas unidades de programas já existentes para o ensino de ciências naturais na escola elementar, assumindo as atividades relativas tanto o aspecto de observação orientada, como de experimentação sistematizada em nível primário. É, pois, uma questão de motivação e de conteúdo específico das diferentes unidades. A escola urbana e a escola rural diferem, pois, neste particular, mais que nos seus objetivos e fins gerais.

De forma semelhante, o material de leitura, o assunto para as atividades de escrita, as atividades e estudos sociais, o desenvolvimento das habilidades manuais e artísticas, etc. devem ser orientadas segundo as possibilidades e as características da vida rural.

Neste particular achamos interessante transcrever, com alguma adaptação ao que conhecemos do Brasil, uma série de unidade globais de ensino, que poderiam ser desenvolvidas gradativamente, em uma escola primária de cinco graus, de acordo com sugestão do Comitê de Estudos Regionais e de Educação para o Sul (Committee on Southern Regional Studies and Education), nos Estados Unidos:⁸³

- I Interdependência do sol, da terra, da água e da vida vegetal e animal. As relações de intercondicionamento vital dos vários elementos do meio natural; o equilíbrio natural desses elementos.
- II Conseqüências de quebra de equilíbrio dos elementos naturais, isto é, do seu intercondicionamento: erosão do solo, empobrecimento das fontes de água, inundações, desfertilização da terra e outras conseqüências semelhantes.
- III Dependência do homem quanto ao meio natural: o uso dos recursos naturais e a compreensão da dependência em que nos encontramos em relação aos elementos do meio natural.
- IV Meios pelos quais o homem perturba o equilíbrio natural dos elementos do meio natural e suas conseqüências: atividades econômicas e sociais que levam a isso e prejuízos do homem, que decorrem de suas práticas espoliativas da natureza.
- V Os dois grandes tipos de recursos naturais que o homem explora: os retornáveis e os não retornáveis. Atividades econômico-sociais diretamente dependentes de uma imperturbável corrente ou fluência daqueles recursos para nossa vida econômica.

83 JOHN K. IVEY, Jr. — *Channeling Research into Education* — American Council on Education, Washington, 1944 — capítulo IV.

- VI O que acontece quando os recursos não retornáveis se esgotam e se tornam insubstituíveis.
- VII As possibilidades de substituir os recursos não retornáveis por outros retornáveis, por exemplo: as matas e florestas milenares pelo plantio de árvores úteis que se desenvolvem e crescem rapidamente.
- VIII A direção racional do trabalho agrícola e extrativo. As escolhas que o homem, guiado pela ciências, tem que fazer na exploração da terra e de suas possibilidades naturais. As culturas cíclicas e a policultura.
- IX A escola, a comunidade, o governo local e estadual, as diferentes atividades produtivas da área e as responsabilidades de cada um na orientação racional da exploração dos recursos naturais.

Naturalmente a redação dos diferentes itens recomendados como unidades de ensino não corresponde a uma linguagem escolar, o que não impede que sejam ou possam constituir unidades de atividades educativas. Cada uma de tais unidades permite tanto a integração como a especificação do ensino das diversas matérias escolares. Todo o seu conjunto pode constituir motivo para cada série ou ano da escola primária, desenvolvendo-se em complexidade e amplidão, à medida que os alunos progredirem do 1.º ao 5.º ano. Supõem, conseqüentemente, um desenvolvimento em espiral. Todavia, outras séries de unidades podem ser propostas com mais propriedade; a que transcrevemos constitui apenas um exemplo.

b) *O material de ensino.* Afirmou George F. Gant — diretor de pessoal da "Tennessee Valley Authority" — que existe uma grande brecha entre o conhecimento do cientista e o conhecimento e a compreensão do povo. Tal brecha precisaria ser transposta antes que o povo possa encontrar-se em posição de realizar as escolhas e decisões mais sábias sobre suas próprias atividades. Há, diz êle, estreita relação entre a falta de conhecimento e o fracasso na ação. Logo a pesquisa e seus resultados precisam ser encaminhados para os canais ou meios educativos, a fim de que possam atingir e motivar o povo. Um dos principais desses canais seria constituído pelos processos e pelo material de ensino. Conseqüentemente, o conhecimento científico sobre os recursos naturais deve ser vulgarizado pela escola que, para tanto, deverá utilizar o material de ensino mais adequado.⁸⁴

84 GEORGE P. GANT — "Education for the Use of Resources", cap. IV do livro *Education for Rural America*, editado por Floyd W. Reeves University of Chicago Press, Chicago, segunda impressão, 1947.

Creemos ser possível afirmar ser o conhecimento científico tão ou mais facilmente transmissível pela escola rural que pela escola urbana. Nesta, quase sempre temos que fazer uso da motivação ocasionada pelas condições urbanas de vida (o mundo das invenções mecânicas), o que pode determinar o uso de laboratórios, nem sempre acessíveis, nem sempre fáceis de manejo infantil. Nas escolas rurais, o grande laboratório, sem dificuldades, nem perigos, é a própria natureza ambiente. Podemos, com facilidade, observar os efeitos da erosão, verificar a função dos vegetais, os efeitos da falta e do excesso da água sobre o solo e sobre os vegetais. Podemos cruzar espécies diferentes de animais, observar como nascem e se desenvolvem as plantas, realizando pequenas e variadas experiências. As fazendas, as plantações, as criações de animais domésticos estão próximas e podem ser facilmente observadas, permitindo comparações, explicações e conclusões.

Não há, pois, dificuldade em se conseguir, no próprio ambiente, riquíssimo material didático, que necessitará apenas ser complementado por material impresso e pelo que é essencial a qualquer trabalho de classe.

No que diz respeito ao material impresso, é claro que ele precisa ser relacionado com a motivação criada pelo ambiente.

Aqui é que se torna imprescindível a cooperação de professores, de técnicos agrícolas e de pesquisadores a fim de traduzir os resultados científicos em material de leitura e de estudo que tenha real valor educativo nas áreas rurais.

É evidente que tal material não poderá ser universal e único para todo o país, tendo em vista a variedade de seus ambientes naturais, de sua cultura regional e de suas necessidades e problemas locais. Daí a pesquisa e o estudo como necessidade para a regionalização adequada do material impresso a ser utilizado pelas escolas rurais.

c) *Relações entre a escola e a comunidade rural.* As atividades da escola rural só terão sentido social e educativo se forem relacionadas aos problemas e às virtualidades da comunidade ou da área a que servem. O melhor meio que se indica para cumprir essas condições de eficiência é tornar a escola um centro de interesse da comunidade rural.

Para tal fim, podemos julgar certas condições favoráveis: (a) o relativo isolamento dessas comunidades; (b) a falta de oportunidades dispersivas em matéria de recreação, comuns às comunidades urbanas; (c) pouca freqüência de formas associativas dos membros da comunidade, a não ser as favorecidas por situações de vizinhança; (d) maior unidade e maior funcionalismo social do grupo familiar. Isso tudo faz com que o professor bem orientado possa fazer da sua escola um centro de comunidade em que: (a) os membros da comunidade possam ouvir e ler coisas

úteis e tomar conhecimento do mundo; (b) encontrar alguma recreação sadia em certas modalidades simples de jogos para adultos; (c) associar-se nas atividades anteriores e em outras que tenham por fim resolver problemas locais; (d) inteirar-se do que realizam os filhos na escola e participar da educação que esta realiza, em função dos interesses e objetivos da família.

O resultado de um programa escolar desse tipo, que naturalmente só poderá ser realizado nos dias de lazer para a comunidade (domingos e dias feriados e santificados), será conseguir a cooperação de todos para o permanente desenvolvimento dos meios e fins educacionais em relação à própria comunidade. O próprio professor terá motivo de satisfação e se verá cada vez mais integrado na profissão, graças aos diferentes papéis sociais que o programa lhe proporcionará, impedindo-lhe a monotonia e a segregação a que a escola de tipo tradicional o condenaria.

Enumerando as condições favoráveis à transformação da escola em um centro da comunidade rural e os papéis que ela poderia desempenhar, não queremos dizer que isso se realize sem esforço, sem trabalho e sem dificuldades. Infelizmente já criamos no Brasil um sistema escolar que, se não atende às necessidades de nossas áreas rurais, é, todavia, ali conhecido. Temos já um grande número de escolinhas isoladas, entregues geralmente a professores sem nenhuma preparação especializada para a função e, por isso, sem nenhuma capacidade de liderança. Isto significa que já habituamos nossas populações do interior a ver na escola algo de bem definido e de muito restrito.

Conseqüentemente, criar a verdadeira escola rural, com todas as funções que lhe devem ser atribuídas, é também, em grande parte, mudar a atitude das populações rurais para com as instituições escolares, pois qualquer mudança de atitude requer trabalho de persuasão, que pode ser mais ou menos longo. O principal agente dessa persuasão tem que ser o professor. Daí a importância da sua formação, o que significa que a escola rural, em vez de qualquer um que saiba ler, escrever e contar, exige um especialista que deverá ter tido formação adequada.

d) *A Formação do professor rural.* Não há dúvida em que a forma de educação, que prevemos como única eficiente para o interior brasileiro, depende principalmente, em última análise, do professor.

Para esse fim, êle precisa compreender o que é a vida rural nos seus processos de trabalho e de associação, o que é a natureza e seus recursos aproveitáveis pelo homem, quais os princípios científicos que podem orientar e disciplinar esse aproveitamento, além das técnicas educacionais que poderão servir de meio para transformar todo esse equipamento em conhecimento e práticas realizáveis ao nível da escola primária, através de seus quatro ou cinco graus.

Em conexão com tal preparação e treinamento básico, importa que os professorandos que se destinam às áreas rurais, se familiarizem muito bem com as agências e instituições federais, estaduais e municipais que os auxiliem a conseguir e a adaptar material educativo às condições locais de qualquer escola rural.

As técnicas de relações públicas, de comunicação com o homem simples e semi-analfabeto, quando não analfabeto, do interior, os meios de organização e associação que podem ser postos em execução, tendo em vista os diversos padrões culturais do nosso rurícola, o conhecimento de seus interesses dominantes e de seus problemas mais angustiantes, são outras tantas coisas de que o professorando precisa adquirir consciência muito clara e precisa.

Para isso é preciso especial cuidado na organização das escolas que se destinam à formação do professor rural. Se fugimos, neste resumo, à menção de matérias e disciplinas específicas, tais como economia e sociologia rurais, é porque desejamos significar que essa formação deve ter um caráter muito mais prático que acadêmico. Não se trata de transmitir noções e teorias, mas de formar atitudes e despertar consciência para problemas e situações.

O programa das escolas destinadas à formação do professor rural podem e devem ter orientação muito definida, fugindo assim aos planos, habituais em nosso meio, de conhecimentos exclusivamente gerais. Há, não resta dúvida, necessidade de uma cultura geral para qualquer professor primário, o que, de nenhum modo, significa cultura enciclopédica, mas certos conhecimentos gerais, condicionados pelo que poderíamos chamar de cultura nuclear de nossa sociedade. Mas essa mesma cultura nuclear poder ser perfeitamente orientada no sentido de dinamizar, de fundamentar e condicionar a própria especialização funcional em que consistem as atividades educacionais.

O problema de recrutar e selecionar pessoal para a função docente nas escolas do interior também precisa ser devidamente equacionado, a fim de que se possa realizar a preparação conveniente de um professorado à altura da missão que deve desempenhar.

Afirma-se geralmente que esse recrutamento deve ser feito no próprio meio rural, para evitar-se o fenômeno muito comum de desajustamento dos jovens que, nascidos e educados em ambientes urbanos, são enviados ao exercício do magistério nas escolas rurais. Acredita-se que o professor local, escolhido em virtude de suas capacidades e talentos, preparado para educar a sua própria gente, tendo em vista o desenvolvimento da própria área em que nasceu e viveu a sua infância, terá mais facilidade de exercer as funções educativas e de liderança que se lhe atribuirão.

Para que um tal programa possa ter os resultados desejados, porém, é preciso que as escolas rurais, a que forem levados os jovens assim escolhidos, não lhes desenvolvam atitudes antagônicas ao meio rural, despertando-lhes o interesse e o desejo pela vida urbana. Temos para nós que as escolas normais existentes no país, com seus programas intelectualistas, seus cursos mais ou menos acadêmicos e seu contexto social exclusivamente urbano, não são capazes de formar o professor rural, mesmo quando o jovem é recrutado no interior.

No Rio Grande do Sul, em 1954, vimos algumas escolas normais regionais organizadas em internato e localizadas na própria zona rural, que poderiam facilmente preencher as funções específicas de preparar o professor rural. Esta era mesmo o seu "desideratum", mas a organização do currículo, a nosso ver, deixava a desejar. Tivemos impressão de que elas eram mais capazes de preparar técnicos agrícolas que professores primários. É claro que estes podem ser também técnicos agrícolas, mas precisam ser antes e acima de tudo professores.

Para educar não basta saber como se usam os instrumentos agrícolas, como se amanha a terra e se selecionam as sementes e as mudas; importa, antes de mais nada, compreender o que são e o que podem vir a ser as crianças, como entrar em relação com elas, como orientá-las e dirigi-las; depois, é necessário compreender os pais das crianças, sua família, entrar em relação com ela, conseguir-lhes a cooperação para a escola; finalmente, se impõe o conhecimento da sociedade rural em suas condições de vida e em suas possibilidades de desenvolvimento, meios de relação com ela e de nela integrar a escola. Para tanto, importa não apenas ler livros e ouvir lições; é preciso praticar, realizar, participar, vivendo tanto quanto possível os problemas e questões da ambiência rural, sobre ela refletindo e procedendo cientificamente, tanto quanto possível.

Cumpramos ainda observar que, se um conhecimento geral das técnicas e práticas agrícolas e extrativistas é útil e necessário ao professor rural, a especialização nisso é dispensável. O professor não precisa ser um agrônomo, como não precisa ser médico, nem advogado, nem financista ou economista, para exercer sua função no meio rural. Entretanto, pode ter conhecimentos de princípios e procedimentos gerais nesses campos especializados, a fim de poder orientar os alunos e as famílias respectivas na procura de meios e recursos para resolver problemas que dependam de qualquer dessas especialidades profissionais.

Por outro lado, é preciso chamar a atenção para um equívoco comum entre nós, depois que surgiu o movimento que podemos caracterizar como "messianismo" rural. De acordo com esse movimento, a escolinha que tivesse alguns canteiros plantados com legumes e um quintal de cereais, tudo feito pelo professor e seus

alunos, preencheria as funções que lhe cabem. Entretanto, vimos no estrangeiro escolas rurais perfeitamente integradas em suas funções, inclusive a funcionar como centros de comunidade, sem nada disso. O objetivo primordial da escola primária rural não é formar o agricultor, mas sim preparar a criança para a vida rural, fazendo-a participar consciente e orientadamente dessa vida. Neste caso, em vez de confiná-la em certas práticas agrícolas, nos limites do terreno escolar, práticas essas que podem divergir fundamentalmente das em uso na área comunitária, o melhor é levar os alunos a observar e apreciar o próprio trabalho rural dos adultos, inclusive fazendo-os pensar sobre esses trabalhos em termos de economia, de produção, de equilíbrio e condicionamento das forças naturais e de proteção e aproveitamento dos recursos naturais. Este mesmo trabalho, se a escola conseguir ser um centro de comunidade, é o que compete ao professor desenvolver junto aos adultos e às famílias, por meio de reuniões, de debates, de conversas, das leituras que a biblioteca da escola proporcionar, etc.

Sem esta compreensão das funções que o professor pode e deve preencher, não é possível planejar o processo de sua formação, talvez tão ou mais complexa que a do professor urbano.

6. *Organização da escola rural.* O que se conhece por escola rural, no Brasil, é a de uma sala só, mas evidentemente pode haver escola rural que tenha mais de uma sala. Se, por exemplo, adotássemos o critério norte-americano de considerar como rurais as comunidades de menos de 2.500 habitantes, e, considerando que, em média, 12% dessa população deve estar na escola, teríamos escolas rurais com matrícula de 20 a 300 alunos. Naturalmente as que ultrapassem de 60 o seu número de matrícula (a escola pode ter uma sala e funcionar em dois turnos com 30 alunos em cada um) precisariam ter mais de duas salas.

A maioria de nossos Estados considera como escolas reunidas as que têm de duas a quatro salas de aula. É como se várias escolinhas de classe única fossem reunidas num só prédio escolar. Poderemos, pois, considerar como escolas rurais não só as de classe única, mas também as chamadas escolas reunidas, cuja característica principal é a de ter classes heterogêneas e não dispor de corpo administrativo especial, encarregando-se um dos professores do expediente, às vezes mediante gratificação especial.

O primeiro problema das escolas rurais, sobretudo das que dispõem de apenas uma classe, é fazer os alunos trabalharem em grupos flexíveis, o que pode parecer não muito fácil, tendo em vista que eles terão idades e níveis de aprendizagem diversos. É o que é mais importante, a organização da escola inclui a consideração de problemas e atividades em que as crianças se possam empenhar, ao mesmo tempo que alternância

de certas aprendizagens especiais, tendo em vista os diferentes níveis dentro do mesmo grupo de alunos, o que talvez exija períodos ou horários escolares mais longos que os urbanos.

Vejam, primeiramente, o problema das idades diferentes. Vários estudos e pesquisas têm revelado que crianças de idades diferentes podem interessar-se pelos mesmos problemas. Um boletim da Agência Federal de Seguridades⁸⁵ dos Estados Unidos revela que em um estudo feito do quarto ao sétimo grau de certa escola de um só professor, pequeno grupo de alunos trabalhou junto, a fim de comparar os gaúchos argentinos com "cowboys" norte-americanos, para determinar as semelhanças e diferenças entre eles. Quatro desses alunos pertenciam ao 5.º grau e eram meninos, dois eram do 4.º grau e do sexo feminino; havia uma garota do 6.º grau e um garoto do 7.º grau, perfazendo o total de oito alunos que constituíam os quatro graus superiores da escola.

Os alunos organizaram primeiramente uma lista de questões sobre a Argentina, encarregando-se os que sabiam ler melhor das questões mais difíceis, mas três dos componentes do grupo lutavam com dificuldades de leitura, de modo que o professor teve que ajudá-los, providenciando livros de fácil leitura e bem interessantes, cujo conteúdo deveria ser relatado pelos três à classe.

Juntos, rapazes e meninas fizeram uma coleção de livros e de outro material de leitura, de onde cada um deles relatava partes (um ou mais capítulos) que julgava poder interessar aos outros colegas. Dois, utilizando-se do rádio-receptor da escola ou dos que tinham em casa, relataram os programas de rádio que ouviram sobre a Argentina e os Estados Unidos. Outros trouxeram para a escola estampas de suplementos dominicais de jornais, relacionadas com o que estavam estudando. Aprenderam muita coisa sobre o intercâmbio comercial dos dois países, aí incluindo os produtos da própria área em que se achava a escola.

Além disso, exercitaram-se no exame e leitura de mapas, estudando como poderiam fazer uma viagem de sua pequena comunidade à Argentina; familiarizaram-se com todo o continente americano e aprenderam muito sobre os outros continentes. Tentaram desenhar mapas e, auxiliados pelo professor, fizeram cálculos sobre escalas. Enfim, nesse simples projeto, não só aprenderam mais sobre sua própria comunidade, mas também do mundo, de leitura, de aritmética, de ciências, de trabalho cooperativo, de pesquisas; e tudo em função da comunidade, dos seus costumes e usos, de seus produtos e trabalho.

85 Federal Security Agency — *Bulletin* 1951, n' 18 — *Modern Ways in One-Two Teacher Schools*, by Effie G. Bathurst and Jane Franseth.

A idéia que está patente nesse pequeno relatório é a de que, também nas escolas rurais, o ensino das disciplinas ou matérias escolares é decorrente e se realiza funcionalmente; não é fim, mas instrumento. Os alunos se prendem para atender aos seus próprios interesses, condicionados pela vida de suas respectivas famílias e de sua comunidade. O professor só pôde propor a idéia do gaúcho argentino em função da idéia do "cowboy", um tipo humano familiar aos alunos do *Middlewest* e do *West* norte-americano.

Mesmo de um ponto de vista social, as escolas devem, pois, atender aos interesses infantis, porque esses interesses resultam do contexto social em que as crianças vivem. Como tais interesses podem ser múltiplos e variam, sempre há oportunidade para novos projetos e para a organização de novos grupos de trabalho. E, para isso, os graus ou níveis escolares das crianças de uma escolinha rural não constituem obstáculo, porque cada uma trabalhará segundo suas próprias possibilidades e seu nível de desenvolvimento. Embora sejam classificadas segundo uma certa terminologia de nível (graus, ano escolar ou idade), os professores das escolas de uma ou duas classes devem procurar dispor sempre os alunos em grupos de trabalho e, através do desenvolvimento dos projetos, atender às diferenças individuais de aprendizagem.

Não é necessário, pois, manter os alunos de um mesmo nível de aprendizagem separados para todas as suas atividades. Os planos e projetos que atendam aos interesses — sempre localizados — das crianças, podem fazê-las trabalhar juntas, qualquer que seja o seu nível ou grau.

Além do que foi dito, devemos não esquecer que uma criança de segundo ano pode, muitas vezes, fazer algo do que fazem as do terceiro e, vice-versa, as que se classificam neste último podem ter dificuldades em algo que seja do nível do ano anterior.

Uma velha professora de escola isolada, no Estado de Kansas, por ocasião de uma visita que um superintendente local de escolas nos levou a fazer, dizia que naquele ano (1955) as garotinhas do primeiro ano estavam progredindo melhor que os garotos; por isso algumas delas já estavam começando (depois de dois meses de aulas) a trabalhar com os alunos mais lentos e retardados do segundo ano. De forma semelhante, os alunos mais adiantados do segundo ano trabalhavam em muitas coisas com os alunos vagarosos do terceiro ano e, desta forma, ela não mantinha linhas divisórias muito fixas entre os diversos anos escolares. Note-se que em nenhuma das escolas norte-americanas, que visitamos, encontramos qualquer preocupação com promoções ou com exames para isso. Os alunos eram sempre classificados por

idades e por anos de escolaridade. Daí porque o grau escolar não tem muita significação. Via de regra êle coincide com o número de anos de escolaridade e com a idade das crianças.

Cabe ainda observar que os diferentes interesses podem permitir organizar diferentes grupos de trabalho. Alguns problemas exigem, às vezes, algumas atividades gerais. Suponha-se, por exemplo, que se trate de uma comemoração, como a do dia da árvore ou de uma festa local. Toda a escola pode perfeitamente trabalhar nisso, embora os alunos se organizem em comitês com fins definidos. Em alguns casos, nem isso será preciso.

Já em outros problemas é possível que apenas alguns alunos (geralmente os mais velhos e adiantados) tenham interesse, como no caso, citado há pouco, do estudo comparativo do gaúcho e do "cowboy".

Às vezes, em problemas que interessam toda a classe, determinando a constituição de comitês ou subgrupos de trabalho, acontece que muitas das crianças precisam, para desempenhar-se do trabalho que lhes é confiado, aprender certas habilidades básicas. Em tais casos, o professor deve arranjar para que os alunos que já possuem e não precisam dessas aprendizagens básicas, prossigam em atividades de que podem incumbir-se independentemente, enquanto auxilia o grupo carente a desenvolver a habilidade ou técnica particular de que necessita. Desta forma fica inteiramente obviado o problema de disciplina dos alunos que não estão implicados por uma aprendizagem particular dos colegas atendidos pelo professor.

Os problemas e projetos quase sempre obrigam — de acordo com o que dissemos — à especificação de subgrupos ou comitês, de modo que, enquanto alguns alunos fazem certos trabalhos de arte manual, outros escrevem relatórios, planejam dramatizações, organizam e consultam bibliografia, etc. Em tais casos, eles dispõem de suas cadeiras e mesas de modo a permitir que os subgrupos possam trabalhar nos seus subprojetos respectivos e o professor ir de grupo a grupo, para o necessário trabalho de orientação e auxílio.

Naturalmente, se fôr adotado um plano de currículo como o sugerido há pouco, baseado em atividades vitais, problemas de vida relacionados à escola, à família e à comunidade, o trabalho exigido há de requerer períodos longos para cada unidade de aprendizagem. Vários assuntos e matérias terão que ser combinados para informar e ajudar a resolver um só problema. Justamente esta combinação de matérias e de informações, que as crianças devem dominar, precisa ser realizada de forma tal que o ensino possa realizar-se concomitantemente em vários graus de dificuldade. A alternância de leitura, exercícios escritos e exercícios orais, de trabalhos no quadro negro, informações orais

do professor e consulta a material escrito pode permitir esse ensino simultâneo. Vimos nos Estados Unidos escolas de um só professor funcionarem perfeitamente, durante seis horas diárias, com oito graus, dessa maneira.

Até aqui consideramos sobretudo a escolinha rural de uma só classe, mas fizemos referência, há pouco, às escolas reunidas de duas a quatro classes. Nestas, a distribuição de alunos pode obedecer à melhor homogeneidade, quanto ao nível de escolaridade e às idades.

Nas de duas classes, o que vimos nos nossos Estados sulinos foi a organização de uma classe de primeiro ano, reunindo-se os demais graus em outra classe. Às vezes se divide o segundo ano, de modo que os mais atrasados fiquem com o primeiro e os mais adiantados se juntem aos outros graus. A razão de ser desta divisão é que, geralmente, os alunos de primeiro ano são mais numerosos (cerca de 40% da matrícula total) e precisam de atenção particular a fim de melhor se adaptarem ao ambiente escolar e ali realizarem as primeiras aprendizagens básicas.

Em uma escola de três classes vimos a seguinte organização: alunos de primeiro ano e alunos mais atrasados de segundo ano constituíam uma classe; os mais adiantados de segundo ano e os de terceiro constituíam outra classe; e os de quarta e quinta série (este muito poucos, apenas seis) constituíam a terceira classe.

Como se verifica, vários arranjos podem ser feitos com a distribuição de alunos em escolas de mais de uma classe. O critério de quantidade de crianças e de seu relativo grau de escolaridade podem presidir a essa distribuição, que tanto atendei-á melhor às possibilidades de trabalho cooperativo e aos interesses dos alunos, quanto à mais adequada centralização do trabalho do professor.

Quase não fizemos referências ao critério de idades na distribuição e classificação das crianças, em virtude do problema que isso constitui para as nossas escolinhas rurais. O interesse de nossas populações rurais pela educação rural data de há poucos anos. Vivendo no obscurantismo, em baixo e precário padrão de vida, apenas obtendo pelo trabalho o indispensável para a sobrevivência, nunca tiveram antes, essas populações, consciência da necessidade de escolarização das crianças. Saber ou não saber ler nada significava para elas, para a melhoria de suas vidas, para a maior rentabilidade de seu trabalho.

Com o atual desenvolvimento industrial do país, entretanto, estão elas sendo tiradas pouco a pouco do isolamento em que viviam. O "jeep" e o caminhão penetram por todo o interior brasileiro, o rádio alcança todas as pequenas comunidades, bem como o cinema. Os processos eleitorais de nossa reorganizada e

renascente democracia obrigam os políticos a aumentar sua clientela eleitoral, levando-os à busca de votantes em todos os recantos do país.

Esses fatores todos despertam as populações rurais e as fazem sentir a necessidade de escolas, de educação, de conhecimentos novos. Daí o rápido crescimento das matrículas escolares, a procura de escolas, sua crescente improvisação pelos poderes municipais de todo o país. Isto, evidentemente, cria inúmeros problemas para a própria organização escolar.

Dentre estes cabe destacar o que diz respeito à balbúrdia das idades com que as crianças se apresentam, pela primeira vez, à escola. Para a nossa monografia sobre o Rio Grande do Sul⁸⁶ fizemos a este respeito o estudo de escolas de 13 municípios do interior, sendo 2 na zona colonial alemã, 3 na zona colonial italiana, 3 na zona da atual expansão dos núcleos coloniais, 3 nas zonas de campanha e fronteira e 2 na zona litorânea. Segundo esse estudo, pudemos obter números médios relativos às idades de alunos de 135 classes primárias, conforme o quadro abaixo:

Série ou grau	Idade mínima encontrada	Idade máxima encontrada	Média das idades mínimas	Média das idades máximas	Média das médias de classe	N.º de classes	N.º de alunos
1.º ano	5	18	7a.7m.	12a.	8a.4m.	32	1.022
2.º ano	7	16	7a.3m.	13a.1m.	9a.8m.	25	958
3.º ano	7	16	8a.4m.	14.a.	10a..5m.	38	1.189
4.º ano	8	18	9a.4m.	14a.7m.	11a.7m.	40	1.147
Total de amostra						135	4 316

Pelo exame da média das idades mínimas, verifica-se que, em geral, as crianças se matriculam, nas áreas rurais, com a idade de 8 anos, pela primeira vez. Isso nos leva a supor que a melhor organização escolar, tendo em vista a ordenação das matrículas e um máximo — possível na atual conjuntura brasileira — de 5 anos de escolaridade primária, seria aquela que condicionasse o tempo de permanência dos alunos na escola à idade. Nenhum deles poderia ficar na escola primária rural além dos 13 anos de idade, nenhum entraria antes dos 8 anos. Nestas condições, o aluno que se matriculasse aos 8 anos, permaneceria na escola cinco anos e, para os mais lerdos dessa idade, poder-se-ia permitir mais um ano complementar; os de nove, via de regra, permaneceriam 4 anos e, excepcionalmente, mais um;

86 J. ROBERTO MOREIRA, *A Escola Elementar e a Formação do Professor Primário no Rio Grande do Sul* — págs. 116-117 — I.N.E.P., 1954.

os de 10 teriam direito, basicamente, a 3 anos de escolaridade; os de 11 a 2 anos e, possivelmente, mais um; os de 12 anos a um e, para os que não consigam alfabetizar-se nesse período, mais outro. Os de mais idade, que ainda não tivessem tido qualquer escolaridade, deveriam procurar os cursos de emergência para alfabetização e educação de adolescentes e adultos.

A obrigação da escola seria a de propiciar aos alunos de diferentes idades o máximo de educação que as possibilidades de cada um permitissem. O aluno receberia da escola, fosse qual fosse o número de anos que ali pudesse permanecer, o máximo que ela lhe pudesse oferecer. O resto ele conseguiria — se fosse preciso — de cursos de ensino supletivo e de outras agências de educação rural.

Adotado um critério desses, em poucos anos teríamos ordenado a escola primária rural, de modo a que ela pudesse ter apenas alunos que, ingressando com oito anos de idade, nela permanecessem até os 12 anos, porque, progressivamente, os pais iriam atendendo o que os professores, em virtude das relações da escola com as famílias e com a comunidade, fossem pregando a este respeito.

* * *

São, de modo geral e ainda sucinto, estas as principais considerações que podíamos fazer a respeito da educação rural, aí compreendida a primária e a de base. Julgamos que elas devem presidir aos estudos mais específicos e profundos que se devam fazer com vista ao planejamento e execução.

Deus permita que realmente tenhamos conseguido dar a contribuição que desejáramos para o encaminhamento racional da solução de tão graves, quanto importantes problemas.

TAREFAS EVOLUTIVAS DAS CRIANÇAS E DOS ADOLESCENTES

ROBERT J. HAVIGHURST
Do I. N. E. P.

O crescimento consiste, por um lado, na aprendizagem e, por outro, no desenvolvimento natural de músculos, nervos, ossos e modos de proceder.

A natureza concede amplas possibilidades para o desenvolvimento do corpo humano, mas só a aprendizagem irá decidir quais dessas possibilidades serão realizadas. Isto em relação a atividades biológicas, tais como dormir e comer, pois aí de caráter mais social, como a linguagem, as atividades econômicas e religiosas são quase que inteiramente produto de aprendizagem proporcionada pela sociedade.

O caminho da aprendizagem não é uma longa e vagarosa subida, sempre com algo novo para se aprender a cada dia; consiste, ao contrário, em encostas escarpadas onde árduo é o esforço dispendido para aprender. Às vezes, entre essas escarpas, surge um platô em que se pode, quase sem nenhum esforço, fazer rápidos avanços. Por exemplo: o menino trabalha duramente para aprender a equilibrar e chutar a bola, mas, uma vez adquirida essa habilidade, poderá contentar-se com ela durante anos. A meninazinha dispende muito esforço para aprender a compor as letras numa caligrafia limpa e feminina. Aprende isso dos cinco aos dez anos e, depois, domina a tarefa. Nas sociedades simples, imutáveis, o adolescente é já senhor da maior parte das tarefas resultantes de aprendizagem. Conhece soluções para a maioria dos problemas da vida. Para êle, o aprendizado está quase completo. O mesmo não ocorre na sociedade moderna em transformação, onde a vida social muda tanto que o indivíduo necessita continuamente aprender a se adaptar às novas condições .

As tarefas que o indivíduo deve aprender — as tarefas evolutivas da vida — são os fatores que constituem o crescimento saudável e satisfatório em nossa sociedade. São as coisas que uma pessoa deve aprender para que os outros a julguem uma pessoa razoavelmente feliz e bem sucedida. Para que ela mesma se julgue assim. A tarefa evolutiva surge em determinados momentos da vida do indivíduo e, se realizada com êxito, dá-lhe felicidade e leva-o a novos êxitos em tarefas posteriores; o fra-

casso, ao contrário, conduz à infelicidade, à desaprovação da sociedade e à dificuldade na realização de tarefas posteriores.

O protótipo da tarefa evolutiva é a formação, puramente biológica, dos órgãos no embrião. "Nessa evolução, cada órgão tem seu tempo de origem e esse fator *tempo* é tão importante quanto o *lugar* da origem. Se, por exemplo, o olho não aparecer na hora certa, nunca mais poderá expandir-se plenamente, pois já terá chegado o momento do crescimento rápido de alguma outra parte que tentará dominar a região menos ativa e suprimir a tendência retardada do olho para se expandir.

Depois que o órgão começou a se desenvolver na hora certa, outro fator tempo determinará uma fase ainda mais crítica de seu desenvolvimento: para que possa ser completamente suprimido, ou grandemente modificado, um determinado órgão tem que ser interrompido durante as primeiras fases de seu desenvolvimento... Depois da feliz irrupção de um órgão em estado embrionário, êle poderá ser estropiado ou atrofiado, mas sua natureza e sua própria existência não mais poderão ser destruídas pela interrupção do crescimento.

O órgão que perde seu momento de ascendência não está condenado apenas como indivíduo; põe em perigo, ao mesmo tempo, toda a hierarquia orgânica. A paralisação, portanto, de uma parte em rápida evolução não só tende a suprimir temporariamente seu desenvolvimento, como também à perda prematura de supremacia para outro órgão qualquer. Tende, também, a tornar impossível o retorno à dominância da parte suprimida que fica, assim, permanentemente modificada... O resultado de um desenvolvimento normal é a relação adequada entre o tamanho ° a função dos órgãos do corpo: o fígado de tamanho adequado ao do estômago e ao dos intestinos, o coração e os pulmões bem equilibrados e o sistema vascular com capacidade exatamente proporcional a todo o corpo. A paralisação do desenvolvimento de um ou mais órgãos pode torná-los desproporcionadamente pequenos. Isto transforma a harmonia funcional e produz um indivíduo defeituoso". *

Essas tarefas evolutivas do corpo, puramente biológicas, ilustram a essência das tarefas bio-sócio-psicológicas de que nos ocupamos. Se a tarefa não fôr realizada em tempo hábil, não será bem realizada e este fracasso determinará um insucesso parcial ou total na realização de outras tarefas futuras.

Vejamos, por exemplo, a tarefa de aprender a ler. Num determinado momento, entre as idades de um e dois anos, a maioria das crianças domina os elementos essenciais da fala e da

* Transcrito de *Childhood and Society*, Erik Erikson. (New York: W. W. Norton, 1950) págs. 61-62. As transcrições de Erikson são de *The Physical Basis of Personality*, C. H. Stockard. (New York: W. W. Norton, 1931).

linguagem humana. No fim do segundo ano, elas têm ainda muito o que aprender, mas já estarão bem adiantadas. Aprenderam a falar. Certos dados, colhidos nas poucas informações que possuímos a respeito de crianças que não tiveram companhia humana nos primeiros anos de sua vida e que, por isso mesmo, não aprenderam a falar, provam que a tarefa de aprender a falar, fora do tempo oportuno, é extremamente difícil e que talvez nunca chegue a ser integralmente realizada. O segundo ano de vida é o período crucial dessa tarefa. E se não fôr aprendida nesse período, tal fracasso impedirá a realização de outras tarefas que dependem, em grande parte, da linguagem.

A ORIGEM DAS TAREFAS EVOLUTIVAS

Com o crescimento, o indivíduo adquire novos recursos físicos e fisiológicos. As pernas dos bebês crescem e se robustecem, permitindo-lhes andar. O sistema nervoso da criança torna-se mais complexo, permitindo-lhe raciocinar com maior sutileza e compreender a complexidade de assuntos como a aritmética. O indivíduo se depara, também, com novas exigências e expectativas da sociedade que o cerca. Do bebê, espera-se que aprenda a andar e da criança, que aprenda a subtrair e dividir.

Essas forças internas e externas contribuem para fixar uma série de tarefas evolutivas que o indivíduo terá que dominar, se quiser transformar-se num ser humano feliz.

Algumas tarefas decorrem, principalmente, da maturação física, como, por exemplo, aprender a andar, aprender a se comportar decentemente, na adolescência, com o sexo oposto e (no caso das mulheres) a se ajustar à menopausa, na meia idade.

Outras tarefas decorrem, principalmente, da pressão cultural da sociedade, como aprender a ler e a participar da vida em sociedade como um cidadão socialmente responsável.

Há uma terceira fonte de tarefas evolutivas, a saber: os valores pessoais e as aspirações do indivíduo, que são parte de sua personalidade, do seu "eu". A personalidade ou "eu" surge da ação recíproca de forças orgânicas e ambientais. Com o desenvolvimento do "eu", a personalidade transforma-se, cada vez mais, em uma força autônoma no desenvolvimento subsequente do indivíduo. Aos 3 ou 4 anos, já a personalidade do indivíduo define e realiza, com eficiência, suas tarefas evolutivas.

Podem ser apontados como exemplos de tarefas determinadas primordialmente pelos motivos e valores pessoais do indivíduo, "a escolha de uma ocupação e o preparo para a mesma, a aquisição de uma escala de valores e de uma filosofia de vida".

As tarefas evolutivas podem decorrer, portanto, da maturação física, da pressão de processos culturais sobre o indivíduo, de desejos, aspirações e valores da personalidade que surge e, na maioria dos casos, da combinação desses fatores em atuação simultânea.

O MOMENTO PRÓPRIO PARA O ENSINO

Duas são as razões pelas quais o conceito de tarefas evolutivas é de grande utilidade para os educadores. Em primeiro lugar, ajuda-o a descobrir e a determinar os propósitos da educação nas escolas. Podemos conceber a educação como o esforço da sociedade para, através da escola, ajudar o indivíduo a realizar algumas de suas tarefas evolutivas.

A segunda utilidade do conceito está em determinar o momento propício para os esforços educacionais. Quando o corpo está maduro e a personalidade pronta para realizar uma determinada tarefa (a sociedade assim o exige), é chegado o momento propício para o ensino. Certos esforços do ensino — que seriam em grande parte desperdiçados, se aplicados cedo demais — dão excelentes resultados quando aplicados no momento exato em que a tarefa deve ser aprendida.

TAREFAS EVOLUTIVAS DA IDADE ESCOLAR

As tarefas evolutivas das crianças em idade escolar são mais ou menos evidentes para quem compreenda as crianças e a cultura em que são criadas. Ao se fazer uma lista de tais tarefas surge, entretanto, a questão da generalidade ou do âmbito de uma determinada tarefa. Assim, poderíamos referir-nos a tarefas evolutivas como aprender a chutar a bola, a nadar, a andar de bicicleta. Se fôssemos relacionar as tarefas de maneira tão específica, encontraríamos centenas delas. Para sermos mais práticos, portanto, empregaremos categorias mais amplas, tais como "o desenvolvimento da habilidade física", que incluirá várias outras tarefas mais específicas. Partindo daí, podemos distinguir nove tarefas evolutivas para as crianças em idade escolar.

Tarefas evolutivas da, idade escolar (dos 6 aos 12 anos) :

1. *Desenvolvimento da habilidade física.* Neste período da vida, em que os jogos e as atividades físicas têm tanta importância para a criança, o desenvolvimento dessas atividades é uma "tarefa" que a criança se vê obrigada a realizar para não se sentir diminuída diante de seus companheiros. A este respeito, espera-se mais dos meninos que das meninas.

2. *Desenvolvimento de atitudes sadias em relação a sua pessoa física.* Neste período, quando surgem os dentes permanentes, quando os músculos se desenvolvem rapidamente, quando se desenvolvem modos de postura, é necessário que a criança adquira hábitos de se cuidar, isto é, que tenha uma atitude sadia e realista em relação ao próprio físico. As sociedades diferem quanto ao valor que atribuem à higidez e à aparência física, mas há geralmente um mínimo que o indivíduo deve atingir, e em função do qual julga-se e respeita-se a si próprio.
3. *Desenvolvimento de boas relações com crianças de sua idade.* É nesta fase da vida que a criança, fora do círculo da família, se vê obrigada a fazer amigos e a conviver com outras crianças, num mundo diferente daquele, seguro, em que até então viveu. Agora, deve contar consigo mesma para encontrar seu lugar no grupo de colegas que, de certa forma, disputam a atenção de uma nova figura materna ou paterna — a professora ou supervisora adulta.
4. *Desempenho de um papel social, de acordo com seu sexo.* Com base nas situações vividas anteriormente, em família, deve a criança comportar-se agora como um menino ou uma menina, de acordo com a definição que a sociedade confere a esses papéis.
5. *Desenvolvimento das habilidades básicas de leitura,, escrita e cálculo.* Aprender a ler, escrever e calcular de modo a poder participar da vida em sociedade de nossos dias, é uma tarefa que o indivíduo deve superar neste período de vida. O nível de habilidades mentais que a vida diária requer se eleva à medida em que a sociedade se industrializa e se torna tecnologicamente mais complexa.
6. *Desenvolvimento de conceitos necessários à vida diária.* Um conceito é uma idéia que representa grande número de percepções particulares, ou que representa um número de idéias que implicam um menor grau de abstração. A fim de que possa pensar a respeito de assuntos profissionais, cívicos e sociais, comuns, o indivíduo precisa possuir certos conceitos básicos. Nesta fase da vida, forma milhares de conceitos que, para corresponderem à realidade, devem resultar de experiências concretas. À medida, então, em que a criança cresce e acumula conceitos, vai tornando-se capaz de formar novos conceitos através de experiências indiretas derivadas de leituras, de conferências, de cinema, etc.

7. *Desenvolvimento de consciência moral e de uma escala de valores.* Ao nascer, a criança não tem consciência, nem uma escala de valores. Os principais valores para ela são o alimento e o conforto físico. Aos poucos, passa a perceber certos valores e aprender a distinguir o *bom* do *mau*, o *certo* do *errado*. Na idade escolar deve alcançar um controle moral interior e começar a formular uma escala racional de valores. Como a vida exige sempre uma escolha entre valores, isto é, uma escolha entre coisas ou modos de ação mais ou menos desejáveis, a criança deve criar uma escala de valores que lhe permita fazer escolhas estáveis e se manter firme em suas decisões. Por exemplo: a decisão de trabalhar e ganhar dinheiro em vez de ir ao cinema e gastar, deve ser julgada, a seus olhos e aos olhos dos demais, como realmente digna do sacrifício de se privar da satisfação imediata que lhe proporcionaria o cinema.
8. *Desenvolvimento da independência pessoal.* Até então emocionalmente dependente de seus pais, a criança começa, neste período, a desenvolver seu próprio repertório de conhecimentos; com isso e mais o apoio e as oportunidades que encontra nos companheiros da mesma idade, vai libertando-se da total dependência em que se encontrava, e tornando-se capaz de tomar iniciativas e de assumir a responsabilidade de seus atos, coisas estas muito importantes na complexa sociedade democrática de nossos dias.
9. *Desenvolvimento de atitudes em relação a grupos e instituições sociais.* Este é o período em que são adquiridas as atitudes sociais básicas. Aos seis anos, saindo da família para um círculo maior, a criança possui um estoque muito pequeno, se não praticamente nulo, de atitudes em relação ao sistema econômico, às classes sociais e aos grupos profissionais. Ao terminar, entretanto, a escola primária, esta mesma criança tem já um repertório completo de atitudes sociais que colheu de sua família, seus professores, seu grupo de companheiros ou que absorveu de seu contato com a comunidade e com o mundo, através do cinema, do rádio, da televisão, de livros e de aulas. E há poucas possibilidades de que esse repertório de atitudes, uma vez constituído, venha a mudar.

As tarefas evolutivas e a escola

Na realização de suas tarefas evolutivas, a criança recebe auxílio de várias pessoas e de várias instituições. As pessoas de sua família, por isso mesmo, são muito importantes aos seus olhos, mas ela aprende também com professores e colegas. No

que toca às instituições fora da família, a igreja e a escola são as que lhe proporcionam maior assistência.

Para certas tarefas, como a aprendizagem das habilidades mentais básicas, a escola é, evidentemente, a principal responsável. Nenhuma instituição pode, entretanto, realizar adequadamente suas funções se não levar em conta o que as outras instituições estão fazendo pela criança, com relação a outras tarefas. Isto acontece porque há uma inter-relação sistemática das tarefas evolutivas; por conseguinte, quando uma delas é realizada com êxito, produz um efeito em volta que permite a realização correta de outras tarefas diferentes. Em compensação, o fracasso na execução de uma tarefa tende a impedir o sucesso de outras. Essa interdependência das tarefas evolutivas foi demonstrada num estudo de adolescentes norte-americanos em que se avaliou um grupo de meninos e meninas segundo a realização de suas tarefas evolutivas e onde se estudaram, também, as relações entre as diferentes tarefas. *

Poder-se-ia supor que uma pessoa conseguisse compensar uma inferioridade em certas tarefas evolutivas pela superioridade em outras. Por exemplo: uma pessoa que fosse inferior na manutenção de boas relações com colegas poderá compensar inferioridade com um sucesso fora do comum no desenvolvimento das habilidades mentais básicas. Isso é certamente possível, mas não ocorre com frequência, segundo os resultados de estudos feitos com crianças e adolescentes.

Conseqüências do fracasso

Quando uma criança fracassa em suas tarefas evolutivas, apresenta um destes dois tipos de sintomas: ou luta com enorme, porém mal orientada, energia para cumprir a tarefa, ou se retrai, não se esforça e torna-se uma pessoa passiva e inútil. Vejamos, por exemplo, o caso de Maria, que tem 11 anos de idade. É uma menina muito acanhada, mesmo na escola onde conhece bem as outras crianças e a professora. Tem ligeiro defeito de dicção, que a faz se sentir embaraçada quando precisa recitar a lição. Por isso, quando a professora a chama, hesita e, muitas vezes, a professora passa para outro aluno antes que ela possa dizer alguma coisa. A turbulência das outras crianças amedronta-a e ela não participa dos jogos mais ativos. Na realidade, é praticamente invisível no cenário social. Sua habilidade mental, quando submetida a teste por psicólogos pacientes e indulgentes, mostra-se boa, mas seus professores não percebem essa habilidade. Sentada na sala de aula, fica a sonhar, esquecida, deixando muitas vezes de concluir as lições passadas. Em casa, é uma criança

* Robert. J. Havighurst — *Human Development and Education* — Chapter 20 — New York, Longmans, Green & Co. — 1953.

cumpridora de seus deveres, obedecendo sempre aos pais. Na realidade, é muito mais dependente e obediente que o comum das meninas de sua idade. Nunca foi ao cinema com outras crianças e raramente sai sem seus pais, a não ser para cobrir o trajeto habitual de sua casa à escola, e vice-versa.

Maria está fracassando em várias tarefas evolutivas fundamentais. Não está desenvolvendo as habilidades físicas que se espera de uma menina de sua idade, nem está aprendendo a lidar com os colegas a fim de adquirir uma posição estável na vida do grupo de crianças de sua idade. Está, também, atrasada na tarefa de se tornar uma pessoa independente. Esses fracassos concorrem para que ela falhe nas tarefas de aprendizagem das habilidades mentais básicas e dos conceitos necessários a uma vida normal. Apesar de possuir, potencialmente, boa habilidade mental, acabará sendo uma pessoa tímida, sem o necessário desenvolvimento intelectual. Os sintomas de seu fracasso traduzem-se na renúncia ao esforço para crescer.

Um outro tipo de reação ao fracasso na realização de tarefas evolutivas, é o apresentado por Cláudio. Trata-se de um menino de 13 anos, gorducho, sem jeito e sem habilidade para qualquer jogo. Muito crescido para a sua idade, espera-se dele capacidade e habilidades físicas muito maiores do que êle pode realmente apresentar. É incapaz de enfrentar um menino da sua idade numa briga, mas maltrata as crianças menores. Gaba-se dos livros que leu e emprega palavras difíceis e pouco usadas, que ouve o pai dizer. Por outro lado, sua habilidade na leitura está abaixo do normal, e um teste de inteligência provou que sua habilidade mental é apenas normal. Em casa, Cláudio é um menino obediente, passivo e muito dependente, especialmente do pai. Este, no entanto, é um homem muito ocupado e não dispõe de tempo para dedicar ao menino, exceto aos domingos. Cláudio fica, então, em casa sem fazer nada, ouvindo programas de rádio. Na escola as professoras consideram-no uma boa peste que, segundo dizem, fala demais e está sempre criando confusões com as outras crianças.

Neste caso, observamos um menino que está fracassando nas tarefas de desenvolvimento das habilidades físicas e que fracassa também, de forma cada vez mais ostensiva, no trato com seus colegas de idade. A habilidade mental que adquiriu não vai além da normal, embora goste de exhibir uma certa superioridade intelectual. Não está, também, sabendo adquirir independência pessoal. Turbulência e provocação de desordem são os sintomas deste caso. Inconscientemente êle está chamando atenção para o fato de não estar realizando certas tarefas evolutivas essenciais, e talvez seus professores e seus pais o ajudem, já que êle os perturba.

Vemos, pois, que o fracasso da criança em realizar as tarefas evolutivas pelas quais a escola não é a principal responsável, pode, contudo, contribuir para a deficiência de seu trabalho escolar. Por conseguinte, uma boa escola terá que levar em consideração a realização das várias tarefas evolutivas por parte da criança, e a auxiliar nas

- a) tarefas para as quais a escola foi especialmente criada, ou sejam as tarefas de habilidade mental e de desenvolvimento intelectual e vocacional, e
- b) tarefas em que a escola pode colaborar e para as quais o indivíduo precisa de auxílio especial. Essas tarefas são as de aprender a se dar bem com os colegas, adquirir habilidades físicas, bem assim como uma consciência moral e uma escala de valores.

TAREFAS EVOLUTIVAS DOS ADOLESCENTES

As tarefas evolutivas dos meninos e das meninas adolescentes são, até certo ponto, um prolongamento das tarefas das crianças em idade escolar. Existem, porém, outras tarefas que estão relacionadas com a maturação física do adolescente e com o fato de que este precisa adquirir a identidade de uma pessoa, por si própria, sem interferência da família, e encontrar o lugar que lhe cabe na sociedade. A relação que se segue inclui as tarefas comuns aos jovens de 12 a 20 anos, em uma sociedade moderna.

Tarefas evolutivas da adolescência:

1. *Desenvolvimento de relações mais amadurecidas com companheiros de ambos os sexos.* Durante os últimos anos da idade escolar, a criança mostra crescente interesse pela companhia de outras crianças. A princípio, os grupos são constituídos apenas de crianças do mesmo sexo; na adolescência, passam a ser mistos. Dos treze aos quatorze anos, a maioria dos rapazes e mocinhas se preocupa com atividades sociais, que passam a ser a coisa mais importante de sua vida. Fazem, então, da escola, seu laboratório social. Aprendem a se comportar como adultos no meio de adultos: organizam suas atividades esportivas e sociais, escolhem seus líderes e criam, em menor escala, a sociedade dos mais velhos.
2. *Desempenho de um papel masculino ou feminino.* A puberdade torna mais acentuadas as diferenças entre sexos. O adolescente defronta-se, então, com a "tarefa" de aprender e aceitar o papel de adulto, masculino ou feminino, tal como a sociedade o define e aprova.

3. *Aceitação de seu físico.* A eclosão da puberdade acarreta uma série de modificações endócrinas e o conseqüente desenvolvimento de características sexuais primárias e secundárias. As mudanças fisiológicas internas são acompanhadas não apenas de mudanças no tamanho e forma do corpo mas, também, de mudanças de atitudes e interesses. A adolescência provoca no indivíduo grande interesse por seu físico e acentuada preocupação com o problema da normalidade. Muitos problemas provocados por mau comportamento e baixo rendimento escolar podem ser resolvidos se se faz com que os rapazes e as moças que tenham tais dificuldades sintam-se normais, ainda que seu ritmo de desenvolvimento difira do padrão médio.
4. *Independência emocional em relação aos pais e outros adultos.* É neste período que o indivíduo deve realizar a tarefa de se libertar da dependência infantil em que se encontrava em relação aos pais; esta tarefa implica em aprender a amar a seus pais e a respeitar os mais velhos, sem deles depender emocionalmente.
5. *Certeza de independência econômica.* Na maioria das sociedades mais simples, a independência econômica não constitui grande "tarefa" nesta fase da vida, pois os meninos começam a ser úteis antes dos 10 anos e as meninas se iniciam nos trabalhos domésticos, aos seis ou sete anos. Na complexa sociedade de nossos dias, há distância enorme entre o sistema econômico dos adultos e a vida da criança. Deste modo, o sentir-se capaz de ganhar a vida, quando necessário, é uma "tarefa" que se impõe aos rapazes e, cada vez mais, às moças.
6. *Escolha de um meio de vida e preparação profissional.* Estudos sobre a adolescência revelam que os planos ocupacionais e a preparação para o exercício profissional constituem o principal interesse dos rapazes, e de muitas moças, de 15 a 20 anos. Já que são limitadas as possibilidades de dar escola secundária à maioria dos rapazes e moças, treino vocacional específico, é aconselhável que se ofereça um treinamento ocupacional geral.
7. *Preparação para a vida de família.* A maturação sexual desperta grande atração pelo sexo oposto. Daí surge a "tarefa" de desenvolvimento de atitudes favoráveis em relação às responsabilidades matrimoniais.
8. *Conceitos e habilidades intelectuais necessários ao exercício dos deveres cívicos.* A sociedade democrática exige do indiví-

duo capacidade para decidir a respeito de assuntos complexos. Devem os jovens, por isso, adquirir conceitos de lei, governo, economia, política, geografia, natureza humana e instituições sociais, de acordo com o mundo moderno; devem desenvolver capacidades de raciocínio e expressão que lhes permitam lidar com os problemas de uma democracia moderna, de maneira consciente e efetiva.

9. *Desenvolvimento de comportamento socialmente responsável.* Os laços que unem o indivíduo a seu grupo social, desenvolvem-se desde o berço. A criança aprende logo a definir seu bem-estar em termos do bem-estar de sua família, bem assim como a sacrificar certos prazeres individuais pelo bem-estar do grupo. Este processo amplia-se durante a infância e a adolescência. A criança aprende a participar de seu grupo de companheiros, beneficiando-se com o jogo de dar e receber decorrente dessa participação. Assim, o adolescente está apto a se tornar um membro da comunidade e da nação. Mas, para que isto ocorra, deve haver sacrifício e recompensa: o adolescente deve sacrificar algumas coisas por um bem maior, e receber as recompensas da aprovação social e da conquista dos privilégios de adulto. Tem-se observado que muitos jovens são altamente altruístas; desejam assumir obrigações sociais e mostram-se dispostos a pensar em termos do bem-estar da comunidade e de grupos sociais mais amplos.
10. *Aquisição de um conjunto de valores e de um sistema ético para orientação do comportamento.* A vida civilizada é cheia de conflitos imprevistos, de situações em que o indivíduo deve escolher este ou aquele valor, sob sua própria responsabilidade, pois as regras morais não abrangem pormenores de casos específicos. Além do que muitas dessas decisões têm que ser tomadas em situações extremamente complexas em que o indivíduo deve prever as conseqüências de seus atos, conseqüências estas distantes no tempo e no espaço. Assim sendo, impõe aos jovens (moças e rapazes) : formular um conjunto de valores que possam ser realizados; assumir o propósito consciente de os realizar; definir o lugar do homem no mundo físico e seu papel em relação aos outros seres humanos ; procurar harmonizar a visão que têm do mundo com os valores que se propõem.

Tarefas evolutivas dos adolescentes e o papel da escola secundária.

Começamos com dois casos de adolescentes que estão encontrando dificuldades em realizar suas tarefas evolutivas. Antônio tem 16 anos e cursa o 4.º ano ginásial. Na aparência e no tamanho, assim como na habilidade mental, êle é um menino normal. Seu irmão mais velho esteve no mesmo colégio e sempre foi um ótimo aluno. Os pais de Antônio estão decepcionados porque êle não é tão bom aluno quanto o irmão. Durante o ano, Antônio estudou tão pouco que ficou devendo duas matérias, tendo que fazer segunda época. Seus pais, vendo que êle não estudava o bastante em casa, cortaram-lhe certas regalias como, por exemplo, a ida a cinemas e festas, com exceção dos sábados. Repetem-lhe sempre que seu trabalho não se compara com o do irmão mais velho. No colégio Antônio mostra-se hostil com algumas das professoras, sendo por elas considerado um menino descortês e malcriado. É possível que, com essa atitude, êle consiga certo destaque entre os colegas, mas Antônio é um menino antipático que diz coisas mesquinhas e cruéis aos outros meninos e meninas. Como seu aproveitamento não é satisfatório, é pouco provável que êle possa completar o curso colegial e obter um emprego da mesma categoria que os de seu pai e de seu irmão mais velho.

Eis aí duas tarefas evolutivas, importantíssimas, nas quais Antônio está fracassando. Não só deixa de fazer qualquer progresso na escolha de uma vocação, como também não está conseguindo se tornar independente dos pais e de outros adultos. A frustração, nesses setores, é a causa de sua agressividade com os professores e colegas. Seu fracasso na realização dessas duas tarefas evolutivas está se generalizando a ponto de fazê-lo fracassar no trato com os colegas e no desenvolvimento de uma escala de valores que lhe oriente a vida.

Antônio necessita de uma boa experiência de trabalho que lhe dê confiança em sua capacidade de ganhar a vida, sozinho. O ideal seria que êle conseguisse um emprego de horário parcial, que lhe desse satisfação e sensação de êxito, através do qual êle pudesse chegar a uma conclusão sobre a carreira a seguir. Com o dinheiro ganho no trabalho ficaria mais independente dos pais, de quem, no momento, depende completamente como se fosse uma criança. Se seu rendimento escolar não é bom, é certo também que êle melhoraria muito se conseguisse remover esses obstáculos ao seu crescimento. O descontentamento impede que êle se concentre nos estudos. O melhor que as autoridades podiam fazer para ajudá-lo seria encontrar um emprego para êle e fazer com que seus pais compreendessem que êle precisa de mais independência e oportunidades para adquirir maior confiança em si próprio. Quando vencida esta etapa, Antônio provavelmente estudará melhor.

Helena é uma menina de 17 anos, inteligente e estudiosa, porém solitária. Seu desenvolvimento físico foi lento e por isso ela não acompanha as atividades das meninas de sua idade, não vai a festas e não arranja namorados, sentindo-se, entretanto, muito feliz em casa. Muito dependente dos pais, aceita suas decisões sem discussão, embora outras meninas de sua idade já tentem fazer valer seus direitos a uma certa independência. Tem algumas amiguinhas mais moças do que ela, mas não fez camaradagem com meninos e meninas de sua idade. Helena compensa essa falha dedicando-se muito aos estudos e tirando ótimas notas nas provas. Suas professoras, porém, notam que ela não tem independência intelectual e não pensa por si própria; o professor precisa sempre dizer-lhe o que fazer. Helena está fracassando na tarefa de fazer camaradagem mais amadurecida com os colegas de ambos os sexos, e na tarefa de aprender a desempenhar um papel feminino na sociedade. Enquanto as meninas de sua idade aprendem as artes da feminilidade e, especialmente, a de como tratar os rapazes, ela perde a oportunidade de aprender com as outras e de se beneficiar com os seus erros, numa etapa em que todos estão errando e aprendendo com a experiência. Se ela esperar muitos anos para então resolver aprender como tratar os rapazes, terá que realizar essa tarefa sozinha e cometerá erros que, para uma menina de 16 anos, junto às suas outras amiguinhas, não seriam tão ridículos.

Helena necessita, acima de tudo, de uma oportunidade para entrar em contato franco e amistoso com seus colegas de ambos os sexos. Ela precisa sentir também que conta com a simpatia de sua mãe e de suas professoras. Bom seria que ela ingressasse num colégio misto, onde houvesse clubes e outros meios de estimular e facilitar as relações entre meninos e meninas.

* * *

Numa sociedade aristocrática a escola secundária está ao alcance apenas das crianças das classes superiores, resumindo-se seu objetivo principal em preparar algumas pessoas para as profissões eruditas e dar certo verniz social a um reduzido número de meninos e meninas. Os objetivos de tal escola são limitados, competindo à família ajudar os jovens na realização da maioria de suas tarefas evolutivas.

A situação difere muito numa sociedade democrática e industrializada. Nesse caso, a escola secundária é um agente da melhoria de uma sociedade que se encontra em processo de transformação. A vocação, a cidadania, a saúde, o casamento feliz P O caráter moral são facetas distintas na educação de uma pessoa Numa sociedade assim, existe grande mobilidade social, ou seja: os jovens devem ser preparados para ocuparem, na socieda

de, posições muito diferentes das ocupadas por seus pais. A escola secundária passa a ser uma escola para todos e sua posição torna-se quase tão importante quanto a do lar e mais importante do que a da igreja no auxílio ao desenvolvimento das tarefas evolutivas dos jovens. Se a escola secundária restringir-se ao treinamento intelectual de rapazes e moças para o exame de admissão à Universidade e ao preparo de certas pessoas para vocações específicas, é bem provável que com muitos jovens não obtenha êxito nesse objetivo, porque as dificuldades por eles encontradas em muitas tarefas evolutivas irão prejudicar-lhes os estudos.

PODE A MENSURAÇÃO FAZER-SE POR MEIO DE TESTES PSICOLÓGICOS? *

Rui CAERINGTON DA COSTA

Do Liceu de Braga

Todos os que adotam o pensamento de Thorndike (¹) de que "tudo o que existe, existe em certa quantidade", fazem-no seguir do seguinte corolário: tudo o que existe em certa quantidade é suscetível de ser mensurado. Ora, esta verdade leva naturalmente a procurar medir todos os fenômenos da natureza, para se poder pensar sobre o que existe. A própria idéia de medir domina o pensamento e, até, a própria vida humana. Quando se faz uma descrição, quando se compara, quando se empregam superlativos ou diminutivos, não se estão fazendo tentativas de medição?

É pela localização das sensações no espaço que os seres humanos conseguem, por movimentos adequados, alcançar as coisas e os objetos, bem como deslocar-se evitando os obstáculos.

Os cegos de nascença por cataratas, operados em qualquer idade, são incapazes de reconhecer, pela vista, a forma dos objetos e têm a impressão de que estes se encontram muito perto dos olhos. Servem-se então do tato, como as crianças, para sistematizar as impressões recebidas, acabando por localizar no espaço a imagem formada sobre a retina.

Esta associação de certas sensações com certos movimentos não levará, por assim dizer, os nossos membros a trabalhar como instrumentos de medida?

Refere Galton (²) que, enquanto os vários ramos do saber humano não forem submetidos à medida e ao número, não poderão ascender à dignidade de ciência.

Em boa verdade, a ciência não procura mais do que fazer passar para o plano do consciente aquelas tentativas de medição e torná-las o mais possível exatas. Devemos ter presentes,

* Extraído de *Labor* (Aveiro, junho de 1956).

(1) Eis a célebre afirmação de E. L. Thorndike: "Whatever exists, exists in some amount. To measure it, is simply to know its varying amounts". *The Twenty-First Yearbook of the National Society for the Study of Education*.

(2) Citado por Helen Walken in: *Studies in the history of statistical method*.

no entretanto, que a medição não é um fim, mas um meio que, a par de uma observação acurada, procura definir com precisão as coisas e os fenômenos e estabelecer as suas relações.

Mas pode-se duvidar da legitimidade do emprego da matemática nos vários setores do saber humano. De fato, alguns há em que a matemática intervém largamente, ao passo que noutros parece ser impossível a sua intervenção: estão neste caso a psicologia e a pedagogia.

Com efeito, os fenômenos psíquicos não formam um contínuo homogêneo, e é sabido que só se podem comparar, para medir, as grandezas que têm como caráter essencial a homogeneidade, isto é, as que se podem definir matematicamente. Daqui, nas grandezas acessíveis à medida, ser possível definir-se a igualdade e a adição, pelo que têm o nome de *quantidades*, mas, como já não sucede o mesmo com fenômenos psíquicos, estes devem denominar-se *qualidades*. As *quantidades* são, pois, acessíveis à medida, ao passo que com as *qualidades* se dá precisamente o contrário: não se podem medir.

A aspiração dos filósofos do século XVII de criarem uma física matemática, tomou forma com Descartes. Efetivamente, a física cartesiana reduz a física à matemática, considerada então como a ciência da quantidade, banindo por completo do estudo das coisas materiais a qualidade.

Vejam os até que ponto a aspiração de Descartes se transformou em realidade.

Se considerarmos a temperatura, temos de reconhecer que não é uma grandeza homogênea, por se tornar impossível adicionar intensidades de calor pela junção de corpos da mesma substância e com uma certa elevação térmica. Não podemos dizer, por exemplo, que uma temperatura de dez graus é dupla de uma de cinco; limitamo-nos, apenas, a afirmar que ela é simplesmente superior. Já Diderot perguntava, com certo espírito, quantas bolas de neve seriam necessárias para aquecer um forno!

A temperatura é, pois, uma qualidade.

Mas, se juntarmos dois condutores, cada um com certo potencial elétrico, não obtemos um potencial elétrico igual à soma dos dois. Do mesmo modo, se juntarmos dois corpos de certa densidade, não obtemos um todo que acuse uma densidade igual à soma da dos dois corpos.

Mas são mais duas qualidades que surgem; logo, as indicações dadas pelos instrumentos que servem para determinar a temperatura, a densidade e o potencial elétrico não devem considerar-se como medidas, mas antes níveis destinados a caracterizá-los e a referenciá-los.

Afinal a física inclui no âmbito do seu estudo a temperatura, a densidade e o potencial elétrico, que não passam, afinal, de qualidades.

Por outro lado, cientistas há, e entre eles destacam-se duas figuras de renome mundial, — o matemático Poincaré e o filósofo Bergson —, que discutem a homogeneidade do tempo.

Poincaré ⁽³⁾ apresenta duas dificuldades para a medição do tempo: transformação do tempo psicológico, que é qualitativo, em tempo quantitativo e como tal mensurável; redução à mesma medida de fenômenos que ocorrem em mundos diferentes. Conclui, depois, que não temos a intuição direta da simultaneidade, nem tão pouco da igualdade de dois intervalos de tempo e, se a julgamos ter, isso não passa de pura ilusão. Todavia, em vez de a substituímos por uma regra geral ou por uma regra rigorosa, usamos regras aplicáveis conforme as circunstâncias, cujo uso freqüente se faz, sem disso nos apercebermos. Essas regras, segundo Poincaré, não se podem considerar mais verdadeiras do que quaisquer outras, mas são mais *cômodas*.

Termina as suas considerações com estas palavras: "A simultaneidade de dois acontecimentos ou a ordem da sua sucessão, a igualdade de duas durações devem ser definidas de tal maneira que o enunciado das leis naturais seja o mais simples possível. Por outras palavras: todas as regras, todas as definições não são mais do que o fruto de um oportunismo inconsciente."

Oiçamos agora Bergson ⁽⁴⁾ : "A verdadeira duração, a percebida pela consciência, deve ser alinhada entre as grandezas intensivas, se acaso as intensidades se podem chamar grandezas; na verdade, não é uma grandeza e, desde que se procure medi-la, é substituída inconscientemente pelo espaço"; "mas o tempo", diz mais adiante, "que o astrônomo introduz nas suas fórmulas, o tempo dos nossos relógios, dividido em parcelas iguais, esse tempo, dirão, é outra coisa, é uma grandeza mensurável e, por consequência, homogênea. Tal não acontece, e um exame atento dissipará tal ilusão."

De uma maneira geral, Meinong admite, em muitas medidas, mesmo da física, nomeadamente nas medidas de intensidade, a existência de arremedos de verdadeiras operações métricas e Pierre Duhem chega até a considerá-las como "cotações mais ou menos arbitrárias". ⁽⁵⁾

Afigura-se-nos que o esforço de Descartes para criar uma física em que o estudo das coisas materiais não fosse afetado pelas qualidades, não passou de uma aspiração, por nela se nos

(3) Henri Poincaré: *La valeur de la science*.

(4) Henri Bergson: *Essai sur les données immédiates de la conscience*.

(5) Citado por Albert Spaier in: *La pensée et la quantité*.

depararem grandezas que carecem de homogeneidade e, portanto, verdadeiras qualidades ou, então, grandezas em que a homogeneidade é controvertida.

A oposição entre a quantidade e a qualidade não se nos afigura evidente. Aprofundemos um pouco mais a questão.

Segundo a penetrante observação de Meyerson, ⁽⁶⁾ na ciência física os cálculos são feitos com números concretos e os resultados obtidos vêm expressos em grandezas em nada iguais às que lhe deram origem; passa-se, pois, de grandezas de uma dada espécie para outra de espécie diferente por uma simples multiplicação ou divisão. Assim, o produto da massa, que é expresso em quilogramas, pela aceleração, em segundos, dá uma força e, se a multiplicarmos pelo semi-quadrado da velocidade, uma força viva, etc. Mas, se é possível multiplicar quilogramas por segundos, por que se não podem multiplicar metros por litros?

Até na própria matemática se dá o mesmo. Apesar de obtermos pela multiplicação ou divisão de dois números sempre um número da mesma natureza dos dois primeiros, na geometria, pelo produto de duas medidas lineares, obtemos uma superfície que vem expressa em unidades em nada iguais às que lhe deram origem; mas não podemos multiplicar mais de três extensões, nem tão pouco combinar superfícies pela multiplicação.

Estamos diante de operações verdadeiramente excepcionais, só possíveis por as quantidades, que nelas entram, estarem afetadas de certa qualidade, quer dizer, não são *quantidades puras*.

Temos de convir em que, na matemática, considerada como a ciência da quantidade, tropeça-se constantemente na qualidade e, até, o objeto do seu estudo pode ser predominantemente qualitativo. Está neste caso a geometria pura, também chamada de situação ou "analysis situs, ⁽⁷⁾" que Poincaré ⁽⁸⁾ considerava uma verdadeira geometria qualitativa. A verdade é que, apesar de estudar as figuras e objetos nas suas relações espaciais, onde, portanto, não tem lugar a medida, a avaliação não lhe é estranha. E na geometria projetiva, se bem que predomine a qualidade, aparece, no entanto, a medida.

(6) Eraile Meyerson: *De l'explication dans les sciences*.

(7) "Dans la géométrie de situation", diz Laisant na sua obra "La Mathématique", "ce n'est plus la mesure que l'on se propose; on examine les figures ou les objets, au point de vue de leurs positions respectives; ainsi, dans les surfaces, ce sont les ordres de connexion qui constituent l'étude essentielle. Les problèmes si nombreux et généralement si difficiles, concernant les jeux d'échecs, de dominós, les labyrinthes, les figures magiques, etc, appartiennent à la Géométrie de situation." Veja-se também Albert Spaiier, ob. cit.

Este ramo da matemática foi abordado por grandes geômetras, nomeadamente Riemann e Betti.

(8) Henri Poincaré: *La valeur de la science*.

Podemos, pois, dizer que não há *qualidades* nem tão-pouco *quantidades puras* e que não existe verdadeiramente oposição entre a *quantidade* e a *qualidade*.

Que pensar dos números em que os elementos qualitativos de correspondência e ordem são dados pelos ordinais e os quantitativos pelos cardinais?

Uma coleção, que se apresenta como um todo indivisível, não é um número, e só o será quando fôr possível discriminá-la em unidades. Também uma série de unidades não é um número enquanto não se conhecer a posição relativa de cada uma em relação à que se segue.

Todo o número designa, pois, uma coleção ou classe de unidades ou relações, pelo que é a síntese de noções cardinais e ordinais ou, o que é o mesmo, não há *ordinais puros* ⁽⁹⁾ nem tão-pouco *cardinais puros*. Quando medimos, portanto, não estamos somente aptos a descrever o mensurado quantitativamente. Mesmo dizer-se que um objeto tem, por exemplo, três metros de extensão é o mesmo que consignar-lhe o terceiro lugar numa série ordenada de três objetos de um, dois e três metros ou que a sua extensão é tripla do primeiro. Como a triplicidade é uma qualidade física dessa série, quando medimos estamos aptos a descrever o mensurado em termos de quantidade e qualidade.

Toda a *quantidade* contém certa *qualidade*, bem como toda a *qualidade* contém certa *quantidade*.

Outra ilusão freqüente é a de, na física, as medidas serem, na sua grande maioria, diretas. De uma maneira geral, medem-se as forças naturais pelos seus efeitos no espaço, com instrumentos apropriados. Mas os instrumentos de medida ou são corpos sólidos, formados de uma só peça, como o metro e o transferidor, ou um conjunto de corpos sólidos móveis uns em relação aos outros, como a balança, o relógio, etc. Estes instrumentos dão medidas no espaço ou espaciais e, no entanto, o peso, o tempo, etc, não são grandezas espaciais. Por tal motivo, aproveitou-se a relação constante existente entre as variações destas grandezas inespaciais e as grandezas espaciais para, por meio destas, as mensurar, conseguindo-se, assim, uma *medição indireta*. Se compararmos, para mensurar, grandezas espaciais, isto é, se medirmos grandezas espaciais com instrumentos espaciais, teremos uma *medição direta*. É o caso de se mensurarem extensões no espaço com o metro, ou os ângulos com o transferidor.

(9) Arnald Reymond, no seu livro "Les principes de la logique et la critique contemporaine", sobre este assunto, diz o que se segue: "Inversion de la notion d'ordre enveloppe l'idée de la collection ou de l'ensemble dont fait partie le terme que l'on ordonne; on ne peut donc parler de nombre ordinal sans songer à une évaluation cardinale".

Temos, pois, que a física somente realiza *medições diretas em grandezas espaciais*; ⁽¹⁰⁾ todas as outras grandezas físicas só são quantificáveis por *medição indireta*. O próprio Augusto Comte já afirmara que é essencialmente a medida indireta das grandezas o que caracteriza a matemática. ⁽¹¹⁾

Mas, na medição, devemos considerar como essenciais: quem mede ou o observador e o instrumento de medida.

A importância do observador é manifesta, para o que basta lembrar o aforismo, sujeito às necessárias variantes, de que a parte mais importante de um óculo é a que se encontra por detrás da ocular.

Ora, como vimos, na medição direta comparam-se grandezas espaciais com instrumentos espaciais em que tanto uns como outros são perceptíveis pelos órgãos da visão.

Avaliam-se, pois, grandezas visuais com escalas visuais. Logo, é por juízos de comparação e de discriminação, por natureza qualitativos, que, em última análise, o observador chega a uma medida.

Aos instrumentos de medição exige-se-lhes que sejam constantes, sensíveis e exatos. Mas todas estas características dependem, em grande parte, do observador, por ser êle que as verifica. Assim, a exatidão de uma medida depende também daqueles atos psicológicos em que intervém a equação pessoal ⁽¹²⁾ do observador, o que nos leva a dizer que toda a medição, mesmo a que procura ser mais exata, assenta sempre em relações qualitativas.

(10) Jules Tannery, na sua obra *Science et philosophie* chega mesmo a dizer: "Les seules *grandeurs* que l'on puisse mesurer directement sont celles dont on peut définir l'égalité et l'addition, et de pareilles grandeurs ne semblent se rencontrer que dans le domaine de l'abstraction, des mathématiques pures. Dans la réalité, nous ne mesurons pas les choses elles-mêmes, nous ne les observons pas, nous ne savons rien sur elles, nous ne mesurons que des longueurs dont les variations ont, avec les variations des choses, une connexité complexe et inconnue".

(11) Auguste Comte: *Cours de philosophie positive*, Tom. I. Albert Spaiier refere: — "il ne será pas hors de propos de rappeler qu'on a abandonné à juste titre la définition autrefois courante de la mathématique comme science de la quantité", in op. cit.

(12) Em 1796, Maskelyne, diretor do Observatório de Greenwich, notou que o registro das observações feitas pelo seu assistente Kinnebrook acusava sérios erros que iam até um segundo. Convencido de que o seu assistente empregava qualquer método da sua autoria que determinava aquelas inexatidões, pediu-lhe que só empregasse o método usual. Como os erros persistissem, dispensou os seus serviços por o julgar inapto para a profissão.

Só mais tarde Bessel, o maior astrônomo do seu tempo e físico de real valor, nos estudos que publicou em 1823, mostrou que Kinnebrook fora vítima da deficiência de conhecimentos psicológicos da sua época por cometer erros sistemáticos, variáveis de observador para observador e até no mesmo observador, quando a observação é feita em datas diferentes. A este erro pessoal de observação deu o nome de *equação pessoal*.

Somos também levados a admitir que qualquer ramo da ciência, em que intervenham medidas lineares, é afetado pela qualidade. E, assim, a mecânica não foge à regra, por intervirem nos seus cálculos aquelas medidas, apesar de ela ser, sem dúvida, um dos capítulos mais quantitativos da física.

Mas, se o valor da mensuração está dependente das qualidades que ela determina, não deve causar estranheza que Mareei Boll ⁽¹³⁾ chegue a afirmar que a quantidade não é mais do que a qualidade mensurada.

* * *

*

Foi Galton quem, procurando desvendar os mistérios da hereditariedade, assinalou a determinação das diferenças individuais como objetivo de medida. Para tanto, desenvolveu a teoria de medida objetiva, da qual Fechner foi o fundador. Mas para poder medir grupos assaz grandes de pacientes, teve de idear instrumentos apropriados e criar novos métodos. E, assim, por ter observado que a capacidade sensorial discriminativa dos idiotas era muito limitada, partiu do princípio de que existe uma relação entre a discriminação sensorial e a habilidade intelectual. Conseqüentemente, pôs em prática, para medir a habilidade mental, um processo simples de provas sensoriais, a que deu, em 1883, o nome de *testes*. Quer dizer: procurava as diferenças intelectuais pela medição de *processos mentais inferiores* ou *simples*, como os sensoriais e psicomotores.

Estabelece deste modo o princípio em que assentem os *testes* possibilidade de diferenciar graus, nos processos mentais, pela medida de habilidades correlatas em grande número de indivíduos.

Binet, por ter reconhecido que as diferenças individuais em relação aos sentidos, — *processos mentais inferiores*, — são muito pequenas, salvo nos casos patológicos, o que já não se dá com os *processos mentais superiores*, critica os testes por só medirem aqueles processos. E, assim, como nos *processos mentais superiores* quanto mais complexos forem, maior será a sua variação de indivíduo para indivíduo, tornando-se, por isso, característicos desses indivíduos, organiza, de parceria com Simon, seu amigo e discípulo querido, dentro deste princípio, a Escola Métrica da Inteligência, dada a estampa em 1905.

Com os *testes* de Galton e todos os que se seguiram até à publicação da Escala de Binet e Simon, que, como vimos, assentavam nos *processos mentais inferiores*, obtinham-se medidas expressas em unidades físicas. Mas, como na quantificação das *fun-*

(13) Eis como Mareei Boll se exprime na sua obra "Qu'est ce que... Le hasard? L'énergie? Le vide? La chaleur? La lumière? L'électricité? Le son? L'affinité?": "on commence à s'apercevoir, dans tous les domaines, que la quantité n'est autre chose que la qualité mesurée".

ções mentais superiores tornava-se necessário adotar outra unidade, Binet venceu genialmente este óbice, servindo-se da distinção natural: a idade. Desta maneira, toma para graus a seqüência das idades, — atitude que se baseia em o desenvolvimento da inteligência se fazer normalmente em função da idade, pelo menos durante a infância.

Antes de Binet, ainda que os testes fossem acompanhados de minuciosas instruções, não era possível interpretar devidamente os seus resultados, por não haver um padrão com o qual estes pudessem ser comparados. Era como se usássemos um termômetro sem graduação para determinar níveis térmicos. Mais ainda: como os testes procuravam medir o grau de uma função ou de uma aptidão, necessitavam, para se tornarem utilizáveis e práticos, que se determinassem os vários graus que podem ser atingidos dentro dessa função ou dessa aptidão. Daqui, a necessidade de se graduarem os testes, isto é, de os aferir.

Partindo de tal princípio, a aferição dos resultados limitava-se a encontrar provas ou reativos que fossem vencidos por uma certa percentagem de crianças de cada idade, mas que o não fosse pela grande maioria das de idades inferiores, — provas consideradas, por isso, como características dessas idades. Desta forma obtinha-se o nível mental dos pacientes, expresso em termos da idade mental, o que representa a comparação do rendimento de cada um deles com as possibilidades normais correspondentes às várias idades.

Os testes individuais, como os de Binet e todas as suas revisões, seguem esta orientação. Já nos testes coletivos, por implicarem a sua aplicação a grande número de pacientes, toma-se como unidade de medida o próprio item do teste. É aceitável a adoção desta unidade de medida nos testes psicológicos por estarem os itens dispostos por dificuldade crescente, — testes escalonados, — e, portanto, cada novo item que se vence representar um nível mental cada vez mais elevado.

Qual será o valor das medições decorrentes dos princípios enunciados e a validade das unidades de medida?

Antes de mais, necessário se torna saber se, dentre o que pretendemos medir em psicologia, — fenômenos psíquicos, — há, de fato, quantidades, isto é, grandezas homogêneas.

Dito de uma maneira ou de outra, os cientistas acordam, desde o velho Aristóteles, em consignar como condição necessária à mensuração a homogeneidade da grandeza que se deseja medir, quer dizer, só poderem ser acessíveis à medida, em *sentido estrito*, as quantidades. Mas a quantidade, como vimos, foi perdendo o caráter absoluto que primitivamente lhe era atribuído, esbatendo-se, assim, a oposição que existia entre ela e a qualidade.

Mesmo Albert Spaier ⁽¹⁴⁾ atribuiu ao postulado da homogeneidade duas interpretações: a *homogeneidade absoluta*, apatância da quantidade, e a *homogeneidade qualitativa*, necessariamente restrita. A primeira põe em evidência a impossibilidade de relações métricas entre quantidades dessemelhantes; a segunda mostra que a "comparação", como diz aquele autor, "é sempre motivada por qualquer homogeneidade importante, por ela assentar sobre a existência de uma comum medida, isto é, de um valor reconhecido. Por isso, a homogeneidade qualitativa é uma condição preliminar da medida".

Reconheceu-se, também, que a definição de quantidade não satisfaz às necessidades da ciência física, que, apesar de tudo, não posterga a qualidade. E a verdade é que, tomada no sentido *estrito*, levaria a pôr de parte, como ilegítimas, uma série de medidas de manifesta utilidade, como a de calor, a de densidade, etc.

Impõe-se, portanto, a necessidade de se considerarem *grandezas em sentido lato*, que abranjam tudo o que, de qualquer forma, apresente graus ou gradações, como a sensação luminosa, qualquer dor, a inteligência, a memória, etc.

Tornado geral este princípio, o potencial elétrico, a temperatura e a densidade, na física, seriam grandezas daquele tipo.

Bem sabemos, por virtude de se ter chegado à conclusão de que a temperatura não era grandeza homogênea, ou seja, uma quantidade, se adotou a designação de *grandeza escalar*. Temos pois, na física, de considerar *grandezas em sentido estrito* ou homogêneas, e *grandezas escolares*.

Por igual modo podia-se usar esta designação em psicologia. Parece-nos, contudo, preferível empregar *grandezas em sentido lato*, por qualquer escala não nos dar somente a posição de um objeto, de uma coisa, etc, numa série ordenada; vai mais além. E senão vejamos: se numa escala de preferências a cor azul estiver quatro unidades acima da cor amarela, podemos afirmar, sem receio de contradição, que o azul está cinco unidades mais alto, na escala de preferências, do que o amarelo.

Admitindo *grandezas em sentido lato*, todos os fenômenos psíquicos poderiam ser objeto de *medição indireta* por serem as sensações acompanhadas de alterações perfeitamente discerníveis na circulação do sangue, na respiração e pela maneira como se exteriorizam. Sendo assim, podemos dizer que fazemos uma medição indireta da inteligência, da memória, da atenção, etc, quando nos servimos de testes, visto que comparamos um indivíduo com os do universo ou população de que ele faz parte.

(14) Albert Spaier: ob. cit..

Pode dizer-se, na verdade, que os testes não nos dão o número de unidades de habilidade mental, mas a posição relativa dos pacientes, em relação às possíveis graduações do teste, quer dizer, que aos testes, como instrumentos de medida, lhes falta o zero absoluto e unidades constantes. Lembramos, no entretanto, que a maioria dos testes pertence ao grupo dos testes escalonados e, por isso, caracterizam-se por estarem os itens dispostos por dificuldade crescente, conservando-se quase, de item para item, a mesma dificuldade. Além disso, como os testes são formados por grande número de itens, o aumento de dificuldade entre eles é tão pequeno que os aproxima insensivelmente da igualdade.

Todavia, os trabalhos de Thurstone, ⁽¹⁵⁾ visando avaliar a inteligência por meio de testes, com zero absoluto e iguais unidades psicológicas, ou — o que é o mesmo — iguais unidades entre as idades de desenvolvimento da inteligência, procuram preencher tal lacuna.

Mas pergunta-se: Os testes de Binet e outros, sem zero absoluto e não formados por unidades iguais, não têm prestado aos médicos e aos pedagogos incalculáveis serviços? As escalas termométricas também carecem de zero absoluto e, apesar disso, a utilidade dos termômetros é manifesta.

É curioso que alguns professores, quando se fala em testes psicológicos, riem-se e, com desdém, comentam: "Para que servem, se nada medem? Não acredito neles!" No entanto, esses professores, quando doentes, servem-se do termômetro, — que nada mede —, e, durante a sua ação de examinadores, consideram os seus julgamentos infalíveis, como se resultassem de uma avaliação tão perfeita e até, por vezes, tão sutil, que chegam a usar nessas avaliações frações de valor, como se estivessem a fazer *medições diretas*. A verdade é que muitos estudos se têm feito no sentido de verificar-se até que ponto varia o julgamento da prova ou provas do mesmo aluno efetuado por vários professores.

Começaremos pelas experiências de Starck e Elliot ⁽¹⁶⁾. Estes autores deram a 142 professores, para serem classificadas, duas composições de inglês, feitas, cada uma, por seu aluno. Os pontos atribuídos à primeira prova variaram de 64 a 98, — tenha-se presente que a nota de passagem era de 70 pontos —, e os atribuídos à segunda variaram de 50 a 98. Calculado o erro provável destas classificações, obteve-se 4,5 — o que quer

(15) L. L. Thurstone: "A method of scaling psychological and educational tests", "The unit of measurement in educational scales" e "Scale reconstruction with weighted observations", respectivamente nos volumes XVI, XVII e XIX dos anos de 1925, 1927 e 1928, do *The Journal of Educational Psychology*. "The absolute zero in intelligence measurement", in *Psychological Review*, volume XXXV, de 1928.

(16) Daniel Starck: *Educational psychology*.

dizer que, considerada a nota verdadeira como a média das dadas por todos os corretores, a atribuída a cada prova afasta-se da verdadeira, aproximadamente, cinco pontos.

O mesmo fizeram com uma prova de História, que deram a classificação a 72 professores, e outra de Geometria, que foi classificada por 115. As variações da primeira foram de 43 a 92 pontos, com um erro provável de 7,7; com a de Geometria, que à primeira vista parecia dever apresentar uma menor dispersão nas notas, deu-se exatamente o contrário: as classificações tiveram como limites de variação 28 e 92 pontos, com um erro provável de 7,5. Mas note-se, — fato em que devemos meditar profundamente, — nesta prova, 68 professores reprovavam o examinando e 47 deixavam-no passar. *Este passaria ou não, conforme o professor que lhe corrigisse a prova!*

No Laboratório de Pedagogia e de Psicologia de Angleur, na Bélgica, M.^{elle} Jadouille ⁽¹⁷⁾ deu a classificar, ao mesmo corretor, duas vezes a mesma prova e diz-nos que não só as notas foram diferentes nas duas classificações, como também as inverteu, em muitos casos, de forma que os estudantes não ficaram pela mesma ordem de mérito nas duas classificações.

Mas, talvez pelos seus resultados, a mais curiosa experiência foi a efetuada em França, por Laugier e Weinberg ⁽¹⁸⁾. Trinta e sete composições, correspondentes a um certificado de estudos superiores de ciências foram classificadas duas vezes pelo mesmo professor, com um intervalo de três anos e meio. Nessas classificações notam-se discrepâncias verdadeiramente inacreditáveis: aquele professor cotou com 16 valores uma dessas provas, à qual, mais tarde, ao fazer a sua segunda classificação, não lhe atribuiu mais do que 6 valores; e, por outro lado, deu 7 valores a outra das mesmas 37 provas que, depois, já lhe mereceu 15!

No entretanto, aqueles professores não têm confiança, não acreditam nos testes, mas acreditam, têm confiança absoluta nas suas classificações!

(17) "Adaptation", Vol. I, 1930.

(18) "La correction des épreuves écrites dans les examens", 1936.

A EDUCAÇÃO ELEMENTAR EM FACE DO PLANEJAMENTO ECONÔMICO *

ORDENAÇÃO DO ENSINO PRIMARIO

1. Apesar da extensão quantitativa a que já atingiu, o ensino primário brasileiro se caracteriza pela desordem existente nas matrículas escolares, na composição de suas classes e na distribuição dos seus horários — abstração feita da precariedade da formação do seu magistério.

2. A desordem das matrículas é causada principalmente pelos seguintes fatos:

a) a escola primária — apesar de o Decreto-lei n.º 8.529, de 21-1-46, ter estabelecido 5 anos de escolaridade — é, via de regra, de apenas 4 anos nas áreas urbanas e de 3 nas áreas rurais;

b) em face de a legislação vigente só permitir o trabalho de menores a partir de 14 anos, acontece que a escola primária é procurada por crianças e pré-adolescentes até essa idade;

c) o acima referido decreto-lei (denominado Lei Orgânica do Ensino Primário) estabeleceu que deveriam ser "admitidas à matrícula na primeira série do curso elementar as crianças analfabetas de sete anos de idade";

d) não obstante ser essa Lei Orgânica argüida de caducidade, em virtude de contrariar a letra *d* do n.º XV do art. 5.º, combinada com o parágrafo único do art. 170 e com o art. 171 e seu parágrafo, da Constituição Federal, é a referida idade de ingresso na escola primária aceita pela legislação educacional dos vários Estados;

e) conseqüentemente, a criança deverá cumprir a sua obrigação escolar entre os 7 e os 14 anos, podendo, em virtude dos critérios adotados para a promoção, repetir um ou mais anos, várias vezes. Embora a escola seja de 4 séries na zona urbana e

(*) O presente trabalho, elaborado pelo Prof. J. Roberto Moreira, com base em diretrizes formuladas pelo Dr. Anísio S. Teixeira e estudos estatísticos do Dr. Ovídio de Andrade Jor., constituiu a contribuição do I.N.E.P. ao Plano apresentado pelo M.E.C. ao Sr. Presidente da República, com vistas à educação para o desenvolvimento econômico, em maio de 1957.

3 séries na zona rural, fica a criança livre de se matricular em qualquer tempo do seu período de idade escolar e de nela permanecer por período superior aos 4 e 3 anos. Em virtude dessa desordem na idade de ingresso escolar e da permanência do aluno por maior número de anos que o oferecido pelo sistema escolar, a impressão de falta de matrícula parece maior do que a real. A população total de 7-14 anos em 1956 é de 12.024.411 crianças. Se o aluno pode matricular-se em qualquer tempo, dentro desse período de idade, e, do mesmo modo, pode permanecer na escola o número de anos que quiser, teríamos de ter muito maior número de lugares na escola que o determinado pelo curso de 4 e 3 anos que estamos a lhes oferecer, para a sua educação fundamental.

3. O ensino primário brasileiro entre 1948 e 1956 teve a sua matrícula geral aumentada de 3.301.084 a 4.941.986, isto é, de cerca de 50%. Sendo esta escola de 4 séries ou anos de estudo, na área urbana, e 3 séries ou anos de estudo, na área rural, a sua matrícula atual estaria a atender até em excesso aos grupos etários de 7-11 na área urbana e em cerca de 70% aos grupos etários de 7-9 na área rural, conforme se poderá ver pelos números abaixo:

POPULAÇÃO ESCOLAR		
<i>Idades</i>	<i>Área Urbana</i>	<i>Área rural</i>
7	472.300	1.141.200
8	448.400	1.083.600
9	406.600	982.400
10	511.500	
11	455.700	
	2.294.500	3.207.200
MATRÍCULAS		
	<i>Urbana</i>	<i>Rural</i>
	2.831.758	2.110.228

totais:

- a) população escolar: 5.501.700
- b) matrículas: 4.941.986

4. Se tomarmos a matrícula das escolas na área urbana em 1956, veremos que ultrapassa os limites dos grupos etários de 7-11. Com efeito, a população escolar de 7-11 é de 2.294.500 e a matrícula geral é de 2.831.758. Na zona rural, a população escolar nos grupos etários de 7-9 é de 3.207.200 e a matrícula nas escolas de 2.110.229, isto é, quase 70% dos alunos que deveriam estar na escola.

5. A desordem de composição das classes escolares é, em parte, conseqüência dos próprios fatos relatados nos itens anteriores, conforme demonstramos a seguir:

a) encontram-se na 1.^a série das escolas urbanas, numa matrícula geral de 1.251.637 alunos, 328.231 crianças de menos de 8 anos (as únicas que se deviam encontrar nessa série), 613.556 de 8 a 11 anos e 130.000 de mais de 11 anos. Na segunda série, numa matrícula geral de 659.800 alunos, 18.000 têm menos de 8 anos, 399.206 têm entre 8 e 11 anos e 148.000 têm mais de 11 anos. Na terceira série, onde deveriam estar os alunos de 9 anos, encontram-se, numa matrícula geral de 498.389 alunos, 1.708 de menos de 8 anos, 243.458 de 8 a 11 anos e 181.953 de mais de 11 anos. Na quarta série, onde deviam estar os meninos de 10 anos, temos, na matrícula geral de 365.297, 121.467 alunos de 8-11 anos e 191.592 de mais de 11 anos. A mesma situação ainda mais agravada se reproduz na escola rural, em cuja 1.^a série se encontram mais de 1.000.000 de alunos retardados em idade, sendo que 275.573 têm mais de 11 anos de idade;

b) além disso, a matrícula pelas diferentes séries nos mostra a existência de um triângulo de base demasiadamente larga, isto é, com enorme concentração de alunos na 1.^a série e poucos na 4.^a série, conforme se vê pelos números abaixo:

Séries	Matrículas	Matrículas	Total das matrículas
	área urbana	área rural	
1º	1.251.637	1.449.727	2.701.364
		407.274	1.067.074
3º	498.389	208.913	707.302
4º	365.297		365.297

Nota: Em virtude de alguns Estados, em algumas cidades, manterem uma 5.^a série, e, em certas escolas consideradas rurais, 4* c. 5.^a séries, as estatísticas oficiais registram mais 56.635 na 5.^a série das áreas urbanas, e mais 44.314 nas 4.^a e 5.^a séries das áreas rurais.

6. O fenômeno acima decorre das seguintes razões:

a) retardamento de ingresso na escola para depois de completada a idade de sete anos, o que ocorre sobretudo nas áreas rurais;

b) migração de populações rurais para as áreas urbanas, as quais, não tendo procurado escolarização para as crianças nas áreas de origem, são agora estimuladas pelo meio urbano a fazê-lo, qualquer que seja a idade dessas crianças, acima de sete anos;

c) alta percentagem de reprovações nas séries iniciais, sendo que, só na primeira, mais de 50% das crianças não obtêm promoção ao fim do primeiro ano de escolarização.

7. A desordem dos horários escolares, que obriga as escolas urbanas a funcionarem em dois, três e quatro turnos diários de poucas horas, aparentemente é consequência do excesso de matrículas. Não havendo prédios, nem instalações suficientes, para tal supermatrícula, o recurso é dividir os alunos em grupos que, por turnos, ocuparão sucessivamente as instalações existentes, durante o dia e, em certos casos, até noite a dentro.

8. Será impossível organizar-se a escola primária, instituição por sua natureza graduada pela idade dos alunos, enquanto se mantiver a desordem da matrícula e a desordem da repetição indefinida dos graus escolares. Torna-se indispensável a preliminar da graduação da escola pela idade dos alunos, fixando-se as idades 7-8 para a 1.^a série, 8-9 para a 2.^a, 9-10 para a 3.^a e 10-11 para a 4.^a, com o que se poderia prever o número necessário de lugares para a população escolar. Isto feito, não seria, então, impossível ampliar o curso a uma 5.^a e uma 6.^a séries, que se destinariam aos alunos de 11-12 e 12-13 anos de idade.

9. Para a regularização da matrícula por idade, nas diferentes séries, é preciso adotar-se novo critério de escolarização, tendo em vista impedir que a criança permaneça na escola mais do que o número de anos: que esta lhe oferece. Assim, numa escola de 4 anos ou séries, a criança receberá dela o que puder receber, dentro de seus limites psico-sociais, individuais, e do que ela lhe puder oferecer, segundo as suas possibilidades de instalação material didático e capacidade docente dos professores. Torna-se, pois, necessário um regime flexível de promoções (pelo menos semestral) e de agrupamento de alunos em classe, tendo em vista o aproveitamento da aprendizagem e a idade, bem como a grandeza de cada grupo que não poderá contar com menos de 20 nem mais de 35 alunos.

Desta forma se corrigiria uma contradição básica de nossa escola primária. Se ela fosse seletiva, a reprovação deveria eliminar o aluno da escola. Não querendo ser seletiva, na realidade o é mediante o processo de promoção que adota e, para corrigir este aspecto contraditório de sua intenção, permite a repetição indefinida das séries. Com isto, porém, gera uma desordem de idades em cada agrupamento da série escolar, prejudicando pedagogicamente a série ou grau escolar e prejudicando socialmente o aluno. Todos os sistemas escolares, hoje, regularizam os graus escolares pelas idades, com sistemas mais ou menos flexíveis de promoção e uma eficiência cada vez maior dos métodos de ensino. Temos, também, de fazer o mesmo. Inicialmente, há que regularizar a matrícula pelas idades e, depois, aperfeiçoar o professor para que possa êle realizar, cada vez melhor, o ensino apropriado a cada idade.

10. Se isto fizermos, teremos de logo melhorado a distribuição por idade, podendo acolher, nas escolas urbanas, a totalidade dos alunos de 7 a 11 anos, ficando ainda mais de 500.000 lugares para alunos de mais de 11 anos, isto é, para as 5.^{as} e 6.^{as} séries, que deveremos criar a fim de estender a escolaridade obrigatória a 6 anos.

Na zona rural, onde a matrícula se faz um pouco mais tarde, se estabelecêssemos o início da escola aos 8 anos, teríamos, para oferecer a todos três anos de estudos, necessidade de cerca de 3 milhões de matrículas na escola, sendo de 1 milhão em cada série, com as idades de 8, 9 e 10 anos. Como uma parte da população rural se acha dispersa, não podendo ter acesso à escola, não será demais calcular que, se a escola oferecer lugares para 70%, terá oferecido lugares suficientes. Ora, a atual escola rural está com 2.110.228 de matrículas, o que corresponde, exatamente, a 70% da população escolar na idade de 8 a 10 anos. Portanto, também na escola rural, se fôr regularizada a matrícula pelas idades, teremos chegado ao ponto de pensar em prolongar a escolaridade, pelo menos, aos quatro anos da atual escola urbana.

11. Resumindo concretamente o que é sugerido nos itens anteriores, recomendamos que, a partir de 1958, os Estados e os Municípios se esforcem por organizar nas *áreas urbanas* as classes escolares da seguinte forma:

- a) matricular no primeiro ano (1.^a série) crianças preferentemente de 7 anos e mais as de 8 anos de idade, até o limite de 700.000
- b) matricular na 2.^a série crianças preferentemente de 8 anos e mais as de 9 anos, até o limite de 500.000
- c) matricular na 3.^a série crianças preferentemente de 9 anos e mais as de 10 anos, até o limite de 500.000
- d) matricular na 4.^a série crianças preferentemente de 10 anos e mais as de 11 anos, até o limite de 500.000
- e) matricular nas 5.^a séries que forem instaladas, conforme propomos adiante, crianças preferentemente de 11 anos e mais as de 12 anos, até o limite de 200.000
- f) as primeiras séries (1.^o ano) seriam constituídas apenas com crianças de 7 e 8 anos que ainda não tivessem tido qualquer escolarização primária;

- g) as segundas séries seriam constituídas com crianças de 8 e 9 anos que tivessem tido pelo menos 6 meses de escolarização primária e mais as de 9 anos sem qualquer escolarização, sendo que estas constituiriam grupo à parte que, por ter chegado à escola com atraso, teria tratamento adequado e desta receberia menor número de anos de escolarização;
- h) as terceiras séries seriam constituídas pelos alunos de 9 e 10 anos que já tivessem alcançado os mínimos programáticos para uma 2.^a série normal e por alunos de 10 anos que o não tivessem conseguido e que, por isso, constituiriam grupo à parte, para tratamento escolar adequado ao seu nível de aprendizagem já realizada;
- i) as quartas séries seriam constituídas pelos alunos de 10 e 11 anos que já tivessem alcançado os mínimos programáticos para uma 3.^a série normal e por alunos de 11 anos que o não tivessem conseguido e que, por isso, constituiriam grupo à parte para tratamento escolar adequado ao seu nível de aprendizagem já realizada;
- j) as 5.as séries seriam constituídas pelos alunos de 11 e 12 anos que já tivessem alcançado os mínimos programáticos para uma 4.^a série normal e por alunos de 12 anos que o não tivessem conseguido e que, por isso, constituiriam grupo à parte para tratamento adequado ao seu nível de aprendizagem já realizada.
- k) as 6.as séries, quando instaladas, segundo será esclarecido adiante, em 1959, seriam constituídas com alunos de 12 e 13 anos que tivessem realizado a 5.^a série, nas condições descritas na alínea anterior.

12. Nas *áreas rurais* as classes escolares seriam organizadas da seguinte forma:

- a) matricular no 1.º ano (1.^a série) crianças preferentemente de 8 anos e mais as de 9 anos, até o limite de1.300.000
- b) matricular na 2.^a série crianças preferentemente de 9 anos e mais as de 10 anos, até o limite de1.000.000
- c) matricular na 3.^a série crianças preferentemente de 10 anos e mais as de 11 anos, até o limite de800.000

- d) matricular na 4.^a série, a ser instalada, crianças preferentemente de 11 anos e mais as de 12 anos, até o limite de 500.000
- e) as 2.^a, 3.^a e 4.^a séries seriam organizadas em, pelo menos, dois níveis, conforme o aluno tenha ou não atingido os mínimos programáticos supostos e normalmente suficientes para a série anterior, segundo se indicou ao ter em vista a organização das classes urbanas.

13. Segundo o proposto nos itens 11 e 12, até fins de 1959, teríamos nas escolas urbanas cerca de 2.200.000 crianças com as idades de 7 a 11 anos de idade e mais, nas 5.^a e 6.^a séries a serem instaladas, cerca de 400.000 de idade superior a 11 e inferior a 14 anos. De forma semelhante, teríamos nas escolas rurais cerca de 3.100.000 crianças com a idade de 8 a 11 anos e mais, na 4.^a série a ser instalada, 500.000 crianças de mais de 11 e menos de 13 anos de idade.

14. Julgamos que, ao fim de 6 anos, é possível ter organizadas as classes primárias de modo tal que já não se tornam necessárias as classes especiais para menores que, tendo a idade correspondente, não possuam os mínimos de aprendizagem julgados normais para a classe anterior, sendo a variação, portanto, relativa apenas a diferenças psico-sociais, individuais, e não de escolaridade e aprendizagem.

EXTENSÃO DA ESCOLARIDADE

1. Evidentemente, a ordenação da escola primária, tendo em vista a distribuição dos alunos, conforme a idade, pelas diferentes séries escolares, não é suficiente para criar os mínimos de eficiência escolar. O fenômeno do desdobramento do dia escolar em horários para grupos diferentes da mesma classe, de 3 a 4 horas apenas, não permite que cada aluno receba da escola o que esta lhe deve dar e que ele pode receber.

2. Em vista disso, recomendamos que, com o auxílio que o Governo Federal lhes puder dar, os Estados e os Municípios se esforcem por estender gradualmente o regime de dia escolar completo que, desde logo, será estabelecido para as 5.^a e 6.^a séries a serem instaladas, às séries anteriores. O primeiro passo, dependente da regularização das matrículas conforme foi indicado anteriormente, seria o de, dentro de dois anos, pôr todas as escolas

primárias em regime de dois turnos e, um ano mais tarde, a quarta série em regime de um só turno de 6 horas diárias; depois disso, possivelmente no ano seguinte, a terceira série; depois a segunda série; e, finalmente, a primeira série. Julgamos possível, por esta forma gradativa, fazer coro que, entre 1963 e 1965, as escolas brasileiras estejam praticamente todas com dias letivos de 6 horas.

3. Esse objetivo será facilitado pela regularização das matrículas pela idade e pela adoção de critérios mais razoáveis e flexíveis de promoção — conforme se indicou anteriormente — de modo a impedir a condensação de matrículas nas primeiras séries e sua rarefação nas últimas. Se, como propomos a seguir, o Governo Federal, mediante auxílio aos Estados, se responsabilizar praticamente pela instalação e manutenção das 5.^a e 6.^a séries urbanas, será possível aos Estados e aos Municípios, com seus recursos próprios (20% da renda dos impostos, segundo a Constituição) ampliarem a rede escolar e admitirem o professorado necessário para esse fim.

4. A extensão da escolarização a 6 anos nas áreas urbanas se impõe pelo fato já mencionado de que, só podendo o trabalho de menores ter início aos 14 anos, ficam os que concluem as 4 séries primárias, já existentes, antes dessa idade, com duas alternativas: ou prosseguir os estudos num estabelecimento de ensino médio, ou ficar sem ter o que fazer. Calculamos que, a partir de 1958, cerca de 200.000 crianças de 12 e 13 anos de idade se encontrem na segunda situação, em todas as cidades brasileiras. Para elas deverão ser instaladas, nas escolas primárias, uma 5.^a série em 1958 e uma 6.^a série em 1959, mantendo-se, daí por diante, a escola primária urbana com seis séries.

5. Tais novas séries deverão ser organizadas do seguinte modo:

a) ter o dia escolar de 6 horas dividido em duas fases: uma de extensão da aprendizagem fundamental ou de cultura, e outra de iniciação em atividades pré-vocacionais, de preparação, em salas-oficina, para a iniciação da aprendizagem profissional quando os alunos atingirem a idade legal de 14 anos;

b) possibilitar aos que, concluídas essas duas séries de ensino primário complementar, o desejarem e puderem, prosseguir seus estudos em escolas de nível médio, aí matriculando-se na terceira série do primeiro ciclo, mediante simples processo de adaptação, que estas mesmas escolas, sem prejuízo de tempo e nível de escolaridade, lhes proporcionarem;

c) não ter o aspecto de ensino de emergência, mas de ensino normal que, geralmente, se entrosa com o ensino de nível médio.

6. A extensão da escolarização a 4 anos nas áreas rurais se justifica pela necessidade de completar o ensino fundamental de 3 anos, com mais um, que terá não só a função de consolidar essa base cultural, mas ainda de orientar experimental e racionalmente as crianças de 12 e 13 anos para as atividades rurais, tendo em vista os problemas e necessidades mais comuns da vida em tais áreas. Tanto quanto possível também essa quarta série rural deverá ter dia escolar de 6 horas, a fim de que possa atender seu duplo aspecto de ensino.

ENSINO DE EMERGÊNCIA

1. Organizada a escola primária, segundo as linhas traçadas anteriormente, verificamos que, segundo os dados estatísticos disponíveis e as expectativas formuláveis com certa aproximação, sobrarão cerca de 250.000 pessoas de mais de 12 e menos de 14 anos de idade, nas áreas urbanas que, por diversas razões, entre as quais sobressai a da urbanização crescente de populações rurais, não terão tido nenhuma escolarização e que, por isso, não poderão ser atendidas pelo sistema escolar primário existente e reajustado.

2. De forma semelhante, também nas áreas rurais, provavelmente quase um milhão de pessoas, nas mesmas idades, se encontrarão sem qualquer possibilidade de saírem da condição de analfabetos. É preciso, entretanto, ponderar que essa expectativa persistirá com probabilidade de ser maior, se não fôr a escola primária organizada conforme se indicou. Por tal organização, com o tempo e gradativamente, é que ela, a expectativa de analfabetos de 12 a 14 anos, tenderá para zero.

3. Dessas considerações resulta, pois, a necessidade de classes de emergência, destinadas a fornecer um mínimo de ensino fundamental à referida população, contribuindo, assim, para a aceleração do processo de reduzir o analfabetismo de pessoas nessa faixa de idade, o que é meio prático de progressiva erradicação do analfabetismo.

4. Recomendamos, por isso, a aplicação preferencial, a partir de 1958, dos recursos destinados à Campanha de Educação de Adultos, em classes de ensino primário de emergência para pré-adolescentes de 12 a 14 anos, quer nas áreas urbanas, quer nas áreas rurais. A tais recursos, progressivamente e à medida do possível, o Governo Federal acrescentará outros. Julgamos que o critério de aumentar, anualmente, de 30% os recursos normais daquela Campanha, aliado ao esforço de regularização e ex-

tensão da escolaridade primária, permitirá que, até 1963, praticamente tenhamos toda a população brasileira de 7 a 14 anos quer em processo de escolarização, quer com o mínimo de escolaridade que se faz necessário à mudança de base que se opera em nossa sociedade.

5. Além disso, atendendo ao fato de que, nas áreas urbanas, grande número de crianças, ao atingirem a idade de 14 anos, têm menos de 4 anos de escolaridade, quer em virtude de retardamento na matrícula, quer por abandono dos bancos escolares, se vêem na contingência de iniciar atividade profissional ou de aprendizagem profissional em empresas industriais, com evidente e prejudicial falta de base educacional, e considerando que as próprias empresas se ressentem da falta de operários semi-qualificados e qualificados, recomendamos:

a) treino de operários semi-qualificados e de mestres, com os seguintes objetivos:

- i) treino de operários semi-qualificados da indústria (operadores de máquinas e outros trabalhadores de serviços de produção em série ou de serviços auxiliares) no próprio local do trabalho, através de programas combinados pelo SENAI e cada empresa, nos termos da Portaria n.º de do Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio;
- ii) treino de mestres de indústrias na direção dos operários a seu cargo e no treinamento de novos operários;

b) formação em escolas de operários qualificados para a manutenção e fabricação de máquinas, com os seguintes objetivos:

- i) formação em cursos intensivos de curta duração de contingentes de novos aprendizes de ofícios qualificados destinados às oficinas de manutenção de motores elétricos, elétricos e de outros equipamentos de empresas que fabricam bens de consumo;
- ii) formação em cursos intensivos de curta duração, de contingentes de novos aprendizes de ofícios qualificados destinados às oficinas de manutenção de motores elétricos, de motores a gasolina e diesel e outros equipamentos de empresas de transporte e de produção e distribuição de energia;
- iii) formação em cursos de curta duração de contingentes anuais de novos aprendizes de ofícios qualificados destinados às empresas metalúrgicas que fabricam máquinas ou peças de máquinas, motores, transformadores,

chaves e outros equipamentos elétricos, peças de automóveis, carros de estrada de ferro e especialidades metalúrgicas em geral.

6. Em face da percentagem alta de adultos analfabetos, existentes no país (cerca de 50%), incompatível com os nossos desejos de desenvolvimento, pois que uma população inculta é certamente um entrave a tal desenvolvimento, é preciso enfrentar o problema da erradicação do analfabetismo. Tal tarefa, porém, não é fácil, além de implicar inversão de recursos, talvez não possível na presente conjuntura econômico-financeira da nação. Além disso, as experiências e tentativas já realizadas em países democráticos e em situação de semi e subdesenvolvimento não foram suficientes para indicar meios rápidos e seguros de tal erradicação. Em face do exposto, julgamos recomendável:

a) tentar durante dois anos (1958-1959), em áreas limitadas, como a de um município, experiências pelas quais se verifique a viabilidade de um programa nacional de erradicação do analfabetismo e de seu respectivo custo;

b) organizar o plano experimental no sentido não apenas de aplicação de recursos federais, mas também à base de cooperação das autoridades e dos recursos estaduais e municipais, das organizações privadas de comércio, agropecuária e indústria, de cultura, recreação e esportes, etc.

c) aplicar nesse plano recursos provindos das verbas destinadas à Campanha de Educação de Adultos, de outras campanhas de educação e assistência, mantidas pelo M. E. C, além daqueles que, para esse fim, puderem ser especialmente consignados. Não julgamos que, em uma experiência desse tipo, cujo objetivo é o de sondagem de métodos e processos e conseqüente viabilidade em escala nacional, se deva aplicar, na presente conjuntura econômico-financeira, mais de 20 milhões de cruzeiros, em recursos federais.

FORMAÇÃO DO MAGISTÉRIO PRIMARIO

1. Além do recomendado anteriormente, tendo em vista a escolarização primária da população que dela necessita e a ela pode submeter-se, precisaria a União ajudar os Estados num esforço significativo para a formação do magistério primário, pois que o aproveitamento da regularização e extensão do ensino primário dependem da qualificação profissional dos professores. Sabemos que cerca de 40% do magistério primário em exercício não tem qualquer formação pedagógica e que 90% das escolas de formação desse magistério — segundo levantamentos qualitativos já realizados pelo I. N. E. P. — não estão devidamente equipadas e não

dispõem, por sua vez, de professores especializados para tal espécie de formação profissional.

2. Em virtude desse estado de coisas, recomendamos:

a) ajudar os Estados com assistência técnica e com recursos para a manutenção de estabelecimentos de formação do professor primário, não se limitando, pois, o auxílio federal a permitir a simples construção do prédio escolar.

b) organizar cursos para professores desses estabelecimentos de ensino profissional, pedagógico, nas Faculdades de Filosofia e nos Institutos de Educação do país, que, para tal, melhores condições técnicas e científicas oferecerem;

c) oferecer bolsas de estudos aos professores de ensino normal (profissional pedagógico) já em exercício em todos os Estados, a fim de que possam freqüentar aqueles cursos;

d) aumentar a atual verba de 10 milhões de cruzeiros, destinada aos objetivos mencionados, de forma a permitir a execução do programa em condições de atender às necessidades nacionais.

3. Para atender ao problema de formação ou preparação de professores primários para as novas 5.^a e 6.^a séries, torna-se necessário um programa de treinamento em artes industriais e trabalhos de oficina, pré-profissionais. O I. N. E. P. pretende resolver esse problema mediante convênio com o SENAI, que apresenta condições favoráveis para esse treinamento, ao mesmo tempo que pretende aproveitar os professores assim treinados para, em serviço, iniciarem novos no mesmo treinamento. Dessa forma será possível formar com relativa rapidez o magistério especializado para aquelas duas séries primárias, complementares.

METAS A SEREM ATINGIDAS

A partir de 1958:

A. Regularização da matrícula por série e idade e admissão na primeira série de *todos* os alunos da respectiva idade, isto é, entre 600 e 700 mil alunos novos.

B. Prolongamento da escolaridade, nas áreas urbanas, a uma 5.^a série para cerca de 200.000 alunos, que terminam a 4.^a série e não se matriculam no ensino médio, ou que, tendo 12 e 13 anos de idade, não têm escolaridade suficiente, precisando completá-la, ao mesmo tempo que recebem a primeira preparação pré-profissional.

C. Formação, pelo SENAI, nas condições estabelecidas no tópico "ensino de emergência", item 5, alínea *a*, de aprendizes treinados (operários semi-qualificados) e em treinamento, de modo que, em 1964, seu número não seja inferior a 60 000. Do mesmo modo e de conformidade com o mesmo tópico, item e alínea, conseguir que, a partir de 1958 até 1964, haja 50.000 mestres treinados e em treinamento em cursos tipo T W I.

D. De acordo ainda com o item 5, alínea *b*, do tópico "ensino de emergência", conseguir, a partir de 1958 até 1964, 70.000 aprendizes colocáveis na indústria já com o domínio das operações básicas dos ofícios.

E. Organização de 1.000 classes de emergência para menores analfabetos de 12 a 14 anos, com recursos da Campanha de Educação de Adultos, que, para isso, deve ter os referidos recursos acrescidos de 30%, ou sejam aproximadamente 20 milhões de cruzeiros.

F. Assistência técnica no campo da formação do magistério, ajudando a custear os cursos de formação do magistério e oferecendo, pelo menos, 200 bolsas para formação de professores de escola normal nas melhores Faculdades de Filosofia e Institutos de Educação do país.

A partir de 1959:

A. Prossecução da regularização da matrícula por idade e por série e admissão na primeira e segunda série de *todos* os alunos nas respectivas idades.

B. Prolongamento da escolaridade à 6.^a série para os 200.000 da 5.^a série e admissão de número talvez um pouco maior à 5.^a série.

C. Organização de 1.500 classes de emergência para menores analfabetos de 12 a 14 anos.

D. Continuação do programa de assistência técnica ao magistério nas condições de 1958.

A partir de 1960:

A. Regularização definitiva da matrícula em todas as séries, com a admissão de *todos* os alunos nas respectivas idades de 7-11, para as áreas urbanas e 8-11 para as áreas rurais.

B. Manutenção universal da 5.^a e 6.^a séries complementares.

C. Continuação do programa de classes de emergência para menores analfabetos de 12 a 14 anos de idade.

D. Continuação do programa de assistência técnica ao magistério primário.

RECOMENDAÇÕES

1. Estender gradualmente o regime do dia escolar completo, a ser estabelecido imediatamente nas 5.^a e 6.^a séries, às séries anteriores. Para estimular os Estados a esse esforço, se estabelecerá que o auxílio federal não seria mantido depois do segundo ano, se o Estado não tivesse começado em todas as escolas primárias o regime de dois turnos e depois do terceiro ano, a quarta série em regime de um só turno; depois do quarto ano, a terceira série; depois do quinto ano, a segunda série; e depois do sexto ano, a primeira série.

2. Com recursos orçamentários já existentes da Campanha de Educação de Adultos e de outras campanhas educativas e de assistência do M. E. C, cuja soma não ultrapasse de vinte milhões (Cr\$ 20.000.000,00), planejar e executar uma experiência de erradicação do analfabetismo numa área limitada, possivelmente um município, tendo em vista verificar a possibilidade de extensão, a todo o país, dos processos e métodos apurados.

3. A partir de 1948, todos os convênios que foram firmados com os Estados, pelo Governo Federal, com o fim de ação supletiva em ensino primário e normal, deverão ter suas cláusulas condicionadas pelo que se contém, como base e diretrizes, no presente relatório, atendidos que sejam critérios proporcionais de esforço e carência educacionais de cada estado. A distribuição dos recursos, por meio de convênio, procurará atender, além disso, às seguintes normas:

a) no setor de extensão da escolarização primária, o auxílio será tanto para instalação das 4.^a e 5.^a séries, como para sua manutenção;

b) no restante do ensino primário, os auxílios provindos do Fundo Nacional do Ensino Primário se destinarão à construção, instalação e equipamento de escolas;

c) no setor do ensino normal os auxílios serão para o equipamento de escolas, aperfeiçoamento de professores em exercício e para organização de cursos e concessão de bolsas a professores de escolas normais, bem como — já no que diz respeito à manutenção — permitir a estes regime de integral dedicação.

VINTE E CINCO MESES COMO REITOR DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO*

Depois de vinte e cinco meses de permanente atividade como Reitor da Universidade de São Paulo, suponho seja meu dever tornar conhecido, à guisa de satisfação dos meus atos perante a opinião pública, o que se estudou, o que se fêz e o que se não pôde fazer, e por quê.

A Universidade é uma instituição cultural, sujeita, como a própria cultura, a modificações constantes, para poder acompanhar e influir no desenvolvimento das conquistas da inteligência.

Não é a Universidade apenas um instituto de formação e aperfeiçoamento de técnicos de todos os ramos das atividades intelectuais; tem ela, acima dessa ingente tarefa, o dever de propugnar pelo aumento de patrimônio do conhecimento, empreendendo estudos e pesquisas nos seus laboratórios, nas suas bibliotecas, na apreciação da natureza, nos seminários e o que mais seja necessário para a meditação.

No esforço que fazem os povos para conseguir a sua autonomia, cabe à Universidade o papel mais afirmativo, por isso que só se concretiza esta mesma autonomia quando ela é conquistada no terreno espiritual. (Enfeixando a Universidade todas as atividades espirituais orientadoras, a ela cabe a incumbência de alcançar o progresso nesse sentido, até consolidar-se numa civilização que caracteriza a real independência dos povos. Portanto, o progresso orientado pela cultura chega a atingir tal elevação que faz emancipar as coletividades da tutela alienígena, condicionando o conjunto de situações espirituais a que se chama de civilização; isto é, a maneira de os povos se orientarem por si mesmos no alto conceito ético da vida em sociedade.)

Cabe incontestavelmente à universidade, na luta pela civilização, papel primordial. De outro lado, a universidade aborda todos os aspectos dos problemas sem a ambição de proveitos materiais. Estuda com o mesmo ardor e o mesmo interesse as questões de aplicação imediata para o desenvolvimento da riqueza coletiva, como também se debruça sobre os problemas filosóficos

* Relatório do Prof. Alípio Correia Neto, ao deixar o cargo de Magnífico Reitor da Universidade de São Paulo — in *Anhembi*, ns. 79 e 80 (1957).

de aplicabilidade longínqua no terreno do progresso material. O desinteresse imediatista de sua atividade, o interesse especulativo puro, e a universalização de pensamento caracterizam o chamado "espírito universitário".

Este preâmbulo é feito para mostrar a diretriz a que nos subordinamos ao assumir, por particular deferência do colendo Conselho Universitário e confiança do ilustre Governador Jânio Quadros, a mais alta dignidade a que pode ser elevado um universitário.

CRESCIMENTO DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Justifica-se o crescimento das atividades universitárias até o momento. Sendo possível, no entanto, algumas restrições. Consta a nossa Universidade de 12 institutos de ensino e alguns de pesquisa e de estudos. São os de ensino: Faculdade de Direito, Escola Politécnica, Faculdade de Medicina, Faculdade de Farmácia e Odontologia, Faculdade de Medicina e Veterinária, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Faculdade de Ciências Econômicas e Administrativas, Faculdade de Higiene e Saúde Pública, Escola Superior de Agricultura Luís de Queirós (em Piracicaba), Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto e Escola de Engenharia de São Carlos. Os institutos de estudo e pesquisas são Instituto de Pesquisas Tecnológicas, Instituto Oceanográfico, Instituto Zimotécnico (Piracicaba), Instituto Eletrotécnico, Instituto Astronômico e Geofísico.

Destarte já alcançou a USP uma respeitável amplitude. Mas precisa ainda crescer. Precisa ainda crescer porque está incompleta em certos setores. Este crescimento deve, no entanto, ter o objetivo de torná-la mais completa. Assim citaremos o exemplo da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, em que ainda não foram efetivados o ensino e as pesquisas no setor urbanístico. Falta todo o setor artístico propriamente dito, para ampliar a sua atividade cultural. Também nada há de especulativo ou de ensino no capítulo da educação física.

Essas são ampliações aditivas necessárias e que precisam ser criadas para que a USP complete o seu ciclo de atividades culturais.

Em vez disto, no entanto, foram criados, e criados estão sendo, novos institutos universitários em duplicata. Embora a iniciativa não ofenda a pesquisa e o aprendizado, não me parece defensável, do ponto de vista metodológico, tal modo de proceder. Foram instituídas, em anteriores administrações, a Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto e a Escola de Engenharia de São Carlos. Duas ótimas escolas superiores, dirigidas por dois de-

dicados educadores, os professores Zeferino Vaz e Teodoreto Souto, não há dúvida. Prestam à coletividade inestimável serviço e, por serem mais recentes e por terem tido a preocupação louvável de contratar professores estrangeiros em meios culturais mais adiantados, vieram influir poderosamente no aprimoramento e modernização dos nossos métodos de ensino e investigação.

Isto, no entanto, não justifica a disseminação das Faculdades de Filosofia, de Farmácia e Odontologia pelo interior a fora. Pelo menos não está a medida justificada enquanto minguarem os recursos à U. S. P. e, principalmente, enquanto não se derem aos institutos existentes instalações apropriadas e condignas e até cadeiras que lhe faltam. Justiça se faça ao colendo Conselho Universitário, que sempre se opôs, de modo esclarecido, a tal injustificada ação governamental.

Achamos que a U. S. P. não necessitava de crescer mais no sentido horizontal, já cresceu bastante. O necessário seria, será e tem de ser o seu desenvolvimento no sentido vertical, isto é, dar aos institutos existentes as mais amplas possibilidades de exercitarem as suas atividades, tanto no ensino como na investigação. Esta foi a nossa preocupação e a nossa orientação, sempre e permanentemente apoiadas pelo Conselho Universitário e recebendo do Governo o mais amplo auxílio e acatamento. As medidas, nesse sentido, tinham que ser diretas e indiretas, de aparecimento imediato e de prospecção futura, em diretriz segura.

Seguindo tal orientação, foi nossa intenção tomar as providências a seguir enumeradas: — Instalação — Melhoria da dotação orçamentária, mormente no setor verba de material — Reforma da administração — Reforma do ensino no que fosse aconselhado — Autonomia da U. S. P.

INSTALAÇÕES

Há na Universidade apenas alguns institutos, como a Faculdade de Direito, a Faculdade de Medicina, a Escola Superior de Agricultura Luís de Queirós (Piracicaba), que se acham em instalações condignas e confortáveis. A Faculdade de Farmácia e Odontologia, a Faculdade de Higiene e Saúde Pública, a Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto encontram-se razoavelmente instaladas em prédios que, embora alguns adaptados, permitem trabalho em boas condições. Os demais institutos, a começar pela tradicional Escola Politécnica, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras etc, encontram-se, sob o ponto de vista de instalações, em precaríssima situação. Dá dó mesmo a vista dos laboratórios, escritórios e salas de aula desses responsáveis órgãos do nosso mais alto padrão de cultura.

Sempre bem orientado pelo Conselho Universitário, fizemos um programa de melhoria, neste terreno, em duas etapas — acelerar a construção da Cidade Universitária no Butantã e empreender pequenas instalações de emergência, para imediata melhoria dos setores mais mal aquinhoados. A melhor orientação fora já traçada pela Escola Politécnica. Isto é, como está resolvida a sua total mudança para a Cidade Universitária, só aí julga ela justificada a construção dos imóveis necessários ao seu perfeito funcionamento.

O ano de 1955 nos foi adverso, porque, como se vê no relatório sobre a situação financeira da U. S. P., poucas possibilidades tivemos. Este fato, no entanto, não veio trazer transtorno de maior monta, porque necessitávamos de tempo para uma programação, antes de qualquer iniciativa, para pisar em terreno seguro, com o máximo de aproveitamento da verba à nossa disposição.

A Comissão da Cidade Universitária, já reestruturada pelo Conselho Universitário, e a êle subordinada, iniciara, pelo seu escritório, sob a competente direção do arquiteto Prof. Hélio Duarte, o estudo da planificação e do programa necessários para que se efetivasse, dentro das nossas possibilidades financeiras, a construção em ritmo crescente dos conjuntos de prédios que deverão abrigar os diversos institutos universitários.

Afinal este plano foi aprovado pelo Conselho em fins de 1956 e está sendo posto em execução. Dentro de poucos anos teremos, realmente, uma instalação condigna, confortável e, de acordo com as deliberações, saneada dos exageros arquitetônicos no sentido da suntuosidade, muito do feitio indígena. As construções serão simples no seu acabamento e conterão o máximo de segurança e de entrosamento, de modo que se edifique, no Butantã, um centro cultural e social condizente com a sua alta finalidade.

Muito sumariamente aí está a preocupação de dar à USP, concentrada num só local, os necessários meios de tranqüila estabilidade.

Verifica-se, no entanto, que alguns institutos precisam ser acudidos em caráter de urgência, porque são realmente contristadoras as suas condições, procurando-se, ainda que em caráter de adaptação, melhorar-lhes a situação.

A primeira a ser atendida foi a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, que, apesar de instalada em prédios próprios, se acha em situação angustiosa quanto às suas condições materiais. Para tal, incentiva-se a construção do prédio de Física e, já terminado, foi posto à disposição daquele departamento. O prédio de Zoologia também já está praticamente terminado; quanto ao de Botânica, será incentivada a sua construção, há muito interrompida por falta de verbas. Só tais prédios, onde se localizarão várias cadeiras, com os seus laboratórios, desafogarão de muito a presente situação de angústia da Faculdade referida.

O prédio denominado da Reitoria, também em edificação no "campus" do Butantã, não tinha objetivo muito aceitável, porque a Reitoria, onde está, embora mal localizada, possui instalações compatíveis com a sua atividade normal. Propusemos ao Conselho fosse tal edifício, depois de ser o seu projeto devidamente remodelado, entregue à Faculdade de Filosofia para aí instalar a seção de Letras, de Filosofia e outras.

A física nuclear recebeu da administração particular carinho. O prédio que deve conter o reator atômico, no valor de CR\$ 35.000.000,00 (trinta e cinco milhões de cruzeiros), já foi entregue ao Instituto respectivo.

A Faculdade de Medicina também foi contemplada com obras de caráter definitivo, como seja o prédio para a bomba de cobalto do Hospital de Clínicas, construído pelo Departamento de Obras Públicas, orçado em Cr\$ 2.000.000,00 (dois milhões de cruzeiros) e o edifício de Virologia, em construção nos fundos da Faculdade. Também a Escola de Enfermagem recebeu reparos que sustaram a infiltração de águas pluviais, que já causara estragos de monta.

Para cumprir o convênio com as Nações Unidas, no sentido da criação do Instituto de Reabilitação, foram feitas pelo Departamento de Obras Públicas remodelações fundamentais no prédio do Departamento de Ortopedia.

A Escola Politécnica ficou com a verba ampliada para começar a construir as suas instalações no "campus" da Cidade Universitária Armando Sales Oliveira, logo que estejam prontos os projetos dos prédios necessários. O numerário para o início de tais obras está à disposição dos interessados na conta da USP no Banco do Brasil.

A Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto, em plena fase de instalação, por ser escola recém-criada, pôde inaugurar, em 1956, o seu hospital das clínicas, graças ao convênio feito com a Fundação D. Sinhá Junqueira. O prédio em construção, que se destinava a uma Maternidade, foi readaptado, ampliado e aparelhado com o que de moderno há no campo hospitalar. Atenderam, neste particular, o Governo e a Reitoria, aos esforços ingentes do Prof. Zeferino Vaz, diretor da Faculdade, e do seu auxiliar direto, Dr. Paulo Romeo, diretor do Hospital das Clínicas já referido.

Nessa mesma Faculdade ainda foram concluídos os laboratórios de Química Médica e o Biotério, assim como o de Farmacologia.

A Escola de Engenharia de São Carlos, desde a sua fundação (1953), vivia em prédio emprestado, pertencente à Casa de Itália, com todas as inconveniências das adaptações. Para iniciar a sua instalação definitiva foi construída a primeira metade do bloco n.º 1, no valor de Cr\$ 10.000.000,00 (dez milhões de cruzeiros), e iniciada a segunda metade do mesmo pavilhão, que

permitiu àquela novel escola, sob a sábia direção do Prof. Teodoro Souto, marchar no sentido do seu mais amplo destino cultural e social.

A Faculdade de Medicina Veterinária, em precária situação, teve algumas de suas cadeiras instaladas na Cidade Universitária.

A Escola Superior de Agricultura Luís de Queirós (Piracicaba) pôde terminar a usina de "pasteurização" de leite, vinculada à cadeira de Zootecnia, e irá este ano iniciar as obras para o término do pavilhão de engenharia, que, há cerca de vinte anos, estão paralisadas, ampliando-se, destarte, as possibilidades desse tradicional instituto universitário.

A Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, que vive em prédio adaptado, teve suas instalações ampliadas com a feitura de diversos estúdios no valor de cerca de Cr\$ 2.000.000,00 (dois milhões de cruzeiros).

Como se vê, embora com a atenção voltada para as obras de caráter definitivo, a elas dando o maior esforço, não se descuidou a Reitoria de atender a necessidades prementes, ainda que de função transitória, no que se refere ao fundamental problema de instalações.

AUTONOMIA DA UNIVERSIDADE

Em três aspectos diferentes podemos encarar o problema da autonomia da USP: e jurídico, o administrativo, e o econômico ou financeiro.

Do ponto de vista jurídico, parece-nos ser o problema dos mais complexos. Sendo a Universidade de São Paulo uma instituição de ensino superior, está ela vinculada à legislação federal. Resta saber, em face de dispositivos constitucionais, até que ponto se justifica esta subordinação. O Ministério da Educação baixa portarias e normas administrativas referentes às atividades das universidades federais. Pergunta-se: Está a USP obrigada a seguir tais determinações? Alguém acha que sim, outros estudiosos do assunto entendem que só estamos obrigados a seguir as diretrizes e bases ditadas pela legislação federal, mas que, em pormenores administrativos, na organização dos diversos cursos, nas seriações das matérias etc, devemos e podemos ter orientação própria e autônoma, uma vez que não estamos administrativamente ligados ao Ministério da Educação. Um exemplo concreto pode elucidar o pensamento sobre as dúvidas que pairam a respeito do momentoso assunto. Está em andamento um projeto de reforma de ensino médico na esfera federal. O art. 2.º do projeto está assim redigido: "Para atender às finalidades definidas no artigo anterior, deverão as escolas

de medicina, tanto as integradas nas universidades federais e estaduais, como as isoladas, obedecer aos moldes a seguir instituídos". Há quem afirme que este inciso do projeto ofende a disposição consubstanciada no art. 5.º da Lei Magna. Segundo esse modo de ver, a Faculdade de Medicina da USP não está obrigada a "obedecer", como quer a reforma, à nova lei. Outro exemplo elucidativo podemos ter na recente reestruturação da Escola Politécnica, que já foi decretada pelo Governo Estadual e que se fêz sem qualquer entendimento com o Ministério da Educação. Fica assim caracterizado que há necessidade de ajustamento da situação, com dois objetivos: evitar complicações futuras com o Departamento Nacional de Ensino Superior e conhecer a real situação da USP perante a autoridade federal.

Como o assunto requer estudo, solicitamos do Prof. Luís Antônio da Gama e Silva um relatório a ser submetido à ampla discussão na Assembléia Universitária, a fim de que todos os catedráticos da Universidade possam dela participar. A conclusão a que se chegar será a base orientadora das medidas a serem tomadas. Está prevista a Assembléia Universitária para o próximo mês de maio. O objetivo dessa discussão é criar também, no próprio seio da nossa Universidade, a convicção das normas jurídicas da nossa autonomia, tanto no sentido pedagógico, como no administrativo.

A autonomia administrativa refere-se mais às vinculações com o Governo Estadual. Começa com a nomeação do Reitor, que está ainda hoje sujeita à política partidária, com todos os seus inconvenientes. O fato de ser o Reitor de confiança do Governador, não deve significar que a condição essencial para ser um Reitor nomeado ou mantido no seu cargo é pertencer êle ao quadro partidário que apoia o Governo. A Universidade deve ser resguardada de qualquer influência política, para que possa cumprir com serenidade o seu objetivo. O certo seria a eleição do Reitor pelo Conselho Universitário, ou pelos professores em atividade e aposentados, como querem alguns, aliás com razão, para um determinado exercício. Teríamos, destarte, uma digna e elevada responsabilidade para o reitor, o qual se absteria, naturalmente, de qualquer tendência político-partidária nos seus atos administrativos e de orientação. Assim pensando, estou tranqüilo ao afirmar que pautei minha presença na Reitoria dentro desse critério. Lastimo, portanto, ter deixado a Reitoria por motivo de política partidária, embora não houvesse, reconheço, qualquer prejuízo para a boa norma administrativa, porque, qualquer que seja o professor indicado, saberá, muito melhor do que eu, levar avante a nossa Universidade. Durante o tempo em que permaneci na Reitoria tentei obter, do poder competente,

a atitude de não subordinar a permanência do Reitor a qualquer injunção político-partidária. Embora se caracterizando o atual Governo pela compreensão e pelo acatamento das resoluções dos órgãos administrativos da USP, os fatos vieram demonstrar ter falhado completamente a minha tentativa, com evidente prejuízo dos altos interesses da instituição. Embora ocioso, é bom afirmar que, caso se conseguisse tal pretensão, não me aproveitaria dela para me manter no cargo. Seria efetivada para o Reitor que me sucedesse.

Estou, portanto, inteiramente à vontade para dirigir veementemente apelo ao Sr. Governador Jânio Quadros, que, tendo demonstrado tanto interesse pelos problemas da Universidade, pode prestar-lhe mais este relevantíssimo serviço, qual seja o de libertá-la da influência político-partidária. Não será também de estranhar, parecendo até óbvio, que se reconheça à Universidade a maturidade e o senso de guiar-se a si mesma, longe da tutela governamental. Este passo no sentido da autonomia da nossa Universidade é de inestimáveis conseqüências, e também não constitui novidade entre nós, pois que assim é na chamada Universidade do Brasil.

" Muitas outras medidas de menor monta foram propostas ao Governo para facilitar a vida interna da administração da Universidade: o contrato e a dispensa de servidores diaristas, trabalhadores manuais, técnicos etc.; a aquisição de material de consumo com pagamento à vista, já que havia disponibilidade em numerário etc. Muitas dessas medidas foram conseguidas, com reais vantagens para a eficiência administrativa, enquanto outras, infelizmente, não foram adotadas. Em todo o caso, muita coisa se obteve.

PROBLEMA ECONOMICO-FINANCEIRO COMO BASE DA AUTONOMIA

Incontestavelmente, a situação financeira e econômica da Universidade ainda não permite sua liberação da tutela do Executivo. Só lá chegaremos, quando tiver ela tal soma de renda própria que a consignação orçamentária passe a ter aspecto apenas supletivo. Será esta pretensão uma utopia? Parece-nos que não. Já o Prof. Jorge Americano, que exerceu o cargo de Reitor com tanta proficiência, nos mostrou o caminho da emancipação econômico-financeira da USP. Assim se resume o seu programa: ao transferirem-se para a CUASO (Cidade Universitária Armando de Sales Oliveira) os diversos institutos universitários, ficam as áreas que eles ocupam, em vários pontos da cidade, inteiramente liberadas de qualquer utilização para o ensino. Essas são áreas enormes, esplendidamente situadas. Basta citar aquelas ocupadas pela Faculdade de Medicina Veterinária, na rua Pires da

Mota, àqueloutra da Escola Politécnica, na Av. Tiradentes, as áreas da Faculdade de Filosofia, na rua Maria Antônia, na Alameda Gleite etc, para se aquilatar do valor de seu cuidadoso aproveitamento. Os edifícios que cobrem esses imóveis, pela natureza de suas acomodações, não podem ser diretamente aproveitados, mas poder-se-ão construir neles prédios de características comerciais de fácil e certa produtividade. Para se alcançar tais objetivos algumas medidas foram tomadas nos últimos dois anos. Elaborou-se definitivamente o plano geral de utilização da área destinada à Cidade Universitária, o qual já foi devidamente aprovado pelo Conselho Universitário; organizou-se o escritório de engenharia, que tem por atribuição a feitura de todos os projetos de edifícios a serem construídos para os diversos institutos; o escritório poderá tomar outras medidas, que julgar necessárias, ao rápido e bom andamento das obras em todo o seu desenvolvimento. Essas providências, todas submetidas à apreciação do Conselho Universitário, são de iniciativa da operosa Comissão da Cidade Universitária, sob a segura presidência do Prof. Francisco Degni. Em suma, as obras estão atualmente em ritmo de realizações e de continuidade capazes de garantir a transferência, dentro de poucos anos, para o Butantã, da maioria dos institutos. Assim sendo, as áreas em que estão eles localizados, no centro da cidade, vão-se rapidamente libertando, dando azo a cogitar-se, séria e objetivamente, de sua utilização para constituir fonte de renda para a USP.

Acontece, no entanto, que os próprios acima referidos não pertenciam ainda à autarquia, que é a USP. Tomamos a iniciativa de apresentar a proposta ao Governo e obtivemos sua mensagem ao Legislativo solicitando uma lei que transferisse, para o patrimônio da autarquia, todos os imóveis onde se localizam os diversos institutos, e que pertenciam, até então, ao Estado. Tal lei, que recebeu o n.º 3.524, de 9-10-1956, fêz passar para o patrimônio da USP os seguintes imóveis: Faculdade de Medicina, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Faculdade de Higiene e Saúde Pública, Faculdade de Medicina Veterinária e Faculdade de Farmácia e Odontologia. Os demais imóveis irão sendo transferidos à medida em que os respectivos levantamentos estiverem prontos, dentro de poucos meses. São essas as medidas concretas, em relação ao problema patrimonial, que foram tomadas no sentido da autonomia autárquica. Segundo entendimento havido com o Sr. Governador, está êle na disposição de solicitar providências legais que autorizem a transferência de outros próprios do Estado, não utilizados pelas diversas Secretarias, para o domínio da USP, a fim de lhe propiciar um patrimônio reprodutivo capaz de garantir a sua real autonomia.

Além de tais medidas, de alcance e profundidade, outras de menor monta já foram tomadas, aliás muito do agrado dos se-

nhores diretores dos diversos institutos, porque a eles compete resolver as aperturas e as dificuldades conseqüentes às deficiências de verbas. Quero referir-me à utilização e à incentivação das rendas próprias. Na realidade, tomamos a providência aprovada pelo Conselho, de fazer reverter ao próprio instituto a renda por êle mesmo conseguida em retribuição de serviços prestados ao público. Desta maneira há incentivo para os institutos em alcançar produção cada vez maior, porque sabem os seus dirigentes da sua imediata aplicação em benefício próprio. Muitas atividades dos órgãos universitários são grandemente produtivas. Basta citar o I. P. T. (Instituto de Pesquisas Tecnológicas), cuja renda excede de muito a consignação que lhe é atribuída no orçamento do Estado. As cadeiras de Zootecnia, respectivamente da Faculdade de Medicina Veterinária e da Escola Agrícola Luís de Queirós, apresentam rendas apreciáveis. O Instituto Zimotécnico tem capacidade de grande renda se lhe forem dados, como necessário se faz, os meios de pôr em atividade a sua usina de açúcar e a de destilação de álcool e outros produtos de fácil colocação no mercados. Esses são apenas alguns exemplos para mostrar que a atenção dos administradores da Universidade não pode afastar-se desses problemas, se a vontade de transformá-la em autarquia é verdadeira, isto é, se, para conseguir sua autonomia financeira, sair do terreno de cogitações platônicas e caminhar no sentido das medidas concretas, como essas que estamos enumerando à guisa de exemplo.

A verdadeira autonomia só será conseguida na lei quando já realmente efetivada na prática. No entanto, não perder nunca de vista que a Universidade é uma instituição cultural mais voltada para o ensino e a pesquisa. As medidas práticas e eficientes para propiciar-lhe rendas razoáveis, e mesmo substanciais, devem ser dosadas de modo a evitar a preponderância de produtividade sobre a investigação ou sobre a sua atividade didática. Para manter puro este critério sobra aos órgãos administrativos o senso exato de equilíbrio.

Como se deduz desta sucinta enumeração de dados e de fatos, é o problema da autonomia da USP grandemente complexo e vário nas medidas que se devem tomar para alcançar-se o final objetivo. Também, só o tempo poderá permitir a conquista palmo a palmo do terreno; não se pode supor, e parece-nos seja consenso geral, que seria primária a idéia de se conseguir, com decretos executivos ou leis aprovadas no legislativo, alcançar realmente a desejada autonomia. Ao contrário, tem ela que ser obtida por série continuada de esforços, de conquistas, de realizações, sobre os quais a legislação terá efeito apenas normativo.

A autonomia, assim, terá o sabor de uma vitória e honrará as tradições da USP, porque mais foi imposta do que solicitada.

Importa, ainda, a autonomia, em determinadas reformas da estrutura da administração da própria USP, para que se torne ela possível. Como já vimos, será criada uma situação econômica diferente da atual, que exigirá normas administrativas também diferentes. Só, o Conselho Universitário tornar-se-á incapaz de assumir tal responsabilidade. Há, portanto, necessidade inadiável de providência no sentido de ser instalado, desde já, o Conselho de Curadores, cuja existência foi tantas vezes preconizada, com as atribuições em outro lugar discutidas.

DO ENSINO

Deve ser permanente a preocupação dos responsáveis pela vida universitária com os problemas do ensino. Não só está êle obrigado a modificar-se com freqüência, para adoção de métodos pedagógicos novos, como também para atender à evolução do próprio conhecimento humano. Ambos os aspectos foram tratados nos últimos dois anos.

Para atender às necessárias ampliações, com o fim de propiciar o ensino das novas conquistas do conhecimento, exatamente nos setores em que já se firmou um corpo de doutrinas subordinável aos métodos didáticos do aprendizado, diversas iniciativas foram aventadas pelos institutos interessados e transformadas pelo Governo em modificações, para não dizer reformas de ensino. Nesse sentido temos a enumerar algumas transformações por que passaram institutos da USP.

A primeira que assinalaremos, pela sua importância, é a reforma da Escola Politécnica. Depois de alguns anos de estudo, propôs a congregação daquela Escola ao Conselho Universitário completa modificação no seu "curriculum" para melhor adaptar-se às modernas exigências do estudo da engenharia. Destarte ficou ampliado o número dos cursos, que eram, a saber: engenheiro civil, engenheiro químico, engenheiro mecânico-eletricista e engenheiro metalúrgico; e passaram a ser os seguintes: engenheiro civil, com quatro especialidades — construções, estruturas, transportes e hidráulica; engenheiro mecânico; engenheiro eletricista, com duas especialidades — eletrônico e eletrotécnico; engenheiro químico — com duas especialidades: química industrial e química de refinaria de petróleo; engenheiro de minas; engenheiro metalurgista; engenheiro de construção naval — com três especialidades: engenheiro de construção naval arquiteto, de máquinas e eletrônico; curso para geólogos.

O Sr. Governador decretou imediatamente a útil modificação que, já no ano letivo de 1956, entrou em vigor, com real proveito.

Entre os cursos novos destaca-se o de Engenharia de Construção Naval, pela sua inconstestável importância, tanto para a

atividade civil como militar. Sendo este o primeiro curso desta natureza a ser ministrado no Brasil, dará êle, em futuro próximo, grande projeção à nossa Universidade. Para garantir ao referido curso a consecução de todo o seu objetivo, foi celebrado um convênio entre o Ministério da Marinha e a USP, através da Escola Politécnica, a fim de alcançar o objetivo de se ministrar, na nossa Pátria, o ensino desta especialidade aos oficiais das forças navais brasileiras. Neste convênio compromete-se o Ministério da Marinha a contribuir com o numerário necessário a garantir a eficiência do aprendizado. Sente-se a USP desvanecida pela distinção e prova de confiança a ela demonstrada por um dos setores mais responsáveis, mais distintos e mais cultos da vida nacional. Sente-se orgulhoso, como foi dito, o Sr. Governador Jânio Quadros de poder contribuir para o engrandecimento do país, através de tão significativa realização cultural e técnica, de iniciativa da já consagrada Escola Politécnica. O complexo aparelhamento necessário à boa norma do ensino está em funcionamento no "campus" da Cidade Universitária. Para dar início a este curso foi convidado, pelo Ministério da Marinha, o Prof. Laurence Troost, do M. I. T. (Massachusetts Institute of Technology), uma das maiores autoridades mundiais na matéria, a fim de dar-se ao novo empreendimento os fundamentos de seriedade que o assunto requer.

A Faculdade de Medicina apresentou, também, duas modificações de grande importância para o aprimoramento do ensino. A primeira foi a transformação do 6.º ano da série do curso inteiramente hospitalar, de estudo objetivo da parte propriamente clínica do aprendizado médico. Para tal, resolveu a douta congregação da Faculdade dar moradia a todos os sextanistas no próprio Hospital de Clínicas. Orientados pelos respectivos professores, livres-docentes, assistentes e monitores, tomando parte em todos os trabalhos hospitalares, desde o socorro urgente até a assistência aos doentes crônicos, numa verdadeira escola viva e atuante, têm os alunos, graças a esta esplêndida inovação, imenso campo de aprendizado e de pesquisas, que deles farão profissionais de alta capacidade. Esta norma adotada na Faculdade de Medicina vem ao encontro de uma antiga pretensão dos estudantes e lentes, qual a de diminuir o tempo do ensino teórico em favor da ampliação das aplicações mais objetivas no aprendizado. Atende também a nova orientação a princípios pedagógicos sadios, qual seja a necessidade da formação técnica no próprio exercício profissional, supervisionada por orientadores competentes e dedicados, tendo o estudante tempo disponível e estando despreocupado das agruras das exigências formais do ensino puramente teórico.

Outra inovação de monta, levada a efeito na mesma Faculdade, consistiu na criação do Departamento de Clínica Cirúrgica.

Tendo-se vagado uma das três cadeiras de Clínica Cirúrgica, com a aposentadoria do titular, propôs a Congregação extinguir o cargo, criando a seguir o referido Departamento, constituído das cadeiras restantes e mais outra afim. O decreto executivo que efetivou esta modificação já pressupõe que os dois outros cargos de catedráticos, remanescentes, também se extinguirão pela sua vacância, persistindo apenas um cargo de professor Catedrático, que será, no futuro, o diretor único do departamento. A matéria didática, que era distribuída pelas quatro cadeiras, está dividida em oito disciplinas, as quais serão dirigidas por professores adjuntos, especializados nesses setores da Cirurgia Geral, admitidos de acordo com a lei vigente. No mesmo sentido foi proposta a criação do Departamento de Clínica Médica, bem como o de Obstetrícia e Ginecologia, em processos em tramitação pelos órgãos deliberativos da USP. São medidas concretas para se atender a velha aspiração da Faculdade, qual a de acabar com a multiplicação de cadeiras idênticas. Com a nova fórmula amplia-se o número de docentes, que ficam subordinados a uma recíproca troca de idéias e de conceitos, com o fim precípuo de racionalizar o ensino das cadeiras básicas do "currilum" médico. Este objetivo, segundo convicção da maioria dos professores da Faculdade de Medicina, só se obteria pela organização de departamentos com direção única, de caráter permanente; criando-se também a indispensável condição de superioridade hierárquica do seu diretor em relação aos demais componentes de seu corpo docente. Entretanto, pela vastidão da matéria a ser lecionada pela sua diversidade, não seria de boa orientação científica e pedagógica ficasse o Catedrático responsável pela atividade universal do departamento quanto à sua atuação didática e de pesquisa; daí a necessidade de se criarem as disciplinas regidas por professores adjuntos. Estes terão a responsabilidade de cátedra, no seu conceito científico, e emprestarão aos colegas responsáveis pelas outras disciplinas as luzes de seus conhecimentos especializados, a fim de contribuir para a harmonização do conjunto em atividade de equipe, dando ao todo maior entrosamento e eficiência. Todas essas diferentes atividades devem ser orientadas por alguém de grande tirocínio e amadurecimento no trato dos conceitos de ordem cultural e didática; este alguém é o professor Catedrático, cujo prestígio, portanto, não é principalmente regulamentar, mas científico. A hierarquia não é, pois, escalonada pelos regulamentos e hábitos, ao contrário, repousa ela, acima de tudo, no terreno espiritual.

Com este pensamento e com esta esperança estão sendo organizados os departamentos na Faculdade de Medicina nestes dois últimos anos.

Ainda nesse mesmo instituto, foi criado o centro de ensino para formação de técnicos exigidos pelo importante problema da

reabilitação profissional de trabalhadores. Através do Ministério das Relações Exteriores, firmou-se convênio com a ONU (Organização das Nações Unidas), para se criar na Faculdade de Medicina este Instituto de âmbito internacional, por isso que servirá de campo de ensino e treinamento para os interessados de todos os países da América Latina. O Instituto Nacional de Reabilitação já iniciou suas atividades; localiza-se no esplêndido pavilhão de Ortopedia e Traumatologia do Hospital das Clínicas, sob a capaz orientação do Prof. J. E. Godói Moreira e assessorado por conselho de técnicos escolhidos por acordo entre as autoridades universitárias e os representantes da ONU. Esta última instituição auxiliará financeiramente a USP, a fim de garantir os necessários recursos ao funcionamento regular do novo órgão de ensino. Para possibilitar a eficiência do Instituto houve necessidade de reformar e reaparelhar o referido pavilhão de Ortopedia, estando já em execução a obra, a cargo do Departamento Estadual de Obras da Secretaria da Viação e Obras Públicas. Esta ampliação do aprendizado da Faculdade de Medicina é feita no sentido de atender, como acima ficou dito, aos progressos do conhecimento humano. A Instituição tem grande significado social, mormente pelo seu conteúdo de solidariedade humana. Mereceu a iniciativa decidido e carinhoso apoio por parte do Governador Jânio Quadros, que lhe concedeu todas as facilidades. As características do Instituto dão à nossa Universidade maior realce internacional, bem como maior amplitude à sua obra cultural.

A Faculdade de Farmácia e Odontologia acalentava, também, a velha aspiração de aumentar de três para quatro anos o seu "currículum", com o objetivo de poder ampliar ainda mais o ensino. Esta modificação se fez durante o ano letivo passado, tendo já entrado em vigor. A reforma não implicou no aumento do número de cátedras.

Inovação de alto significado é a criação do Instituto de Pesquisas do Ensino. Foi êle resultante de convênio assinado pelo Ministério da Educação e Cultura e a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Devido a tal entendimento foi doado pelo Governo Federal à USP magnífico edifício situado na Cidade Universitária e que é a sede do novo órgão de estudo.

Foi nomeado para Diretor do Instituto o Prof. Fernando de Azevedo, chefe do Departamento de Sociologia da referida Faculdade, dando certeza de boa orientação e eficiência a serem dadas aos seus trabalhos.

QUESTÕES DIDÁTICAS GERAIS

O que está acima referido são dados que dizem respeito a alguns institutos universitários em particular. Foi cogitação

também da nossa administração o estudo de outros problemas referentes ao ensino, de modo geral, que são de capital importância para a vida didática da USP. Como se trata de questões de caráter geral, que interessam a todos os institutos, pareceu-nos ser de melhor orientação submetê-los a uma ampla discussão, da qual pudessem participar todos os professores da Universidade. Ocorreu-nos a idéia, logo apoiada pelo Conselho Universitário, de convocar, na época regulamentar, a Assembléia Universitária, de que fazem parte todos os professores dos diferentes institutos, submetendo à sua apreciação os assuntos acima mencionados.

A primeira dessas reuniões verificou-se em dezembro de 1955, com a seguinte ordem do dia: Prova de Admissão e maneira de se constituírem os departamentos nos diversos institutos.

CONCURSO DE ADMISSÃO

Há muito se vem taxando de impróprias as provas de suficiência e seleção a que se submetem os candidatos à matrícula nas primeiras séries dos diferentes institutos da USP. Pedimos ao Prof. Walter Leser, abalizado conhecedor do assunto, fizesse perante a Assembléia Universitária uma larga exposição da matéria. O seu relatório foi levado ao conhecimento dos professores com a devida antecedência. Em plenário, reunido nas instalações da Faculdade de Direito, passou o assunto por longa e larga discussão.

A tese defendida pelo Prof. Leser significaria, se adotada, radical modificação do processo vigente, no sentido de tornar as provas mais completas e mais racionalizadas, retirando-se delas, tanto quanto fosse possível, a parte subjetiva, mormente quanto ao julgamento. Além da racionalização das provas de cultura, pela aplicação do método de testes, acrescentar-se-iam processos de seleção referentes à inteligência, caráter, vocação profissional etc. Tal orientação teria o objetivo de escolher, entre os candidatos ao curso superior, aqueles que realmente tivessem, nos diversos aspectos intelectuais, as melhores aptidões.

O objetivo geral da discussão era, também, pôr à luz do entendimento das diversas congregações esse assunto de alta significação, para criar-se a mentalidade propícia à reforma que, estou convencido, há de vir, pois é o único processo realmente racional, porque, entre outras vantagens assinaladas, afasta os candidatos memorizadores puros, assim como suprime o fator acaso em questão de tal monta.

DEPARTAMENTOS

Muito se discute no seio da USP, em recinto restrito porém, sobre a premente necessidade de cooperação entre as diversas

cátedras para o fim de se alcançar maior resultado no ensino e mais amplitude na investigação. Um dos meios para se chegar a esse desiderato é a formação dos denominados departamentos. Podem eles ser encarados de duas maneiras diferentes. Departamentos incumbidos de ensinar matéria igual e afim nos diversos institutos universitários, e os departamentos privativos de cada instituto, que englobassem em seu seio cadeiras idênticas repetidas e também as afins. Alguns exemplos esclarecem. A anatomia humana e comparada são matérias que interessam a diversas carreiras de nível universitário no domínio biológico; pois bem, ao invés de serem ensinadas em cátedras isoladas, dever-se-ia criar um departamento para onde convergissem os alunos de medicina humana, medicina veterinária, odontologia, farmácia etc. Em relação ao ensino, parece, daria o método resultados satisfatórios; mas os resultados mais positivos encontrar-se-iam no domínio da investigação, sem falar nas positivas vantagens para a formação e revigoramento do espírito universitário, através de uma de suas manifestações, qual seja a da confraternização no seio do corpo discente. Este problema, no entanto, sejamos objetivos, deve ser relegado para o futuro, quando outras conquistas, no terreno da racionalização e da compreensão da vida universitária, tiverem atingido nível mais propício.

A modificação mais passível de adotar-se, no momento, é a formação dos departamentos dentro dos institutos. Irão eles acabar com o inconveniente de cadeiras autônomas e iguais, em enfadonha repetição. Mas não nos parece solução merecedora de aplauso a formação dos departamentos por justaposição de cátedras iguais e afins. Tal fórmula constitui-se em arremedo departamental. Falta-lhe a unidade de comando e de orientação. Na prática, o que se verifica é continuarem autônomas as cadeiras, com métodos de ensino e de pesquisa individuais, sem qualquer entrosamento que lhes venha ampliar as atividades.

O assunto requer meditação, razão pela qual solicitamos a sua inclusão na ordem do dia da Assembléia reunida na data citada. Foi relator do tema o ilustre e consagrado mestre Prof. João Aguiar Pupo, da Faculdade de Medicina. O seu relatório chegou ao conhecimento dos catedráticos em geral com antecedência conveniente a uma larga discussão. A Assembléia Universitária não tem caráter deliberativo, mas os assuntos aí ventilados condicionam clima propício ao desenvolvimento progressista das medidas preconizadas ao fim dos entendimentos, porque tomam os problemas em estado de estagnação e os põem em evidência. Tanto é verdade que, logo a seguir à referida Assembléia, teve ânimo a douta Congregação da Faculdade de Medicina de pedir a constituição dos Departamentos de Cirurgia e de Clínica Médica. Orientação esta já traçada, aliás, pelo próprio Conselho Universitário quando aprovou o regulamento da Faculdade de Medicina

de Ribeirão Preto. Com esta orientação diminui-se o número dos professores catedráticos, o que é grande conquista, amplia-se a possibilidade dos cientistas mais jovens, bem como se abrem perspectivas àqueles que, não tendo muito pendor para o magistério, são de grande utilidade na pesquisa. Também os jovens que querem seguir a carreira do magistério universitário encontrarão o ambiente adequado às suas aspirações, o que hoje não é fácil, para não dizer impossível, graças à atitude absorvente exercida pelos atuais detentores das posições, que o sistema vigente permite ou, mesmo, acoroçoa.

CARREIRA DE MAGISTÉRIO

Dois problemas têm agitado os meios universitários nos últimos tempos. A estabilidade dos assistentes depois de 10 anos de exercício no cargo e a carreira do magistério da USP. Assunto correlato a estes é a exata definição do que seja professor adjunto e as atribuições a êle impostas de maneira a corresponder à dignidade do cargo. Essas três questões têm sido ventiladas isoladamente. Entendemos que só haverá possibilidade de uma resolução satisfatória quando o assunto fôr encarado no seu conjunto. A legislação unilateral resultou imprópria e, por isso, de difícil aplicação. Primeiramente foi promulgada a lei criando o cargo de professor adjunto, sem a devida consideração para o problema em toda a sua amplitude. Dois aspectos da lei mostram a propriedade da assertiva. A mensagem do Sr. Governador, o ilustre professor Lucas Nogueira Garcês, diria que os cargos a se criarem seriam "o coroamento natural" das atividades didáticas exercidas pelos livres-docentes; não haverá desvio de interpretação se dissermos que se deduz seja o cargo proposto como o coroamento natural da carreira universitária. Mais importante do que o coroamento, pensamos nós, seria o estabelecimento das diversas etapas por que devem passar, vencendo-as, aqueles que se querem candidatar ao último posto, que seria o "coroamento", isto é, o cargo de professor adjunto. Como se fêz a coroa sem se preparar a cabeça para recebê-la, ficou ela difícil de encontrar o destino próprio. Outro aspecto do problema é a estabilidade dos assistentes, que foi regulada em lei antes de se cogitar de criar a carreira de que eles seriam os mais diretos interessados e participantes, como demonstra a experiência. Chegou-se a resultado que resvala pelas raias do escândalo, quando um assistente, que decai da confiança do seu chefe, (o assistente é, por definição, elemento da confiança do chefe) depois de longos anos de exercício, é posto em disponibilidade remunerada, o que equívale à aposentadoria, assim tão precocemente atingida. E não são poucos os casos em que o fato se dá exata-

mente quando se vencem 10 anos. O inconveniente maior, no entanto, não é o apontado, que tem aspecto mais financeiro do que técnico. Vejamos. No atual sistema de ensino exerce o assistente papel de relevo. Tem atribuições de alta responsabilidade e, embora orientado e fiscalizado pelo Catedrático, só alcançará a desejada eficiência, tanto no ensino como na investigação, se tiver amor e dedicação para o mister. Não se exige hoje do assistente, ao ser admitido, porque para tal só basta a indicação do professor, nenhuma prova de capacidade ou de vocação para o magistério; também no exercício do cargo nada se lhe pede, senão a continuada confiança de seu chefe. Esta mesma, até o término dos celebrados 10 anos de atividade, porque daí por diante é estável, não perde mais o direito de ser remunerado, quer nesta, quer em outra função que lhe fôr designada pelo Estado; o que a prática vem demonstrando é apenas cogitação teórica; na realidade verifica-se sempre a disponibilidade remunerada, fixação legal de uma semi-aposentadoria em plena juventude...

A criação da carreira universitária resolveria de vez, para o futuro, todas essas impropriedades. Acima de tudo, as exigências estabelecidas na lei que a instituísse alijariam todos os que não fossem competentes, os indiferentes, os que não têm queda para a difícil e austera carreira do magistério superior. A nomeação e a manutenção do corpo de assistentes, vinculadas apenas à indicação do Catedrático, não consulta os altos interesses universitários. A cátedra, ou departamento, constitui a unidade didática do conjunto, está subordinada à direção de um professor, mas não é sua propriedade privada; para a eficiência e harmonia de seu funcionamento há necessidade de certa liberdade, mas esta não deve ter tal extensão que venha a prejudicar o alto interesse dos alunos ou obstar os desígnios da universidade. É perfeitamente legítima a ação normativa da lei, que deverá, neste particular, acautelar o interesse maior que é o da coletividade.

Trazendo em mente todas essas considerações, propusemos para debates na Assembléia Universitária de dezembro último este cativante tema dos interesses da USP. Foi seu relator o dinâmico e experiente professor Zeferino Vaz, da Faculdade de Medicina Veterinária e Diretor da Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto. Como o assunto interessava de perto, e muito, aos senhores assistentes, pedi autorização ao colendo Conselho Universitário para convocá-los a fim de participar das discussões. Era uma medida democrática e construtiva porque os assistentes têm ângulo próprio para encarar a questão. Realmente, os debates foram proveitosos, resultando na formulação de anteprojeto enquadrando todos os aspectos acima resumidos; o qual terá de ser submetido, dentro de pouco tempo, à apreciação dos órgãos deliberativos da USP, antes de ser levado ao conheci-

mento do Governo, que tem pela matéria real interesse, já por mais de uma vez demonstrado.

A carreira universitária constitui uma necessidade inadiável para se conseguir erguer o nível do nosso magistério superior, que não será mais improvisado ou formado de autodidatas. A legislação a respeito terá seqüência a uma ampla discussão, que poderá prevenir erros difíceis de corrigir posteriormente.

Acreditamos que as reformas do ensino, para terem valor e serem realmente aplicadas, devem ser executadas aos poucos, justamente naqueles setores em que as modificações se tornem uma necessidade aconselhada pelos fatos e pela mentalidade dos professores e assistentes. Esta a razão por que insistimos em discutir amplamente as questões antes de serem formuladas as medidas que concretizem as reformas. A atenta leitura de recente livro do erudito Prof. A. Almeida Júnior leva-nos a esta conclusão: se não estiverem os responsáveis pela aplicação da reforma convencidos das suas vantagens e instruídos no "modus faciendi" de sua execução, ficam elas como letras mortas. As reformas radicais, que alteram de "fond en comble" as nossas normas de ensino por meio de leis ou decretos, não são, quase sempre, aplicadas na íntegra e se tornam insatisfatórias, quando não prejudiciais. Nós acreditamos nas modificações menores e progressivas; aquelas que se fazem para atender à vontade dos mestres e não para lhes impor um sistema novo, do qual não estão perfeitamente capacitados ou com o qual não concordem. Referimo-nos, certamente, não aos mestres como unidades didáticas, mas aos órgãos deliberativos das universidades, mormente às suas congregações.

Essas as razões pelas quais achamos interessante a ampla discussão dos problemas do ensino superior pelas Assembléias Universitárias, depois de terem sido submetidos à necessária ventilação no seio das congregações.

Como se vê desta exposição, não estive, nestes últimos dois anos, a USP indiferente aos magnos problemas do ensino. Ao contrário, procurou encará-los de maneira geral e, depois, encaminhar medidas que abrangessem os assuntos na sua totalidade, abstando-se de aventar medidas parciais, que certamente não conseguiriam dar aos problemas soluções satisfatórias. Ora, tais estudos demandam tempo e meditação, justificando-se não tenham sido todos eles equacionados em tempo de resolução nestes dois últimos anos.

Agora podemos passar a outra ordem de considerações: depois de havermos analisado como se deu o crescimento da Universidade de S. Paulo, o estado atual e inicial de suas instalações; depois de havermos abordado o problema importantíssimo de sua autonomia e o conseqüente problema econômico-financeiro, como

base dessa autonomia; e, ao lado disso, a organização do ensino universitário, pormenorizando-se as questões didáticas gerais, concurso de admissão e o aspecto da organização de Departamentos e a não menos importante face que é a da carreira do magistério, vamos agora estudar, com as minúcias necessárias, as modificações que foram feitas no setor administrativo.

MODIFICAÇÕES NO SETOR ADMINISTRATIVO

Os órgãos que integram a administração central da USP são conhecidos, em toda a Administração do Estado, pela sua eficiência, através do tempo.

Embora as restrições de verbas a que foi submetida a USP, como todas as Secretarias, nos obrigassem à dispensa de numerosos funcionários contratados, ficou assegurada a alta qualidade de seus serviços, graças ao espírito de sacrifício e de compreensão verificado em todos os seus setores. Logo no início da administração, em março de 1955, foram dispensados, só na Reitoria, cerca de oitenta servidores, sendo readmitidos, posteriormente, apenas seis. Se somarmos a esses numerosos outros, requisitados pela Casa Civil do Governo, pelo Tribunal de Justiça, pelo Tribunal Eleitoral, pelas "faculdades isoladas, funcionários esses que não tiveram substitutos, pois que seus vencimentos continuaram a agravar as folhas de pagamento da Reitoria, verificamos que não foi de facilidades, no campo administrativo, a situação da Reitoria nos dois últimos anos. Fato idêntico ocorreu nos diversos institutos, tanto nos de ensino como nos de pesquisa, em que grande número de contratados foi dispensado em nome de necessária economia, em face das quase intransponíveis dificuldades que se antepunham ao honrado governo do Sr. Jânio Quadros.

Na exposição feita no capítulo referente às finanças da USP, encontra-se ampla justificação para as medidas acima enumeradas.

O estudo das diversas seções administrativas mostrava, no entanto, que algumas delas não se justificavam, porque se manifestavam inoperantes ou inúteis. O que poderia ser de iniciativa da Reitoria, no sentido de simplificar esta administração, foi feito.

Assim é que propusemos ao Conselho a extinção do complexo aparelhamento que constituía o chamado Departamento de Cultura, vinculado diretamente ao Gabinete do Reitor. Este Departamento, com suas três Divisões, ocupava grande número de funcionários categorizados ou não, e era detentor de aparelhamento complexo e custoso. Dele foram conservadas apenas duas

seções, sob a nova denominação de "serviços", quais sejam o Serviço de Documentação Científica, de grande utilidade e também de segura eficiência; e o Serviço de Divulgação Cultural e de Relações Públicas, também de incontestável utilidade. Ficaram ambos esses serviços simplificados na sua estrutura burocrática, vinculados administrativamente e culturalmente à Secretária Geral.

O Serviço de Recepção, com 17 funcionários, foi extinto, pura e simplesmente, porque não tinha função. Da mesma maneira se extinguiu a Comissão de Contas, por desnecessária. Essas modificações foram sugeridas pela Reitoria ao Conselho, que as acatou sem restrições. Aliás, parece-nos, eram as passíveis de se fazerem dentro do regulamento em vigor; outras modificações, que se nos afiguravam úteis, transbordavam da iniciativa da Reitoria.

Esta a razão por que apresentamos à Assembléia Universitária, para ser oportunamente debatida, a sugestão seguinte. A USP, depois de 23 anos de existência, precisa rever os seus Estatutos. Provavelmente muito poucas épocas da nossa civilização tiveram cinco décadas de progresso, de transformações, de renovação de idéias, de técnica, de princípios, de concepções científicas, filosóficas e sociais tão intensas e desnorteantes. Por isso as diretrizes, as normas, os conceitos, devem ser revistos mais amiúde, a fim de propiciar as readaptações no tempo: seja a difusão da cultura, seja o culto à ciência puramente especulativa, seja a formação de técnicos, em atenção às exigências pragmáticas da sociedade moderna.

Eis por que, apesar de seus 23 anos apenas, já está a Universidade a necessitar a revisão de seus estatutos para permitir certas atualizações, tais como a fusão de cadeiras iguais e afins em departamentos, em cada faculdade; o desdobramento da matéria didática que as compõe em disciplinas, a fim de se conseguir a verdadeira especialização, depois do amadurecimento, e obstar à especialização precoce. Os departamentos constituídos de disciplinas poderão ser transformados, com o tempo, em verdadeiros institutos, que lecionarão turmas de faculdades diferentes e instituirão a pesquisa de maneira geral e não somente orientada no sentido do interesse profissional. A reforma não pode aparecer, no entanto, com data marcada, de rompante, de improviso, mas deve provir de propostas de todos os institutos, de per se, ao Conselho Universitário, que as encaminhará ao poder competente, depois de devidamente escoimadas das possíveis impropriedades, a fim de serem transformadas em lei.

Para abreviar a questão, conforme nos ensinou o trato diuturno dos problemas universitários, verificamos a conveniência de se fazer um levantamento geral das necessidades da USP,

partindo das mais prementes, que exigiam decisão imediata, com o fito de ordenadas em duplo aspecto — de premência e de relevância — cogitar das medidas tendentes a obter sua resolução. Com esse objetivo, constituímos, através de portaria, uma comissão presidida pelo Prof. José Otávio Monteiro de Camargo, e integrada pelos professores Miguel Reale, Charles Corbert, Eduardo de Oliveira França e Zeferino Vaz. A comissão agiu rapidamente, e apresentou, após minudentes estudos dos diversos institutos universitários, ótimo trabalho preliminar, em que propunha medidas de caráter eminentemente prático e de grande efeito para a racionalização da vida universitária na atualidade; tais como: maior liberdade na admissão de servidores, possibilidade de livre utilização da verba destinada às publicações, maiores facilidades à Universidade no que diz respeito à sua administração orçamentária, patrimonial e financeira, etc.

Dessas medidas, a maioria foi conseguida pela Reitoria, graças à boa vontade desde logo manifestada pelo Sr. Governador. Resta a obtenção da plena autonomia orçamentária, para o que já foi solicitada, junto ao Sr. Governador, a anuência do Sr. Secretário da Fazenda.

Obtidas essas medidas preliminares, entendia a Comissão referida elaborar novo relatório, de maiores proporções, para as necessárias reformas administrativas. A Reitoria fêz presente à mesma comissão, por meio de sugestões, algumas questões de alto significado para a regularização da vida universitária. Passaremos a relatar algumas delas.

CONSELHO DE CURADORES

Na reforma a ser feita na organização administrativa da Universidade, seria interessante fosse criado o Conselho de Curadores. Na realidade, é tarefa excessiva para o Conselho Universitário participar de toda a vida da USP, tanto no que se refere à parte cultural como à administrativa. Além deste inconveniente, há outro ainda maior, que é o constrangimento em que se coloca o professor ao serem discutidos aspectos que diretamente o interessam; seria um certo grau de deliberação em causa própria, com todos os seus inconvenientes. Além disso, se fôr desenvolvida a produção no seio da USP, como uma das condições de autonomia, torna-se excessivamente penosa a sua administração só pelo Conselho Universitário. O Conselho de Curadores, formado de professores jubilados, de outros membros da administração do Estado e de pessoas de prestígio social, etc, poderia incumbir-se da tarefa administrativa com muito mais tempo e propriedade. A administração da Universidade, mormente no terreno financeiro e econômico, deve estar fora das cogitações dos que cuidam da parte

científica; seria uma útil divisão de tarefas, tal como tivemos a honra de sugerir à Comissão. Também certas divergências entre institutos, e mesmo no seio do corpo docente, poderiam ser dirimidas, com mais serenidade, por um órgão afastado da atuação direta das atividades didáticas. Essas as razões por que julgamos de grande utilidade e, mesmo necessária, a criação do Conselho de Curadores.

VENCIMENTOS DO CORPO DOCENTE

Levamos ao conhecimento da Comissão outro fato que causa sério aborrecimento entre os docentes dedicados ao tempo integral. Referimo-nos aos vencimentos desses devotados servidores da Universidade e da ciência quando comparados aos de outros colegas que, trabalhando em regime de tempo parcial, são remunerados em nível mais elevado do que se atribui aos que trabalham em regime de dedicação plena. A anomalia, porque é uma anomalia, adveio, quase sempre, dos desdobramentos de classes, seja no próprio curso diurno, seja pela instituição dos cursos noturnos, e da possibilidade de professores de tempo parcial lecionarem em dois institutos. Se somarmos os proventos de todas essas atividades, verificaremos que os vencimentos de muitos professores e assistentes de tempo parcial excedem a mais do dobro dos que trabalham no regime de dedicação plena. Mesmo os docentes em regime de dedicação plena, que auferem proventos pelos cursos noturnos, não chegam a atingir o montante dos outros que, trabalhando em várias atividades, somam ordenados que andam pela casa dos oitenta mil cruzeiros. Se, de outra forma, formos computar as horas realmente dedicadas aos trabalhos do magistério, iremos verificar que aqueles que estão em regime de dedicação plena mourejam muito mais tempo nas atividades universitárias. Um exemplo esclarece mais a situação que, exposta, é algo confusa. A confusão, aliás, decorre de ser o fato quase inconcebível, qual o de professores e assistentes, servindo na mesma instituição, serem remunerados de maneira aparentemente paradoxal, isto é, aqueles em regime de dedicação plena estarem em inferioridade quanto aos vencimentos, e consagrarem ao trabalho maior número de horas diárias, além de tributarem, à instituição, completa e cabal dedicação. O fato se dá desta maneira. Pela regência de uma cátedra recebe o professor a quantia X; no curso noturno recebe $\frac{2}{3}$ de X; pelo desdobramento da cadeira, no curso diurno, percebe mais $\frac{2}{3}$ de X; se leciona em outro instituto, recebe outro vencimento integral. Resumidamente: muitos professores da USP recebem dois vencimentos (2X) e 3 vezes dois terços desses mesmos vencimentos

(3 multiplicado por $2/3$ de X). Se x é igual a Cr\$ 17.500,00, veremos que a soma total é de cerca de Cr\$ 70.000,00.

Se juntarmos mais outras vantagens, tais como a 6.^a parte, a gratificação de magistério, veremos que os vencimentos de muitos professores de tempo parcial excedem de mais do dobro os dos que auferem os de tempo integral. Acontece que a dedicação plena foi imaginada e instituída justamente para remunerar melhor os docentes e cientistas que desejassem, em benefício do ensino e da investigação, consagrar às instituições, não só todo o tempo de trabalho, mas também, e principalmente, todo o devotamento. Ora, por esta ou aquela condição, verifica-se, de positivo, que eles acabam recebendo menos do que aqueles que trabalham em tempo parcial; os quais ainda têm a faculdade de exercer outras atividades rendosas, ainda mais rendosas justamente por serem profissionais liberais, de reputação revigorada pela condição de universitários. Esta situação, desmoralizante para o regime da dedicação plena, precisa ser revista com a devida propriedade, a fim de se corrigir a anormalidade, para bem da boa norma do trabalho na USP. Não significa que esta atitude tomada pela Reitoria suponha qualquer dolo a presidir as diversas medidas administrativas que conduziram à situação exposta; são inconvenientes que as circunstâncias foram aos poucos acumulando e que, hoje, estão pedindo solução razoável, e que pode ser dada.

REGIME DE DEDICAÇÃO PLENA

Outro sério problema que muito preocupou a Reitoria, nestes dois últimos anos, foi a situação do regime de "tempo integral". Quando foi criado na USP, constituiu-se em nova forma de trabalho no nosso sistema administrativo. Então os proventos atribuídos aos servidores integrados nessa situação eram completamente diferentes dos que se verificam atualmente. Se os catedráticos recebiam a remuneração de Cr\$ 1.600,00 mensalmente, aqueles em regime de tempo integral percebiam Cr\$ 4.500,00, Como se vê, três vezes mais. Esta situação foi reformada posteriormente, e o "tempo integral" passou a ser remunerado com uma gratificação correspondente a 70% do valor do ordenado do tempo parcial. O que na verdade é muito pouco, por isso que não satisfaz aquela fundamental condição, em que se desejava colocar o cientista inteiramente dedicado à Universidade, isto é, de tranqüilidade quanto às suas finanças particulares, para poder viver para a ciência e para o magistério. Nos institutos complementares da USP, tais como o Butantã, o I. P. T., o Biológico etc, a situação é muito mais grave, pois que nova estruturação congelou a gratificação que não acompanhou, daí por diante, as elevações dos vencimentos, permanecendo, não de maneira percentual, mas fixa; o

que redundou em cair a percentagem, à medida que subiam os ordenados, chegando à irrisória cifra de 20%.

Urgia, pois, retomar a situação do tempo integral para salvar a produção cultural da USP, que vem decrescendo em plano inclinado. A própria Comissão Oficial, cuja função seria a fiscalização e orientação para a boa norma de regime, estava desfeita, não funcionava. A primeira medida sugerida pela Reitoria ao Governo foi a de providenciar a reorganização daquele essencial órgão coordenador. O Sr. Governador atendeu pressurosamente o pedido. Tivemos a honra de indicar uma lista de nomes ilustres, da qual se retiraram os seguintes, cuja simples citação basta para mostrar o interesse que o Governador deu à matéria: Prof. Renato Locchi (presidente da Comissão), professores Adriano Marchini, Lourival Gomes Machado, Euclides Onofre Araújo e José Reis (membros). A seguir, demonstrando interesse pelos trabalhos, a Reitoria deu instalação e alguns funcionários à Comissão, embora fosse ela vinculada à Secretaria do Governo. A Comissão trabalhou, ativa e eficientemente, em sua ação normativa sobre o funcionamento do regime de tempo integral e preparou um anteprojeto de lei de reforma do instituto. Este anteprojeto tramitou pelo Conselho Universitário, onde demorou um pouco mais do que era de se esperar, naturalmente pela importância das alterações propostas. Na ocasião em que deixávamos a Reitoria já estava o projeto em mãos do Governo para ser enviado à Assembléia Legislativa, acompanhado da necessária mensagem do Sr. Governador. Entre as inovações, todas elas de monta, referimo-nos à elevação da gratificação do agora chamado "regime de dedicação plena" para 100, 125 e 150% do vencimento do servidor de tempo parcial, conforme o seu tempo de atividade; se contar até 10 anos, mais de 10 anos e mais de 20 anos, respectivamente.

Outras alterações afiguraram-se-nos necessárias introduzir no decreto que regulamentou a lei, que tem o objetivo precípuo de reajustar tal regime em estudo. Talvez em consequência da baixa remuneração, o hábito no cumprimento do tempo integral foi, aos poucos, modificando a sua rigidez estrutural. Vejamos. O que se deseja do servidor em regime de tempo integral ou de "dedicação plena", não é sua seqüestração de outras atividades pura e simplesmente; deseja-se dar-lhe tempo para, nos seus laboratórios, nas bibliotecas, no seu ambiente de trabalho, criar condições propícias à meditação, troca de idéias com os componentes do serviço, com os estudantes, de modo a formar um clima favorável ao desenvolvimento dos estudos e das pesquisas, em regime de camaradagem e cooperação. A nosso ver, pode isso apenas consolidar-se no ambiente escolar, nas instalações do serviço, que é obviamente o "habitat" do estudioso, do cientista, do pesquisador, que quer fugir do isolamento e do autodidatismo. Se a regulamentação da dedicação plena permitir ao servidor só

comparecer ao instituto para atividade didática ou de seminário, regime de dedicação plena não é. Tal a razão por que tivemos a honra de sugerir, aos responsáveis pela eficiência dos trabalhos universitários, na ocasião de regulamentar a nova lei, fosse incluído o tempo em que o servidor estivesse em atividade no próprio ambiente da cadeira. A muitos parece uma exorbitância esta exigência. A nós não, porque é impessoal e secunda outras exigências consubstanciadas na lei.

Na realidade, o regime de dedicação plena é essencial à vida da Universidade. Sem êle a nossa produção cultural se arrastará penosamente e jamais se firmará. Também o regime de dedicação plena só é compatível com remuneração condigna. Um cientista necessitado jamais produzirá. A estabilidade do elemento humano em atividade cultural é indispensável para a continuidade da produção. Um cientista, mesmo um simples técnico, ou ainda um servente especializado, não se improvisa, não se forma da noite para o dia. Foi amarga a experiência, tanto dos institutos científicos, como das próprias faculdades, destes últimos anos, nos quais o aumento do custo das utilidades trouxe rápida e cada vez mais catastrófica disparidade entre a receita e as despesas particulares de cada cidadão que vive de vencimentos. O êxodo de bons elementos, atraídos pelas atividades particulares e pelas profissões liberais, desfalcou de maneira quase irremediável as atividades propriamente universitárias, com indisfarçável prejuízo para a coletividade, por isso que o seu órgão orientador é, ainda, a Universidade. Esta estando inativa, arrasta-se em rotina a produção, com todos os inconvenientes de fácil percepção. A Reitoria, nos dois últimos anos, esforçou-se o quanto pôde para pôr em bom termo o problema do regime de dedicação plena, mais não poderia ter feito, e não foi sem grande trabalho que a questão chegou ao ponto acima referido. É de justiça declarar que deparamos, sempre, com a boa vontade e o real interesse do Sr. Governador.

CURSOS DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Além das suas atribuições normais do ensino e pesquisa, foram intensificados os cursos de caráter popular ou técnico para difundir conhecimentos aos que se interessaram. Quase todos eles se verificaram sob os auspícios da Comissão Permanente de Extensão Universitária, ou foram diretamente vinculadas aos próprios institutos, por serem estes últimos de caráter mais técnico. Só no ano passado, esses cursos foram em número de 17. Neles se inscreveram cerca de 2.832 alunos, tendo sido ministradas 174 aulas, alcançando o total de arrecadação das taxas de certificados a soma de Cr\$ 155.000,00. Esses cur-

so são da mais vária natureza — desde os puramente técnicos, para profissionais, como os de aperfeiçoamento, de especialização e de atualização de conhecimentos, como os que se ministram para médicos, na Faculdade de Medicina; os de instrução para fins comerciais ou industriais, como o de geologia, a cargo do respectivo Departamento da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras; os de aspecto social geral, como aquele que, às vésperas das últimas eleições locais, ventilou assuntos significativos da administração municipal e, para o qual, as inscrições foram abertas ao povo. Assim a USP vem cumprindo um de seus objetivos, qual o de abrir suas portas aos estudiosos ou curiosos que não tiveram a oportunidade de freqüentar os seus cursos regulares. O objetivo de instruir, de rever conhecimentos, de aguçar vocações, de criar técnicos em condições menos complexas, vai sendo cumprido pela Universidade. Esse aspecto da sua atividade não passou despercebido pela Reitoria nestes dois últimos anos, que tem procurado incentivar, tanto quanto possível, esta útil atividade universitária. Entre os cursos de extensão ministrados no ano passado sobressai, pelo seu alto significado, o que tratou dos "Problemas Fundamentais do Brasil", sob os auspícios da Faculdade de Direito, organizado pelo ilustre e operoso Prof. José Soares de Melo, com a cooperação da Escola Superior de Guerra. Para se aquilatar da significação de tal empreendimento, basta se conheça que nele se inscreveram 1.505 alunos; entre eles havia cerca de 10 desembargadores, de 1.000 universitários, entre professores, assistentes e alunos. Destarte ficaram assim lançadas as bases para a criação, em moldes definitivos, do Instituto de Estudos de Problemas Fundamentais do Brasil.

Outra atividade social, de caráter técnico-científico, que a USP vem desenvolvendo com regularidade, e que procuramos ampliar, encontra-se na atividade de seus institutos anexos. Já é tradicional a laboriosa e utilíssima atuação do Instituto de Pesquisas Tecnológicas (I. P. T.). Assim também o Instituto Eletrotécnico, que, além de suas atividades orientadoras das indústrias eletrotécnicas, teve oportunidade de prestar relevantes serviços às Secretarias que solicitaram a sua cooperação, bastando citar a assistência dada aos aparelhos eletrônicos da Secretaria de Saúde. O Instituto Astronômico e Geofísico esteve em atividade, entrosando-se com organizações congêneres de outras nações para estudo e pesquisas, projetando de modo condigno a nossa Universidade no panorama internacional e influenciando, desta maneira, para revigorar o conceito em que é tido o Brasil como país culto e civilizado. Assim é que está pronto para cooperar no programa do ano geofísico internacional; já estabeleceu os entendimentos para participar do programa lunar de W. M. Marcowitz, que visa uma melhor determinação da forma da Terra. Em colaboração com o Departamento de Física da Escola Poli-

técnica, está o Instituto tomando providências para colaborar no programa da Ionosfera do Ano Geofísico Internacional.

O Instituto Oceanográfico exerceu, também, diversas atividades concernentes à sua atribuição, em articulação com órgãos federais e internacionais. Citaremos alguns exemplos, como o curso de treinamento em biologia marinha, sob os auspícios da UNESCO e do Conselho Nacional de Pesquisas; estudos sobre a circulação das águas da baía de Guanabara, de interesse da Prefeitura do Distrito Federal, relativo à localização de seus esgotos; colaborou com o Ministério da Marinha na expedição ao sul do País da Missão Portuguesa de Pesca, tendo os cientistas do I. O. se incumbido da parte do trabalho de Oceanografia Física, da coleta de Plancton e da parte biológica.

Aí estão esses exemplos para demonstrar que as atividades universitárias não se cingem, exclusivamente, aos cursos regulares de seus institutos de ensino. Ela está presente em todas as atividades culturais de aspecto local, nacional e, mesmo, de âmbito internacional, no afã de cumprir o seu dever e o seu alto papel de orientadora técnico-científica das atividades sociais, quer no campo objetivo da produção, quer no terreno meramente especulativo, no sentido da manifestação da nossa capacidade cultural. Também essas, como as outras atuações da USP, vêm mostrar a sua integração na coletividade brasileira, não ficando adstrita aos interesses estaduais. Aliás, só desta forma se pode entender o papel social de uma verdadeira Universidade.

A Reitoria, nestes dois últimos anos, não apenas manteve estas atividades, mas procurou ampliá-las; tal a razão por que se tornou tão intenso o trabalho deste setor da USP. Tudo isso conseguido, é bom não seja olvidado, em situação de angústia financeira, advinda, seja da minoração das verbas orçamentárias, seja pela resolução de se regularizarem as contas da Universidade, aplicando, no seu resgate, todas as suas disponibilidades. O plano de saneamento das finanças da USP, aliás do conhecimento do Conselho Universitário e por êle aprovado, acautelava os interesses das suas atividades científicas, como provam os fatos acima relatados à guisa de exemplo.

Doravante, acreditamos, todos esses trabalhos e essas atividades podem ser muito mais incrementados, porque assim o permite uma condição financeira desafogada de dívidas acumuladas durante alguns anos.

FINANÇAS DA UNIVERSIDADE

Se era alarmante a posição financeira do Estado quando o Sr. Jânio Quadros foi investido no cargo de Governador, conforme relatório objetivo do ilustre Sr. Secretário da Fazenda, Prof.

Carlos Alberto de Carvalho Pinto, não menos precária era a situação da USP. Desde 1949 eram deficitários os seus orçamentos. Duas as maneiras pelas quais o Governo lhe impunha sacrifícios: diminuindo o montante do pedido originário da Reitoria e deixando de entregar à autarquia a totalidade das verbas consignadas no orçamento do Estado. Assim é que, no ano de 1949, da verba solicitada de Cr\$ 201.821.000,00, foram concedidos Cr\$ 131.666.000,00 (Cr\$ 70.155.000,00 a menos); em 50 o pedido era de Cr\$ 203.085.000,00 e concedeu-se a verba de Cr\$ 147.464.000,00 (Cr\$ 61.521.000,00 a menos); em 51 o pedido foi de Cr\$ 299.145.000,00 e concedidos Cr\$ 329.145.000,00 (verificou-se um acréscimo de Cr\$ 30.000.000,00); em 52 o pedido foi de Cr\$ 379.165.000,00 e a concessão foi de Cr\$ 329.145.000,00 (déficit de Cr\$ 50.020.000,00); em 53 o pedido foi de Cr\$ _____ 562.477.000,00, e obtidos apenas Cr\$ 414.412.000,00 (menos Cr\$ 148.065.000,00); em 54 o pedido foi de Cr\$ 597.542.000,00 e se obteve apenas Cr\$ 495.514.000,00 (menos Cr\$ 99.999.000,00); em 55 a solicitação foi de Cr\$ 728.156.000,00 e concedidos Cr\$ _____ 585.000.000,00 (menos Cr\$ 143.156.000,00). Em vista desses números e dessa atitude do executivo, julgamos mais acertado não propor qualquer quantia, mas entender-nos diretamente com a Secretaria da Fazenda, depois de prévia autorização do Sr. Governador, a fim de termos melhores orçamentos para a USP. Infere-se, do exposto, que os programas de atividades da Universidade tinham que ser mais modestos. Mas não são só essas as restrições; mesmo depois de votada pela Assembléia Legislativa e sancionada pelo Governador, não era integralizada a dotação orçamentária da USP. Vejamos: em 1952, o orçamento do Estado consignou à USP a verba de Cr\$ 386.222.000,00, mas o Governo só entregou a importância de Cr\$ 301.716.000,00, havendo um saldo de Cr\$ 84.505.000,00 a favor da USP; em 53 a consignação foi de Cr\$ 414.412.000,00, durante o ano foi concedida mais a suplementação de Cr\$ 119.130.000,00, totalizando a quantia de Cr\$ 533.542.000,00, mas o Governo só entregou Cr\$ 345.343.000,00, verificando-se também, nesse ano, o saldo de Cr\$ 188.119.000,00 a favor da USP; em 54 a consignação orçamentária foi de Cr\$ 497.414.000,00, dando-se o Governo ao luxo de conceder duas suplementações durante o mesmo ano, sendo uma de Cr\$ 31.000.000,00 e outra de Cr\$ 19.447.000,00, somando essas três parcelas a importância de Cr\$ 547.999.000,00, mas o Tesouro do Estado só entregou à USP a importância de Cr\$ 364.931.000,00, verificando-se, a seu favor, o saldo de Cr\$ 183.058.000,00.

Se somarmos todos esses saldos, e mais aqueles de pequena monta ocorridos semelhantemente em 1947 e 1950, no valor de Cr\$ 3.811.000,00, verifica-se a respeitável quantia de Cr\$ 341.078.000,00, a 31 de dezembro de 1954.

Podemos pensar que, se realmente a Universidade pôde viver sem todo esse dinheiro por tantos anos, seria êle perfeitamente dispensável, para não dizer supérfluo. E teria o Governo, com sua atitude, exercido a função coibidora de esbanjamento de dinheiros públicos. Não é assim; adiante veremos que a USP devia, nessa época, aos seus servidores, aos seus fornecedores e às companhias construtoras quantais correspondentes a esse fictício superávit. Assumimos a Reitoria nos fins de fevereiro de 1955. Diante dessa situação dramática encontrada, solicitamos viesse o Sr. Secretário da Fazenda pessoalmente, perante o Conselho Universitário, mostrar, em exposição oral, a angustiada situação do Estado, que exigia sacrifícios apenas comparáveis àqueles impostos por calamidade pública.

A USP, que, de longa data, vinha arrostando as agruras dos orçamentos deficitários, decidiu alinhar-se, como era seu dever, ao lado dos sacrificados a favor do bem comum. Entramos em dura fase de economias, em pleno regime de "vacas magras". Vejamos: o orçamento de 1955 era de Cr\$ 585.000.000,00, verificando-se, ainda, uma suplementação de Cr\$ 92.465.000,00, para regularizar certos empenhos já concedidos; a consignação subiu, pois, para Cr\$ 677.465.000,00. Foi obrigado, no entanto, o Governo, dentro do plano de economia geral traçado, a atribuir à USP o quinhão de sacrifício na ordem de Cr\$ 160.320.000,00, conforme Decreto n.º 24.447, de março de 1955. O orçamento, devido a esta amputação, ficou reduzido a Cr\$ 517.144,00. Mas o Tesouro só conseguiu entregar à USP a importância de Cr\$ 405.180,00. Ainda uma vez se verificando o saldo de Cr\$ 111.964.000,00 em favor da autarquia.

Se juntarmos este aos saldos anteriores, acima relacionados, o montante atinge a Cr\$ 395.708,00. Não estávamos navegando, positivamente, do ponto de vista financeiro, em nenhum mar de rosas.

Naturalmente o crédito da Universidade se foi desgastando, a ponto de verificar-se a negativa dos fornecedores mais acreditados, as permanentes visitas dos empreiteiros em estado de desespero pelos compromissos que suas firmas não podiam saldar, e tantas outras situações de constringimento ocorridas nos primeiros meses da nossa administração.

Ponderando que só depois de sanear as finanças da Universidade é que ela poderia readquirir a necessária tranquilidade para trabalhar com eficiência, imaginamos um esquema de economias que foi submetido à apreciação e aprovação do Governo. Assim é que iniciamos o pontual pagamento dos fornecedores, para prevenir nossos atrasos, e a liquidação dos remanescentes, pela ordem cronológica. O exercício de 1955 ainda foi pleno de dificuldades, porque o Governo não conseguiu, como acima ficou dito, satisfazer os seus compromissos para com a USP, mesmo

depois de abater o orçamento em Cr\$ 160.320,00. Pois que, além de tal redução, ainda não contribuiu com Cr\$ 111.000,00. Apesar disso, graças principalmente às modificações administrativas introduzidas na Reitoria, chegamos a saldar muitas contas em atraso e regularizar o ritmo dos pagamentos, propondo aos credores esquemas para que fossem atendidos, parcelada e continuamente. Era tal a situação de desconforto financeiro, que até o Instituto de Previdência era credor de cerca de Cr\$. 12.000.000,00, devido a contribuições descontadas em folhas e que não lhe eram entregues. Fato que já estava ameaçando o direito de serem os servidores da USP atendidos, como faziam jus, por aquele Instituto; situação injustificável e realmente deplorável.

Para prevenir novos transtornos, como os acima citados, solicitamos do Governo o rigoroso cumprimento do orçamento sancionado. Que serve à Universidade uma grande consignação, se não é ela regularmente satisfeita? A medida não pôde ser concretizada no exercício de 55, mas o foi em 56, com absoluta regularidade, ensejando à USP sanear as suas finanças.

Como mencionamos anteriormente, não se verificando, por parte do Tesouro do Estado, a integral satisfação das consignações orçamentárias desde 1952 até 55 inclusive, e parcelas de 1949 e 50, acumulou-se a dívida do Estado para com a USP, tendo atingido a soma de Cr\$ 395.000,00. Parece, à primeira vista, que esse numerário, quando recebido, teria destino novo, podendo ser aplicado para a melhoria da vida da autarquia. Assim não é. Conhecida a sua dotação, a Universidade elabora o seu orçamento de despesas, o qual vem a ser aprovado pelo Governo. Com esta providência estão os institutos em condições de programar as suas atividades, de acordo com as verbas que lhes couberam. Assim sendo, a soma de Cr\$ 395.000,00 foi, quase toda, comprometida, sob a forma de adiantamentos, de empenhos, de contratos etc, de acordo com as atividades dos diversos institutos. Como se vê, o dinheiro a receber, referente aos atrasados, já estava compromissado. O Governo sabia de tudo isto, parecendo-nos de todo em todo injustificável e mesmo incompreensível a sua atitude, quando omitiu atender ao pagamento regular dos duodécimos da verba da autarquia. Diante desta situação altamente embaraçosa, entendemo-nos com o Sr. Secretário da Fazenda e com êle estabelecemos um esquema, pelo qual a Universidade receberia, mesmo que parceladamente, a quantia referida. O plano foi apresentado pela Reitoria ao Conselho Universitário, que o aprovou. Por via disso, ao terminarmos o exercício de 1956, estava a USP em dia com todos os seus compromissos devidamente processados, e com disponibilidade para atender os que fossem sendo regularizados pela competente seção. Assim

entre outros, pôde a Comissão da Cidade Universitária desafogar-se de seus compromissos com os empreiteiros, que subiam a cerca de Cr\$ 20.000.000,00 (vinte milhões de cruzeiros). A Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto também pôde ajustar suas contas atrasadas, cerca de Cr\$ 18.000.000,00 (dezoito milhões de cruzeiros).

Liberada de tantas e tão sérias responsabilidades no terreno puramente material, pode a Universidade, de agora em diante, expandir tranqüilamente as suas multiformes atividades, dentro do mesmo espírito de austeridade com que sempre procurou encarar a aplicação do dinheiro sob sua guarda. Nessas dificuldades todas teve a Reitoria a satisfação de contar com a elevada competência dos responsáveis pela sua administração, que sempre se mostraram à altura das responsabilidades enfaixadas em suas mãos. Registram-se com tanto mais satisfação tais considerações, porque, sendo eles servidores em caráter permanente, temos, com esta verificação, o penhor de ser a atuação dos Reitores enormemente simplificada, pois que se conduz a administração por padrões de competência e de retidão.

SUBVENÇÃO FEDERAL

Apesar da regularização das contas da Universidade, a sua situação orçamentária ainda é de aperturas e não corresponde às suas necessidades urgentes. Em capítulo próprio, falamos da precária instalação da maioria dos institutos e da urgência de provê-los do que lhes é essencial. De outro lado, verifica-se a impraticabilidade de qualquer providência neste sentido, contando-se apenas com o numerário fornecido pelo nosso Estado. As finanças estaduais, nestes dois últimos anos, não nos animavam a obter um aumento razoável da verba destinada à melhoria das instalações da USP.

Voltamos as nossas vistas, pois, para o Governo Federal que, até então, pouco tinha feito pela Universidade de São Paulo, quando mantém universidades e escolas isoladas em muitas unidades da federação. Apoiados pelo Sr. Governador, e contando com a boa vontade e a dedicação da representação paulista na Câmara dos Deputados e no Senado, conseguimos uma subvenção de Cr\$ 75.000.000,00, votada durante o ano de 1955. Esta verba já foi recebida na íntegra. Para o presente exercício, subvenção igual foi concedida. A bancada paulista apresentou um projeto de lei, que está em tramitação, pelo qual, se aprovado, será atribuído, sistematicamente, no orçamento da União, a importância de Cr\$ 200.000,00 para a USP.

Não foi sem esforço da Reitoria e da Bancada Federal, que conseguimos esta contribuição dos cofres federais para a Universidade; se não contássemos com a decidida atuação do Sr. Governador Jânio Quadros, o obstáculo seria insuperável, pois a resistência era grande; o processo emperrava a todo o momento.

A contribuição federal, sob forma de auxílio, ao desenvolvimento da Universidade, é perfeitamente justificável. O imenso papel que ela desempenha na formação de técnicos de padrão intelectual, que servem a toda a Nação; os serviços prestados à população paulista e de outros Estados em suas obras assistenciais; o amparo dado às iniciativas industriais, pelos seus institutos técnicos de alto teor, alcançam toda a coletividade nacional; os convênios assinados pela USP com a União e, por seu intermédio, com entidades internacionais, são todos fatos concretos e irrefragáveis que autorizam, ou, mesmo, exigem a atenção das autoridades federais para com a nossa Universidade, que é, sem favor, a mais significativa expressão da nossa cultura.

Com este numerário demos prosseguimento às obras da Cidade Universitária, para localizar em prédios próprios e confortáveis os nossos institutos. Assim foi que, dentro da impossibilidade temporária em que se encontra o Estado para atender convenientemente à Universidade, pudemos continuar a dar uniformidade a obras tão significativas, quais sejam as referidas. Não implica isso, no entanto, possa o nosso Governo eximir-se da obrigação de majorar as verbas da USP. Na verdade, as instalações da Cidade Universitária estão calculadas em cerca de Cr\$ 20.000.000,00 (vinte milhões de cruzeiros). Dependerá, portanto, de como as verbas sejam fornecidas, o desenvolvimento das obras ser mais ou menos acelerado. Contando apenas com subvenção federal, teríamos verdadeira obra de Sta. Engrácia, o que não consulta os interesses universitários.

ORÇAMENTO DA UNIVERSIDADE

Para o presente exercício o nosso orçamento foi apenas majorado em Cr\$ 2.000.000,00 (dois milhões de cruzeiros), em comparação com o do ano passado. Esta situação é impraticável, em face das responsabilidades da autarquia. Só o seu crescimento vegetativo absorve a majoração e ainda deixa a desejar. Além disso tivemos o aumento do preço das utilidades, verificou-se o aumento de vencimentos dos seus trabalhadores manuais e muitos outros acréscimos. Fizemos ver tudo isso ao Sr. Governador, a quem apresentamos o resultado das investigações feitas por comissão especial, conforme tratamos em outra parte deste relatório. O Sr. Governador, compreendendo o significado daquele relatório, prometeu, em ato público, mandar, em ocasião

oportuna, mensagem à Assembléia Legislativa, suplementando o orçamento da USP no que seja necessário à sua vida e à sua obra cultural.

APROVEITAMENTO IMEDIATO DO SUPERÁVIT

Apesar das aperturas por que vem passando a USP, a Comissão Especial verificou um saldo orçamentário anual, que não era devidamente utilizado. Quase sempre derivava tal sobra da verba do pessoal, não aplicada por diversos motivos, e que era escriturada na rubrica do superávit.

Aparentemente paradoxal, a situação tinha a sua explicação razoável. Não sendo satisfeita, pelo Governo, a totalidade da consignação orçamentária, não correspondia aos saldos da verba de pessoal qualquer sobra de numerário. No exercício de 1956, tendo o Governo integrado o orçamento da Universidade com absoluta regularidade, houve disponibilidades a serem realmente redistribuídas, pela não utilização daquela rubrica (verba de pessoal).

Propusemos, então, ao Conselho Universitário, a suplementação pela transposição da verba de pessoal para a de material e a sua distribuição aos diversos institutos, para acudir às suas aflições no que respeita à aquisição de material de consumo e também de material permanente. Esta medida vem sendo tomada de maneira regular. Tal iniciativa pôde obviar, certamente, as dificuldades enormes conseqüentes à exigüidade da verba destinada à rubrica material, como adiante comentaremos.

Para se aquilatar do valor desta medida administrativa, basta relacionemos, nestes últimos anos, tais sobras ou saldos: em 1950 foi de Cr\$ 8.000.000,00; **em 1951**, de Cr\$ 35.000.000,00; em 1952, de Cr\$ 28.200.000,00; em 1953, de Cr\$ 54.000.000,00; em 1954 de Cr\$ 88.091.000,00; em 1955, de Cr\$ 21.934.000,00.

Para a utilização de tais disponibilidades, foram feitas já as seguintes transposições: Decreto n.º 26.045, de 27-6-56, em favor da Reitoria (Fundo de Aposentadoria) e da Escola de Engenharia de São Carlos — Cr\$ 4.000.000,00; Decreto n.º 26.140, de 19-7-56, abre crédito especial para as despesas com o prédio do reator atômico — Cr\$ 5.000.000,00; Decreto n.º 26.481, de 27-9-56, transfere aos institutos recursos para despesas com materiais e serviços — Cr\$ 21.200.000,00, transferência dependendo da assinatura do Sr. Governador — Cr\$ 15.000.000,00. Total das transferências, conforme norma citada especificada — Cr\$ 45.000.000,00.

Estas medidas deram certo equilíbrio às atividades dos diversos institutos e abriram caminho para a normalização dos trabalhos da autarquia.

VERBA DE PESSOAL E VERBA DE MATERIAL

Há justificada queixa, em todas as seções da Universidade, sobre a precariedade da consignação de recursos para aquisição de material permanente e de consumo. Há muito tempo a verba referida é deficiente, mas, nos dois últimos anos, baixou a cifras desencorajadoras. Em 1953, a rubrica de verba de material e serviços era de 30% do orçamento da USP; em 1954, foi de 33%; em 1955, foi de 31%; em 1956, baixou para 13%; em 1957 está orçada em 10%. Esses números ainda requerem revisão, porque a rubrica é de material e serviços. Se a desdobrarmos nas suas duas partes constitutivas, veremos que é ainda muito mais baixa aquela consagrada à aquisição de material. Em certos institutos a verba material chegou à ridicularia de 3%. Material compreende não só aquele usado para expediente, para fins didáticos, para pesquisa, como também para aparelhos científicos e livres, tão necessários ao regular desenvolvimento dos trabalhos culturais, em todos os seus multiformes aspectos.

Na atual situação o problema se tornou mais agudo, por motivos diferentes e coincidentes; de um lado, o aumento de custo de todas as utilidades, que acompanha a vertiginosa espiral inflacionária que, cada vez mais, assola a economia nacional, não se eximindo a Universidade de seus malefícios; de outro lado, verifica-se o desgaste dos almoxarifados em suas reservas, não substituídos à míngua de recursos; ainda, os aparelhos científicos se estragam ou pedem substituição por se tornarem obsoletos, não se podendo delongar por mais tempo esta medida, porque coincidiu a atual crise com o ponto crítico dos adiamentos e das protelações. Tivemos, mesmo, ocasião de verificar manifestações coletivas de apreensões, partidas de respeitáveis corporações no seio da Universidade.

Procuramos estudar as origens desta anormalidade, qual a de decrescerem percentualmente as consignações na rubrica de material e serviços, quando se amplia cada vez mais o orçamento da USP. É fácil a conclusão, e exata. A Universidade recebe do Governo a subvenção global, como receita; de posse desta verba, confecciona o seu orçamento de despesas. Com os contínuos aumentos da verba de pessoal, não raro deixa a verba total de ser acrescida da mesma quantia. Como, de outro lado, a verba destinada ao pagamento de servidores não pode ser reduzida, é claro que o equilíbrio só se pode obter em detrimento daquele que não reclama, isto é, o material. Um exemplo ampara o raciocínio. Os catedráticos federais foram reajustados em seus vencimentos a partir de janeiro de 1956; de acordo com lei estadual, os professores da USP têm seus vencimentos eleva-

dos para o mesmo nível. As providências para este reajustamento foram tomadas apenas no fim do ano passado; assim sendo, faziam os cátedra ticos da USP jus ao recebimento dos atrasados. Onde a verba para o pagamento? Foi ela encontrada justamente na suplementação que se destinava a amparar a verba de material. Como se viu, não houve a devida suplementação para acorrer às novas obrigações criadas pela referida majoração, aliás justa. Este exemplo da atualidade mostra, com clareza, as origens da anormalidade.

A criação de cursos noturnos em diversas faculdades, o dobramento de aulas no curso diurno de outros institutos, se fizeram sem o necessário reajustamento das verbas concedidas à USP pelo Governo. Também a admissão de assistentes e de outros servidores fora dos quadros, a instituição das chamadas aulas reunidas e outras medidas que tais, não acompanhadas do respectivo reajustamento orçamentário, levaram a esta situação.

Não queremos colocar nessas palavras qualquer crítica malévol a às administrações anteriores, mas o fato deve ser verificado e posto em relevo para prevenir sua repetição no futuro.

Para resolver a situação, tomamos a medida de solicitar ao executivo, em tempo oportuno, uma suplementação no valor de Cr\$ 100.000.000,00 (cem milhões de cruzeiros), de acordo com a conclusão a que chegou a Comissão Especial de Estudos sobre as necessidades da USP. Levado o fato ao conhecimento do Sr. Governador, em audiência especial a que compareceram os membros da aludida Comissão, mostrou-se Sua Excelência altamente interessado em atender ao pedido, tendo mesmo ocasião de referir-se ao caso em seu discurso ao povo no Ginásio de Ibirapuera.

De outro lado, procuramos consertar a situação opondo-nos à nomeação de servidores extra-quadros e tomando a medida, já referida, de fazer reverter para a rubrica de material as sobras da não utilização da verba de pessoal.

Este relatório intenta mostrar como a Universidade pôde escapar de grave crise financeira, para onde a levaram certas circunstâncias, para a gênese das quais não há propriamente quem culpar. Todas as novas instituições, criadas dentro do panorama administrativo, têm que sofrer as conseqüências da geral inexperiência, até encontrar as normas de vida compatíveis com a excelência de seu trabalho. Nas outras administrações, muitas e muitas impropriedades foram corrigidas; o aperfeiçoamento é e deve ser a preocupação dos administradores. Temos o objetivo de mostrar que, nos dois últimos anos, não esteve a Universidade indiferente aos progressos da cultura, procurou ampliar suas possibilidades e avançar na senda do progresso.

As medidas tomadas ou aventadas aí estão para serem corrigidas ou continuadas, a fim de se chegar a bom termo. Pro-

curamos deixar evidentes algumas impropriedades estruturais que, a nosso ver, dificultam o normal andamento de suas atividades e que, por isso, devem ser revistas.

Ainda uma vez aproveito a ocasião para manifestar ao Colendo Conselho Universitário, a todo o corpo docente, como aos funcionários em geral, a minha real gratidão pelo auxílio prestado à nossa administração, o apoio que nos foi concedido sem restrições e o conforto que tais atitudes nos trouxeram nos momentos difíceis. Manifestamos ao Sr. Governador Jânio Quadros o mesmo sentimento, pois que, em meio a mil e uma dificuldades políticas e administrativas, teve os olhos voltados para os altos interesses universitários, propiciando, com o seu amparo, o surto de progresso incontestável verificado nas atividades da Universidade de São Paulo, a fim de continuar ela a desfrutar do alto conceito em que é tida em todo o país e no meio cultural internacional.

RELATÓRIO DA INSPEÇÃO NAS ESCOLAS DO INTERIOR DA PROVÍNCIA DA BAHIA, REALIZADA POR ABÍLIO CÉSAR BORGES EM 1857 *

Il.^{mo} e Ex.^{mo} Sr.

Acabo de chegar da minha viagem ao interior da Província e apresso-me em dar imediatamente conta a V. Ex.^a do resultado da inspeção que exerci em diversas aulas públicas e particulares. Durante minha ausência desta Capital, havendo percorrido uma distância de mais de cento e cinqüenta léguas, visitei as aulas primárias da cidade de Cachoeira, do Curato de São Félix, da Vila da Feira de Santana, da Freguesia do Riachão de Jacuípe, e das Vilas de Jacobina, Xique-Xique e Barra do Rio Grande; e também a aula de gramática latina desta última Vila. Para maior clareza na exposição, tratarei de cada uma destas localidades em artigo especial.

Cidade de Cachoeira:

Há nesta cidade três aulas públicas de ensino primário, duas para o sexo masculino, regida pelos professores Joaquim José da Palma e Manuel Florêncio do Espírito Santo, e uma para o feminino, regida pela professora Cassiana Joaquina de Salles; e mais duas particulares, dirigidas por Pedro Gomes Barbosa Cabral e Francisco Querino Bastos. *Aula do Prof. J. J. da Palma* — Acha-se colocada em uma sala por demais acanhada para o grande número de alunos que a frequênta (de frequêntia ordinária, cento e sessenta e seis). Este professor é um dos mais hábeis e zelosos da Província, goza de muito conceito público; seus alunos apresentaram um adiantamento satisfatório, quer em leitura e escrita, quer em Análise Gramatical, Contabilidade e Doutrina Cristã. *Aula do Prof. M. F. do Espírito Santo* — É também hábil e zeloso este professor. Seus alunos (de frequêntia ordinária, oitenta e seis) mostraram aproveitamento relativo consi-

(*) Este relatório, apresentado há cem anos ao Governo da província pelo educador baiano Abílio César Borges, então titular da Diretoria Geral dos Estudos da Bahia, é datado de 31 de janeiro de 1857 e foi encontrado no Arquivo Público do Estado pelo pesquisador Luís Henrique Tavares, do Centro Regional de Estudos Pedagógicos da Bahia.

derado. É igualmente acanhada a sala em que leciona. *Aula da Prof.^o Cassiana Joaquina de Sales* — Nada satisfeito retirei-me da visita que fiz a esta escola; acheia-a mal regida, e as alunas em geral atrasadíssimas. Corrige alguns defeitos de seu regime interno, e admoestei convenientemente à professora, já quanto ao pouco adiantamento das suas discípulas, já quanto a algumas representações que me foram feitas por diversos pais de família acerca da nenhuma delicadeza com que costuma ela tratá-las. *Aula particular de F. Q. Bastos*. — Tem este indivíduo um estabelecimento com caráter de colégio, no qual achei admitidos indistintamente, seja interno, seja externamente, alunos de ambos os sexos. Fiz imediatamente suspender o ensino do sexo feminino, e por ser já fim de ano, tolerei que continuasse a funcionar o estabelecimento com os alunos do sexo masculino, embora não estivesse o seu Diretor munido de título legal, que se comprometeu me alcançar para começo do presente ano. O senhor Bastos não possui habilitações superiores; pareceu-me, todavia, capaz de reger aquele estabelecimento nos limites da instrução primária: é de moralidade reconhecida, tendo, como tem, confiança dos pais de família, pode prestar alguns serviços à educação da infância. *Aula particular de P. G. B. Cabral* — Também encontrei na aula dele o ensino promíscuo de ambos os sexos; e assim, como no estabelecimento do Prof. Bastos, fiz imediatamente suspender aqui o ensino do sexo feminino, tolerando, pelas mesmas razões, que continuasse o ensino do sexo masculino, não obstante carecer este indivíduo de autorização legal para o exercício do magistério, com a condição de regularmente habilitar-se para poder abrir sua escola no corrente ano. A cidade da Cachoeira reclama com urgência a criação de mais uma cadeira do sexo feminino.

Curato de São Félix:

Existem neste Curato duas cadeiras públicas de ensino primário, uma para o sexo masculino, outra para o feminino, aquela regida pelo professor João Nepomuceno Gomes, e esta pela professora Florinda Moreira dos Santos, e mais uma particular, do masculino, regida por José Peixoto da Silva. *Aula do Prof. J. N. Gomes* — Doze alunos apenas encontrei nesta aula, e todos em estado de atraso, e ignorância, que me causou pasmo. Alunos de 2, 3 e 4 anos fazendo leitura soletrada, escrevendo muito mal e quase nada sabendo de Contabilidade e Doutrina Cristã! Alguns com mais de um ano de escola, não sabiam ainda persignar-se! É incompreensível como, tão à face desta Capital, haja este professor, do modo mais negligente e até bárbaro, exercido o magistério por espaço de 16 anos, com manifesto desproveito, se não com grandíssimo prejuízo da infância. *Aula da Professora Florinda Moreira dos Santos*. — É hábil e zelosa esta professora: achei suas alunas satisfatoriamente adiantadas em todos os exer-

cícios escolares. A sala em que funciona é apertada demais para o número de alunos (44) que a freqüentam, e está completamente desprovida de mobília: as alunas assentam-se em cadeiras que de suas casas trazem. *Aula particular de J. P. da Silva* — Não possuindo este professor as necessárias habilitações, bem que moralizado e zeloso, pode dar a seus discípulos o ensino elementar de leitura, escrita e alguma Contabilidade. Em Doutrina Cristã acheia-as tão hóspedes, que não pude deixar de dirigir a este professor severas admoestações. São Félix, em resultado, carece de professor primário.

Vila da Feira de Santana:

Nesta Vila inspecionei as duas aulas públicas primárias que aí existem, uma do sexo masculino, regida pelo professor Antônio Pedro Gonçalves, e outra do feminino, pela professora Josefina Sarmiento, e mais duas particulares, uma daquele sexo dirigida por Félix Jcsé Pinto e outra deste por D. Firmina Pedreira França. *Aula particular do professor A. P. Gonçalves* — Bem que hábil este professor, e abonado como cuidadoso pela respectiva Comissão de Instrução, não encontrei os seus alunos com o grau de aproveitamento que essas qualidades faziam esperar. Fiz-lhe, portanto, as necessárias advertências e espero que daqui em diante prestará melhores serviços. A sala em que leciona é suficientemente espaçosa e tem mobília, ainda que incompleta, satisfatória. *Aula da professora Josefina Sarmiento* — Em geral me agradou esta escola. A professora é hábil e cuidadosa da instrução das suas discípulas que apresentaram sofrível adiantamento. *Aula de F. J. Pinto* — Além do exercício pacífico do magistério primário, em que conta este indivíduo mais de quinze anos, não possui outro título para o exercer. Fiz-lhe ainda intimação de que não poderia continuar a ter escola sem alcançar título de habilitação. Seus alunos pouco aproveitamento manifestaram, estando completamente hóspedes em instrução religiosa. *Aula de D. Firmina Pedreira França* — Mantém esta senhora um pequeno estabelecimento em forma de colégio, que conta quatro pensionistas e algumas discípulas externas; parece-me inteligente e seu zelo e moralidade me foram abonados pela Comissão de Instrução Publica. Suas discípulas mostraram sofrível aproveitamento em leitura, escrita, instrução religiosa e trabalhos de agulha.

Freguesia do Riachão de Jacuípe:

Encontrei a escola pública primária desta freguesia, única que ali existe, em tal estado de desarranjo, tão pouco freqüentada, e prestando, enfim, tão insignificante serviço àquela localidade, que, realmente, não paga a pena dos exercícios que com sua sustentação faz a Província. O professor que a rege, possuindo aliás algumas habilitações, confessou-me que desde que começou

a regê-la (em 24 de agosto de 1852) só dera semiprontos dois alunos.

Vila de Jacobina:

Encontram-se apenas nesta Vila duas aulas públicas primárias para um e outro sexo, regida uma pelo professor Estanislau José Gomes e outra por d. Maria da Glória. *E. J. -Gomes* — Achando-se ausente, por haver obtido licença o proprietário desta cadeira, está êle substituído por um indivíduo que quase nenhuma habilitação possui. Também observei nos alunos o maior atraso em todos os exercícios escolares. O edifício em que funciona é o mais impróprio que se pode dar: muito conviria aproveitar-se para esta cadeira uma parte do espaçoso consistório da Matriz daquela Vila. *Escola para o sexo feminino* — É esta escola regida por uma professora interina, D. Maria da Glória, que parece ter sido fadada pela Providência para a vida do magistério. Afora os conhecimentos e inteligência não vulgares que possui, esta senhora é animada de tão decidido gosto pela profissão que adotou, que bem poucas serão as professoras da Província que possam com ela sofrer comparação; também nenhuma outra merece maior confiança desta Diretoria. Funciona, porém, em uma sala da casa em que habita, de tão apertadas dimensões, que mal pode conter os dois terços de suas numerosas alunas (40 de frequência ordinária), circunstância que a embaraça consideravelmente. É de necessidade indeclinável proporcionar-se-lhe mais amplo edifício.

Vila de Xinguexique:

Esta malfadada Vila possui unicamente uma escola pública primária, regida pelo professor Antônio Manuel da Costa, que bem mal pode regê-la, quando êle mesmo necessita de ser regido, pois, além de há muito sofrer bastante da vista, padece, demais, das faculdades mentais. Este professor conta mais de 20 anos de exercício; já requereu sua jubilação, sobre o que informou esta Diretoria no sentido de ser deferido, porquanto sua conservação no magistério importa em grave prejuízo à infância daquela Vila, que, para instruir-se, outro recurso não possui fora da escola pública.

Vila da Barra:

Há nesta Vila duas escolas públicas primárias, uma do sexo masculino, regida pelo professor Francisco Peixoto de Miranda Veras, e outra do feminino, regida por D. Maria Eugênio Rodriguez de Araújo, e quatro particulares. *Escola do Prof. F. P. M. de Veras* — Visitando esta escola, tive de mais confirmar-me na opinião de que era este professor por demais negligente, e que bem fundadas eram as diversas representações que contra êle haviam sido dirigidas pela Câmara Municipal à respectiva Comissão de Instrução Pública. Nunca inspecionei escola onde mais

desleixo encontrasse! Fiz-lhe as mais severas admoestações, das quais porém nenhum resultado espero: também já pediu êle sua jubilação com ordenado proporcional ao tempo de serviço, alegando padecimento, o que jugo real. A infância da Vila da Barra tem tudo a ganhar, tendo tal professor fora desta cadeira. *Aula da Professora D. Maria Eugênio Rodriguez de Araújo* — Esta professora, que exerce o magistério desde mais de trinta anos contados aqueles em que o exerceu particularmente, é credora das maiores considerações pelos relevantes serviços que há prestado e continua a prestar à educação do sexo feminino naquela Vila. Sua escola, posto não seja das melhores regidas, satisfaz contudo a quem a visita.

Das quatro escolas particulares pouco há que dizer. Mestres pouco habilitados e alunos atrasadíssimos: todavia não são pequeno auxilio à educação da infância em uma Vila que conta para mais de 5 mil habitantes e que bem merecerá possuir mais uma escola pública primária, como já sucedeu outrora.

Aulas da Língua Latina:

Deixei de visitar as da Cachoeira e Feira de Santana, porque não funcionavam ao tempo em que por aquela localidade passei. Visitei, pois, somente a da Vila da Barra, que muito pouco me satisfez. O professor desta cadeira, bem que assíduo e zeloso, não presta serviço importante por não ser eficientemente instruído na matéria que leciona. Sua aula é apenas freqüentada por 14 alunos.

Terminando, devo declarar a V. Excelência que não encontrei uma só aula que possuísse mobília completa; antes quase geralmente ou não na possuíam, ou então a tinham péssima e incompleta.

Eis, Ex.^{mo} P., o que entendi dever levar desde já ao conhecimento de V. Ex.^a, guardando maiores desenvolvimentos para quando tiver de apresentar a V. Ex.^a o relatório anual da Repartição ao meu cargo, conforme determina a lei. Deus guarde a V. Ex.^a

Diretoria Geral dos Estudos da Bahia.

31 de Janeiro de 1857.

a) *Abílio César Borges*

(Fonte: Mss. no Arquivo Público. 6, 36, 5).

INFORMAÇÃO DO PAÍS

PERNAMBUCO

Professoras de 20 municípios da Zona da Mala estiveram reunidas, durante seis dias, em Ribeirão e Cateunde, participando dos trabalhos da "IV Semana de Estudos Pedagógicos", que foi promovida pela Secretaria de Educação e Cultura, através da Diretoria Técnica de Educação Primária.

O certame congregou representantes do magistério primário da Zona Sul e recebeu apoio de todas as Prefeituras.

O objetivo das Semanas, segundo os planos de trabalho organizados pela S.E.N.E.C., é manter o professorado atualizado sobre questões pedagógicas, novos métodos e técnicas de aprendizagem, que possibilitem o desenvolvimento dos trabalhos escolares e ofereçam maiores oportunidades à habilitação da criança.

Uma equipe especializada, constituída, na maior parte, de professoras que fizeram estágio ou curso de aperfeiçoamento no Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), orientou os trabalhos práticos e fez demonstrações teóricas. Os trabalhos se desenvolveram, geralmente, nos Grupos Escolares das duas cidades, e as professoras da equipe

utilizaram, freqüentemente, os alunos para avaliação do níveis de rendimento.

O interesse dos promotores das Semanas Pedagógicas é aproximar o ensino, tanto quanto possível, das condições locais. Ajustá-lo ou adaptá-lo à realidade social, a fim de evitar os desajustamentos que, freqüentemente, se verificam entre as crianças e o seu meio familiar.

A professora é treinada para líder da comunidade e não apenas equipada com os instrumentos de orientação exclusivamente didática. A tarefa de organização dos Clubes Agrícolas Escolares — reunidos, hoje, em Pernambuco, através de uma Federação que funciona mediante acordo com o Ministério da Agricultura (Serviço de Informação Agrícola) — transmite a necessidade de conhecer as práticas rurais. Além do aprendizado dos processos de plantio e colheita, a professora rural realiza a experimentação agrícola através da silagem (silos-trincheiras).

O aluno, pouco a pouco, recebe melhor orientação na sua vida escolar, fugindo aos estereótipos dos livros de leitura, que estimulam a valorização dos centros urbanos em detrimento dos rurais. Levada aos Municípios pernambucanos pelas "Se-

manas Pedagógicas", essa orientação atenua as disparidades entre os calendários agrícola e escolar.

RIO GRANDE DO SUL

A Folha da Manhã, de São Paulo, publicou a seguinte entrevista com o ten.-cel. Jacinto F. Targa, Superintendente de Educação Física e Assistência Educacional do Rio Grande do Sul:

"O Estado do Rio Grande do Sul está realizando valiosa experiência no setor da Educação Física, que abrange exatamente um estágio do ensino que sempre preocupou as autoridades: o curso primário. O velho e movimentado problema da Educação Física nas escolas de letras, que há mais de dez anos os poderes públicos estão tentando resolver certamente receberá valioso subsídio através do que se está fazendo no sul, ou seja, a entrega das aulas daquela disciplina à inteira responsabilidade de especialistas.

A propósito do assunto nossa reportagem entrevistou o ten.-cel. Jacinto F. Targa, titular da Superintendência de Educação Física e Assistência Educacional rio-grandense e professor da Escola de Educação Física do Rio Grande do Sul.

"Nos grupos escolares das grandes cidades gaúchas — iniciou S. S' — há no momento cerca de 270 professores especializados que desenvolvem suas atividades nesse ramo, prestando à criança toda a assistência de que ela necessita nessa importante fase de seu desenvolvimento.

"Mediante um decreto, o governo do Estado regulou o aproveitamento, nas escolas primárias de cidades de população inferior a cinquenta

mil almas, dos licenciados em Educação Física. Desta forma, não foi contrariada a Lei 1.212, que exige nas localidades de mais de cinquenta mil habitantes seja a Educação Física ministrada por professores normalistas especializados naquela disciplina. Nos estabelecimentos que não possuem fisicultores devidamente habilitados, a matéria é dada pelas próprias professoras de classe".

"No sentido de a Superintendência de Educação Física e Assistência Educacional do Rio Grande do Sul responsabilizar-se pela orientação e inspeção da Educação Física nos estabelecimentos de ensino de grau médio do Estado, foi assinado um convênio com o Ministério da Educação e Cultura, através de sua Divisão de Educação Física.

Estando o Rio Grande do Sul dividido em quinze regiões escolares, pretende-se atribuir a cada uma, no mínimo, dois orientadores. Para isto está em vias de concretizar-se a criação de quarenta funções gratificadas de orientadores de Educação Física, para as quais serão designados professores licenciados em Educação Física. No momento, já existem trinta e seis fisicultores à disposição da Superintendência para os trabalhos iniciais de inspeção e orientação. Exercerão eles sua ação em todas as escolas primárias, secundárias, normais e profissionais de sua região escolar.

"Esses orientadores, desempenhando função gratificada, não possuem efetividade no cargo, a não ser aquela que o cabal desempenho da missão lhes outorga. Para que possam agir com unidade de critério em todo o Estado, acabam de realizar um estágio em Porto Alegre.

"A fim de aproveitar a experiência de São Paulo neste setor — pois de há muitos anos mantém idêntico convênio com o governo federal — mediante estudo e pesquisa do que o Estado bandeirante tem feito neste particular, encontra-se em visita ao Departamento de Educação Física e Esportes, nesta capital, o sr. Adil Müller Quites, chefe da Divisão de Educação Física da Superintendência" — concluiu o ten.-cel. Jacinto F. Traga".

SÃO PAULO

A Reitoria da Universidade de S. Paulo, conforme determinação do Reitor, professor Gabriel Teixeira de Carvalho, acaba de apurar, na Comissão de Pesquisa e Extensão Universitária, os resultados dos exames vestibulares do ano de 1957 em 12 institutos universitários e 2 escolas anexas, no total de 14 estabelecimentos de ensino da Universidade. Pelas estatísticas abaixo publicadas, verifica-se que em 1957 havia 2.451 vagas, para as quais se inscreveram 6.537 candidatos. Destes, 1.773 foram aprovados, o que significa apenas 27% do total de inscritos, sendo que 3.862 foram reprovados e 902 desistiram de continuar os exames. No primeiro ano dos cursos matricularam-se 2.242 alunos, estando nesta cifra incluídos os repetentes e alunos estrangeiros de convênios culturais. A percentagem de 73% de candidatos, que não foram aprovados nos

exames vestibulares, indica falta de entrosamento entre o curso secundário e o superior. Em 1957 sobram 678 vagas na Universidade de São Paulo, não preenchidas por não terem os candidatos ao ingresso conseguido aprovação nos exames vestibulares. A Universidade de S. Paulo, que é a maior do país, pois conta com 8.664 alunos inscritos e 27.168 diplomados, não cuida somente de formar profissionais. Cabe-lhe, de acordo com seus estatutos, realizar pesquisas científicas e promover o desenvolvimento da educação, ciência e cultura.

Preferências dos Candidatos

A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras foi a mais procurada, com 1.752 candidatos, vindo, logo em seguida, a Faculdade de Direito, com 1.109 candidatos à admissão. A Faculdade de Filosofia aprovou, em 1957, o maior número de candidatos ao 1º ano, 489. O quadro abaixo dá os resultados gerais dos exames de habilitação à Universidade de São Paulo em 1957 e o segundo quadro estatístico o de cada instituto universitário.

Vagas.....	2.451
Inscrições.....	6.537
Aprovados.....	1.773
Reprovados.....	3.862
Desistentes.....	902
Matriculados no 1º ano.....	2.242

RESULTADO DOS EXAMES VESTIBULARES DE 1957 NA U.S.P.

FACULDADES	Vagas no 1.º ano	Inscrições	Aprovados	Reprovados	Desistentes	Matriculas no 1.º ano
Direito (1927).....	367	1.109	367	414	328	698 (Diur e not.)
Escola Politécnica (1894).....	180	959	251	656	52	201
Esc. Sup. Agric. Luis de Queirós (1901)	100	162	83	73	6	92
Medicina de São Paulo (1913).....	80	845	80	603	162	86
Filosofia, Ciências e Letras (1934).....	885	1.752	489	1.019	244	489
Farmácia e Odontologia (1934).....	75 (F)	91 (F)	33 (F)	51 (F)	7 (F)	65 (F)
Medicina e Veterinária (1933).....	125 (O)	503 (O)	113 (O)	341 (O)	49 (O)	121 (O)
	30	43	32	6	5	32
Higiene e Saude Pública (1945).....	179	184	91	85	8	109
Ciências Econ. e Admin. (1946).....	200	150	90	50	10	132
Arquitetura e Urbanismo (1948).....	40	290	32	162	16	41
Medicina de Ribeirão Preto (1952).....	80	286	62	219	5	78
Esc. de Engenharia de S. Carlos (1953)	50	160	23	134	3	62
Escola de Enfermagem de São Paulo (1942) - Anexa á FMSP.....	30	47	18	23	6	24
Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto (1953) - Anexa á FMRP.....	30	16	9	6	1	12
TOTAL.....	2.451	6.537	1.773	3.862	902	2.242

— Folha da Manhã, de São Paulo, publicou a seguinte entrevista :

"Medida de grande alcance educacional e social — declarou à reportagem da *Folha da Manhã*, inicialmente, o prof. Arrigo Leonardo Angelin, Catedrático de Psicologia Educacional da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, ao ser ouvido sobre o recente convênio firmado entre a Secretaria da Educação e o Ministério da Educação e Cultura, visando criar meios que assegurem a permanência na escola primária dos menores que concluem o grupo escolar, até que atinjam a idade legal de emprego.

De acordo com o convênio, serão instaladas, em anexo aos grupos escolares, oficinas de artes industriais destinadas à experimentação e demonstração desse tipo de atividade educacional. Por intermédio do SENAC, o Estado preparará professores que deverão lecionar nas oficinas. Segundo o programa da Secretaria da Educação, no próximo ano já deverão entrar em funcionamento, na capital, de dois a cinco desses centros de orientação profissional.

De há muito os educadores se vêm pronunciando sobre o problema do hiato que se estabelece entre o término do curso primário, de duração tão curta no Brasil, e a idade prevista em lei para o início do trabalho remunerado.

O funcionamento do quinto ano nas nossas escolas primárias é infelizmente pouco freqüente, havendo esse ano escolar em algumas unidades apenas e, ao que tudo indica, só com a finalidade de preparar os

meninos para enfrentar os exames de admissão ao ginásio.

Entretanto a maioria daqueles que concluem o curso primário em nosso país não têm oportunidade ou meios suficientes para cursar uma escola de grau médio e precisa aguardar a idade legal para iniciar uma atividade profissional que garanta seu próprio sustento.

A escola primária precisa estar aparelhada para fornecer ao educando, além da formação que vem dando, nos seus reduzidos anos de curso, uma orientação educacional e, sobretudo, uma orientação profissional para aqueles que, por qualquer motivo, não continuarão a freqüentar escolas.

A nossa legislação federal desde 1942 já prevê a orientação educacional nas escolas de grau médio, onde, dentre outras funções, está a da orientação profissional. Existem também nas escolas profissionais do Estado as classes pré-vocacionais, onde se faz a orientação para a escolha da profissão, o mesmo acontecendo nas autarquias como o SENAC e o SENAI."

Mas o problema precisava ser encarado para o caso da escola primária. Aliás, já houve tentativas anteriores nesse sentido. Recordase, por exemplo, que em 1931 o prof. Lourenço Filho, quando à frente da Diretoria Geral do Ensino do Estado de São Paulo, criou o Serviço de Orientação Profissional, que funcionava no Serviço de Psicologia Aplicada, subordinado àquela Diretoria Geral e dirigido pela prof^a Noemi Silveira Rudolf. Esse Serviço de Orientação Profissional e Educacional se destinava aos alunos do quarto grau da escola primária e compreen-

dia diversas funções, entre as quais a do aconselhamento para a escolha da profissão. Como decorrência dessa iniciativa, o Código de Educação do Estado de São Paulo, estabelecido em abril de 1933, previa os cursos chamados pré-vocacionais nos grupos escolares. Entretanto, essa medida não vingou.

No Brasil, o problema se apresenta com dois aspectos muito importantes: nos cursos de grau elementar não existe a orientação educacional e profissional como prática pedagógica obrigatória; por outro lado, a situação é agravada pela pequena duração do curso primário, pois o menor termina esse curso sem ter a idade mínima para ingressar no trabalho. Cria-se então esse "hiato nocivo", como tão bem o denominou o prof. Almeida Júnior, pois, não estando estudando e não podendo ainda trabalhar, o menor poderá facilmente enveredar para a delinquência."

O convênio ora firmado virá, sem dúvida nenhuma, contribuir para a solução desse problema, que apresenta repercussões eminentemente

sociais. A solução completa e definitiva, entretanto, está, a nosso ver, no prolongamento do curso primário para seis ou sete anos, incluindo-se, entre as suas funções específicas a da orientação educacional e profissional.

Em face da nossa realidade, todavia, talvez seja um tanto utópico preconizar um aumento de duração do curso elementar, pois, como se sabe, nas condições atuais, não há nem escola primária para atender a todas as crianças, a despeito do que estatui a nossa Constituição.

Por isso, devem os responsáveis pela educação do nosso povo propor como objetivo educacional altamente desejável, além da educação primária para todas as crianças em idade escolar, o prolongamento do curso elementar, de modo a preencher esse interregno na vida do menor, com a permanência na escola por mais tempo. Assim, êle sairá do grupo escolar não só com os conhecimentos elementares indispensáveis, mas também com uma orientação de vida e profissional, que o tornará elemento útil à sociedade'.

INFORMAÇÃO DO ESTRANGEIRO

ALEMANHA

Ao fim de seis anos de escola primária, os estudantes da cidade de Brême podem ingressar na escola primária superior (seção A), na escola média (seção B) ou no ginásio (seção D). Só podem ingressar nas duas últimas seções os alunos que tenham iniciado o estudo da língua inglesa. Os alunos que revelem aptidões intelectuais ou capacidade para trabalhos superiores, têm a possibilidade de ingressar no ginásio já ao fim da quarta ou quinta classes primárias. A admissão dos estudantes nas seções B e D realiza-se de acordo com os resultados escolares, observações, relatório individual do professor da turma e as recomendações do conjunto dos professores. Um aluno que não consiga êxito no exame de promoção do fim da quarta classe, pode apresentar-se ao exame do fim da sexta classe e até mesmo da sétima classe primária.

De acordo com recente decreto da cidade de Preme, o tempo dedicado aos deveres para serem feitos em casa, não deverá exceder de cinco horas por semana para os alunos das quatro primeiras classes, de oito horas para os das quinta e sexta classes, de dez horas para os da sétima à décima classes e de quinze horas para os da décima primeira à décima terceira classes. Estas cifras baseiam-se no trabalho médio efetuado nas diversas classes.

AUSTRÁLIA

Em virtude da grande percentagem de reprovações na Universidade de Melbourne, enviou sua diretoria um questionário a 1.400 estudantes, indagando sobre a maneira de trabalhar, sobre os estudos anteriores, a opinião dos estudantes a propósito dos cursos, suas reações aos exames. Espera a Universidade de Melbourne que o exame das respostas permitirá que se descubram medidas necessárias para remediar a atual situação.

BÉLGICA

O relatório estatístico do ensino primário oferece, no que concerne à percentagem dos retardados no período 1953-54, as seguintes cifras para a Wallonia: 1º ano, 28,8%; 2º ano, 32,4%; 3º ano, 38,5%; 4º ano, 41,5%; 5º ano, 43,8%.

CANADA

Nas províncias de Ontário e de Alberta, procura-se determinar o valor dos critérios atuais dos exames vestibulares e saber se estes critérios se identificam realmente com as qualidades potenciais exigidas para o sucesso nos estudos superiores. Procura-se igualmente melhorar os métodos de seleção e descobrir até que

ponto os problemas de ordem financeira influenciam a escolha de uma carreira. Na primavera de 1956 foram aplicados testes de aptidões, nas duas províncias, a todos os estudantes que terminavam seus estudos secundários. Em Ontário projeta-se acompanhar durante dois anos todos os rapazes e moças que se submeteram a estes testes, tanto os que iniciaram estudos universitários como os que se encaminharam para a vida prática.

A Associação Canadense de Educação, em colaboração com a Fundação Kellogg, reuniu em Toronto todos os responsáveis pelas faculdades canadenses de pedagogia. O Comitê designado neste encontro estudará a possibilidade de uniformizar, na medida do possível, os programas dos cursos de pedagogia do Canadá.

CHINA

Existem oito graus na escala de vencimentos de professor. Os critérios que determinam a promoção para um grau superior são: antiguidade, qualificação profissional e sucesso dos alunos nos exames. São os professores que propõem a promoção do aluno de uma classe para outra. As discussões sobre essa promoção realizam-se por disciplinas, sendo decisiva a opinião do diretor do estabelecimento.

COLÔMBIA

Foi criado na Colômbia um Banco Nacional da Educação, cuja função principal é a de permitir que as autoridades escolares públicas e privadas possam construir e equipar escolas.

ESTADOS UNIDOS

A Associação Nacional de Educação (NEA) celebra este ano o seu centenário. A comissão do centenário editou, para essa ocasião, uma brochura com o seguinte título: *To consider education in a changing world*. Esta publicação sugere temas que podem ser expostos durante as manifestações e reuniões que terão lugar durante o ano do centenário. Os três principais objetivos destas manifestações, são: 1) examinar o papel decisivo da educação num mundo em transformação; 2) estimular a ação em prol de uma educação mais adaptada às necessidades dos milhares de crianças chamadas para frequentar as escolas; 3) revalorizar a profissão do ensino no conjunto dos serviços que ela presta ao povo inteiro.

— Uma *enquête* realizada recentemente pelo Conselho Americano de Educação mostrou que quarenta e quatro instituições diferentes oferecem 170 cursos acadêmicos regulares através da televisão. Estes cursos são acompanhados por cerca de 12.000 estudantes.

FRANÇA

Diversas medidas urgentes foram tomadas a fim de acelerar a formação de engenheiros e de técnicos. Entre estas, inclui-se a criação do Instituto Nacional de Ciências Aplicadas, com sede em Lyon, que abrirá suas portas no corrente ano. Este "Polytechnicum" apresentará algumas particularidades: 1) estará franqueado, sem concurso, para todos os bacharéis; 2) nos dois primeiros anos será oferecido um ensino comum

para todos, durante os quais as aptidões poderão manifestar-se; 3) após estes dois anos probatórios, durante os quais nenhum estudante será eliminado, os estudos tomarão um caráter mais especializado e formarão os técnicos de nível médio ou superior, ou engenheiros de fabricação ou de invenções.

ÍNDIA

O governo do Estado de Andhra decidiu incluir, no segundo plano quinquenal, a criação de uma escola

normal destinada a formar o corpo docente das escolas pré-primárias. Os gastos foram avaliados em 65.000 rúpias.

INGLATERRA

No plano de desenvolvimento do ensino superior elaborado para a próxima década, prevendo-se a exigência crescente de pesquisadores e de homens de ciência" ficou decidida a execução de um programa de construções universitárias que se eleva a trinta e quatro milhões de libras esterlinas.

ATRAVÉS DE REVISTAS E JORNAIS

OS ESTUDANTES TAMBÉM CONSTRÓEM...

Há cerca de dois anos, analisei umas tantas feiuras da vida acadêmica brasileira (1). Males de outra (adverti) e quase inteiramente extintos nas Faculdades sérias de nossos dias. Devo salientar, aliás, que a evolução favorável dos costumes dos estudantes vem correndo parilhas com a da conduta dos professores. Coimbra foi o nosso padrão inicial. Se ocorria ali, entre os mestres antigos, o uso de dizer palavras em aula e de "contar histórias fora das lições", os alunos tinham por hábito, quando desagradados, "patear com os pés e bater com os tinteiros"; e se os lentes "só cuidavam dos ordenados", os moços não pensavam senão "em feriados e perdões de atos" (3). Entre nós, a partir de 1828, que foi o ano da instalação, o paralelismo continuou. Ao tempo do Império prevalecendo os lentes ásperos no trato ou relapsos na vadiação, eram em grande número os estudantes burlões, gazeteiros o xingadores. Os acadêmicos de hoje, embora pouco formalistas, são em conjunto mais estudiosos que os do século XIX e mostram-se razoavelmente polidos, — ao menos na medida em que o professor lhes respeita a personalidade e ensina alguma coisa. Estamos progredindo, portanto.

O "Estudante", esse Desconhecido...

No trabalho de há dois anos, a que me referi, tratei das atividades espontâneas da juventude acadêmica brasileira, mas para assinalar apenas as suas expressões condenáveis, — a face desgraciosa da medalha. Pretendo agora exhibir alguns aspectos da face oposta. Em relação a estes, prevejo desde logo uma objeção pessimista: — Farão os estudantes, de *moto próprio*, coisa que preste? A pergunta traduz um preconceito tão arraigado no espírito dos conservadores, quanto o é, em certos meios, o anti-semitismo. De fato, apesar da fraseologia laudatória dos seus discursos, os lentes antigos encaravam com sistemática desconfiança as iniciativas do corpo discente. " — Estudantadas..." — era o que diziam para desmerecer ou condenar. Ainda na atualidade o desconhecimento recíproco separa uma da outra as duas corporações. Quando os mestres, movidos pelo preconceito, exprobram aos moços as suas "leviandades", estes, por inspiração análoga, replicam acusando-os de "carrancismo". E a luta continuam.

Neste debate, que às vezes se exaspera, de que lado estará a maior soma de razões? Com a velha geração, ou com a nova? Um professor universitário norte-americano, em 1930, decidiu em favor da juventude:

"a opinião dos estudantes a respeito dos professores (disse êle) é muito mais exata e sagaz (vastly more accurate and intelligent") do que a opinião dos professores a respeito dos estudantes" (7). Estranho, isso! A vida universitária dos Estados Unidos há muito se caracteriza pelo contato de todos os dias entre docentes e discentes. Deveria haver, por conseguinte, igual conhecimento de parte a parte. E não há. Que pensarmos, então, da situação brasileira? Em nosso país, toda a gente o sabe, os contactos são raros ou não existem. É certo que, quando freqüente às aulas, o aluno observa o mestre, analisa-lhe os gestos, levanta o catálogo das suas anedotas; mas o professor não chega a conhecer o aluno, pois o que cada aula lhe proporciona, não é senão a visão sincrética de um confuso agrupamento humano. Isto se dá sobretudo nas grandes escolas de ensino meramente expositivo; mas ocorre também em Faculdades de ensino prático, cujos catedráticos costumam entregar aos assistentes todos os exercícios que dão ensejo a contactos próximos. E o desconhecimento é total e absoluto nos institutos fraudadores da lei, onde se engendram mil e um expedientes para dispensar o aluno de comparecer às aulas.

Que concluir de tudo isso? Que, em maioria, os nossos professores de nível superior desconhecem os respectivos discípulos. Aprovam-nos ano a ano, mas "no escuro"; graduam-nos em nome do Governo da República, mas sem terem tido com eles nenhum contato real. E' como se lecionassem pela televisão ou pelo rádio. Não há tempo para mais. Pensando em seus alunos, pode, pois,

o professor brasileiro aludir à entidade incorpórea e problemática que é, para êle, "o estudante", — esse desconhecido...

As Corporações Acadêmicas da Atualidade

As atividades dos estudantes torna-se-ão mais compreensíveis quando se conhecerem melhor os caracteres sociais das comunidades que eles integram. Este importante assunto — a sociologia acadêmica — versado reiteradamente em publicações estrangeiras (6, 8), não logrou por ora atrair a atenção dos nossos especialistas; e, de minha parte, se sobre êle já escrevi alguns trabalhos, sempre o fiz sem subordinar-me aos cânones usuais dos pesquisadores.

Sob a influência das condições geradas pelas duas guerras mundiais, o corpo discente das escolas superiores sofreu em todos os países modificações profundas, que o distanciaram do tipo anterior, vindo do século passado. Reduzidas as barreiras econômicas para o acesso às Faculdades (multiplicação de bolsas, gratuidade do ensino) e instituídas as equivalências de formação propedêutica, cresceu a matrícula de cada escola — com certa moderação nos países anglo-saxônicos, fiéis ao princípio do "numerus clausus"; mas de maneira desmedida nos países latinos. A demagogia também colaborou, prodigalizando facilidades acadêmicas, ampliando lotações e propagando *slogans* como este: "todos têm direito a um diploma de curso superior..." Outros fatores influíram para acarretar modificações qualitativas. Graças às boas e às más concessões, a proporção dos alunos provindos das classes po-

bres aumentou, dando nova fisionomia, são somente a Oxford na Inglaterra, a Harvard nos Estados Unidos, a San Marcos no Peru (para citarmos exemplos típicos), como também à tradicional Faculdade de Direito de São Paulo. Esses contingentes trouxeram para o seio das escolas superiores outros padrões de experiência, outros pontos-de-vista, outras preocupações. Mais ainda: por efeito das convulsões dos últimos decênios, aliadas à modernização dos transportes, as Universidades de cada país se infiltraram de estudantes estrangeiros; — o que, aliás, embora inquiete os conservadores, alegra os que consideram vantajoso o enriquecimento cultural proporcionado à juventude pela variedade de contatos.

Desse conjunto de alterações e, mais, do impacto das novas realidades sociais, políticas e econômicas, resultou uma verdadeira redistribuição hierárquica nos pendores dos estudantes. Os jovens de tipoclassico, inclinados à literatura — tão abundantes no passado — perderam a liderança, que passou aos moços práticos, organizadores, executivos, de olhos voltados para o interesse profissional. A atitude destes novos líderes em face de qualquer iniciativa, é a de quem pergunta: "— Qual a vantagem?" E a ambição do diploma já não provém tanto, como outrora, da miragem do lustre mundano e sim, cada vez mais, do fato de o moço enxergar no documento uma alavanca para a sua ascensão no mercado do trabalho.

E vieram as moças... Não para ouvir madrigais, nem para ficar em "lugares separados", como determinava a lei de 1892. Vieram para com-

petir em igualdade de condições. Abrindo mão dos privilégios da etiquetas, querem ser unidades comuns do corpo discente, querem posições nos diretórios acadêmicos, inscrevem-se nos torneios, lutam ombro a ombro com os moços. Reconheça-se, todavia, que os estudantes masculinos, embora sóbrios em amenidades e, às vezes, nada cordiais em face da competição, atenuaram bastante, depois da invasão feminina, os antigos destemperos de conduta. Inversamente, as moças se tornam mais seguras de si e mais pessoais, movendo-se dentro da comunidade escolar com desenvoltura crescente, na expressiva posição de gente que quer mandar também em casa.

Outra alteração importante refere-se à idade dos alunos, que subiu sensivelmente. Não por causa do ingresso das moças, é claro, mas por efeito da generalizada exigência de cursos propedêuticos mais longos, assim como em virtude de três outras circunstâncias: o regime das equivalências, a criação de cursos noturnos e, no estrangeiro, a desmobilização. Por tudo isso, homens maduros, instalados na vida e com a responsabilidade de chefes de família, regressam aos bancos escolares em esperançosa tentativa de rejuvenescimento cultural, ou visando subir na escala das ocupações. Homens e também mulheres: pois para algumas destas, igualmente, a vida acadêmica começa aos quarenta... A verdade é que a presença de tais alunos de idade propecta confere às salas de aula certo ar de respeitabilidade e, nos agrupamentos externos, funciona como força moderadora dos arrebatamentos juvenis.

Tudo mais ou menos universal. Em relação, entretanto, aos países latinos (entre os quais o nosso), deve-se acrescentar um pormenor. Refiro-me ao fato de serem os alunos de escola superior, em tais países, estudante de "tempo parcial": estudam e trabalham para ganhar a vida. Em referência a muitos é lícito mesmo dizer que, sendo moços do trabalho, estudam nas horas vagas. Os anglo-saxônicos, mais utilitários do que nós, acham errado esse regime, tanto que obrigam os seus alunos de curso superior a "tempo integral". No mundo moderno (dizem), as nações que não cuiserem atrasar-se, precisam dispor de uma poderosa equipe de cientistas, de pesquisadores, de homens, enfim, de elevada cultura nos vários ramos de conhecimentos. E essa equipe só se constituirá, se a juventude das escolas superiores estudar sob aquele regime: tempo integral. Aulas apresadas ou cursos pela televisão, não bastam. — Mas os moços pobres? — perguntar-se-á. Tempo integral também para eles, pois não são piores que os outros. E, desde que sejam inteligentes e esforçados, impõe-se à comunidade mantê-los no estudo por meio de bolsas. No ensino superior, o estudante de tempo integral deve ser a regra; o outro, a exceção.

Dois países latinos, a França e a Itália, arrastados como o Brasil à adoção do tempo parcial, procuram agora voltar atrás e aproximar-se do padrão anglo-saxônico. Nós, ao contrário, objeccionados pela preocupação, que se considera "democrática", de dar diploma de grau superior a quem o deseje, persistimos no regime dos estudos superficiais e da

dicotomia. Um dos efeitos desse estado de coisas (aliás o único de interesse no momento), é o abstencionismo dos estudantes em relação às suas próprias corporações. Sendo tão numerosos, como vimos, os fatores de dispersão, o abstencionismo não podia deixar de ocorrer; e mesmo nas Faculdades que cumprem a lei da freqüência, apenas uma pequena minoria toma parte no seu tipo predileto de atividades extra-curriculares. Demais, se se fizer, nos diferentes grupos, a estatística dos comparecimentos, ter-se-á, do começo ao fim do ano, uma sucessão de valores decrescentes. Assuntos incendiários, como a política acadêmica, constituem os atrativos mais eficazes. Pois nem essa motivação tem força para congregar a maioria dos convocados. Certo grêmio de dois mil e tantos sócios não reúne, em suas grandes assembleias, senão uns duzentos. Outro, de igual matrícula, toma decisões capitais — "pensamento unânime da corporação" — mas a fotografia publicada mostra apenas sessenta sufragantes. Percebendo o "impasse", já falam os moços em "crise da assembleia", ou instituem "congregações" representativas da coletividade. O fato de ter consciência disso, e de propor reformas, é sinal de que o doente quer curar-se. Mas vamos, afinal, às atividades espontâneas.

Atividades Lúdicas

As modificações do corpo docente trouxeram consigo, como se verá, novos rumos à conduta espontânea dos estudantes. Nem tudo mudou, entretanto, pois permanecem ativos os impulsos fundamentais da juventude — especialmente o seu pen-

dor para as atividades lúdicas, tão aliciadoras que acabam por envolver até mesmo os estudantes quarentões. Ainda se ri nas nossas Faculdades (graças a Deus!; ainda se dizem piadas, e os jornais acadêmicos oferecem aos leitores, até hoje, a indefectível página humorística. O próprio trote, que agoniza, procura mobilizar as derradeiras energias em torno da fase festiva da cerimônia — a "peruada" — cujas vítimas já não são os calouros. Eis, por exemplo, as legendas dos carros alegóricos da "peruada" de 1955, dos estudantes de Direito: "Pela liberdade de trabalho" — sátira reportando-se ao fechamento compulsório de certas casas indecorosas; "A reforma eleitoral" — título que por si se explica; "Delegacia de roubos e pancadaria" — mais explícito ainda; "A proliferação de Faculdades" — de clareza meridiana.

De propósito deliberado excluí do presente trabalho os fenômenos patológicos, — tudo quanto repugna à educação e à cultura e deslustra a corporação acadêmica brasileira. Por isso, se me refiro ao famoso "pindura" — ou seja ao assalto a cafés, confeitarias e restaurantes, praticado no dia 11 de agosto de cada ano por moços que se dizem estudantes, — é que os alunos da Escola Politécnica da Universidade de São Paulo deram à criminosa "tradição" um substitutivo inteligente e elegante, com que comemoraram, em 1956, o 53º aniversário do seu Grêmio. Dias antes, mais de sessenta professores da Escola foram ouvidos e acederam em ser "assaltados" em suas residências. Na data, cerca de trezentos e cinquenta estudantes, distribuídos em contingen-

tes de cinco a dez, desfecharam o ataque, com aquela voracidade acumulada que os fregueses de restaurantes acadêmicos bem conhecem. O êxito (escreve o jornal da Escola) "superou a todas as previsões" (ou provisões?). Os alunos se deliciaram... e os mestres também. Um destes chegou à imprudência de perguntar: "— Por que só nos aniversários do Grêmio?" E o diretor declarou em ofício: a iniciativa, "aplaudida com entusiasmo, contribuiu para reforçar (...) o mútuo entendimento que deve existir entre alunos e professores".

Atividades Culturais

Nossos cursos superiores do passado foram, em grande parte, escolas de cultura geral, menos por seus mestres do que pelos próprios alunos, mercê do contato quotidiano (1). Essa influência persiste. Continua a haver jornais; existem grêmios literários; realizam-se competições oratórias internas ou externas; ocorrem exhibições teatrais ou de música. Ao que se me afigura, porém, sem regularidade nem grande repercussão, a não ser para a "oratória", que está na massa do sangue.

A fim de ter uma idéia mais concreta dos interesses dos nossos acadêmicos, comparei quatro jornais seus: *O XI de Agosto*, da Faculdade de Direito, publicado desde há quatro anos; *O Politécnico*, da Escola Politécnica de São Paulo, de onze anos; *O Biceps*, da Escola Paulista de Medicina, de dezoito anos; e *O Bisturi*, da Faculdade de Medicina de São Paulo, de vinte e três anos. Todos de excelente apresentação, com doze a dezesseis páginas, algumas das quais ilustradas. Quanto

ao espaço que se lhes consagra, os seguintes assuntos ocupam, nos quatro, o primeiro lugar: vida acadêmica, ensino universitário, interesses profissionais. Vêm depois os assuntos econômicos, a política mundial, a literatura e o esporte. Os jovens juristas também escrevem sobre filosofia e questões sociais, sendo quase abstêmios, porém, em humorismo, de que outras escolas gostam bastante. A poesia é cultivada com abundância pelos médicos e, a seguir, pelos juristas. Os engenheiros dão-lhe pouco apreço, emparelhando-a com o xadrez e as palavras cruzadas. No esporte destaca-se o *Bíceps*, da Escola Paulista de Medicina.

O esporte leva-nos à cultura física, que, em nossas escolas superiores, constitui novidade deste século. Como a oratória ou a música, o esporte acadêmico representa uma especialização. Não se cogita de proporcionar exercícios físicos a todos, a fim de que todos se beneficiem em sua saúde e vigor corporal. O que importa é formar um quadro de "craks" capaz de derrotar os "craks" das outras escolas. De sorte que, para cinquenta esportistas atuantes, há quinhentos jovens que apenas "torcem". Este desvirtuamente do esporte, que os universitários norte-americanos levaram ao máximo, produziu por lá efeitos perniciosos, do ponto-de-vista do ensino e da moralidade. A paixão da torcida levou alunos, ex-alunos e até professores a empregar expedientes menos dignos, tendo por objeto vencer de qualquer modo. Aliciavam campeões de cabeça ôca e os faziam ingressar no curso mediante exames fraudulentos. Depois, durante a época do treino, obtinham que estes mesmos campeões fossem dispensa-

dos das obrigações escolares. Em último caso, compravam sabotadores no campo adversário. Mas a reação da opinião pública, estimulada pelas boas escolas, colocou o problema nos devidos termos. Em outubro de 1951, os presidentes de três Universidades de primeira grandeza — Harvard, Yale e Princeton — publicaram uma declaração conjunta dizendo, em substância, o seguinte: "se o programa de atletismo existe nas escolas, é para o benefício da educação do estudante e não para a glorificação do indivíduo ou vantagem do estabelecimento". Ao que me consta, as escolas brasileiras não chegaram a contaminar-se desse mal. E nem mesmo de um outro, que andou ameaçando o mundo universitário dos Estados Unidos, isto é, a inversão na escola de valores acadêmicos, visando conferir precedência ao músculo sobre o cérebro. Sirva-nos de lição, entretanto, a crise norte-americana.

Embora as nossas escolas superiores não possam competir, em matéria de esporte, com os anglo-saxões, existem nelas amostras de tudo: futebol, basquetebol, atletismo, tênis, natação, esgrima, hipismo... A "Pauli-Poli", torneio entre a Escola Paulista de Medicina e a Politécnica, e a "Mac-Med", entre a Universidade Mackenzie e a Faculdade de Medicina, funcionam há quase dois decênios, com alternativas de animação e desânimo. A "Sansão", entre as Faculdades de Direito de São Paulo e de Santos, acha-se em fase experimental. Apesar disso, um cronista de *O Politécnico* escreveu, em hora de evidente pessimismo, que o esporte universitário paulista "está agonizante". Agonizante, não está: está em crise de crescimento, um pouco precisado de vitaminas.

Atividades de Iniciação Profissional

Certas Faculdades possuem trabalhos práticos obrigatórios, de feição profissional, correspondente às suas várias cadeiras. Outras não os têm, ou os que têm não parecem suficientes aos alunos. Eis "ai portanto, um setor interessante aberto aos acadêmicos. Aos moços do quarto e quinto ano dos cursos médicos, o Governo do Estado acaba de franquear as repartições da Secretaria da Saúde, para estágio voluntário. Os estudantes de Direito podem inscrever-se como estagiários nas Varas Cíveis ou Criminais, no Juizado de Menores, na Justiça do Trabalho, na Polícia, na Penitenciária. Os das Faculdades de Filosofia, candidatos ao magistério secundário poderiam exercitar-se em Ginásios ou Colégios, enquanto aguardam a instalação de uma escola secundária própria.

É louvável, por certo, aproveitar essas oportunidades; mas algumas corporações acadêmicas têm ido além, têm criado para si oportunidades novas, de treino profissional. A mais antiga, ao que presumo, é a Liga de Combate à Sífilis, do Centro Acadêmico Osvaldo **Cruz** (Faculdade de Medicina). O Departamento Jurídico do Centro Acadêmico XI de Agosto, inaugurado em 1947, é menos conhecido. Trata-se de um vasto escritório que trabalha de graça. Advogado? Cerca de trinta alunos do quarto e quinto ano, sob a orientação de um bacharel formado. Clientes? A gente pobre. Foram 30 os clientes, no primeiro ano de atividades; seu número subiu a 2.952 no ano que correu entre março de 1955 e março de 1956. Cuida-se de tudo, ali: causas cíveis, criminais, de família, trabalhistas, administrativas, eleito-

rais, militares... E os seus dirigentes es orgulham de uma elevada percentagem de vitórias! Só não venceram ainda na ação amigável que estão movendo para a obtenção de ajuda oficial. Fui visitar o Departamento Jurídico há poucas semanas, tomei ares de corregedor, interroguei, examinei, comparei. E não vi nele senão um defeito grave: o de não poder expandir-se, por falta de recursos, a fim de que ali se exercitem anualmente umas dez ou doze dúzias de papinianos. Outra oportunidade de treino espontâneo, criada por vários cursos jurídicos, é o Júri Simulado. Os Departamentos Femininos desses cursos chamaram a si, ultimamente, a concretização da idéia. Funcionaram dois Júris Simulados na Capital (Faculdade de Direito da Universidade "versus" Faculdade Paulista de Direito) e um em Curitiba (Faculdade de São Paulo "versus" Faculdade do Paraná). "Júris de brinquedo" (disse-nos alguém), mas muito sérios!" Emprestou-lhes o seu prestígio, na Capital paulista, o MM. Juiz do Tribunal do Júri, que, além do mais, cedeu para os trabalhos acadêmicos o majestoso salão do Palácio da Justiça.

O Escritório Piloto do Grêmio Politécnico é a réplica dos futuros engenheiros ao Departamento Jurídico dos estudantes de Direito. Destina-se igualmente ao treino voluntário. A instituição funciona a serviço dos pequenos proprietários urbanos que, por insuficiência de recursos, não podem contratar arquiteto. Os estudantes planejam e administram a construção, sem nenhum pagamento; um professor da casa superintende e assume a responsabilidade oficial. Presentemente estão os jovens arqui-

tetos cogitando de vôos mais largos, em obras de grande vulto. Dentro em pouco te saberá.

Atividades Assistenciais

Para facilitar a exposição do assunto (perdoem-me o vício didático), vou distribuir em três grupos as atividades assistenciais dos nossos estudantes. No primeiro estão as assistências profissionais — médica, dentária, jurídica, de engenharia — que decorrem da iniciação escolar dos alunos em suas respectivas carreiras, e às quais acabamos de aludir. Integram o segundo grupo as assistências não-profissionais. Exemplo típico (e único do meu conhecimento) é a benemérita "Campanha Paula Sousa", empreendida há cerca de quarenta anos pelo Grêmio Politécnico de São Paulo, para o fim de manter escolas de alfabetização da adultos. Numa e noutra das duas categorias, o público necessitado é quem recebe o serviço assistencial. O estudante, de sua parte, entra com o trabalho — trabalho que no primeiro caso é de natureza profissional e, no segundo, consiste em angariar fundos para o funcionamento das escolas alfabetizantes. Resta o terceiro grupo. Neste, os beneficiários são os próprios estudantes (alojamento, alimentação, tratamento médico, livros, materiais de estudo, excursões educativas, etc.); o benfeitor é quase sempre o Estado. E a colaboração dos grêmios de regra se resume, como em relação ao grupo anterior, na tarefa de solicitar do Governo a concessão de verbas. Exemplos expressivos: os Restaurantes Universitários e as Casas do Estudante, desde que estas duas instituições tenham por objetivo propor-

cionar cama e mesa de graça, ou por preços inferiores ao custo.

Estão na ordem do dia, de norte a sul do país, os Restaurantes Universitários, bem como as Casas do Estudante (ou da Estudante). Vejo com simpatia a primeira das duas iniciativas; tenho fundadas reservas no tocante à conveniência da segunda, dentro da organização que se lhe dá entre nós. Deixo de lado, por ora, essas reservas, a fim de tocar apenas em dois pontos capitais, que dizem respeito a ambas. Pergunto, em primeiro lugar: — Quem são os beneficiários? Se são exclusivamente os moços necessitados, aptos e estudiosos, nada tenho a objetar, desde que as três condições se reúnam em certo jovem — a precariedade de recursos, a aptidão e a capacidade de esforço — é justo e conveniente que a comunidade o assista no estudo superior. Justo, porque devemos facultar, a esse moço, auxílio cuja ausência não lhe permitiria elevado grau de desenvolvimento, de que é capaz. Conveniente, porque há grande probabilidade de que o jovem retribua depois, com juro, à comunidade, o benefício recebido. Mas, falte uma só das três condições, já não vejo como justificar a assistência. Manter à custa do erário, em escola superior, com cama e mesa, um moço que pode pagar? Ou que é destituído de aptidões para tirar proveito do ensino? Ou que, embora pobre, embora inteligente, não está disposto a estudar? Em nenhuma das três hipóteses têm os grêmios o direito de pedir a contribuição do povo; nem deve o Governo atendê-los, se o pedido fôr feito. Porque, como escreveu O *Politécnico* de setembro de 1956: "aos

vinte ou vinte e cinco anos, não cabe mais ser apontado como parasita e sangue-suga do Estado".

Meu segundo reparo tem por objeto as edificações e, portanto, atinge mais a Casa do Estudante do que o Restaurante Universitário. Sabemos, os brasileiros, que a administração federal está construindo no país diversas Cidades Universitárias. À terminação da Cidade Universitária do Distrito Federal, referiu-se mesmo o Presidente da República, em termos categóricos, no discurso que pronunciou a 23 de janeiro último. O Governo paulista, por sua vez, tem igual empenho no tocante à Cidade Universitária bandeirante. Pois bem: tanto a de São Paulo, como as suas congêneres da União, vão possuir alojamentos residenciais para alunos e instalações para refeitórios, criando, desta forma, no Brasil, nos mais diversos pontos do país, condições materiais excelentes para o ensino universitário moderno. Por que, então, distrair recursos para edificações que dentro em pouco se tornarão dispensáveis? Por que, em vez dessa escusável duplicação de esforços, não concentrar todas as verbas disponíveis naquilo que será, em breve, obra completa e definitiva? Cada Casa do Estudante, que os alunos de uma escola de Universidade projetam, fortalece a suposição de que eles não crêem nas Cidades Universitárias brasileiras. Que irão fazer, então, esses jovens, quando amanhã estiverem governando?

Política Geral e Ensino Universitário

Os estudantes universitários de todos os países tiveram papel de relevo na implantação da democracia

e do liberalismo. O começo foi em: 1815, quando a corporação acadêmica de Iena desfraldou o pavilhão Negro-Vermelho-Amarelo: "da noite da escravidão, através de lutas sangrentas, até à idade de ouro". No século XIX, se metade da história acadêmica do Brasil consistiu em movimentos contra exigências escolares, a outra metade foi de lutas políticas; lutas que, depois, invadiram o século atual. Liberalismo, abolicionismo, república, civilismo, alistamento eleitoral, voto secreto — são expressões que falam por si. Os embates dos partidos tiveram igualmente a sua época. Escasso o eleitorado do país, apática a opinião pública, iam os diretórios procurar ressonância entre os estudantes. Ou os estudantes, por si, se organizavam visando ao mesmo fim: sacudir a opinião brasileira. No período 1916-1921 (meu tempo acadêmico), três grandes movimentos de oposição se apoiaram nos alunos de direito, medicina e engenharia de São Paulo. E a vinculação prosseguiu, mesmo depois que o alistamento se generalizou e se instituíram os partidos nacionais.

Ultimamente, perceberam os estudantes, ao que presumo, que a participação de seus órgãos oficiais era refregas partidárias, se ia convertendo em fator de desagregação e enfraquecimento da comunhão acadêmica. E mudaram de atitude. Seja cada estudante, lá fora, eleitor ou candidato do partido que quiser: mas não use nessa função o nome do grêmio de sua escola. "Não podemos permitir (escreveu um acadêmico) que se lance a Faculdade (...) à luta política, que envolve invectivas, ódios, paixões desenfreas-

das..." (O *XI de Agosto*, abril de 1956). E o jovem presidente da associação afirmou, ao empossar-se: "Vamos trabalhar (...) com a mais absoluta independência em face dos partidos e grupos políticos externos" (Ibid., pág. 4). Assim se orienta hoje a mais politizada organização brasileira de estudantes.

Irão com isso os estudantes universitários alhear-se, daqui por diante, dos movimentos cívicos do país? Não me parece. Os mesmos dois jovens, que acabamos de citar, definem a diretriz que preconizam. E a da "participação ativa na solução dos problemas básicos do Brasil" — explicou o presidente; é o exame "dos problemas políticos nacionais, quando a insensatez dos nossos homens públicos conduzir a pátria à situação de calamidade e de caos..." — declarou o outro. Os atos o confirmam. Eis, com efeito, os temas de alguns movimentos dos dois últimos anos: 1) o golpe de Estado; 2) o estado de sítio; 3) a liberdade de imprensa; 4) a política atômica; 5) o problema do petróleo; 6) os preconceitos raciais; 7) a reforma eleitoral; 8) o comércio com o exterior; 9) a espada de ouro; 10) a mudança da Capital Federal. Estudantes e operários não têm feito boa liga em São Paulo, ao contrário do que sucede em Lima (Peru), onde existe entre eles uma espécie de aliança ofensiva e defensiva. Mas, em 1956, os acadêmicos e os operários da Capital paulista se uniram para protestar contra o aumento das tarifas dos veículos coletivos. Foi a primeira vez.

Agora, a outra metade da história acadêmica: as greves contra o ensino. De fato, desde o ano da

fundação até o fim do Estado Novo, sucederam-se os movimentos estudantis brasileiros tendo por finalidade protestar contra exigências escolares. Basta citar os de maior vulto: em 1871, contra a prova escrita; entre 1879 e 1901, o longo ciclo de agitações contra a frequência às aulas; em 1918, o movimento pelas aprovações por decreto; em 1930, reiteração do mesmo movimento; em 1934, pela supressão da prova oral. Nos intervalos, pequenas escaramuças em favor do aumento das férias, da redução das notas de aprovação, do abono de faltas... Mas nos últimos tempos aquelas manifestações cessaram, dando lugar a outras, de sentido oposto — a favor do ensino. Encontro em minhas notas, aliás muito incompletas, as seguintes referências: 1) junho de 1952, greve contra proventos ilegais em cátedras de Universidade; 2) setembro de 1954, manifesto contra a fraude nos exames; 3) na mesma época, manifesto contra a criação de escolas superiores em cidades de recursos culturais insuficientes; 4) de 1954 a 1957, greves e protestos contra transferências de alunos; 5) no mesmo período, movimentos contra a matrícula de excedentes; 6) 1955 e 1956, grande agitação contra as Faculdades fraudulentas; 7) 1957, contra a posse de um professor nomeado por forma ilegal. Preparou-se em 1951 um movimento "sui generis", suponho que inédito no país: um protesto contra professores de Universidade, "cujas freqüentes faltas constituem um prejuízo que os estudantes não desejam mais sofrer" ("Diário da Noite", Rio, 2-4-1951). Não passou de projeto, mas assinalo o episódio como sintoma da nova atitude. Das várias manifestações do gênero, a mais duradoura foi a cam-

panha contra as escolas fraudulentas. Merece destaque, no caso, a tenacidade do Centro Acadêmico XI de Agosto, que logrou alcançar, pelo menos, esta vitória concreta: o congelamento de autorização para uma nova escola superior. De natureza diversa, mas de sentido análogo, foi • movimento deflagrado em 1954 na Capital paulista, em defesa da autonomia das agremiações acadêmicas. Problemas dos mais sérios, pois que se situa na zona limítrofe entre a Educação e a Política (2).

Política Acadêmica

Em estudo sobre as corporações acadêmicas das modernas Universidades inglesas, "Sir" Walter Moberly escreve: "Não se desconhece ali o tipo do "cavador de emprego", que consagra tempo em demasia à política estudantil. E êle poucas vezes um bom estudante, e na realidade não se impõe ao respeito dos demais colegas" (8). Palavras justas, pois estigmatizam uma figura moralmente inferior. Mas a acusação não pode atingir os estudantes que façam de boa-fé a política acadêmica. A Inglaterra os conhece. De fato, como compreender as excelentes "Unions" de estudantes desse país, sem eleições? Como acreditar em eleições democráticas, sem partidos, sem programas, sem candidatos, sem propaganda? E como imaginar tudo isso sem política?

Examinando agora o assunto, reporto-me especialmente ao Centro Acadêmico XI de Agosto, por ser este a mais antiga agremiação estudantil brasileira e, também, a mais politizada. O Centro XI de Agosto (comentou um estudante — 1919-1923) "é a verdadeira escola dos que têm vo-

cação para as pugnas eleitorais". É (prosseguiu êle) "uma imagem perfeita do governo no seio de uma democracia (...), é a democracia em ação" (9). Sim, a democracia, mas a democracia de cada época, com todas as suas vicissitudes.

Reduzido é o número de estudantes (cerca de 12%, calculei em 1944) que se dedicam ativamente à política interna. Entre eles se incluem os que, antes de entrar para o curso, já haviam tomado rumo: como Pitt se preparou desde criança para Primeiro Ministro, estes predestinados se orientam, a partir da escola secundária, para a presidência do Centro. Haverá, de fato, os que, por isso (segundo corre), se deixam reprovar em meio do caminho, à espera de melhores ventos? Ignoro. Existem partidos; — partidos distintos por seus líderes, mas não pelos programas. Exatamente como na política externa. O aliciamento partidário começa estando o futuro eleitor ainda no "cursinho", em estudos vestibulares. Os cabos eleitorais (que os há, e que põem os melhores cá de fora) sabem rodear de obséquios o prosélito "en herbe", proporcionando-lhe programas, ajuda na inscrição, horários, proteção contra o trote. Como se vê, o incremento da vida partidária está estimulando as forças de agregação acadêmica. Tudo isto e mais a propaganda impressa, as faixas, os cartazes, as "chopadas" e o transporte de eleitores obriga a despesas. Há cerca de quinze anos, um jovem líder fêz, a meu pedido, o cálculo do que fora gasto na última eleição: 10G mil cruzeiros para o conjunto dos partidos, havendo votado um milhão de eleitores. Plutocracia, então? Não se pense nisso. Os candidatos pobres

também se elegem, suprimindo pelas qualidades pessoais a fraqueza econômica. Ê o que por vezes tem sucedido, com vantagem para a agremiação; porque o êxito ulterior do Centro depende sobretudo do tino, da capacidade de iniciativa e do dinamismo do seu presidente. Sim — do presidente — porque o regime é ultrapresidencialista.

Fiz em 1944 — numa época perigosa, portanto — o elogio das atividades de política interna no Curso Jurídico de São Paulo: "é uma lição objetiva de metodologia eleitoral, permitindo aos futuros condutores da opinião conhecer, de um lado, a inabalável consistência da democracia e, do outro, os vícios usuais dos seus processos" (1). Hoje, passados treze anos, reafirmo integralmente essa apreciação.

Administração Universitária

A investigação histórica principiaria por Bolonha, na Idade Média. Mas vamos desde logo à atualidade. Mostram-se os professores pouco favoráveis à participação dos estudantes na administração universitária. Mormente quando são eles, professores, os que administram. Em inquérito oficial de 1948, na Itália, quase todas as Congregações repeliram a idéia, por grande maioria, tendo algumas chegado a dizer: "a função do estudante é apenas estudar". Mas o Curso Jurídico de Siena admitiu "a participação de dois estudantes maiores no Conselho de Administração"; e o prof. C. G. Mor, "baseado em experiência pessoal", declarou-se convencido da utilidade da intervenção dos moços no governo da Universidade (4). A Inglaterra e os Estados Unidos já fazem importantes

concessões, com resultados vantajosos (6, 8). Os mais combativos na luta são os jovens da América espanhola, que pugnam, por vezes, através de movimentos tempestuosos — como o de abril de 1956, no Peru, a que assisti. Contudo, atendido na forma, esquecem geralmente o fundo do problema.

Quanto ao Brasil, as reivindicações têm por mira certas posições de valor mais simbólico que real. Exemplo disso é o desejo de assistir às sessões dos conselhos deliberativos, ou de mandar a eles um representante. Tendo os estudantes da "Purdue University" (Estados Unidos), em 1926, instado por esse direito, — o de assistir às reuniões da "Faculty" — um velho universitário comentou: "— Se vocês soubessem Somo são "chatas" essas reuniões!" (7).

Reconheço que a participação dos moços na administração das respectivas escolas oferece inconvenientes. Mas as vantagens superam. O argumento mais forte é de ordem educacional — o preparo da juventude para a vida responsável. Aquela participação, além de robustecer os vínculos entre os estudantes e a casa, leva a compreender melhor o valor das restrições e habitua ao respeito da lei. Donde o argumento político: dar ensejo à educação universitária, assim compreendida, para colaborar na formação de líderes para democracia. O que não conseguiremos se conservarmos os moços, anos seguidos, em estado pupilar. Do ponto-de-vista didático, é de sublinhar-se que a experiência do mestre se completa quando a ela se associam as sugestões do aluno. Tenho por fim um argumento que se ajus-

ta à situação brasileira. A ausência de relações regulares entre os estudantes e o corpo docente tem produzido em nosso país, ora por incompreensão, ora por precipitação, conflitos da maior gravidade, que seriam evitados se a organização fosse democrática. Acresce que, desconfiados dos mestres, procuram os moços outras vias para a solução dos problemas que a realidade ou a imaginação coloca diante deles: vão aos padrinhos, sigilosamente, ou, com grande espetáculo, apelar para as greves.

Há leis sobre o assunto. O Decreto nº 19.851, de abril de 1931, instituiu a representação do corpo discente no Conselho Universitário e, bem assim, o direito, atribuído ao estudante, de defender-se ou ter defensor nas sessões do C.T.A.; o direito de organizar associações, o de elaborar o seu Código de Ética, o de participar de entendimentos com os professores para a fixação de medidas de assistência. Tudo isso foi regulamentado (19-7-1955). E o Decreto-lei nº 4.105, de 1942, reconheceu a União Nacional de Estudantes, que por um triz, aliás, durante o Estado Novo, escapou de converter-se em repartição pública. A maior parte de tudo isso, entretanto, tem sido letra morta, por desinteresse dos próprios estudantes. Em 1950 o Ministro da Educação mandou elaborar um Código Disciplinar, a ser imposto como código único às escolas superiores do país. No Conselho Nacional de Educação, manifestei-me contra a idéia, por vários motivos, entre os quais este: o de, através de seu Código Disciplinar, cada escola poder ensaiar "organizações educativas de proveitosos efeitos para a

formação moral e social dos estudantes" (1). O anteprojeto não prosseguiu, a autonomia foi respeitada. Mas, onde estão os "ensaios de organização", que os centros acadêmicos deveriam ser os primeiros a pleitear?

Nesta ordem de idéias, o corpo discente da Faculdade de Medicina de São Paulo tomou em 1956 uma decisão cheia de promessas: instituiu a Congregação de Alunos, órgão formado por três representantes de cada série, eleitos por seus pares, e cuja finalidade é estudar os problemas que preocupam os estudantes. Talvez esteja aí, na constituição desse Parlamento juvenil, um grande marco da história acadêmica nacional.

Os Estudantes Também Constróem...

Há, como se vê, indícios evidentes de que grande número de estudantes das escolas superiores brasileiras já transpuseram o estágio pueril da impulsividade e a fase adolescente da jactância e rebeldia. Não se escravizam mais ao princípio do prazer; os agrupamentos que formam deixaram de ser as antigas massas puramente emocionais, expostas ao sabor dos ventos e que, como certa personagem grotesca de Daudet, achavam no mínimo episódio um pretexto para fazer barulho: "Faisons du bruit!" As assembleias acadêmicas de hoje (salvo as naturais exceções) examinam, discutem e deliberam antes de mover-se. Não é estranha a esses estudantes a necessidade da disciplina, nem ignoram eles o fenômeno da competição social, que os espera amanhã, e que os quer devidamente preparados, através de estudos cada vez mais sérios. Impressionam-se, de outra parte, por suas responsabi-

lidades, por seus deveres para com a comunhão nacional, da qual recebem o benefício da cultura e dos privilégios acadêmicos. Em consequência, procuram cooperar desde logo na solução dos problemas coletivos. Como se dissessem; servir ao país, depois de nos havermos servido dele. Que é tudo isso, senão construir? S. Paulo).

Referências Bibliográficas

- (1) ALMEIDA JÚNIOR, A. de — *Problemas de Ensino Superior*, Comp. Editora Nacional, S. Paulo, 1956 (Capítulos 17, 3, 10 e 21. (2) American Civil Liberties Union — *Academic Freedom and Civil Liberties of Students*, New York, 1956. (3) BRAGA, TEÓFILO — *História da Universidade de Coimbra*, 1892, IV, págs. 242-263. (4) Commissione Nazionale — *La Riforma della Scuola*, 2º ed. Roma, 1950, págs. 126 etc. (5) DENNISON, CHARLES P. — *Faculty Rights and Obligations*, Teachers' College Columbia, New York, 1955, págs. 162-164 e outras. (6) KEM.Y. J. AGNES — *College Life and the Mores*, Teachers College, Columbia, New York. (7) LITTLE, C. COOK — *The Awakening College* — W. W. Norton Co., New York, pág. 55. (8) MOBERLY, WALTER — *The Crisis in the University*, SCM Press, Londres, 1919. (9) PATTI, FRANCISCO — *O Espírito das Arcadas*, Ass. Antigos Alunos, São Paulo, 1950, pág. 177. — A. ALMEIDA JÚNIOR — (*Anhembi*, São Paulo).

COLÉGIO DE APLICAÇÃO

Dedicando toda nossa existência aos problemas de educação e saúde,

com exclusividade, pois jamais exercemos qualquer outra espécie de atividade, temos os olhos sempre voltados para o complexo tema do ensino secundário.

"In Illo tempore", quando nos ocupávamos da nossa própria formação escolar secundária, nos convencemos, apesar da inexperiência daquele período da juventude, de que era pouco proveitosa a frequência aos estabelecimentos de ensino daquele grau em que nos inscrevemos, ora em São Paulo, ora na Capital da República, nos transferindo sucessivamente em busca de melhores ensinamentos. Resolvemos, então, abandonar tais bancos escolares, entregando-nos às mãos hábeis e sábias de especialistas, em aulas individuais, capazes de satisfazer nossos anseios de boa estruturação preparatória. E embora visanto à carreira médica, fomos buscar antes, na Escola Politécnica, os conhecimentos que julgávamos necessários para mais segura composição científico-cultural. Teríamos certamente recorrido à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras se elas existissem naquela época. Tudo isto nos foi fácil cumprir, por iniciativa própria, porque sempre gozamos da mais absoluta liberdade de ação.

Quer isto dizer que já naquela época remota, ao se finalizar o século passado, não nos conformávamos com o ensino livresco, ditado em aulas frias, sem complementação objetiva. Esta impressão desconfortante em relação ao ensino escolar então vigente consolidou-se quando, terminados os cursos de engenharia e de medicina, pudemos, com a maturação intelectual adquirida, contemplar o panorama educacional do país.

No que tange aos estudos de segundo grau, estavam estes, como todos sabem, sobrecarregados de disciplinas, ministradas através de programas extensos e impraticáveis, dos quais apenas alguns pontos eram versados em aulas e sem a competente objetivação. E não passavam de aulas de repetição livresca, ministradas apressadamente, porque os mestres, mal remunerados, eram obrigados a correr de um lado para o outro, dando oito a dez aulas diárias, a fim de conseguir salário mesmo assim modestíssimo. O equipamento era inexistente ou precário. No horário escolar nem se cogitava de tempo para aulas práticas. Aulas teóricas maciças sucediam-se durante todo o período escolar. Os mestres, embora alguns fossem realmente dedicados a seu mister, eram autodidatas ou eram oriundos de outros setores de atividade e que naquele magistério procuravam apenas um reforço para sua situação financeira. Ficavam, assim, os alunos em posição passiva, ouvindo, ouvindo, ouvindo, sem participação ativa nos trabalhos. Esta era a regra. Seria inútil prolongar tais comentários em assunto assaz conhecido.

Pois bem, em consequência da limitação de matrículas nas escolas superiores, aconteceu que os egressos do curso secundário não tinham preparação suficiente para enfrentar os exames vestibulares. Eram obrigados, por isso, a recorrer a novos estudos, quando, por lei, basta o curso secundário completo para ingresso no superior. Mas não suportavam as provas de seleção que constituíram, por assim dizer, uma espécie de exame de estado, comprobatório da preparação de cada um.

Surgiram, então, os chamados "cursinhos". Como não constavam da legislação do ensino, evidenciou-se nesta uma solução de continuidade, pois os diplomados nos cursos secundários eram obrigados a passar um ou dois anos nos "cursinhos" para apresentarem condições que já deveriam ter pela sua diplomação secundária.

Esta história é muito conhecida e se a estamos lembrando é apenas com o objetivo de compor uma seqüência lógica na explanação do tema de que estamos tratando. Acompanhando este caso com o máximo interesse, porque a educação secundária é a base de qualquer sistema educacional, não dispúnhamos, entretanto, de credenciais oficiais, nem de tempo, que nos permitisse, ainda que modestamente, contribuir para solução de tão grave problema. Estávamos então em plena efervescência de especialização no campo da medicina que nos conduziu à cátedra.

Certa vez, porém, tivemos ao nosso alcance uma tribuna no Rotary Club de São Paulo. Estávamos em 1926. Apresentamos ali a idéia de criação, no sistema escolar brasileiro, de um elemento para preencher a lacuna mencionada e que denominamos de "Curso Intermediário". Não aventamos qualquer possibilidade de reforma do ensino pela convicção que tínhamos e ainda temos de que elas nada podem resolver nos domínios do ensino secundário, se não fôr abordada com coragem a questão dos recursos financeiros. O ensino secundário, para resolver os problemas de instalações, de equipamento, de adequada remuneração capaz de atrair a plena dedicação de grandes mestres, de aquisição de fontes bibliográficas em larga

escala, da assistência aos professores, da limitação dos alunos em cada classe, etc, dificilmente pode ser fonte de renda; atendendo-se à capacidade financeira dos pais, já sobrecarregados e impossibilitados, assim, de contribuir para tanta despesa. Ou o Estado toma conta desse ensino ou necessita suprir financeiramente as instituições privadas. E mesmo assim o padrão desse ensino só se poderá elevar gradualmente na proporção em que o ambiente se fôr saturando de professores competentemente preparados para isso, nas faculdades de filosofia e que se formem escolas secundárias modelares providas de todos os recursos para o ensino amplamente documentado e objetivo. Não valem os pequenos laboratórios ou escasso material de ensino que não faculte ao estudante trabalhar pelas suas próprias mãos.

Assim, enquanto isso não fôr possível, não devemos ficar inativos. O problema poderá ir sendo resolvido pela implantação de escolas modelares e estimuladoras de aperfeiçoamentos.

Ora, como nem todos os que completam o curso secundário se encaminham para os estudos superiores, teríamos no curso intermediário menor número de estudantes e, portanto, melhores possibilidades para ensino mais aperfeiçoado na prática.

A semente que lançamos da tribuna do Rotary não caiu em terreno estéril. A idéia foi aproveitada, embora sob modalidade diversa, porém, visando a idêntico objetivo.

Trabalhávamos naquela época junto ao diretor da Faculdade de Medicina de São Paulo cooperando no serviço de equipamento e apare-

lhamento do novo edifício recém-construído no planalto do Araçá.

Posto ao corrente deste assunto o diretor aludido, que era o prof. Sérgio Meira, resolveu criar o curso pré-médico na Faculdade de Medicina. E o realizou imediatamente porque naquela época estávamos em pleno período discricionário. Neste curso eram revistos, ajustados, aperfeiçoados os conhecimentos das matérias de maior utilidade para o curso médico: física, química, zoologia, botânica, biologia geral. Ótimos professores foram então designados, entre os quais citaremos o saudoso André Dreyfus, que depois tão alto elevou a cátedra de Biologia Geral, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, da Universidade de São Paulo. O êxito excedeu qualquer expectativa. Ao mesmo tempo a Faculdade de Medicina excluiu do seu currículo as disciplinas propedêuticas que enxertavam e sobrecarregavam a seriação de seu curso.

Seja dito de passagem que, dez anos passados, fizemos uma apreciação desse tema quando o Conselho Universitário, da Universidade de São Paulo, pediu naquela data e em conjunto com a Universidade de Minas Gerais, que fosse reconstituído o Colégio Universitário, fruto da evolução do "Pré", como veremos a seguir.

O sucesso do primeiro "Pré" determinou a formação de outros, um em cada uma das escolas superiores de São Paulo.

Viajamos então para o Rio de Janeiro, debatendo amplamente este problema com Carneiro Felipe, que colaborava no Ministério da Educação, criado em 14 de novembro de 1930.

No Rio de Janeiro, depois de tentativas, foi estabelecido o Colégio Universitário. Infelizmente, na Capital da República, em vez de cátedras definidas, com professores permanentes, adotou-se o rodízio de mestres não raro sem qualquer especialização nas matérias que por um ano apenas lecionavam. Certa vez coube a um professor de microbiologia reger no Colégio a cadeira de geologia! Não é preciso dizer mais para demonstrar que o Colégio Universitário foi um completo insucesso na capital da República, onde fora instituído pelo Decreto nº 21.244, de 4 de abril de 1932.

Mas, em São Paulo, o Colégio, com nascedouro tão auspicioso, foi cada vez mais se engrandecendo à proporção que os seus docentes iam enriquecendo as cátedras com material de ensino e aparelhamento adequado.

Surgindo a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, o Colégio Universitário de São Paulo com ela praticamente se entrosou, tornando-se uma instituição de alto nível e eficiência. A influência logo se manifestou nos cursos superiores, onde os alunos ingressavam com conhecimentos jamais revelados anteriormente. Todos os professores universitários sentiram tal diferença. Em nosso curso na Faculdade de Medicina eliminamos aulas preparatórias outrora indispensáveis, concentrando-se nossas atividades nos assuntos específicos da cátedra.

Pois o Colégio, além do imenso benefício a que nos referimos, trouxe outro de alta importância. Gerou-se, em conseqüência de se terem fundado vários cursos tipo "Pré", em ginásios particulares. Estabeleceu-

se então salutar estímulo. Porfiavam os ginásios em competir com o Colégio nos exames vestibulares. Elevaram assim o nível do seu ensino para que seus alunos ingressassem nos cursos superiores em número capaz de recomendar a instituição.

Pois todo esse benefício desapareceu com a extinção do Colégio Universitário de São Paulo. Retrocedemos. O Colégio, que se achava articulado com a Faculdade de Filosofia ou os estabelecimentos de ensino superior, dos quais recolhia a influência docente e material, passou a se articular com o ginásio, sofrendo os mesmos prejuízos que este sofre. Conseqüentemente, renasceram os "cursinhos", ficando novamente evidente a solução de continuidade no sistema escolar brasileiro.

Eis, entre outras, as razões porque tomamos a iniciativa de criar o Curso de Aplicação constante do Decreto-lei federal nº 9.053, de 12 de março de 1946.

Esse ato estabeleceu que todas as Faculdades de Filosofia federais, reconhecidas ou autorizadas a funcionar no território nacional, ficavam *obrigadas* a manter um *ginásio de aplicação* destinado à prática docente dos alunos matriculados no *curso de didática*. Antes de ser redigido e lavrado com a competente exposição de motivos, que nunca dispensamos durante toda nossa gestão no Ministério, ouvimos altos expoentes da educação nacional. Debates especialmente o assunto com os dois reitores das duas universidades então existentes na Capital da República; homens de grande envergadura cultural e de larga experiência nos domínios da educação, nos dois

graus em apreço: o secundário e o superior. Um dos reitores referidos militou no Conselho Nacional de Educação, foi professor e diretor da Escola Normal, da Escola Naval e da Escola Politécnica; estudioso e participante de todos os movimentos da educação em nosso país. Era, sem dúvida, pela sua inteligência, capacidade e clarividência, uma personalidade das mais notáveis do cenário educacional brasileiro. Referimo-nos ao professor Inácio Manuel Azevedo do Amaral, reitor da Universidade do Brasil. O outro educador que ouvimos, em longo debate, foi o padre Leonel Franca, professor e diretor do Colégio Santo Inácio, reitor da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, naquela época membro do Conselho Nacional de Educação, posição que ocupou até a sua morte; homem dotado de imensa cultura e experiência.

Um dos pontos mais discutidos versou sobre a possibilidade de o curso de aplicação atingir desde logo os dois ciclos, ginásial e colegial, ou limitar-se inicialmente a um deles.

Como a idéia era nova e curto o prazo para tua execução (um ano apenas para que as Faculdades de Filosofia instituíssem o curso de aplicação), concluímos que a nova lei deveria cingir-se ao ginásio. O êxito da iniciativa a conduziria naturalmente a vãos mais altos.

Conviria, porém, atentar para a circunstância de que as Faculdades de Filosofia não são escolas normais superiores, isto é, estabelecimentos dedicados unicamente à função profissional de formar professores para o magistério secundário, como as es-

colas normais não superiores o fazem para o ensino primário. Entre nós as Faculdades de Filosofia adotaram essa finalidade, no seu funcionamento, mas que de nenhum modo pode excluir a outra, que é secular, e que consiste na preparação, no campo cultural ou no científico e no mais alto nível, dos que a desejarem sem a objetividade do magistério secundário.

Era conveniente, portanto, a definição destas duas modalidades, a que se entregam os cursos, nas varias seções componentes de tais casas de ensino. A didática, dispensável para os que se não destinam ao magistério secundário, deve ser *obrigatória*, sob modelos adequados, para os que visam ao professorado naquele grau de ensino. Mas a didática teórica, apenas ditada por ensinamentos de pedra e giz, pouco valor prático apresenta. Para a plenitude de sua eficiência deve a didática se operar ao vivo, sob o calor da prática de ensino em estabelecimentos que, para o caso, representam análoga função que tem o hospital na formação do médico.

Qualquer estabelecimento de ensino secundário *comum não serve* para o fim em vista. Impõe-se, para o objetivo da prática magistral, uma instituição intimamente ligada à Faculdade de Filosofia, recebendo de suas cátedras o influxo de sua sabedoria, do seu material, do seu aparelhamento e (ponto importante) condicionada à flexibilidade experimental. Do contrário cairíamos na mesma rotina que se pretende aperfeiçoar. É, aliás, o que está procurando fazer a CAPES, sob o comando de Anísio Teixeira; até para o magistério primário, de que é prova o

belo monumento educacional construído na entrada da Cidade Universitária do Butantan.

Por outro lado, convém assinalar que tais cursos de aplicação, entrosados com as Faculdades de Filosofia, estruturados em modelo alto, iriam ter, *mutatis mutandis*, diríamos melhor, iriam representar aquele papel de estímulo, de emulação, que teve o Colégio Universitário de S. Paulo, conforme procuramos explicar nas reminiscências introdutórias, constantes do primeiro artigo destes comentários.

Em suma, criando o Ginásio de Aplicação, desejamos:

1º.— Proporcionar a prática didática em casa de ensino apropriada, dotada de todos os recursos para tal finalidade.

2º — Instituir uma casa de ensino modelar para estímulo e emulação de outras do mesmo grau.

3º — Abrir, sob a égide da Faculdade de Filosofia, um campo experimental palpitante e evolutivo.

Tudo isso vale muito mais do que qualquer reforma de ensino, em que o mecanismo fique girando com as mesmas rodas, apenas mudadas de lugar, ou então ampliadas ou reduzidas em suas proporções, sem os ditames de um campo experimental ativo e real.

Constantemente preocupados com os problemas da Faculdade de Filosofia, convocamos, naquela época, mestres eminentes para estudo de condições mais flexíveis para o funcionamento de tais casas de ensino. Resultou daí um decreto-lei, de linhas gerais, baixado a 26 de março de 1946. O artigo 4º dessa lei conteve dois parágrafos: "§ 1º. — Para obter o diploma de licenciado, os alunos

do quarto ano receberão formação didática teórica e prática, no "ginásio de aplicação" e serão obrigados a um curso de psicologia aplicada à educação. § 2º — Os que não satisfizerem às exigências do parágrafo anterior, receberão o diploma de bacharel".

Estavam assim, sem muitas palavras, discriminadas as duas funções das Faculdades de Filosofia, como elas se estruturaram entre nós: de um lado, o "licenciado", com formação didática recebida no ginásio de aplicação e objetivando o "magistério secundário"; de outro, o "bacharel", dispensado desta obrigação, por se não destinar ao professorado daquele grau.

Vemos, portanto, que todo este assunto está regido por dois decretos do governo Dutra e que referendamos: o de nº 9.053, que criou o ginásio de aplicação, estabelecendo prazo de um ano para sua constituição, e o de nº 9.092, que definiu sua limitação aos licenciados. Notem bem; não são decretos comuns oriundos do executivo; são decretos-leis, com "força legislativa". Em março de 1946, ainda não tinha sido proclamada a Constituição, que só o foi em setembro. Possuía, por isso, o executivo, prerrogativas legislativas. Logo, tais dispositivos, que têm "força de lei", só podiam e podem ser alterados pelo "poder legislativo", o que não aconteceu até agora. Não dispõe o poder executivo de poderes para modificar ou revogar tais decretos-leis. São, pois, vigentes as duas leis referidas.

Entretanto, não foram cumpridos, a não ser talvez por alguma instituição que espontaneamente se colocou dentro da lei ("Hélas!"). Eis,

neste sentido, o que diz uma nota do conceituado jornal *O Estado de São Paulo*, de 23 de abril do corrente ano: "Até agora, o Governo Federal não criou obstáculos ao registro dos diplomas dos licenciados. Esta orientação, entretanto, pode ser modificada a qualquer momento. Certa ou errada, a criação do ginásio, portanto, é imperativo de ordem legal que não deve ser adiado. E mister, todavia, dar ao estabelecimento organização à altura das mais rigorosas exigências pedagógicas, ampliando seus objetivos e transformado-o em uma autêntica escola-modêlo". Nesta última frase está perfeitamente interpretado o pensamento do legislador de 1946, que foi quem está escrevendo estes comentários. Mas, entre 1946 e 1957, perdemos mais de uma década! Em 25 de julho de 1950, considerando que não era assim cuidada a didática nas Faculdades de Filosofia, escrevemos, sob tal título, um artigo publicado na *A Gazeta*, daquela data.

Realmente, o assunto havia sido retomado então pelos mais interessados nesse problema. Ergueu-se nesse sentido a voz autorizadíssima do primeiro Congresso dos Antigos Alunos da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, proclamando a necessidade do cumprimento da lei. Não tivemos a menor interferência nesse Congresso. A notícia nos chegou pela imprensa. O Congresso apresentou, neste sentido, um projeto, esclarecendo: "Este projeto funda-se, antes de tudo, na necessidade de cumprimento de uma exigência legal, contida no Decreto federal nº 9.053, de 12 de março de 1946".

A melhor prêmio não podia aspirar o legislador, que, meditadamente, tomara a iniciativa do referido de-

creto-lei. Vinha o aplauso espontaneamente dos que mais de perto conhecem o assunto: os antigos alunos das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo.

Mas, infelizmente, nos domínios educacionais, as idéias novas marcham lentamente, do que nos dá notícia a história da educação no Brasil. Passaram-se mais sete anos, entre a data do apelo dos antigos alunos e o dia de hoje, em que finalmente se está organizando não o ginásio, modestamente previsto como ponto de partida, mas um colégio de aplicação.

Para nós, tal deliberação é motivo de regozijo, principalmente porque tivemos tal notícia através da referida nota do *O Estado de São Paulo*, citada, onde, no final, se encontram os conceitos que vamos reproduzir e que foram os mesmos, entre outros, que levaram o legislador a redigir a Lei n' 3.053. Ei-los: — "O ensino secundário, pelo menos em nosso meio, não foi, até agora, objeto de estudos cuidadosos. Sucedem-se as reformas sem que legisladores e educadores examinem a questão à luz da experiência realizada. As soluções propostas são invariavelmente meras ilações subjetivas ditadas pela experiência pessoal. O colégio virá atender, neste sentido, a uma necessidade inadiável, qual seja a de criar, entre nós, um campo de observação pedagógica e o primeiro esboço de uma escola experimental de nível secundário. Ainda é muito cedo para fazerem-se prognósticos a respeito da experiência a ser iniciada: se não faltar, entretanto, apoio aos organizadores, o colégio poderá ser o núcleo, o ponto de partida, da renovação pedagógica do ensino bandeiran-

te". Já o poderia ter sido há dez anos! E esta notícia alvissareira é confortante: — "Será organizado, finalmente, depois de muitos debates, o colégio que se destina à prática didática dos alunos da Faculdade de Filosofia". Finalmente! — ERNESTO DE SOUSA CAMPOS — (A *Gazeta*, São Paulo).

CRITERIOSAMENTE PLANEJADO O PROJETO DE LEI EM ANDAMENTO NA CÂMARA *

O projeto de bases e diretrizes da educação nacional (permita-me começar por aí minha conversa) tem uma história já longa...

É um pouco mais antiga, pois esta história já conta um quarto de século. O que esse projeto consagra é o princípio de descentralização em matéria educacional. Ora, no *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, por mim elaborado e redigido e, depois de assinado por 26 educadores, lançado e publicado em 1932 na imprensa do Rio e de São Paulo, e, no mesmo ano, reproduzido em volume (ver a *A reconstrução educacional no Brasil*. Ao povo e ao governo. Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Comp. Editora Nacional, S. Paulo, 1952), se encontrarão, à pág. 51, estas palavras:

"A organização da educação brasileira sobre a base e os princípios do Estado, no espírito da verdadeira comunidade popular e no cuidado da unidade nacional, não implica um centralismo estéril e odioso, ao qual se opõem as condições geográficas do país e a necessidade de adaptação crescente da escola aos interesses e

às necessidades regionais. Unidade não significa uniformidade. A unidade pressupõe multiplicidade. Por menos que pareça à primeira vista, não é, pois, na centralização, mas na aplicação da doutrina federativa e descentralizadora, que teremos de buscar o meio de levar a cabo, em toda a República, uma obra metódica e coordenada, de acordo com um plano comum, de grande eficiência, tanto em intensidade como em extensão. À União (diria hoje, ao Distrito Federal), na capital, e aos Estados, nos seus respectivos territórios, *é que deve competir a educação, em todos os graus, dentro dos princípios gerais fixados na nova Constituição*, que deve conter, com a definição de atribuições e deveres, os *fundamentos da educação nacional*. Ao governo central, pelo Ministério da Educação, caberá vigiar sobre a obediência a *esses princípios, fazendo seguir as orientações e os rumos gerais da educação, estabelecidos na carta constitucional e em leis ordinárias, socorrendo onde haja deficiência de meios, facilitando o intercâmbio pedagógico e cultural dos Estados e intensificando por todas as formas as suas relações espirituais*.

Em defesa da idéia sustentada nesse documento e claramente definida no n' I, letra o, do programa de política educacional, que dele se extraiu, saíram a campo os educadores e escritores que subcreveram aquele documento já histórico, e entre os quais desejaria destacar os nomes de Afrânio Peixoto, Sampaio Dória, Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Almeida Júnior, Roquete Pinto, Frota Pessoa, Venâncio Filho, Hermes Lima, Delgado de

(*) Entrevista concedida ao *Diário de São Paulo*.

Carvalho, Júlio Mesquita Filho, Mario Casassanta e Roldão de Barros. Na 5ª Conferência Nacional de Educação, que se reuniu em Niterói, em janeiro de 1933, e na qual tomei parte como delegado do Estado de São Paulo, Anísio Teixeira, Lourenço Filho e eu próprio retomamos a questão da descentralização, nas bases em que a colocamos no Manifesto. Foi dos debates travados sobre a matéria numa comissão especial e no plenário, que saiu o primeiro projeto, traçado em suas grandes linhas, das diretrizes e bases da educação nacional, de acordo com o referido Manifesto.

Já a Constituição de 1934 acolhera a idéia num dispositivo constitucional, depois de entendimentos com um grupo de deputados à Assembléia Constituinte, promovidos pela Associação Brasileira de Educação, que teve uma parte realmente importante nesse trabalho. A Carta Constitucional outorgada em 10 de novembro de 1937 o suprimiu, em conformidade com as idéias centralizadoras que voltaram a dominar, ao ser instaurado no país o Estado autoritário. Restabelecido o regime democrático, a Constituição de 1946 restabeleceu a disposição que consagra o princípio de descentralização e manda proceder, por lei complementar, a fixação das bases e diretrizes da educação nacional. Não tenho em mão os textos das duas Constituições, para confrontar os artigos a respeito. Mas, em substância, são os mesmos.

O ministro Clemente Mariani, no governo do general Eurico Dutra, constituiu em 1947 uma Comissão de 15 Membros, por êle escolhidos e designados, para elaborarem o projeto de lei de Bases e Diretrizes da Educação Nacional. Essa

comissão se repartiu em três sub-comissões: a) a do ensino primário e normal; b) a do ensino médio, geral e profissional técnico e c) a do ensino superior e universitário. Designado para relator geral e não podendo, pelos meus encargos naquela época, exercer as funções em que me investira a confiança do ministro da Educação, assumiu, a convite do ministro, as funções de relator geral o prof. A. F. de Almeida Júnior. Todos nós, os 15 membros da Comissão, trabalhamos em graus diferentes na elaboração desse projeto, cuja redação final foi dada por esse ilustre professor, autor também de sua justificação e exposição de motivos. Aprovado pelo ministro que acompanhou de perto esses trabalhos, com uma alta compreensão dos problemas educacionais e com uma firmeza e dedicação exemplares, e encaminhado ao presidente da República, foi por este submetido à apreciação da Câmara, onde se encontra desde 1947.

Quanto ao projeto de lei, em discussão na Câmara, penso que foi tão criteriosamente planejado e estruturado (o trabalho principal é do prof. Almeida Júnior) que, se tivesse de discuti-lo naquela Assembléia, pensaria muito antes de propor quaisquer alterações. Está claro que, decorridos já dez anos de sua elaboração, o projeto deve ser reexaminado, para ajustá-lo às condições atuais. Mas as modificações que comporta, por convenientes ou necessárias, poderão muito bem ser introduzidas, sem lhe desfigurarem a estrutura e, particularmente, — o que prevalece a tudo — sem o desviarem do espírito e dos princípios que o inspiraram. — FERNANDO DE AZEVEDO — (*Diário de São Paulo*, São Paulo).

A TELEVISÃO EDUCACIONAL NA AMÉRICA DO NORTE

Não há exagero na afirmativa de que uma das coisas mais importantes na vida do americano, atualmente, é a televisão. Os programas se estendem quase durante as vinte e quatro horas do dia, pois vão madrugada a dentro e começam outra vez apenas raia o dia. Há programas de toda espécie e para todos os tipos de paladares. Livros têm sido escritos sobre a maravilha do século, como alguns chamam a TV, interpretações e estudos aparecem diariamente nas principais revistas, todos os jornais mantêm seções especializadas, todas as universidades e escolas de jornalismo ministram cursos especiais e um mercado gigantesco se abre para a gente nova e velha dos Estados Unidos. A indústria consome milhões de dólares, o volume dos anúncios cresce todos os dias, os salários ultrapassam os fabulosos do cinema de outras eras, Hollywood se curva ante a nova coqueluche e seus estúdios já produzem mais para a TV que para as telas dos cinemas. Efeitos sociais também são estudados. Já se afirmou que, se o automóvel Ford, no princípio do século, foi um fator para desunir a família americana, pois deixava lares vazios nas suas andanças pelas estradas, a televisão está fazendo justamente o contrário, pois as pessoas ficam mais tempo em casa, vão menos a cinemas e teatros e as visitas domiciliares aumentam. Mas tenho a impressão de que a qualidade da programação e o excesso de anúncios — pois alguém tem que pagar por tudo aquilo que é gratuitamente oferecido a milhões de americanos — não estão agradando muito ao públi-

co em geral. A grande, a extraordinária audiência da TV, como acontece no Brasil, é a gente nova: as crianças e os adolescentes. Considera-se a TV um dos mais sérios impactos do século sobre o povo americano e as grandes cadeias de emissoras permitem uma audiência nunca jamais imaginada em nenhum auditório do mundo.

Os educadores americanos, porém, sentiram cedo a grande arma que tinham em mão. Não dormiram no ponto. Logo que as experiências, coroadas de êxito, de Allen B. Dumont e Wladimir Zworikyn demonstraram o futuro da televisão, foram dados os primeiros passos para que um certo número de canais fossem reservados para a educação. Nada menos de 257 canais foram reservados para um tipo especial de televisão. Uma TV sem anúncios, inteiramente dedicada à educação. A Ford Foundation, uma benemérita instituição como a Rockefeller, a Carnegie e tantas outras que existem nos Estados Unidos, resolveu incluir no seu programa, para o bem-estar da humanidade, verbas colossais para a criação de um Centro de Produção de Televisão Educacional. Foi o mesmo, que é o único no mundo, localizado aqui em Ann Arbor, ao lado da Universidade de Michigan. Tive o prazer de visitar o Centro de Produção. É dirigido pelo dr. H. K. Newburn. Um dos seus assistentes imediatos e responsável pelo setor de produção é Robert Hudson. Os meus estudantes conhecem este nome, pois sempre estou citando a sua obra. Conheci Bob Hudson em 1946, em Nova York, quando êle era o diretor educacional da Columbia Broadcasting System. Reencontrei-o agora e

tive da sua parte e dos seus colaboradores — uma equipe de primeira qualidade — todas as facilidades para conhecer o seu atual trabalho. Milhões de dólares foram empregados no Centro, que se mudou recentemente para um lindo e moderno prédio especialmente construído. Nada falta ali para que se realize uma tarefa da mais alta responsabilidade para os Estados Unidos e que, dentro em pouco, com certeza, se espalhará pelo mundo inteiro. E um laboratório gigantesco de pesquisa e de produção. Doações outras chegam ao Centro numa demonstração da aceitação que vem tendo a sua obra.

Em 1952, a PCC (Federal Communication Commission) concordou na reserva dos canais para a educação. Foi uma batalha, pois os interesses comerciais queriam todos os canais livres. Abriu-se, naquele ano, como me disseram alguns educadores, uma nova fronteira para a educação. Todos os canais não estão ainda no ar, mas o progresso até agora realizado tem levado a pensar que o dr. Emory de Washington não está sonhando quando afirma esperar contar com uma audiência de mais de 48 milhões de telespectadores em 1958. Quase três dezenas de emisoras não comerciais já se acham no ar. Cada estação produz os seus programas e recebe também os programas produzidos pelo Centro de Ann Arbor. Em 1957, as estações estão recebendo uma média de 15 meias horas de programas por semana. As estações que existem já representam um investimento de mais de cinquenta milhões de dólares. O dinheiro tem sido fornecido por várias fontes: governos estaduais, fun-

dações, instituições de ensino superior, sistemas escolares públicos, paróquias e particulares; governos municipais; estações comerciais; industriais; comerciantes e particulares. O espírito de cooperação nos Estados Unidos está sempre presente e, quando se formula um apelo para uma obra de real valor, chovem logo as doações.

Os programas, de modo geral, são classificados nos seguintes grupos:

- a) programas infantis;
- b) programas para adolescentes;
- c) instrução para adultos;
- d) programas cívicos e culturais para adultos;
- e) enriquecimento escolar e programas diretos para as escolas.

Tive oportunidade de ver várias amostras dos programas produzidos pelo Centro de Ann Arbor. Um encantamento para a infância, sem as violências dos *cow-boys* que são usados e abusados nos programas das estações comerciais. Foram criados tipos de heróis também e até os pré-escolares são atendidos maravilhosamente. Para adolescentes há tipos de programas atraentes, como "O Mundo que queremos", "As Descobertas" e "Fronteiras do Espaço". São sobretudo vocacionais e abrem o horizonte sobre os efeitos da indústria e do comércio não apenas nos Estados Unidos, mas no estrangeiro também. Os programas visam a captar a curiosidade da juventude, contribuindo também para seu crescimento intelectual e sua maturidade pessoal.

A parte para os adultos é impressionante. Muita gente aqui não terminou a escola secundária. Há

um High-School of Air, em Pittsburgh com mais de t/ês mil adultos matriculados. Os colégios e universidades aceitam crédito para certos cursos ministrados e acompanhados pela televisão. A cidade de Chicago faz o possível para que os adultos recebam, em suas casas, o equivalente a dois anos de colégio. Há programas educacionais em São Luís com uma audiência de mais de 120 mil pessoas. Em Memphis, Tennessee, foi descoberto que 50 mil pessoas não sabiam ler nem escrever e um projeto de alfabetização está realizando milagres pela TV. Os programas culturais para o público em geral incluem assuntos como os seguintes: "Shakespeare na TV", pelo professor Baxter; "O Átomo", por Edward Teller; "Os Elementos", por Glenn Seaburg; "Escritores de hoje", por Frank O'Connor; "A Religiões do Homem", por Huston Smith, e "Pais e dr. Spock". Há dezenas de outros títulos que representam séries de programas, como "A Constituição e os Direitos do Homem", "Pontos de Vista", "A Pintura", "A Música", "Geografia para Decisão", etc. Todos os programas são reproduzidos no kinoscópio e mandados semanalmente para os Estados Unidos inteiro! Professores e especialistas de renome falam assim a uma audiência colossal. Para receber todo este material semanalmente, as estações pagam apenas 4.500 dólares por ano ao Centro de Produção.

A parte educativa do Centro está sob os cuidados do Dr. R. W. Gray, homem de extraordinário valor e competência, antigo elemento da Columbia University — FERNANDO TUDE DE SOUSA — (O *Jornal*, Rio).

SUGESTÕES PARA UMA DIVISÃO SOCIO-EDUCACIONAL DO RIO GRANDE DO SUL

Cabe a João Amos Comênio (1592-1671) o mérito de haver destacado a importância da localização do educando no espaço-tempo. Na atualidade, todas as experiências pedagógicas cogitam primacialmente da adequação, aplicando as diretivas aconselhadas pelo autor do *Janua Linguarum* e pelos modernos corifeus da Escola dita Nova, de John Dewey (1859-1951) a Ovídio Décroly (1871-1932). A problematização da individualidade do aluno — do Curso Primário ao Superior — em qualquer dos seus prismas, parte sempre da espaciologia do seu ambiente familiar, social e escolar, mesmo dentro da quádrupla divisão da vida humana em seis fases, para fins pedagógicos (1). Dos três, é o primeiro que tem merecido mais detida atenção. Charlotte Buhler, eminente educacionista e médica austríaca, hoje residindo nos Estados Unidos, em cujas universidades prossegue suas valiosas pesquisas, referindo-se à personalidade específica do indivíduo, observa, por exemplo: "Como e em que extensão as influências hereditárias e ambientais determinam a individualidade é um dos problemas mais difíceis em todo o campo da psicologia. A investigação da herança, por um lado, e dos fatores ambientais, por outro, começou a abordar o problema desde ângulos diametralmente opostos". (2)

Contudo, a existência humana é uma unidade (Dilthey, Maritain). Assim sendo, todos os fatores contributivos da sua exaltação devem tender para um fim único: estimular ao máximo o desenvolvimento da in-

dividualidade. Tanto os psicólogos do estruturalismo como os sociólogos durkheimnianos afinam, nesse passo, pelo mesmo °liapasão, vinculando o homem ao seu ambiente natural e social como às suas heranças. Ressalta, destarte, o caráter de precursor de Comênio, quando preconizava destaque especial para a pátria, na tarefa do ensino, a contribuir diretamente para esse realce da criatura humana, ao mesmo tempo que reforçava, na prática, o embasamento da educação psicológica, cujas bases haviam sido lançados por Wolfgang Ratke (1571-1635).

A constante valorização das ciências sociais, na atualidade, tem vindo corroborar a validade e a benemerência desse critério, abrindo a estrada larga para uma geopolítica educacional apoiada no enriquecimento do indivíduo pela interpretação valorativa da região.

No caso da evolução da personalidade, e, especificamente, na angulação dos períodos escolares intermediários da meninice e da adolescência, são óbvias as vantagens de um posicionismo de lugar e de tempo. O estudo da transição que vai da infância à meninice e à puberdade e da pré-adolescência à adolescência e à juventude, por sua vez, oferecerá tantas nuances quantos forem os meios e épocas que a condicionem. Afora as características imanentes à alma, entendida está, aqui, quer em seu aspecto supra-terreno, da ontologia, quer no somático, da heredologia, cada ambiência contém peculiaridades que a refletem no modo de ser da criatura humana. E na relação direta da personalidade, temos indivíduos que sofrem mais ou menos o mimetismo social, no caminhar, no porte, na atitude, na fa-

la. Patenteia-se, hoje, sem discussões, o jogo das interrelações mesológicas, em toda a complexidade de seus elementos, e o das interações sociais sobre o indivíduo, quer se verifique, com Spencer, que, "nas regiões ártica e antártica, a raça humana, quanto à estatura, cai muito abaixo do estado ordinário", quer se comprove, com Liebig, que "o nosso vestuário é, a respeito da temperatura do corpo, um mero equivalente de uma certa quantidade de alimentação".

II *Conceitos Geopolíticos na Educação Gaúcha*

Sem necessidade de compromisso com os extremismos, guardada, portanto, a mesma distância do idealismo educacional de Kant e do determinismo geográfico de Ratzel, faz-se óbvio que região e indivíduo são fatores fundamentais e inseparáveis na vida das sociedades humanas. O estudo de ambos somente pode carrear benefícios para uma compreensão mais lúcida e ampla das condições de desenvolvimento e expressão do ser racional. Separá-los, como comumente se pratica, tentando estudar um com abstração do outro, equívale a exigir a solução de um binômio de que se haja furtado um dos termos, ilogicidade ou exercício de adivinhação, eu como considerar uma árvore sem ponderar a natureza que a condicionou, ridículo depoimento de apedeutismo. O homem é um todo que só se completa pela comunhão com o meio natural e social em que vive. O exame dessa mútua interdependência informa a ecologia e a geopolítica.

Para a pedagogia, indispensável se faz a caracterização do educando consoante as injunções do meio ambiente. Pode-se afirmar que o sucesso de seus métodos e a objetivação de seus fins se subordinam à maior ou menor consideração que dispensar ao assunto. Neste particular, em nossa terra, dia a dia cresce o interesse pelo problema, do que dá testemunho a Iniciativa oficial relativamente às escolas rurais de primeiro o segundo graus, bem como os cursos de formação pedagógica intensiva para preparação do professorado que deverá atuar no interior dos municípios gaúchos. Passou-se a aceitar o educando no seu ambiente particular, assegurando-se-lhe — o que é mais — uma escola especial para esse ambiente.

Não basta, porém, haver atendido à parte formal puramente; impõe-se que o p.destramento didático do professorado se apoie e inspire na focalização do condicionalismo e das solicitações ambientes, o que exige a prática permanente da pesquisa individual e de equipe por parte daqueles a quem os órgãos competentes venham a confiar o encargo de preparar os mestres que serão destacados para a seara espiritual da hinterlândia riograndense. Cumpre aos educadores estudar a situação de cada ambiente e o processo específico do desenvolvimento infantil conforme o meio dado, a fim de que sua tarefa se ultime de modo mais completo e eficiente possível. Trata-se, evidentemente, de proceder a um levantamento de sociologia descritiva, sem que, com isto, nos devamos cingir "in totum" ao princípio spenceriano de que "a verdadeira educação só pode ser posta em prática por

um verdadeiro filósofo", o que limitaria à inermidade os nossos esforços.

Aplicando as diretivas geopolíticas à educação gaúcha e procedendo a uma inspeção, segundo corte horizontal, das seções sociogeográficas do Estado, analisemos a fisionomia da infância e da adolescência no Rio Grande do Sul. Ponhamos de lado a divisão regional de fundo geográfico, a qual divide a unidade sulina em diversas zonas, tais a Campanha, a Serra do Rucste, o Litoral, a Depressão Central, o Vale do Uruguai, as Missões, o Planalto, a Serra do Norte, e a precaríssima repartição que serve de recurso à administração escolar para situar os estabelecimentos em zoneamento urbano e rural. Sem eiva de menosprezo à primeira das classificações citadas, cujas raízes deram à literatura ecológica brasileira essa obra monumental que é *A Fisionomia do Rio Grande do Sul*, do eminente professor Padre Balduino Hambo S. J., nem crítica ao caráter funcional da segunda, adotemos uma de natureza sociológica.

Vamo-nos servir, como ponto de partida, da que foi proposta pelo Dr. Mem de Sá (3), com posterior endosso do Dr. Dario Bror.sard (4). A divisão em apreço é tripartida: a) "Zona Fronteiriça", de economia precipuamente pastoril; b) "Zona Colonial", onde a agricultura, a indústria transformativa e manufatureira, mas, principalmente, a inicial, predominam; c) "Zona Missioneira", onde à agricultura e a pecuária se adicionam a riqueza madeireira e estabelecimentos fabris.

Todavia, para ampliar convenientemente a área de nossa visualização, acrescentaremos dois compartimentos aos três citados, sendo que um

é o "Litoral" essa faixa que se estende aproximadamente do paralelo 26 ao 34 e cuja área ecumênica se alarga de ano para ano, sulcada de vilarejos e cidades a nascer; o outro linda com todos os demais — se é que não os polariza — e só quer expressar a comunidade citadina, de grande desenvolvimento, a que chamamos "Zona Urbana". Neste último se salientam a Capital da Lã, Uruguaiana, a Capital do Arroz, Cachoeira, a Capital do Trigo, Erechim, a Capital Marítima, Rio Grande, a Capital do Vinho, Caxias, a Capital Missioneira, São **Luiz**.

Em cada uma dessas unidades, o menor — na sua fase de desenvolvimento que vai da infância à adolescência — apresenta fâcies típicas.

III — *Tipologia Infantil e Adolescente na Zona Fronteira*

Na zona fronteira, do ciclo autenticamente gaúcho, preponderam os matizes tradicionais da civilização riograndense que se canalizaram dos primórdios da fundação e evolução da capitania, aí se cristalizando posteriormente. O Jarau, cerco de São João Batista do Quaraí, nos antigos lindes dos municípios de Alegrete e Uruguaiana, por suas vinculações com as lendas e a imaginação popular, é o fulcro mítico; o gado, o centro financeiro; o camponês, o tipo social.

O ambiente rural que condiciona a vida infantil na fronteira não é de molde a satisfazer à sede de comunicabilidade do menor. Muito ao contrário, a rudeza da existência pastoril, onde domar animais bravios e proceder à matança do gado é atividade corriqueira, confere ao adul-

to ura polimento continuado das arestas da expansibilidade, afeiçãoando-lhe uma nova personalidade, sóbria, retraída mesmo, em que há economia de palavras e gestos, o indivíduo passando a viver em função dos momentos culminantes de sua faina campeira, sob a ronda vigilante da morte e do perigo. Os filhos de tais criaturas são, assim, socialmente, constrangidos a se inferiorizarem, gerando-se daí um temperamento de profundas ressonâncias afetivas e de nítida exigüidade comunicativa. Vivem em si, para si e do trabalho. E neste viver paia si, antípoda psicológico ao alterar-se de Ortega y Gasset, pelo qual o homem se multiplica nos seus semelhantes e se socializa progressivamente, a criança reproduz, por h/ianente atividade lúdica, em seu círculo de distrações, o "leit-motiv" das ações paternas às voltas com o corajoso labor das estâncias e charqueadas, barracas e frigoríficos.

A infância e a meninice desenvolvem uma trajetória psíquica análoga à do movimento aparente ao Sol sobre a Terra, desvencilhando-se no berço, lentamente, dos ponchos de nuvens e sombras e ganhando, aos saltos, a amplidão liberta para a plenitude de sua afirmação. E nessa fase de evolução que a educação se torna melindrosa, pois no menino ainda predomina a modalidade reticenciosa do ambiente latário. À escola compete, pela influência amorável dos educadores, ativar a passagem espiritual do egoísmo, em que o menor foi criado, para o altruísmo, que é a atmosfera em que viceja a comunidade humana.

Investindo a fase escolar primária, vamos deparar um espécime humano inconfundível, que a literatura

regionalista consagrou num substantivo expressivo, o "piá", vocábulo que colige os fenômenos da infância e da meninice até à puberdade.

Em função da economia característica, "duro de pêlo", isto é, indócil, o adolescente é largado, vivaracho e ativo no trabalho, entre os companheiros; posto entre estranhos, mormente em se tratando de forasteiros instruídos, faz-se tímido, abichorando. Quer viva na estância, quer na charqueada, nas proximidades da barraca de couros ou no arrabalde citadino, patrãozinho ou piá, sinhazinha ou chinoca, campeiro ou marginal, expressa modalidades peculiares. O adolescente da estância adquire os hábitos profissionais dos pais e companheiros com facilidade, integra-se na sua atividade pessoal e formula uma técnica, primitiva embora, mas própria. No rodeio ou na matança, em que desde cedo é familiarizado, desempenha-se com destreza. A agrestia ambiente, a pobreza de recursos, a tradição lavraria vinculam o menino desde a puberdade aos afazeres dominantes. Cria-se quase sempre analfabeto, aprende a filosofia da vida ouvindo as histórias de galpão, contadas por antigos tropeiros ou exímios demoradores, os homens viajados da fazenda, alguma vez do patrão, muito raro dos pais; e, em certas oportunidades, dos lábios do padre itinerante, a lição dos evangelhos. A escola inexistente, ou, então, quando não está muito distante, ensejando a freqüência a poucos afortunados, medra inteiramente desenraizada dos interesses locais.

Se a crescente especialização, ou a inevitável transformação da fazenda primitiva em empresa comercial, o dispensam por desnecessá-

rio, numa tarefa de recorrer campos e cuidar dos animais, em larga, áreas, viável para ser executada por dois, três, e, no máximo, quatro indivíduos, segue com a família para os arredores da cidadezinha, onde passa a engrossar a onda dos necessitados. Havendo ensejo — o que é difícil, para muita procura para tão pouca oferta — ingressa no trabalho ocasional dos changadores, ou jornaleiros. Excepcionalmente, quer se trate de menina, quer de rapaz, irá à escola, para aquele Grupo Escolar, para este Curso Supletivo. E na escola só se processar um milagre, conforme é comum se verificar com os elementos que podem comparecer às aulas. O rapazinho, aparentemente embotado, se manifesta intelectualmente capaz. Vencido o temor dos primeiros dias, demonstra sede de conhecimentos, procura meios de se adestrar num dos setores sociais da técnica. Porém, "como e para que" conseguiu-lo?

O ambiente é economicamente precário; não há indústrias; os pequenos estabelecimentos comerciais já estão lotados, mormente por moços e moças de traquejo social apurado e integrantes da comunidade local. Decorrem duas perspectivas, ambas envoltas em claro-escuro: a emigração para os grandes centros, numa faceta de transumância; ou a fixação definitiva, de que resulta o definhamento progressivo da personalidade, até o embrutecimento.

IV — *Tipologia Infantil e Adolescente na Zona Colonial*

Na segunda zona, onde se desenvolvem as povoações de imigrantes alemães e italianos, preferencialmen-

te, com contingentes menores de eslavos e outras manchas étnicas, a criança se desenvolve sob a injunção de vivências européias em diluimento. A zona colonial, ètnicamente bipartida em quase sua totalidade, traz uma rubrica idêntica pela distinção de hábitos que evidencia, em face dos costumes dominantes, herdados dos primitivos povoadores paulistanos, lagunenses e açoritas. Geograficamente afins, as duas zonas de colonização se incorporam, espaciològicamente, em função de suas células iniciais, São Leopoldo e Caxias.

"Em 1824 — assinala A. G. Lima — chegaram os primeiros colonos alemães que fundaram a colônia de S. Leopoldo, na margem do rio dos Sinos". (5) O tento se espalha pela falda da serra, ao longo dos vales, entregando-se a uma existência reconcentrada, de paupérrima convivência humana, apelando ao sistema de trabalho de sua terra de origem e a rechaçar ataques de bugres, enquanto vencida a mata através as veias de sol das picadas.

"A região de São Leopoldo já estava bastante povoada no tempo em que homens mais moços e arrojados entre os imigrantes da primeira chegada resolveram penetrar nos vales fechados do rio dos Sinos. Taquara deve sua origem a tal iniciativa, sendo fundada em 1847. Outros colonos foram ao rio Caí, para fundar depois Montenegro e São Sebastião do Caí e as localidades que encontramos ao longo da estrada de ferro até às encostas de Garibaldi e Caxias". (6)

O autor das anotações acima, Wolfgang Hoffmann Harnisch, referindo-se à colonização ítala, escreve:

"A imigração italiana teve seu início em 1870. Fundou a cidade de Caxias que se tornou o centro principal, a capital da colonização peninsular. Os filhos da Itália mediterrânea ocuparam o planalto enquanto que os germânicos resolveram ficar nos vales, cujas encostas galgavam aos poucos, como que hesitantes". (7)

Os eslavos aqui chegados em pequenas porções foram se radicando em distritos despovoados da zona em que haviam sido precedidos por alemães e italianos, ultimando a obra de conquista da terra por aqueles iniciada, o mesmo ocorrendo com elementos provenientes de outras nações de além-mar. O eixo da atividade de todos, porém, foi o mesmo, a lavoura, retomando, dessarte, o setor de produção que fora desbravado pelos primitivos colonizadores açoritas.

A ausência de um fenômeno aculturativo prévio, por parte da civilização rio-grandense, que nasceu do acasalamento do açoriano e do primitivo habitante continentino, ensejando a aparição de fatores locais a influir e a assimilar a tradição européia dos ádvenas fêz com que os colonos necessitados de um apoio cultural se valessem naturalmente da herança espiritual dos ancestrais. Embora diminuta e fragmentária, é sob sua égide que crescem e se desenvolvem os seus rebentos em nossa terra. O insulamento social a que se aferram por força de suas atividades é mais uma barreira ao contato dinamizador e adaptativo do elemento de origem continentina mais antigo.

Devido à sua existência especial, entregue a um dia de trabalho que vai da madrugada à noite caída e

para o qual se mobilizam todos os braços úteis, o colono — o homem da lavoura — abandona em sua casa a prole miúda, incapaz de prestar colaboração na faina do plantio e da colheita. Os pequeninos seres criam-se desta forma, forrados de um sentimento de desamparo moral e afetivo pronunciado, que lhes irá vincar a personalidade para sempre, a ponto de mesmo, após atingirem a idade adulta e em pleno convívio citadino, traduzirem no seu jeito bisonho a estreiteza espiritual de sua infância e meninice.

Ê certo que já passou a época em que os colonos encerravam os filhos nos troncos de árvores de grande espessura, a fim de protegê-los das feras, enquanto se davam de corpo e alma à roça; contudo, no lar onde as crianças permanecem, quedam-se confiadas à custódia de ordens estritas e ameaças.

Os brinquedos com que centralizam sua animação refletem uma pobreza de inventiva cabal e se reduzem a traduzir as vivências camponesas. São crianças atoleimadas, introspectivas, com senso acerado de subordinação aos pais e aos superiores hierárquicos, no que se identificam aos genitores, um fundo religioso que provém das entranhas de seu psiquismo e que se prende mais às exterioridades e ao ritual do que a uma compreensão analítica da filosofia e dos dogmas de suas igrejas, ou a pendores místicos.

A vida da lavoura não é própria para exaltar a imaginação; daí que ao colono feneçam, no geral, qualidades de inventiva, capazes de lhes abrir perspectivas para um aprimoramento nas modalidades de conforto material de que se cerca. Neste particular, pode-se dizer que a vida

da roça, dura, sistematicamente afanosa, externa um materialismo de conduta, a indicar o condicionamento a uma concepção pragmática do mundo e das coisas. Nem por outra razão, certamente, o Gênesis relata o episódio da animosidade homicida do lavrador, Caim, contra o pastor, Abel.

Do ponto de vista econômico, repousa sobre essa concepção de vida que embasa a operosidade do colono da lavoura a parte fundamental da agricultura nacional, dadas as atuais condições inóspitas e rudes do labor no campo. Do ponto de vista educacional, contudo, é óbvio que à criança, nas suas fases básicas de desenvolvimento psíquico, a infância e a meninice, são ponegadas oportunidades insubstituíveis de enriquecimento da vida interior e de instrução, pois praticamente sacrificam sua menoridade ao Moloc do trabalho na roça, a ponto de até com crianças a freqüentar escolas distritais acontecer serem retiradas, às vésperas de exames, para que aumentem o número de braços na colheita!

Da puberdade em diante, é que começam a alargar o âmbito de suas concepções psíquicas e a alimentar noções de um mais acurado entendimento do mundo. São os contatos com conhecidos, parentes e estranhos e, mesmo, a freqüência a alguma das escolas, mantidas pelas Prefeituras no interior mais densamente povoado. Predomina, como é bem de ver, a feição comum ao meio, velhas lembranças dos pais ou avós que emigraram da Europa, a cuja imagem se apegam as emoções.

Mocinhas a rapazes, de todas as condições financeiras, refletem essa dualidade de valoração do meio e do

espírito circundante, proveniente das múltiplas sugestões culturais de suas etnias e da contigüidade com os naturais da região, a exibirem modos de ser e de vida contrastantes. Avancam na existência debaixo de injunções preponderantes do povo transatlântico de que provém, sem receber, no seu período cristizador de formação, o timbre nacionalizador que lhes deveria ser dado pela lídima feição gaúcha dos primeiros povoadores.

De outra parte, o apagado espírito de fé do colono o retém ainda mais às vivências européias, ora no catolicismo característico do peninsular, ora no reformismo germânico; padece, outrossim, as mágicas interações do meio natural, a exacerbar nos corações a sede dos milagres, e do meio social a ensejar o prestígio fácil dos taumaturgos, a crença na aparição de santo e fantasmogorias herdadas dos ancestrais, formas acentuadas de feticismo de que, a miúdo, nos dão relatos os periódicos e o rádio.

Não sobrando tempo para laze-res, dado o trabalho de sol a sol da lavoura, quando raia a possibilidade da escola para alguns adolescentes é como uma dádiva celeste. Nas comunidades distritais ou urbanas, predomina historicamente o educandário sustentado por ordens católicas, o qual habitualmente é o canal para as vocações sacerdotais com que o clero gaúcho faz frente às solicitações de continuidade na obra religiosa. Começam a surgir as escolas mantidas pelas municipalidades e pelo Estado. Há escolas isoladas, de propriedade particular, com professores escolhidos dentre os colonos mais instruídos, falando na aula um por-

tuguês precaríssimo e na vida privada, quase sempre, a língua dos antepassados já deformada a ponto de parecer dialeto, quando não o é, realmente. Com o passar dos anos, desde a memorável campanha nacionalizadora, vem aumentando o número de Grupos Escolares, mas as professoras que os dirigem e que neles trabalham se ressentem da formação nitidamente urbana, sem hábitos nem conhecimentos das condições peculiares à comunidade agrícola onde atuam, lacuna que ora vem sendo gradativamente sanada, com a criação de Cursos para formação de professores para o ambiente rural.

Psicologicamente, de mistura com as histórias sempre lembradas dos avós que vieram "fazer a América", lateja nos corações adolescentes uma ambição de obter ganhos maiores do que os fornecidos pelo duro trabalho da roça. Conseqüentemente, sempre que há uma brecha por onde possa correr, processa-se a emigração para os centros urbanos de atividade industrial, transumância restrita mas fatal, como no caso do fronteirismo, pelo seu aspecto unilateral, de partida sem regresso.

V — *Tipologia Infantil e Adolescente na Zona Missioneira*

Nas Missões reina atualmente uma dinamização de atividades e lá tem lugar a nova colonização. O signo místico e heróico das reduções guaranílicas impregna ainda hoje a atmosfera, numa vivência de magia. "Ao longe, onde o espelho límpido do Piratini se solda às ondas pardas

do Uruguai, em 3 maio de 1626, Roque Gonzalez chantou ao úbere solo da terra riograndense o mais feraz dos lembos, a Cruz do Cristo. Ali no fundo, onde a mata se adensa nas abas de larga eoxilha, em 1698, o missionário tirolês Anton Sepp erigiu a redução de S. João Velho e fundiu o primeiro ferro em terras brasileiras. Mais adiante, a torre mirrada de S. Miguel surge dentre espinheiros e umbus, símbolo grandioso da religião, civilização e cultura das missões guaraníticas. Santo Ângelo, S. Luís, S. Lourenço, levantadas nos pontos mais elevados da região, são outras tantas fortalezas, que exalam o perfume da história.

A beleza das ruínas antigas, in-existent no resto do Estado, comunica a esta região um encanto imortal. Ali a fé cristã e a civilização européia pela primeira vez firmaram pé nas plagas abençoadas no "tape" misterioso. Ali, nesses campos marchetados de capões, viajaram, a pé e a cavalo, os Roque Gonzalez, os Montayos, os Romeros. Ali os selvagens, saindo do covil de suas matas, curvaram reverentes perante a cruz aquela soberba cerviz, que a espada dos conquistadores não conseguira dobrar. Ali floresceram plantações, pastaram rebanhos sem conta, ferveu uma cultura de intenso dinamismo.

A melancolia da história paira sobre esta paisagem. Tudo quanto é belo é destinado a fenecer. A inveja entre duas nações irmãs, linhas geográficas traçadas a esmo nos gabinetes de Madrid e Lisboa, instintos interesseiros, ódio à religião — um dragão de sete cabeças se arremessou sobre as reduções, banuiu os mis-

sionários, fêz! debandar os índios, votou à ruína os templos. Os restos de S. Miguel, de S. Lourenço, de S. João Velho, invadidos pela vegetação, aproveitados como pedreiras, falam uma linguagem muda, mas eloqüente, de acusação contra o mistério da humana iniquidade.

Na coxilha de Caaró, a capelinha há pouco erigida designa o lugar onde o primeiro missionário do Rio Grande do Sul, Roque Gonzalez, e seu companheiro Afonso Rodrigues, sucumbiram aos golpes de tacape dos sicários de Nbeçum; e o saldo de Pirapó ainda murmura, na espuma de seus cachoes, a prece derradeira de João de Castilho trucidado às suas margens". (7)

Em nossos dias, a vida cultural está em aglutinação. As tradições campeiras condicionam a maioria dos espíritos, coexistindo, contudo, as vivências europeizadas. No "modus vendi" larário, embora rarefeito, ainda é sensível o caráter patriarcal que predominou tão amplamente nessas bandas, em que um caciquismo político se extremou no governo da coisa pública e onde movimentos armados irromperam com violência inusitada, os feitos bélicos dando batismo à toponomia local.

Lavoura o criação de gado focalizam os interesses da população rural. Nesse ambiente, o espírito das crianças se desenvolve com certa liberdade afim à dos menores da Campanha, adquirindo desde cedo forte senso de responsabilidade. A atividade lúdica retrata, em miniatura, os hábitos de trabalho ambientes. No que concerne à religiosidade, inobstante a presença de seminários em Cerro Azul, a criação dos vá-

rios municípios que circundam a Capital missioneira não demonstra aquela fé que deve ter sido a animação dos antepassados das reduções guaranílicas, manifestando em suas crenças de hoje a recordação de feitos heróicos e o martirólogo dos missionários jesuítas como uma tônica particular, acentuada pelos sacerdotes nas igrejas, ou pela palavra dos pais mais instruídos, tanto que as vocações com que se enriqueceu os seminários provém, na maioria, de elementos de origem européia, filhos ou netos de imigrantes estabelecidos pela região ou mesmo de outras zonas.

Nos focos populacionais em que domina o elemento que descende dos primeiros povoadores ou que se afeiçoam às tradições locais, ou, ainda, emigrados de zonas estancieiras, a criança aprecia a dramatização das lides campeiras. Aliás, a vida de fazenda tem paradigmas missioneiros muito importantes.

Nesses pontos, é bem de ver, a mentalidade que a tudo inspira traduz a conceituação da vida familiar clássica, em que a mulher é a alma do lar e o homem o braço de trabalho para o sustento de todos.

Mesmo os colonos que se fixaram nessas terras apresentam uma fisionomia distinta da de seus irmãos radicados na zona propriamente colonial; é a propinquidade do que se costuma chamar de "caboclo", afeiçoando-o com o exemplo e a convivência, a polir as arestas tradicionais. As crianças das famílias de colonos dispõem de uma consideração mais afetiva e praticam uma sociabilidade maior com os companheiros, visto que o trabalho de lavoura dos pais forma antes ilhotas do que mares na paisagem.

A instrução oferecida pelas escolas municipais disseminadas nos distritos aproveita ainda uma percentagem bastante reduzida de candidatos, lacuna que paulatinamente irá sendo superada, mormente em se ensejando uma educação à base do centro de interesses locais, que fixe convenientemente o rurícola.

Os menores, conforme o sexo, extremam suas peculiaridades de servir, as meninas procurando ajudar no serviço caseiro, os meninos tudo envidando para merecer as honras de colaborarem nos trabalhos dos pais. Atingindo a puberdade, a consciência da masculinidade se agudiza nos homens, a ostentar em seus doze anos ares de adultos, com o que vêm sacrificando a fase encantadora da adolescência às injunções sociais e profissionais. Aliás, é uma característica extremada da vida infantil e adolescente no Rio Grande do Sul que o menor vê imolada a parte mais bela de sua meninice e toda a sua adolescência à concepção primária que se faz da vida humana, quer na Campanha, quer nas demais regiões da hinterlândia gaúcha. Somente a uma percentagem reduzida, dos infantes da cidade, é mais ou menos ensejado e legítimo direito dos tempos contemporâneos, a "viver" as fases típicas de sua evolução física e psíquica. Cabe às instituições educacionais proceder à remissão da infância rio-grandense, mediante o competente adestramento psicológico dos educadores e a conveniente dinamização das atividades escolares, em que os jogos e brinquedos introduzidos alarguem o âmbito de atrações da vida infantil.

Nas comunidades urbanas, cuja densidade demográfica é estimulada por pequenas indústrias, apesar do timbre de pobreza que paira sobre a quase totalidade dos lares, a ação recuperadora dos mestres, nos Grupos Escolares, sempre influi beneficentemente; nas áreas agrícolas, nos distritos mais remotos, como frismos, a freqüência à escola é diminuída e instável.

O que ressalta desse conjunto de fatores ambientes é que o adolescente arrosta o peso das dificuldades específicas do ajustamento ao meio. Contudo, há, agora, o exemplo circundante de uma esperança e crescente atividade a levantar-lhe o ânimo. Aqueles que conseguem colocação nas serrarias, nas lavouras ou nas terras de sua propriedade, acabam por se fixar e vão-se radicando nos lugares que melhor conveniência lhes ofertam, enriquecidos, posteriormente, para a vida adulta, quando regressam da cidade onde vão fazer o serviço militar, pelo que aprenderam na caserna. Há, todavia, os indefectíveis emigrantes, a correr atrás da miragem da vida citadina, de que na sua absoluta maioria provam o sabor no período dos quartéis; a ilusão de uma facilidade maior de se ganhar o pão cotidiano os atrai como um ímã social. O fator econômico age, aqui, impulsionando o deslocamento dos mais jovens e afoitos, menos comprometidos em vínculos e, por isso mesmo, mais audaciosos. Dos contingentes migrantistas alguns partem com a família, o que não é comum; a maioria segue sozinha. Todos, todavia, concorrem para precipitar o marginalismo das pequenas comunidades urbanas do interior e incrementar, na capital, o surto das vilas de malocas. (8)

VI — *Tipologia Infantil e Adolescente na Zona Litorânea*

No litoral rio-grandense, temos a considerar dois matizes demográficos: um, constituído pelos primeiros povoadores açoritais, acasalados com elementos que acorriam para nossa Província em seguidamente ao surto das bandeiras, formando o primitivo agrupamento étnico a se caldear com o elemento indígena, que ali se encontrava anteriormente; o outro, representado pelos imigrantes que se localizaram nalgumas das porções litorâneas, quer provenientes de Santa Catarina, quer vindos especialmente para o nosso Estado, em levas de povoamento.

Daquela fonte étnica resultou o mestiço, que se radicou ao longo do litoral, e cujo "modus vivendi" expressa a influência do mar, já no campo econômico, dado que vive da pesca, já no campo antropológico, em consequência dos efeitos da climatologia característica. Da última, temos o colono pobre, cuja luta contra as dificuldades ambientais, que sua falta de recursos não permitiu superar, reduziu-o a condições sociais de patente inferioridade.

Nessa mesologia profundamente diversificada pela contigüidade do oceano, o menor se desenvolve praticamente ao acalanto do mar: a geologia, a fitologia, a zoologia diferem das outras zonas do Rio Grande, e sobre esses dados fundamentais da ecologia temos de apoiar o prisma com que proceder ao estudo e à compreensão do tipo humano aí existente, desde o berço à idade madura.

O surto crescente da indústria balneária tem aberto clareiras ensolaradas na existência que dantes era

rotina, e pode ser que, motivado pelo aspecto desse foco de atrações, aumente o interesse oficial pela região, redescobrando-a economicamente.

O eixo econômico pode assentar em um pentágono: pesca, agricultura, pecuária, comércio de trânsito e indústria balneária. "O futuro da pesca marítima, no Rio Grande do Sul, depende de vários melhoramentos, como sejam, construção de portos de pesca, sistematização dos métodos, alargamento da pesca litorânea para a pesca do alto mar, aproveitamento dos subprodutos, como sejam: o azeite de peixe, aproveitável na indústria de couros; o óleo de fígado, conhecido fortificante; o guano de peixe, adubo de grande teor de ácido fosfórico; a farinha de peixe, alimento substancioso para os animais domésticos. Tais melhoramentos, uma vez postos em prática, aumentarão consideravelmente o valor econômico do litoral, fazendo ressaltar ainda mais a sua significação antropogeográfica e influindo decididamente sobre o elemento humano das suas paisagens". (9) "O desenvolvimento sistemático das culturas especializadas, cebolas e congêneres, arroz, cana-de-açúcar, café, bananas, plantações de eucalipto e butiá, e a introdução de outras novas, transformará o litoral, especialmente o do norte, num setor importante da nossa economia rural." (10)

Relativamente ao comércio de trânsito, "constitui o atrativo econômico mais poderoso do litoral", sendo a pecuária o fator mais importante na economia litorânea.

A criança dessa zona vive um conflito psicológico especial, acirrado pela grandeza do mar e pela necessidade de obter a subsistência desse

mesmo mar no caso particular dos núcleos populacionais praieiros; quanto à prole dos elementos que labutam nas outras atividades estampam as influências peculiares à irradiação profissional que centraliza a existência circundante, quer se trate da criação de gado, quer da agricultura. O fenômeno já reiteradamente referido da meninice roubada não é tão amplo como no caso da colônia e das Missões, pois há uma paisagem natural variegada a convidar a imaginação a vãos libertadores da rotina. Em certos pontos, a climatologia condiciona uma patologia específica, com surtos endêmicos febris a atingir a população infantil e a lhe diminuir a vitalidade.

Escolas para esse ambiente contamo-las na esfera do ensino elementar e, assim mesmo, em áreas muito minguadas, pois recém agora o litoral passa a informar a vida administrativa da região com suas possibilidades econômicas em franco desenvolvimento. Contou-se, no passado, com surtos promissores de manifestação social, tais o de São José do Norte; fatores sociológicos e históricos interferiram de tal forma que a célula cidadina por excelência dessa zona sediou-se em Rio Grande. Há apenas alguns lustros, tentou-se insuflar ânimo novo nos agrupamentos de pescadores, com a criação de cooperativas, num planejamento digno de ser levado adiante; infelizmente, injunções posteriores detiveram a marcha da iniciativa e tudo voltou à estaca zero. Fala-se, hoje, novamente, em ativar essa atividade, mediante o desenvolvimento de colônias especiais, e acreditamos que há de vencer, ao marasmo que aprisionou as esperanças no passado, a sedução

crescente do mar sobre a cidade. Enquanto perdurar a inexistência de amparo material a qualquer ramo das atividades que se desenvolvem no litoral, sem recursos técnicos e instrução, o indivíduo fica reduzido a uma situação de emparedado, dentro de si mesmo e do ambiente, e a criança, que aprende a amar a natureza que a rodeia, acaba de se revoltar, à medida que cresce, contra a tirania do meio que lhes limita as perspectivas.

E assim que, atingida a adolescência, as esperanças que se haviam aninhado no coração infantil se dissipam funestamente. O meio de vida dos pais se torna a profissão de todos e as meninas seguem o exemplo materno, ajudando os homens naquilo que lhes toca. Como inexistem educandários de segundo grau, o aprendizado na escola elementar vai se diluindo no olvido.

Também aqui vemos os elementos mais audaciosos e progressistas emigrarem para as cidades, mormente Porto Alegre, onde as facilidades do trabalho assalariado nos levam a repudiar o duro exercício de sua energia a esbater-se contra o mar, nas pescarias arriscadas, e contra a terra, na lavoura primitiva, aquele a lhe disputar o pescado a duras penas, esta a lhe minguar as colheitas.

VII — *Tipologia Infantil e Adolescente na Zona Urbana*

Temos, ainda, a considerar o tipo infantil da grande comunidade urbana, área de polarização para onde acorrem, como vimos, na sua quase totalidade, os desajustados de todos os recantos em busca do veloci-

no de ouro. Conforme sua situação financeira — família de poucos recursos, a mobilizar o proletariado das oficinas e fábricas; da classe média, com seus pequenos negociantes, funcionários públicos, professores, jornalistas e artesãos, em geral; ou de afortunados — assim projetará sua silhueta específica, inclusive o acondicionamento biotipológico, sua maior ou menor resistência física, temperamento mais ou menos vivo, pujante ou pálido teor de personalidade. À sua origem, na parcela dominante da etnia de que procede, deverá seus tipos de pigmentação, variantes do branco, do índio e do negro.

Podemos constatar que o menino e o adolescente dos grandes centros urbanos — Porto Alegre merecendo estudo especial — revelam uma acuidade intelectual saliente, um mais rápido desenvolvimento psíquico. Comparativamente, o menor do interior, quer da Campanha, quer dos demais zoneamentos, possui dinamismo espiritual inferior; os centros de interesses de réus respectivos meios são muito exíguos. A existência agitada da comunidade urbana impõe o hábito da destreza intelectual, como elemento quase de sobrevivência. A criança da cidade é mais astuciosa, senhora de um raciocínio mais rápido, uma percepção superacurada, um apurado sentido utilitarista que a leva a pensar sempre em função das conveniências pessoais, num imediatismo de visível natureza egoísta. Entre aqueles menores que usufruem um bom convívio e as salutares influências educativas, no lar e na sociedade, as arestas do caráter se agudizam para melhor, aprimorando os aspectos espirituais de sua personalidade.

Por outro lado, no terreno das compensações, o menor criado e formado no ambiente do interior, tanto o filho da campanha, como o da acrópole, a que alude Forel, traz maiores reservas morais e um sentimento mais fundo de ambiência, pois conhece e cultiva sua condição de enraizado social, produto do habitat que ama e de que se orgulha de fazer parte, como o demonstra o chamado "bairrismo" de todos os pontos do Rio Grande. O adolescente da cidade, com seu despreço às raízes locais, é um desvinculado, oferecendo menor resistência às injunções dissolventes desse complexo de fatores psicológicos que avassalam todos os centros urbanos e a que se convencionou denominar "cosmopolitismo".

"O morador das cidades aprende mais depressa, mas falta-lhe paciência, perseverança, caráter, e logo se desleixa no cumprimento dos seus deveres. O camponês, ao contrário, é a princípio bronco e desajeitado, porém desembaraça-se e torna-se cada vez mais capaz, cuidadoso e suscetível de educação. Em qualquer parte pode ser feita esta observação, que prova que as disposições hereditárias da criança do campo são melhores que as da criança da cidade. Esta última desenvolve mais rapidamente e mais completamente as suas disposições nativas, graças às relações sociais e à sacudidela que estas lhe dão, ao passo que o camponesinho, que ficou rústico e um tanto adormecido, parece à primeira vista menos capaz, quando na realidade é mais bem dotado que o cidadão. O observador superficial engalana-se, mas a vida rural acumula no organismo, isto é, no cérebro, mais

reservas de energia do que a vida urbana". (11)

Na zona citadina, outrossim, temos a considerar, do ponto de vista do ensino, um duplo contingente humano: os estudantes nascidos propriamente na localidade e os provinidos do interior. Da elite da Campanha, por exemplo, os filhos dos fazendeiros contam, graças à fortuna paterna, com amplas oportunidades de desenvolvimento intelectual e projeção social. Frequentam a escola elementar nos melhores educandários dos centros urbanos mais importantes, principalmente em estabelecimentos particulares; a escola secundária, muitos; pouquíssimos, a superior... Quando menores, o trabalho que porventura venham a praticar constitui mero esporte; não podem perder tempo com as lides bravias do campo, já que a cidade e o posto de comando futuro os solicitam a fruir das regalias do conforto e da instrução aprimorada.

Os proprietários e empreiteiros de recursos da zona missioneira asseguram também uma escolaridade regular para os filhos, fazendo-os ampliar o número de candidatos, aos ginásios de renome das urbes mais progressistas do Estado — Santa Maria, verdadeira metrópole estudantil do interior; Pelotas, rica em iniciativas culturais e mantenedora de Escolas Superiores; Porto Alegre, sede da agitação intelectual e célula máter da vida universitária oficial e particular. E os colonos mais prósperos, na ânsia de assegurar o futuro dos herdeiros, enviam-nos, na maioria das vezes, selecionando os mais moços, às escolas dos centros mais adiantados, onde podem cursar as diferentes especialidades que capacitam ao título de doutor, tão aprecia-

do, e a rostrear o império das especializações no ambiente profissional. Há, todavia, o contingente dos que se vão aperfeiçoar nos múltiplos ramos da indústria, formando as equipes de técnicos. Embora em número diminuto, ocorrem alguns privilegiados da zona litorânea, cujos progenitores tiveram o bafejo da sorte.

VIII — *Síntese Biotipológica da Região Gaúcha*

Vejamos, agora, a mesma paisagem humana numa seção vertical.

Distintos são, consoante retrato a largas pinceladas já traçado, os aspectos psicofísicos desses vários espécimes da tipologia-infantil e adolescente do Rio Grande do Sul.

O gaúcho fronteirista é constituído, na sua maioria, pelo moreno-claro, tipo de físico avantajado, quase sempre enxuto de carnes, rosto e corpo curtidos, magros ou não excessivamente gordos, mistura étnica do branco e do índio, na maior parte; alguma influência negra, a diluir-se cada vez mais. Apaixonado pela sua querência, exterioriza um "bairrismo" típico, sofrendo se deslocado do rincão.

O colono é claro, ruivo ou louro quase sempre, rara influência índia, nenhuma do negro. Temperamentalmente, disciplinado, dócil, trabalhador, de mais fácil adaptação em ambiente estranho.

O missioneiro, predominância do tipo fronteirista propriamente no elemento povoador mais antigo; nos mais recentes, alternância do colono europeu com o tipo missioneiro já •caldeado; acentuada prioridade do •emigrante em núcleos mais salientes econômica e demograficamente falando, tais como Santa Rosa, etc. Co-

municativo, cheio de iniciativa, homem de muitos pitos ou habilidades, o pigmento moreno-claro ou claro-aloiado, a trair o denominador social; os tipos mais facilmente adaptáveis do Rio Grande do Sul.

O litorâneo constitui espécime peculiar no panorama étnico gaúcho, de vez que lembra em seus traços muitos dos atributos que se costumam usar para a caracterologia do nordestino brasileiro. E o caboclo sulino. Nos casos em que se verificou a fusão racial dos imigrantes itálicos ou germânicos, mormente destes últimos, que são freqüentes na zona, com os naturais, — temos uma transplantação do homem moreno de olhos azuis comum a Pernambuco, a lembrar a remota estada dos batavos. De grande coragem física, não tem iniciativas que correspondam ao desprendimento e ao primarismo de sua vida de pioneiro e nem dispõe de acuidade pragmática com relação a um mais sábio aproveitamento do meio, isso por duas razões: primeiro, por carecer de uma tradição de trabalho sistemático com objetivos definidos, adequada à faina do mar; segundo, por não dispor dos mais ínfimos recursos instrumentais. Sua certidão de mérito está em que o próprio europeu, tão decantado por sua herança de sistematização do trabalho, posto, como ficou, nos casos dos colonos que povoaram a orla oceânica, nas mesmas condições de exigüidade de meios e maquinaria, peculiares ao caboclo, não reagiu ao ambiente de maneira distinta. Cingiu-se ao império do meio, sucumbindo à pressão desfavorável de suas necessidades e carências.

Pelo que se sabe e se pode verificar, representam os litorâneos

energia em potencial, a pouco e pouco desgastada pelas enfermidades, pelas privações, pelo desamparo oficial, dado que recém começa um relativo interesse dos poderes públicos pelas nossas praias de mar, as quais poderão vir a desempenhar a função de aglutinantes e de reserva dos litorâneos, especialmente se ultimado o afeiçoamento portuário de suas enseadas menos hostis.

Do cidadão já dissemos o que nos parecia essencial. E-lhe peculiar uma atração pelo movimento, como razão de ser mesmo de sua existência um meio dinâmico, tendência que, as mais das vezes, tem sido desbaratada por falta de conveniente orientação educacional. A vida complexa do portoalegrense, *verbi gratia*, influencia-o nos menores detalhes, a ponto de suas reações traduzirem essa cinestesia, quer intelectual, quer emocionalmente?. O recém-nascido, quiçá o próprio feto, perneia essas condições na sua sensibilidade e as reflete na mais viva percepção das coisas que manifesta, quase a ponto de parecer precoce. No entanto, a multiplicidade de injunções negativistas, as dificuldades inerentes à vida na grande cidade, a ausência de planejamento educacional permanente e sistemático, fazem com que as vantagens alinhadas ainda no berço se malbaratem, à medida que a criança se desenvolve e se faz homem. Não é por outra coisa, inclusive, que o interior fornece os líderes das cidades nos distintos ramos do saber e da técnica.

Ademais, há a ponderar em cada tipo influências convergentes, não só do meio físico e da economia característica, como também do agrupamento humano, da família e, nesta, da hereditariedade, como tônica biológica. As ações blastoftóricas, sinkainosenéticas, persistásticas, a época auxanológica e o período ilikibiológico contribuem para a diferenciação genotípica (12); as sociomesológicas, tanto as de caráter grupai como o fator cultural a imprimir modelagem específica, segundo as vivências europeizantes ou as tradições autenticamente gauchescas, de ambientes agrícolas ou urbanos, agropastoris ou industriais — tudo influirá na equação da meninice e da adolescência, tipificando o indivíduo o conjunto humano, caracterizando o conjunto na região.

"BIBLIOGRAFIA — (1) J. A. COMÊNIO, *Didactica Magna*, (2) CH. BUHLER, *El Desarrollo Psicológico dei Nino*; (3) MEM DE SA, in *Província de São Pedro*, nº 1, junho de 1943; (4) D. BROSSARD, *idem*, nº 5; (5) A. G. LIMA, *Cronologia da História Rio-Grandense*; (6) W. H. HARNISCH, *O Rio Grande do Sul*; (7) PE. RAMBO, S. X, *A Fisionomia do Rio Grande do Sul*; (8) LAUDELINO MEDEIROS, *Vilas de Malocas*; (9) PE. RAMBO, S. J., obra citada; (10) *idem*, *ibidem*; (11) AUG. FOREL, *A Questão Sexual*; (12) BERARDINELLI, *Biotipologia Criminal*". — HUGO RAMIREZ — (*Diário de Notícias*, Porto Alegre).

ATOS DA ADMINISTRAÇÃO FEDERAL

LEI Nº 3.144 — DE 20 DE MAIO
DE 1957

Determina seja ministrado o Curso Superior de Agrimensura em todo o País, em estabelecimentos de ensino superior, oficiais, equiparados ou reconhecidos, e dá outras providências.

O Presidente da República:

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte lei:

Art. 1º O Curso Superior de Agrimensura será ministrado, em todo País, em estabelecimento de ensino superior, oficiais, equiparados ou reconhecidos, e terá a duração mínima de 3 (três) anos.

Art. 2º O Curso Superior de Agrimensura compor-se-á de 3 (três) séries com as seguintes disciplinas:

I — Cálculo diferencial e integral e Cálculo vectorial;

II — Geometria Analítica e Projectiva;

III — Geometria descritiva e aplicações;

IV — Mecânica Racional;

V — Física Geral;

VI — Topografia, Geodésia Elementar e Astronomia de campo;

VII — Química Tecnológica Geral;

VIII — Cálculo de Observações e Estatística, Cálculo Gráfico e Mecânico, Nomografia;

IX •— Desenho Topográfico e Cartográfico;

X — Traçado das cidades e de estradas;

XI — Hidrologia do solo;

XII — Organização racional do trabalho e contabilidade industrial;

XIII — Geologia;

XD7 — Hidráulica, Hidráulica urbana e Saneamento;

V — Direito e Legislação de terras.

Parágrafo único. Além dessas é facultado aos estabelecimentos instituir o ensino de outras disciplinas, de formação ou de aperfeiçoamento.

Art. 3º Aos portadores de diplomas expedidos por estabelecimentos de Ensino Superior de Agrimensura, devidamente registrados na Diretoria do Ensino Superior, do Ministério da Educação e Cultura, será conferida a designação profissional de engenheiro-agrimensor.

Art. 4º A matrícula na primeira série do Curso Superior de Agrimensura far-se-á mediante do cumprimento das exigências constantes do art. 2º da Lei nº 1.821, de 12 de março de 1953, ressalvado o disposto no parágrafo único deste artigo.

Parágrafo único. Aos alunos que houverem concluído os cursos técnicos de ensino industrial ou de ensino agrícola é facultada a inscrição em concurso de habilitação, independente da conclusão do ciclo colegial, na conformidade do disposto

na Lei n' 1.821, de 12 de março de 1953, regulamentada pelo Decreto n' 34.330, de 21 de outubro de 1953.

Art. 5º Os demais termos da vida escolar, no curso de que trata esta lei, reger-se-ão segundo os preceitos gerais da legislação do ensino superior.

Art. 6º Vetado.

Parágrafo único. Vetado.

Art. 7º O Conselho Federal de Engenharia e Arquitetura, de conformidade com suas prerrogativas legais, disporá sobre o exercício das profissões de engenheiro-agrimensor e de técnico agrimensor, definindo as respectivas atribuições.

Art. 8' Na organização do Curso Superior de Agrimensura serão observadas as disposições do Decreto-lei n' 421, de 11 de maio de 1938, alterado pelo Decreto-lei n' 2.076, de 3 de março de 1940.

Parágrafo único. Vetado.

Art. 9º Aos agrimensores diplomados no regime do Decreto número 20.178 de 12 de dezembro de 1945, fica assegurado o direito de prestar, dentro do prazo de 6 (seis) anos, a contar da expedição dos atos regulamentares previstos no art. 9º desta lei, os exames de suficiência das disciplinas mencionadas no artigo 2º, cujo ensino não haja sido ministrado nos cursos técnicos de agrimensura.

§ 1» Os exames de suficiência, referidos neste artigo, serão prestados na medida em que os requeiram os interessados, em 1 (um) ou mais anos, nos estabelecimentos organizados na conformidade desta lei, perante bancas examinadoras cuja composição tenha sido previamente aprovada pela Diretoria do Ensino Superior do Ministério da Educação e Cultura.

§ 2' Dos interessados exigir-se-a, apenas, a prova de conclusão do curso técnico de agrimensura em estabelecimento oficial, reconhecido ou equiparado.

Art. 10. Os agrimensores aprovados nos exames de suficiência poderão requerer expedição de novo diploma para os efeitos do disposto no art. 3º desta lei.

Art. 11. Fica o Poder Executivo autorizado a expedir, pelo Ministério da Educação e Cultura, os atos regulamentares necessários à execução da presente lei.

Art. 12. Esta lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, em 20 de maio de 1957; 1369 da Independência e 69º da República.

JUSCELINO KUBITSCHEK:.

Mario Meneghetti.

Clóvis Salgado.

(Publ. no *D. O.* de 21-5-957).

LEI Nº 3.162 — DE 1 DE JUNHO DE 1957

Considera de utilidade pública a Sociedade Pestalozzi do Brasil e autoriza o Governo Federal a desapropriar imóvel para ser doado àquela instituição.

O Presidente da República:

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte lei:

Art. 1º A Sociedade Pestalozzi do Brasil é considerada de utilidade pública pelos relevantes serviços humanitários prestados à coletividade brasileira.

Art. 2» Fica o Governo Federal autorizado a desapropriar o imóvel a Rua Gustavo Sampaio n° 29, antigo n° 1, no Leme, Distrito Federal, esquina à Praça Almirante Noronha, com fundos para a Avenida Atlântica, correndo as despesas de indenização pelo Ministério da Educação e Cultura.

Art. 3' Decretada a desapropriação, nos termos do artigo anterior, é o Governo Federal autorizado a doar aquele imóvel à Sociedade Pestalozzi do Brasil, instituição com personalidade jurídica, que visa prestar à infância e adolescência desajustadas assistência pedagógica, médico e social, para nele instalar sua sede central.

Art. 4» Esta lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, em 1 de julho de 1957; 136» da Independência e 69º da República.

JUSCELINO KUBITSCHK. *Clóvis Salgado*
José Mario Alkmim

(Publ. no D. O. de 4-6-957).

DECRETO Ni 41.348 — DE 13 DE ABRIL DE 1957

Altera o Estatuto da Universidade do Brasil.

O Presidente da República, usando da atribuição que lhe confere o art. 87, item I, da Constituição, e tendo em vista o que consta do processo n' 96.801-56, do Ministério da Educação e Cultura, decreta:

Art. 1" O parágrafo único do artigo 96 do Estatuto da Universidade do Brasil, aprovado pelo decreto número 21.321, de 18 de junho de 1946, passa a ter a seguinte redação;

"Parágrafo único. Os Naturalistas do Quadro Permanente do Ministério da Educação e Cultura em exercício efetivo de suas funções no Museu Nacional, reunidos em Congregação, sob a presidência do Diretor, elegerão trienalmente o seu representante ao Conselho Universitário, na forma deste Estatuto e escolherão, por votação uninominal, três nomes que integrarão a lista tríplice para provimento do cargo de Diretor".

Art. 2' Este decreto entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, 13 de abril de 1957; 136º da Independência e 69» da República.

JUSCELINO KUBITSCHK. *Clóvis Salgado.*

(Publ. no D. O. de 20-4-957).

DECRETO N9 41.663 — DE 12 DE JUNHO DE 1957

Altera a redação do art. 5º do Decreto n" 40.783, de 18 de janeiro de 1957, que institui a Campanha de Formação de Geólogos (C.A.G.E.).

O Presidente da República, usando da atribuição que lhe confere o art. 87, item I, da Constituição, decreta:

Art. 1' O art. 5º do Decreto número 40.783, de 18 de janeiro de 1957, que dispõe sobre a Campanha de Formação de Geólogos (C.A.G.E.), passa a vigorar com a seguinte redação:

Art. 5º As atividades da Campanha de Formação de Geólogos (C.A.G.E.) serão custeadas com os recursos de um Fundo Especial depositado em conta especial no Banco da Brasil, a ser movimentada pelo

Ministério da Educação e Cultura e constituído de:

o) contribuições que forem consignadas nos orçamentos da União, Estados, Municípios, entidades parastatais e sociedades de economia mista;

b) contribuições provenientes de acordos e convênios com entidades públicas e privadas;

c) donativos, contribuições e legados de particulares.

Parágrafo único. A aplicação desses recursos será feita de acordo com o Plano apresentado, anualmente, pela C.A.G.E. e aprovação do Presidente da República, dos quais prestará contas ao Tribunal de Contas, por intermédio do Ministério da Educação e Cultura, até sessenta (60) dias após o encerramento da cada exercício.

Art. 2º Este decreto entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, em 12 de junho de 1957; 136º da Independência e 69º da República.

JUSCELINO KUBITSCHKE.

Clóvis Salgado.

(Publ. no D. O. de 12-6-957).

PORTARIA Nº 177 — DE 9 DE
MAIO DE 1957

O Ministro de Estado da Educação e Cultura, no uso de suas atribuições e atendendo ao plano de atividades da Campanha de Aperfeiçoamento e Expansão do Ensino Comercial, estabelecido para o corrente exercício, de conformidade com o despacho de 5 de abril findo do Sr. Presidente da República (Proc. P.R. 8.276-57), resolve:

1 — aprovar o programa e as instruções gerais do II Congresso Brasileiro do Ensino Comercial anexos a esta portaria e subscritos pelo Diretor da Campanha de Aperfeiçoamento e Expansão do Ensino Comercial;

2 — designar o Prof. Lafayette Belfort Garcia, Diretor do Ensino Comercial, para presidir a Comissão Executiva do Congresso, que deverá realizar-se em Belo Horizonte, no período de 21 a 27 de julho próximo. — *Clóvis Salgado.*

II CONGRESSO BRASILEIRO DO ENSINO
COMERCIAL

(Sob a forma de seminários de estudos)

A realizar-se em Belo Horizonte, de 21 a 27 de julho de 1957.

Dos Objetivos e Organização

1. O II Congresso Brasileiro do Ensino Comercial realizar-se-á em Belo Horizonte, entre os dias 21 e 27 de julho de 1957 e terá como finalidades o estudo e o debate dos problemas referentes à educação profissional para o comércio e para as funções auxiliares da administração, sistematizada pelo Decreto-lei número 6.141, de 28 de dezembro de 1943 (Lei Orgânica do Ensino Comercial).

2. O II Congresso Brasileiro do Ensino Comercial será patrocinado pelo Ministério da Educação e Cultura, através da Diretoria do Ensino Comercial e de sua Campanha de Aperfeiçoamento e Expansão do Ensino Comercial, contando, ainda, com a colaboração do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial e de outras instituições.

3. Em prosseguimento aos estudos efetuados no I Congresso Brasileiro do Ensino Comercial, realizado em São Paulo em julho de 1955, o **II** Congresso efetivará, por meio da discussão em seminários e grupos de trabalho, o estudo dos problemas e das questões concernentes ao ensino comercial, ao aprimoramento dos processos didáticos e administrativos, bem como à expansão e ao aperfeiçoamento da rede escolar.

4. O II Congresso Brasileiro do Ensino Comercial constituir-se-á de três conjuntos de trabalhos:

a) o de *seminários*, que se realizarão entre 9,50 e 12 horas;

b) o de *mesas-redondas* sobre grupos de disciplinas dos cursos comerciais, que serão realizadas, diariamente, das 14 às 18 horas e das 20 às 22 horas;

c) o de *conferências*, que se efetuarão, diariamente, das 8 às 9,50 horas.

5. Para funcionamento dos *seminários*, organizar-se-ão cinco grupos de estudos:

I — o das Funções do Ensino Comercial de Formação e dos Cursos de Aperfeiçoamento;

II — o das Funções dos Cursos de Continuação ou Práticos de Comércio;

III — o da Organização e Administração Escolares;

IV — o da Orientação Educacional e Profissional;

V — o da Orientação Pedagógica no Ensino Comercial:

a) aspectos gerais e

b) o sistema de ensino funcional.

Cada grupo contará com um coordenador, um relator, um secretário e assessores.

Por ocasião do preenchimento da ficha de inscrição, cada participante deverá declarar o grupo de trabalho (**I**, **II**, **III**, **IV** ou **V**) em que prefere atuar e as mesas redondas em que deseja colaborar.

Cada grupo receberá um "documento de trabalho" que servirá de roteiro para os debates, sendo as atividades de cada um dos cinco seminários coordenadas por especialistas na matéria, encarregados da tiragem das sugestões.

No último dia do Congresso, efetuar-se-á, entre 9 e 12 horas, o plenário geral em que os cinco grupos apresentarão os respectivos relatórios.

6. As mesas-redondas cuidarão do estudo das diversas disciplinas do ensino comercial e da sua legislação, inclusive a do Fundo Nacional do Ensino Médio, dividindo-se os trabalhos da seguinte forma:

a) mesa-redonda sobre o *ensino do Português*, no curso comercial básico e nos cursos técnicos de comércio;

b) mesa redonda sobre o *ensino do Francês e do Inglês*, nos cursos comerciais (básico e técnicos);

c) mesa-redonda sobre o *ensino da Geografia e da História*, nos cursos comerciais;

d) mesa-redonda sobre o *ensino das Ciências Físicas e Naturais* (Biologia, Física e Química) nos cursos comerciais;

e) mesa-redonda sobre o *ensino da Merceologia*;

f) mesa-redonda sobre o *ensino da Prática de Escritório, da Mecanografia e da Dactilografia*;

g) mesa-redonda sobre o *ensino das Matemáticas* nos cursos comerciais;

h) mesa-redonda sobre o *ensino da Estenografia*;

i) mesa-redonda sobre o *ensino da Caligrafia, do Desenho e do Desenho Técnico*;

j) mesa-redonda sobre o *ensino da Estatística, Estatística Aplicada, dos Complementos de Matemática e Cálculos Estatísticos*;

l) mesa-redonda sobre o *ensino dos Estatutos Sociais e das Ciências Sociais*;

m) mesa-redonda sobre o *ensino dos Elementos de Economia e Elementos de Finanças*;

n) mesa-redonda sobre o *ensino dos Princípios de Administração, Administração do Pessoal e Administração de Material*;

o) mesa-redonda sobre o *ensino da Organização e Técnica Comercial, Organização das Empresas e Organização dos Serviços Públicos*;

p) mesa-redonda sobre o *ensino da Técnica da Propaganda e da Técnica de Compra, da Venda, do Armazenamento e da Distribuição*;

q) mesa-redonda sobre o *ensino do Direito Usual e da Prática Jurídica Geral e Comercial*;

r) mesa-redonda sobre o *ensino da Psicologia das Relações Humanas*;

s) mesa-redonda sobre o *ensino de Comércio de Exportação e de Importação*;

t) mesa-redonda sobre o *ensino da Biblioteconomia e da Arquivística*;

u) mesa-redonda sobre o *ensino das Contabilidades* (Contabilidade Elementar a Aplicada, Geral, Comercial, Bancária, Industrial e Pública);

v) mesa-redonda sobre *Legislação Bancária, Industrial e Pública*); do *Ensino Comercial*, e

x) *mesa-redonda sobre a Regulamentação do Fundo Nacional do Ensino Médio*.

Cada mesa-redonda será coordenada por um professor e contará com um relator, um assistente, um secretário e orientadores de debates.

As mesas-redondas funcionarão no seguinte horário:

Das 14 as 16 horas — mesas-redondas: a), c), f), g), i), l), m), n), o), t) e u);

Das 16 as 18 horas — mesas-redondas: b), e), h), j), p), q), r), s), u) e v);

Das 20 às 22 horas — mesa-redonda: x).

Cada congressista poderá participar de trabalho de duas mesas-redondas cujos horários não sejam coincidentes.

7. O plano de conferências compreenderá, entre outros assuntos, os seguintes: os objetivos do Ensino Comercial; os adolescentes e os adultos no ensino comercial; o estudo dirigido; o sistema de ensino funcional; a orientação educacional; a orientação pedagógica; o cinema educativo e outros processos áudio-visuais na aprendizagem; o Fundo Nacional do Ensino Médio; a escola comercial e a comunidade.

Das Monografias

8. Os trabalhos científicos serão apresentados ao Congresso, por intermédio da Secretaria Geral, em cinco vias e até dez dias antes da sessão de instalação.

Dos Participantes

9. Cada escola comercial ou técnica de comércio e as diversas administrações regionais do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial poderão inscrever um ou mais representantes.

A cada inscrição individual corresponde o pagamento da quantia de Cr\$ 300,00 (trezentos cruzeiros), que dará ao congressista direito ao recebimento de um exemplar dos Anais do Congresso.

10. Poderão inscrever-se diretores, professores e secretários de estabelecimentos de ensino comercial, inspetores de ensino comercial e representantes do SENAC (Docentes e técnicos).

11. Serão considerados inscritos *ex-officio* e com regalias idênticas às dos demais congressistas os professores especialistas convidados pela Comissão Executiva para a coordenação dos trabalhos ou para a execução de tarefas especiais, as equipes da Diretoria do Ensino Comercial e do Departamento Nacional do SENAC designadas para constituírem sua delegação, os membros das Comissões de Coordenação Técnica da Inspeção do Ensino Comercial, os presidentes das Comissões Regionais de Ensino Comercial de Fundo Nacional do Ensino Médio e os diretores dos vários Departamentos Regionais do SENAC.

Das Sessões Plenárias

12. Serão realizadas, apenas, 3 sessões plenárias: a de instalação, a de exame dos relatórios dos grupos de trabalho e a de encerramento.

Do Certificado de Frequência

13. Aos que participarem regularmente dos trabalhos de seminários e dos estudos em mesas-redondas, será conferido um certificado de frequência, emitido pela Comissão Executiva do Congresso.

Da Presidência de Honra do II Congresso Brasileiro do Ensino Comercial

14. O II Congresso Brasileiro do Ensino Comercial terá como Presidente de Honra S. Ex. o Dr. Juscelino Kubitschek de Oliveira, Digníssimo Presidente da República.

Da Presidência

15. O Ministro da Educação e Cultura, que presidirá o Congresso, designará o Presidente da Comissão Executiva, que será o responsável pela sua realização.

Da Comissão Executiva

16. Compete à Comissão Executiva apreciar e decidir sobre os problemas surgidos no decurso da realização do Congresso, reunindo-se tantas vezes quantas a convocar o seu Presidente.

17. A Comissão Executiva será assim constituída:

Diretor do Ensino Comercial,
Secretário de Educação do Estado de Minas Gerais,

Presidente do Conselho de Administração do Fundo Nacional do Ensino Médio,

Presidente da Confederação Nacional dos Profissionais Liberais,

Presidente da Federação do Comércio do Estado de Minas Gerais,

Diretor Geral do Departamento Nacional do SENAC,

Presidente da Federação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino e, ainda, por um representante do órgão de classe dos professores no Estado de Minas Gerais.

18. A Comissão Executiva deverá, na sua primeira reunião, compor a Comissão d' Honra do Congresso.

Das Disposições Gerais

19. A Secretaria Geral da Comissão Executiva, confiada à Administração Regional do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial no Estado de Minas Gerais, será exercida pelo seu presidente, o Sr. Nilton Moreira Veloso, Presidente da Federação do Comércio no Estado de Minas Gerais.

20. Realizado dentro do plano de atividades, para 1957, da Campanha de Aperfeiçoamento e Expansão do Ensino Comercial, o Congresso será por ela supervisionado e administrado.

21. Os encargos de natureza executiva dos serviços auxiliares indispensáveis ao funcionamento do Congresso (Convocação — Publicidade — Localização — Assistência aos Congressistas — Secretariado do Congresso — Impressão de prospectos e dos Anais, etc.) ficam confiados à Administração Regional do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial no Estado de Minas Gerais.

(Publ. no D. O. de 13-5-957).

PORTARIA N^o 192 — DE 17 DE
MAIO DE 1957

O Ministro de Estado da Educação e Cultura, usando de suas atribuições e tendo em vista o disposto no art. 6^o do Regimento da Diretoria do Ensino Secundário aprovado pelo Decreto n^o 20.302, de 2 de janeiro de 1946, resolve:

Art. 1^o Os §§ 1^o, 2^o e 3^o do art. 2^o da Portaria Ministerial n^o 960, de 29 de novembro de 1954, passarão a ter a seguinte redação:

§ 1^o — a prova de capacidade profissional será feita mediante certidão de exercício de magistério, por dois anos, pelo menos, com eficiência e sem nota desabonadora, em estabelecimento oficial ou reconhecido.

§ 2^o — a prova de capacidade cultural será feita por um dos seguintes títulos:

I — diploma de curso superior, revestido das formalidades legais;

II — diploma ou certificado de conclusão de curso de seminário maior;

III — diploma de curso normal de 2^o grau, de 3 anos pelo menos ou equivalente;

IV — aprovação em concurso para provimento de cargos de técnicos de educação ou para cátedras ou docência livre do ensino superior, ou do ensino médio federal ou equiparado;

V — exercício, em caráter estável, da função de inspetor de ensino de grau médio ou superior, ou de técnico de educação;

VI — outros títulos que revelem capacidade cultural equivalente, a juízo da administração.

§ 3^o A comprovação das condições pessoais far-se-á mediante:

a) investigação a que procederá a Diretoria do Ensino Secundário, na qual se verifique não apresentar o candidato contraindicação para o exercício da função;

b) apresentação dos seguintes documentos referentes ao candidato:

I — certificado de registro definitivo de professor na Diretoria do Ensino Secundário ou certidão de exercício da função de diretor, por dois anos, pelo menos, com eficiência e sem nota desabonadora, em

estabelecimento de ensino público ou de ensino médio ou superior reconhecido, ou ainda exercício, em caráter estável, da função de Inspetor de Ensino Secundário;

II — atestado de sanidade fiscal e mental expedido por serviço público oficial;

III — folha corrida, ou documento policial que a supra;

IV — atestado de idoneidade moral, firmado por duas pessoas idôneas que exerçam atividades relacionadas com o ensino;

V — 3 fotografias 3 x 4 ;

VI — questionário informativo sobre o candidato, segundo modelo oficial".

Art. 29 Em casos especiais, a juízo da Diretoria do Ensino Secundário, o exercício da função de Diretor em novos estabelecimentos de ensino secundário situados em localidades onde não exista ainda outro estabelecimento, poderá ser autorizado, pelo prazo de um ano, prorrogável por igual período até duas vezes, a professor inscrito em exame de suficiência e autorizado a lecionar no mesmo estabelecimento, desde que satisfaça a um dos títulos previsto no § 2º do art. 1º da presente portaria.

§ 29 No caso de não possuir registro de professor na Diretoria do Ensino Secundário, o candidato deverá apresentar ainda os documentos seguintes:

a) prova de idade mínima de 21 anos;

b) quitação com o serviço militar;

c) prova de identidade.

Clóvis Salgado.

(Publ. no V. O. de 23-5 967).

PORTARIA Nº 37 — DE 27 DE JUNHO DE 1956

O Diretor da Divisão de Educação Física do Departamento Nacional de Educação, usando da atribuição que lhe confere o art. 12 da Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937, e tendo em vista o que dispõe o art. 37 da Portaria Ministerial nº 168, de 17 de abril de 1956, resolve baixar as seguintes instruções destinadas à fiel execução da portaria supracitada, acompanhada dos necessários modelos.

I — Da freqüência

Art. 1º A freqüência às sessões de Educação Física é obrigatória para todos os alunos do curso diurno, até a idade de vinte e um anos.

§ 19 Os alunos mencionados nos §§ 2º, 3º e 49 do art. 2º da Portaria Ministerial n' 168, de 17-4-56, para obterem a regalia que naqueles dispositivos lhes é assegurada, deverão apresentar, a diretoria do estabelecimento secundário em que estiverem matriculados, os comprovantes das datas do início e término de suas atividades na corporação militar.

§ 2º O comprovante da incorporação será exibido antes que esta se efetive. Desligado da corporação militar, o aluno deverá apresentar-se ao estabelecimento de ensino, dentro de uma semana, munido da comprovação do desligamento, sob pena de serem marcadas faltas nesse período.

§ 39 A Secretaria do educandário providenciará a anotação, na caderneta de Educação Física, do nome da corporação militar a que per-

tença o aluno e do período de convocação ou incorporação, para que o professor tome conhecimento e proceda de acordo com a lei, enquanto perdurar o motivo da concessão referida no § 1º deste artigo.

§ 4º O cálculo da freqüência em Educação Física para os alunos que completarem 21 anos no decorrer do ano letivo será feito tomando-se por base o número de sessões dadas à sua turma até a data em que eles atingirem essa idade.

§ 5º Calcula-se a freqüência em Educação Física para os alunos dispensados pelo médico do estabelecimento, tomando por base o número total de sessões dadas, durante o ano, à turma de que eles estiverem fazendo parte.

// — *Do plano anual de trabalho*

Art. 2º Na abertura das aulas, o professor de Educação Física apresentará ao diretor do estabelecimento o plano anual das atividades de Educação Física, que o submeterá à aprovação do inspetor federal.

Art. 3º A distribuição das atividades de Educação Física, no plano anual, deverá corresponder às necessidades de cada turma.

§ 1º O plano anual de Educação Física deverá compor-se de ginástica, jogos, desportos e exames práticos. As atividades complementares, como as competições internas e externas, as demonstrações e as excursões só poderão ser consideradas como sessões regulares de Educação Física para os alunos que delas participarem e quando dirigidas pelo respectivo professor, sem prejuízo das atividades dos que delas não tomarem parte.

§ 2º Obrigatoriamente, serão previstas para o ano letivo cinquenta e seis sessões de exercícios físicos para cada turma das séries do curso ginásial e para cada turma das séries do curso colegial.

§ 3º Ficará prorrogado o ano letivo para as turmas que não atingirem o mínimo de setenta e cinco por cento (75%) do total das sessões fixado no parágrafo anterior, até completar esse limite, de acordo com o disposto nos arts. 2º e 3º da Portaria Ministerial nº 80, de 19-2-55.

III — *Dos exames médico-biométricos*

Art. 49 Nos estabelecimentos de ensino secundário, serão realizados, durante o ano letivo, dois exames médico-biométricos.

§ 1º O primeiro exame será feito no início dos trabalhos escolares, de 1 a 15 de março, com as seguintes finalidades:

a) discriminar os alunos normais e os deficientes ou defeituosos, para orientação do professor;

b) separar estes últimos, segundo as excedências, deficiências ou defeitos.

§ 2º O segundo exame far-se-á de 15 a 31 de outubro, com o objetivo de verificar os efeitos dos exercícios.

§ 3º Em março, o médico assistente de Educação Física deverá submeter a exame, em primeiro lugar, os alunos novos, seguindo-se os antigos.

Art. 59 Os dados colhidos nos exames médico-biométricos serão registrados imediatamente nas fichas de Educação Física.

Parágrafo único. Os dados a serem consignados na ficha de Edu-

cação Física, ao realizar-se os exames, são os seguintes:

- a) nome do aluno;
- b) sexo;
- c) data e lugar do nascimento;
- d) filiação;
- e) curso e série;
- f) ciclo o grau;
- g) turma de Educação Física;
- h) data do exame;
- i) idade
- j) peso;
- l) estatura;

M laudo médico;

n) assinatura do médico (legível);

o) indicação ou contra-indicação das atividades físicas;

p) observações necessárias.

Art. 6º Concluído o primeiro exame médico-biométrico, o médico assistente de Educação Física procederá à classificação dos alunos deficientes e defeituosos, encaminhando-a, com a indicação dos exercícios que devem praticar, ao respectivo professor, bem como a relação dos dispensados, temporária ou permanentemente, da frequência às sessões de exercícios físicos.

IV •— Da verificação e registro dos dados da ficha

Art. 7º Na verificação do peso e da estatura, deve ser observado o seguinte critério:

1 — Peso — De preferência, o aluno deve estar nu ou com o mínimo de vestuário possível. Êle ficará imóvel bem no meio do piso (prato) da balança, a qual será antes cuidadosamente aferida. Registrar o peso verificado com precisão até 100 gramas. Evitar a tomada do peso depois das principais refeições.

2 — Estatura — Em pé, descalço, de costas para a toesa, tocando nela com os calcanhares, nádegas e dorso, a cabeça orientada segundo o plano de Franckfurt (plano horizontal na direção da linha que passa pelo rebordo superior do conduto auditivo externo e pelo rebordo inferior da cavidade orbitária). Pontas dos pés um pouco abertas, calcanhares unidos. Deverá ser evitado o dorso curvado e a projeção do ventre para a frente. A haste superior deve ficar encostada no crânio, tendo-se o cuidado de afastar os cabelos. Registrar a medida em milímetros.

Art. 8º Os demais dados da ficha de Educação Física deverão ser registrados da seguinte forma:

1. *Nome do aluno* — Por extenso e em letra de fôrma.

2. *Sexo* — Abreviado: M (masculino) e F (feminino).

3. *Data e lugar do nascimento* — Dia, mês e ano abreviados; Cidade e Estado por extenso.

4. *Filiação* — nome do pai e mãe por extenso.

5. *Curso e série* — Curso ginasial ou colegial por extenso; série de adiantamento intelectual.

6. *Ciclo e grau* — Conforme a classificação a que pertença o aluno.

7. *Turma de Educação Física* — O número ou a letra adotada para denominá-la.

8. *Data do exame* — Abreviada: dia, mês e ano

9. *Idade* — Número de anos completos.

10. *Peso* — Com aproximação até 100 gramas.

11. *Estatura* — Anotação em milímetros.

12. *Laudo médico* — N (normal) e D (deficiente ou defeituoso), anotando-se na ficha, neste último caso, as indicações ou contra-indicações dos exercícios.

13. *Assinatura do médico* — Legível ou sobre letra de fôrma.

14. *Indicações ou contra-indicações* — Especificar os exercícios ou atividades físicas recomendáveis ou não.

15. *Anamnese e registro das alterações de saúde* — Registrar as informações e resultados da observação médica.

16. *Observações* — Sucintas e claras.

17. *Nome dos estabelecimentos* — Ano — Série — Município — Estado — Indicar o nome dos estabelecimentos em que cursou anteriormente o aluno, anotando, nas colunas seguintes, o ano, a série cursada, o município e Estado de localização dos Educandários, incluindo-se os dados do estabelecimento em que se encontra o aluno.

18. *Número de sessões e de faltas* — Registrar o número de sessões dadas pelo professor e o de faltas cometidas pelo aluno em cada mês, o total das sessões, o total de faltas e a percentagem destas.

19. *Tipo de exame* — Indicar o tipo de exame adotado (testes, provas práticas de "Diretrizes", etc.)

20. *Dato do exame* — Abreviada: dia, mês e ano.

21. *Provas* — Nome ou número de ordem do exercício, conforme o tipo do exame adotado.

22. *Número de pontos* — O número de pontos obtido pelo aluno, em cada prova ou exercício.

23. *Total de pontos* — A soma dos pontos alcançados em cada prova ou exercício.

24. *Índice final e classificação* — Registrar somente quando forem realizados exames dos tipos que apresentem estes dados.

V — Dos exames práticos

Art. 9º Os exames de suficiência física serão efetuados nos primeiros quinze dias do ano letivo, e os de eficiência física, no decorrer do mês de novembro.

§ 1º Para esses exames, o professor de Educação Física poderá escolher um tipo de prova, dentre as universalmente adotadas, ou organizará uma série conveniente de exercícios, com tabelas de valores baseados em resultados de experiências já aprovadas pelos órgãos técnicos de Educação Física no País, ou tabelas elaboradas de acordo com os preceitos da Estatística.

§ 2º Além dos exames realizados nas épocas referidas neste artigo, é recomendável que o professor de Educação Física submeta os alunos a dois outros exames. Um, na primeira quinzena do mês de junho, e outro na primeira quinzena do mês de agosto.

Art. 10. A Divisão de Educação Física do Departamento Nacional de Educação, sem prejuízo do disposto no § 1º do artigo anterior e das provas práticas mencionadas em "Diretrizes", recomenda a adoção do tipo de prova, constante do anexo n.º 1, que se destinará, no início de cada período letivo, à verificação da suficiência física e, no fim, a eficiência física dos alunos.

VI — *Do uniforme*

Art. 11. Os professores de Educação Física, no desempenho de suas funções, deverão usar o seguinte uniforme :

1. Sexo masculino:

a) calça azul-marinho, com faixa branca, apropriada; ou calção preto;

b) camisa branca, com meia manga e gola olímpica; ou camiseta de regata;

c) sapato de tênis branco, ou maratona;

d) meia soquete branca.

II — Sexo feminino:

a) calção (bombacha) preto e saia azul-marinho plissada; ou calça azul-marinho comprida;

b) blusa branca, sem manga ou com meia manga; gola esporte;

c) sapato de tênis branco;

d) meia soquete, branca.

Art. 12. Os alunos, durante as atividades de Educação Física, usarão o uniforme abaixo discriminado:

I — Sexo masculino:

a) calção de brim apropriado para ginástica;

b) camiseta sem manga;

c) sapato de tênis;

d) meia soquete;

e) calça e camisa branca (para demonstração).

II — Sexo feminino:

a) calção bombacha;

b) blusa sem manga ou com meia manga;

c) sapato de tênis;

d) meia soquete;

e) conjunto branco (para demonstração).

VII — *Dos deveres do professor e Co médico no desempenho de sua função*

Art. 13. Constituem deveres do professor de Educação Física, nos estabelecimentos de ensino secundário, também para os efeitos mencionados no art. 30 da Portaria Ministerial nº 168, de 17-4-56, os seguintes:

a) elaborar o plano anual de trabalho e realizar todas as atividades de Educação Física programadas de acordo com as diretrizes baixadas pela Divisão de Educação Física;

b) anotar a frequência e a natureza das sessões realizadas;

c) organizar o horário dos exames práticos e entregá-lo na Secretaria do estabelecimento, até quarenta e oito (48) horas antes do início dos referidos exames;

d) entregar na Secretaria o resultado dos exames práticos até oito dias após o seu término;

e) comentar com os alunos o resultado dos exames práticos.

f) fazer entrega ao Secretário, até o terceiro dia útil de cada mês, dos diários de classe com as competentes anotações atualizadas até o último dia do mês vencido;

g) exhibir, quando solicitado, seu certificado de registro de professor e carteira profissional;

h) estar presente no local destinado à realização das sessões na hora marcada para o seu início, só se retirando depois de vencido o período regulamentar fixado;

i) estabelecer com os alunos um regime de ativa e constante colaboração;

j) ter sempre em mira a ideal formação física, moral e social dos educandos;

z) conduzir os alunos não apenas à aquisição de conhecimentos, mas à maturidade de espírito pela formação de hábitos sadios e da capacidade de agir;

m) colaborar com a direção do estabelecimento na organização e na execução dos trabalhos complementares de caráter cívico e recreativo;

n) pugnar pelo desenvolvimento das atividades esportivas entre os alunos, fazendo-os participar de competições internas e externas;

o) apresentar ao diretor do educandário o relatório anual de suas atividades até o dia quinze de dezembro de cada ano;

p) assinar os documentos oficiais relativos à Educação Física na parte que lhe competir, até o dia 15 de dezembro de cada ano.

q) apresentar-se com o uniforme regulamentar para o exercício de sua função.

I 19 Os outros deveres a que se refere o art. 36 da portaria em apreço estão relacionados com as exigências para o desempenho da função de professor de Educação Física e cuja inobservância caracterizará a desídia ou a falta grave, reguladas pelo § 1º do artigo 30 da citada portaria. Estes deveres são os abaixo discriminados:

a) possuir conhecimentos sempre atualizados relativos à Educação de Física e, em particular, aos processos utilizados na sua prática;

b) adotar os meios adequados para manter a boa disciplina dos alu-

nos durante as sessões de Educação Física;

c) registrar criteriosamente os dados relativos à frequência dos alunos e às atividades de Educação Física;

d) não rasurar, não emendar nem alterar ou destruir os dados registrados nos diários de classe, nas fichas de Educação Física, nos certificados e nas declarações;

e) não usar meios injuriosos ou violentos no trato com os alunos;

f) comparecer pontualmente às atividades de Educação Física, de acordo com os horários fixados pelo estabelecimento;

g) observar rigorosamente os preceitos legais e regulamentares relativos à Educação Física;

h) manter procedimento compatível com a sua função e com o bom nome do educandário;

i) respeitar as autoridades federais em missão oficial no estabelecimento;

j) cumprir o programa elaborado de acordo com as instruções baixadas pela Divisão de Educação Física do Departamento Nacional de Educação.

§ 2º Constituem deveres do médico de Educação Física:

a) dar assistência médica aos alunos durante as sessões de Educação Física e os exames práticos, zelando sempre pela saúde dos educandos;

b) proceder aos exames médico-biométricos e registrar os dados colhidos;

c) proceder à classificação dos alunos deficientes e defeituosos, consignando nas fichas de Educação Física a indicação ou contra-indicação das atividades físicas;

d) conceder as dispensas médicas, quando necessárias, registrando-as criteriosamente no livro apropriado, sem rasura ou emenda, e na seqüência rigorosa das datas em que forem dadas;

e) não alterar ou destruir os dados já lançados no livro de dispensa, nas fichas médico-biométricas ou nas "declarações";

f) estar Sempre atualizado no conhecimento dos assuntos científicos referentes à Educação Física;

g) comparecer ao estabelecimento nos horários estabelecidos;

h) observar os preceitos legais e regulamentares referentes à sua função;

i) respeitar as autoridades federais em missão oficial no Estabelecimento;

j) não usar meios injuriosos ou violentos no trato com os alunos;

Z) manter procedimento compatível com a sua função e com o bom nome do educandário;

m) elaborar relatório das suas atividades no estabelecimento;

n) assinar os documentos relativos à Educação Física, na parte que lhe competir, até o dia 15 de dezembro de cada ano.

VIII — *Dos modelos para registro dos dados*

Art. 14. Ficam adotados os seguintes modelos para registro da vida escolar do aluno no tocante à Educação Física e para lançamento de todos os dados referentes às atividades desta prática educativa nos estabelecimentos de ensino secundário (Anexo 2):

Ficha de Educação Física (Modelo 1).

Horário das Sessões de Educação Física (Modelo 2).

Horário do médico assistente de Educação Física (Modelo 3).

Quadro das sessões de atividades físicas previstas para o ano letivo (Modelo 4).

Certificado de Educação Física (Modelo 5).

Informe sobre a situação geral do estabelecimento (Modelo 6).

Declaração (Modelo 7).

Boletim anual de freqüência (Modelo 8).

Relação nominal dos alunos submetidos a exames práticos (Modelo 9).

Relação dos alunos impedidos de fazer os exames finais por falta de freqüência às sessões de Educação Física (Modelo 10).

Livro de dispensas médicas (Modelo 11).

Comunicação de dispensas médicas (Modelo 12).

Parágrafo único. Os modelos acima indicados deverão ser impressos, todavia serão aceitos se mimeografados, com exceção dos de ns. 1, 5, 7 e 11, desde que obedecidas as suas características.

Art. 15. A expedição de cópias das fichas de Educação Física, nos casos de transferência, ou de modelos de que trata o artigo anterior, depois de preenchidos pela Secretaria dos estabelecimentos de ensino, de acordo com os dados existentes no seu arquivo, só poderá ser feita após a assinatura do diretor, dos professores de Educação Física ou do médico assistente de Educação Física, conforme o caso, e o visto do inspetor federal.

Parágrafo único. Não serão permitidas rasuras ou incorreções nas fichas, para fins de transferência, nos certificados e nas declarações de Educação Física. Todos os claros serão inutilizados e a firma do inspetor será reconhecida.

Art. 16. Esta portaria entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Alfredo Colombo.

ANEXO 1

INSTRUÇÕES PARA A REALIZAÇÃO DA PROVA DE EFICIÊNCIA FÍSICA

Esta prova tem três objetivos principais:

a) Demonstrar o valor físico do indivíduo no início do treinamento.

b) Fornecer elementos para seleção e formação de grupos homogêneos.

c) Verificar o progresso obtido durante o período de treinamento mediante a comparação feita entre duas provas.

2. Não se trata de medir a força física do indivíduo, mas a quantidade da sua força total em condição de ser utilizada.

Uma pessoa treinada obterá, naturalmente, um resultado melhor do que outra destreinada, cuja compleição física, às vezes, é mais forte.

3. A prova é composta de 5 exercícios diferentes, realizados sucessivamente. Para os alunos do sexo feminino exigir-se-á somente a execução de 3 exercícios: o 1º, o 2º e o 4º. Em cada um desses exercícios, cuja descrição é feita mais adiante, entra em atividade um determinado grupo muscular.

4. O resultado de cada exercício será computado em um boletim ou ficha apropriados. (Modelo anexo).

5. Pelo estudo do boletim ou ficha, muitas informações valiosas poderão ser obtidas, como sejam:

a) estado geral de saúde e de preparação física;

b) tipo de treinamento mais apropriado, a ser adotado;

c) grupo muscular que está necessitando de maiores cuidados.

d) pela comparação de duas provas, demonstrar a eficácia dos métodos empregados.

6. Os exercícios devem ser realizados no mesmo dia e na ordem indicada.

7. Antes de dar início à prova, o professor deverá:

a) demonstrar a técnica de execução de cada exercício;

b) apontar os erros mais comuns a evitar na execução;

c) esclarecer que o 1º exercício é de velocidade e coordenação, a ser realizado com o tempo limitado, e os demais, visando apurar as condições de resistência e força, devem ser executados com a perfeição recomendada, o maior número de vezes possível;

d) ministrar aos alunos uma sessão de aquecimento de 2 minutos de duração. Esta sessão consistirá de exercícios de corrida ou saltitamento.

8. Sendo pequeno o número de alunos a examinar, poderá haver, para cada examinando, uma pessoa encarregada de registrar os resultados obtidos.

9. Havendo muitos alunos a examinar e sendo o tempo reduzido, adotar-se-á o seguinte critério:

a) formar os alunos em linha de duas fileiras, uma de frente para a outra;

b) distribuir para todos os alunos um lápis e um boletim ou ficha onde estarão registrados: nome, idade, sexo, curso, etc. (modelo anexo);

c) esclarecer:

I — que cabe ao registrador anotar, na coluna apropriada, o número de tentativas do seu companheiro;

II — que o registrador deve anotar somente o número de tentativas bem executadas e que os exercícios feitos de forma viciada ou imperfeita não deverão ser computados;

III — que, enquanto uma fileira executa o 1º exercício, a outra funciona como registradora, trocando de funções logo após a terminação de cada exercício, isto é, a que estava realizando o exercício passará a funcionar como registradora e a outra passará a fazer o 1º exercício e, assim, sucessivamente, até terminar a prova.

10. Ao término de cada prova, estando registrado o número de execuções do exercício realizado, o professor indicará o valor correspondente extraído da Tabela de Valores que acompanha estas instruções.

11. A ficha de cada aluno estará completa quando contiver o número de execuções corretas, os pontos correspondentes indicados na Tabela de Valores, a soma destes e a classificação.

12. O grau de Eficiência Física será obtido, para os alunos do sexo masculino, dividindo-se por 5 a soma dos pontos conseguidos nos 5 exercícios.

13. Para os alunos do sexo feminino, a soma do número de pontos conseguidos nos 3 exercícios (1º, 2º e 4º) será dividida por 3.

14. Considerar-se-á habilitado a receber o Certificado de Educação Física o aluno que obtiver, dentro da sua idade, no mínimo, a classificação "regular".

15. Os estabelecimentos de ensino deverão remeter à Divisão de Educação Física, no modelo nº 9 da Portaria n.º 37, os resultados obtidos pelos alunos.

Observação importante

O aluno não deve ser estimulado a executar número excessivo de vezes de cada exercício. É indispensável que ele saia da prova sentindo-se bem.

Na tabela de valores encontram-se assinalados, com um retângulo, o número de vezes além do qual os alunos menores de 16 anos não devem ser incentivados a fazer; e, com um círculo, o limite de repetição de cada exercício que os alunos maiores de 16 anos não devem ultrapassar por incitamento.

DESCRIÇÃO DOS EXERCÍCIOS

Primeiro exercício

Objetivo — Verificar a velocidade, a força, a agilidade e a resistência.

Execução — Vide fig. 1.

a) *Posição inicial* — Posição de sentido.

b) *Movimento* — (1) Ao sinal de "Começar" dado pelo professor, o executante flexiona os joelhos e quadris, colocando as mãos no solo a uma distância conveniente na frente dos pés. Os dedos ficam apontados para a frente e os braços podem ficar por dentro, por fora ou em fren-

te dos joelhos, flexionados; (2) o executante, então, estende as pernas para trás até que seu corpo fique mais ou menos reto, dos ombros aos calcanhares; (3) o executante, em seguida, volta à posição anterior (2); e (4) depois levanta-se para a posição de sentido. O executante deve fazer o exercício o mais rápido possível, dentro da 1 minuto.

Contagem •— Um ponto é dado para cada exercício executado corretamente. Nenhum ponto é dado para o que: (a) os pés forem para trás antes das mãos tocarem o solo; (b) os quadris forem levantados acima da linha ombro-calcanhar, quando os pés estiverem atrás.

Segundo exercício

Deitado, de costas — Flexão do tronco

Objetivo — Verificar a força e a resistência dos músculos abdominais.

Execução — Vide fig. 2.

a) Posição inicial — O executante deita-se de costas no solo, joelhos firmes, pés afastados cerca de 30 cm, com as mãos entrelaçadas por trás da cabeça. O anotador ajoelha-se no solo, aos pés do executante, e segura-lhe os pés de encontro aos seus joelhos, prendendo-os firmemente sobre o solo.

b) *Movimento* — (1) O executante levanta o tronco, rodando-o ligeiramente para a direita e curva-se para a frente de modo a tocar o joelho direito com o cotovelo esquerdo. Os joelhos podem ficar levemente levantados, no momento da flexão do tronco. (2) O executante leva o tronco para trás até tocar novamente o solo; (3) o executante faz novo flexionamento do tronco, mas, desta vez

rodando para a esquerda, êle vai tocar o joelho esquerdo com o cotovelo direito; (4) o executante, novamente, leva o tronco para trás até tocar o solo com as costas. Êle executa tantos flexionamentos quanto possível, não fazendo, porém, nenhuma parada durante o exercício. O movimento deve ser contínuo, quer tocando o solo com as costas, quer flexionando o tronco para tocar o joelho.

Contagem— O executante ganhará um ponto toda vez que tocar o joelho com o cotovelo. Nenhum ponto será contado:

a) se o executante desentrelaçar as mãos da cabeça;

b) se descansar o corpo no solo.

Instruções — O executante deve ser avisado de que:

a) êle deve ter os joelhos firmes até o início do flexionamento;

b) êle deve tocar o joelho com o cotovelo oposto;

c) êle não deve parar enquanto estiver fazendo o exercício;

d) êle não deve tomar impulso com o cotovelo no solo. Violando qualquer um destes itens, exceto o descanso, o exercício não será contado. Se o aluno interromper o exercício para descansar, este será dado como terminado. A cadência usual deve ser, aproximadamente, de 2 segundos para cada flexionamento.

Terceiro exercício

No solo •— Extensão dos braços

Objetivo -- Verificar a força e a resistência dos músculos extensores dos braços e da cintura escapular.

Execução — Vide fig. 3.

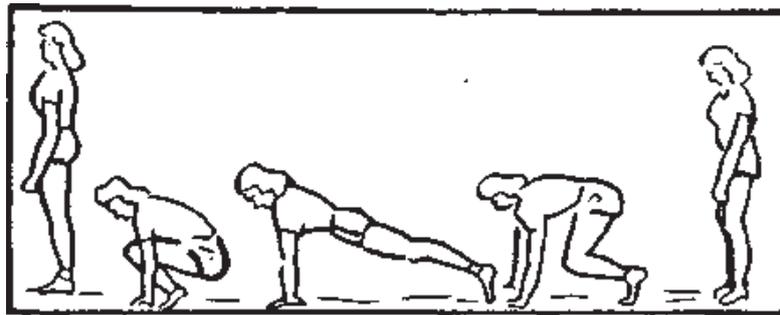


FIG. 1



FIG. 2

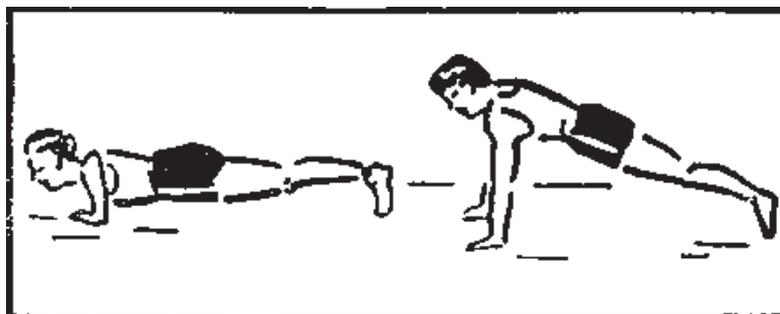


FIG. 3

o) Posição inicial — O executante deita-se da frente, as mãos ficam apoiadas no solo ao lado dos ombros, com os dedos apontados para a frente; e os artelhos ficam também apoiados no solo (com as plantas dos pés quase na vertical).

b) Movimento — (1) O executante levanta o corpo do solo, estendendo os braços de modo que o corpo fique em linha reta dos ombros aos calcanhares, com o peso descansando nas mãos e nos artelhos; (2) desta posição, o executante abaixa o corpo, flexionando os cotovelos, até que o peito toque o solo. Ele repete o exercício tantas vezes quantas lhe fôr possível.

Contagem — Um ponto é dado ao executante toda vez que os seus braços estiverem completamente esticados, desde que o exercício tenha sido feito de modo aceitável.

Instruções — O exercício não deve ser contado:

a) se os braços não ficarem completamente esticados no fim de cada extensão;

b) se qualquer parte do corpo, com exceção das mãos, artelhos e peito, tocar o solo depois de iniciado o exercício;

c) se os ombros forem empurrados para cima enquanto os quadris estiverem ainda próximo ao solo;

d) se os quadris forem levantados para cima e para trás antes dos ombros. Não deve haver penalidade se os quadris ficarem ligeiramente fora do alinhamento, quando o corpo estiver se levantando na mesma velocidade.

Quarto exercício

Salto com flexão das pernas

Objetivo — Verificar a força e a resistência dos músculos das pernas.

Execução — Vide fig. 4.

a) Posição inicial — De pé, com as mãos (palmas para baixo) entrelaçadas no alto da cabeça, com os pés afastados cerca de 10 a 15 cm, com o calcanhar esquerdo em linha com os artelhos do pé direito.

b) Movimento — (1) De pé, o executante abaixa-se sobre o calcanhar direito; (2) ele salta para cima até que os joelhos fiquem esticados e os pés percam o contato com o solo, mudando a posição dos pés de modo a cair sobre o calcanhar esquerdo; (3) ele salta novamente e continua o exercício tantas vezes quantas lhe fôr possível. O tronco deve ficar mais ou menos reto.

Contagem — Todas as vezes que o executante saltar para o alto, da posição agachada, um ponto lhe será creditado. O exercício não será contado:

a) se o executante deixar de agachar-se completamente;

b) se ele deixar de esticar as pernas quando estiver no ar, ou deixar de trocar a posição dos pés;

c) se ele retirar as mãos da cabeça;

d) se ele interromper o exercício.

Instruções •— Os erros mais comuns são: separar os pés exageradamente, para frente e para trás, e deixar de agachar-se completamente sobre o calcanhar. Esta posição deve ser demonstrada com clareza e deve ser permitido aos alunos praticar o exercício até que ele fique re-

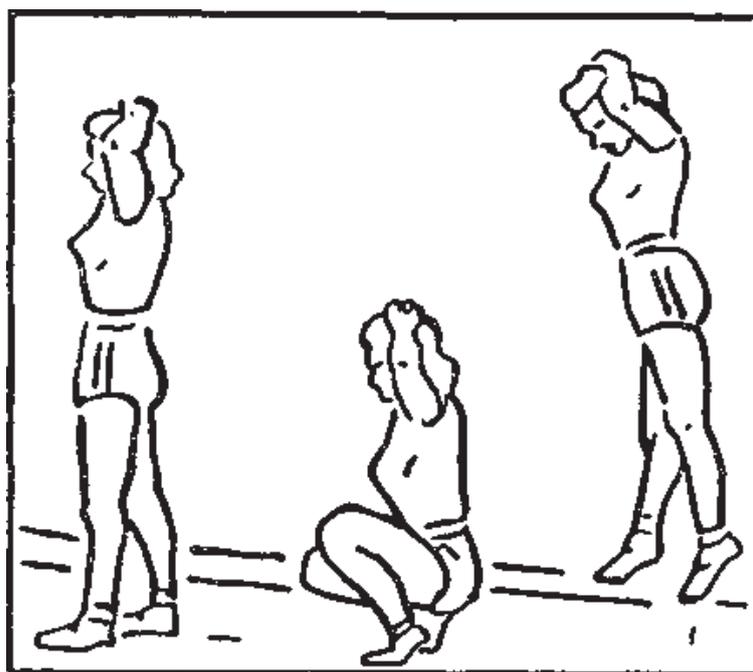


FIG. 4

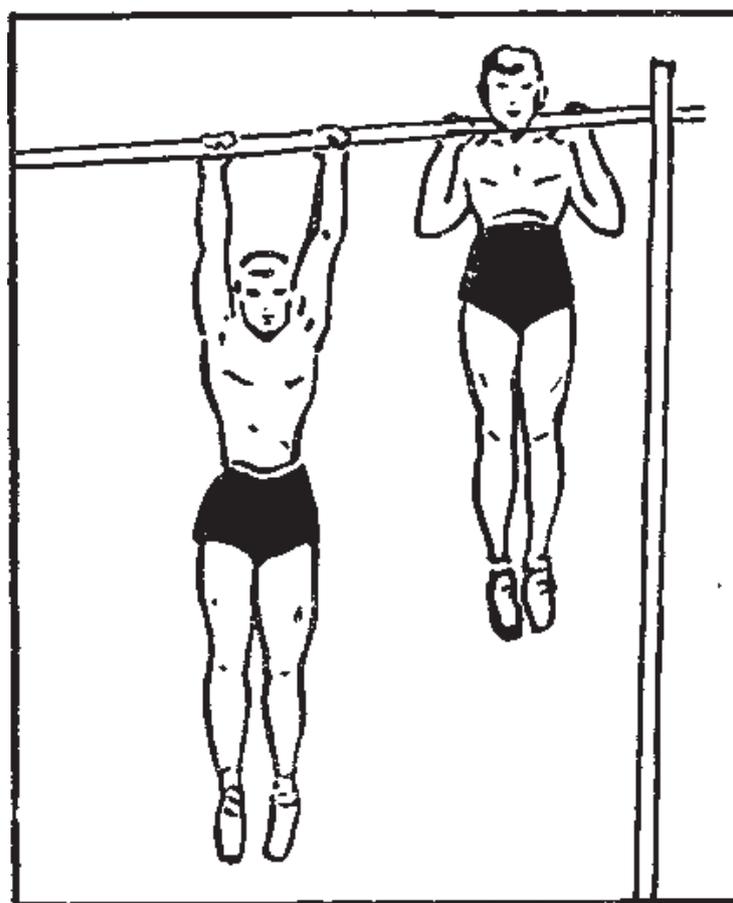


FIG. 5

tido na memória. Se o executante afastar muito os pés, mas agacha-se sobre o calcanhar que estiver atrás, não deve haver penalidade. A ação deve ser contínua durante todo o exercício.

Quinto exercício

Suspensão alongada — Flexão dos braços

Este exercício necessita de aparelhamento especial. Tubos, barras ou outro qualquer suporte rígido não tendo mais de 5 cm de diâmetro, devem ser montados na posição horizontal, suficientemente alto, de modo que o executante possa pendurar-se completamente esticado, sem tocar o solo com os pés.

Objetivo — Verificar a força e a resistência dos músculos flexores dos braços e da cintura escapular.

Execução — Vid. fig. 5.

a) posição inicial — O executante deve pendurar-se na barra, segurando-a com as palmas das mãos para a frente ou para trás. (É melhor com as palmas das mãos para a frente, como se vê na fig. 5.) Se o

suporte não fôr suficientemente alto, o executante deverá flexionar os joelhos, de modo a ficar dependurado sem tocar no solo.

b) Movimento — (1) O executante elevará o corpo até o queixo passar acima da barra. (Ele pode levantar as pernas desde que não faça movimentos bruscos). (2) Em seguida, ele descera o corpo novamente até que os braços fiquem completamente esticados, repetindo o exercício tantas vezes quantas possível.

Contagem — Um exercício será contado todas as vezes que o executante elevar o corpo, passando o queixo por cima da barra de maneira correta.

Não serão contados os exercícios:

a) se os braços não ficarem completamente esticados no início do exercício;

b) se o executante não conseguir levar o queixo acima da barra;

c) se ele fizer movimentos bruscos com as pernas;

d) ou se interromper o exercício para descansar.

Instruções — O instrutor deve insistir para que a extensão dos braços seja rigorosa e que o corpo não oscile.

PROVA DE EFICIÊNCIA FÍSICA

Nome do Estabelecimento		
Cidade		Estado
Nome do aluno		
Idade		Sexo
Curso		Série
PROVAS	VÉZES	PONTOS
1ª		
2ª		
3ª		
4ª		
5ª		
Soma _____		

TABELA DE VALORES

I EXERCÍCIO

(Em 1m)

| <i>Vêzes-Pontos</i> |
|---------------------|---------------------|---------------------|---------------------|---------------------|---------------------|---------------------|---------------------|
| 2 | 1 | 14 | 19 | 25 | 42 | 37 | 71 |
| 3 | 2 | 15 | 21 | 26 | 44 | 38 | 74 |
| 4 | 4 | 16 | 23 | 27 | 46 | 39 | 76 |
| 5 | 5 | 17 | 25 | 28 | 49 | 40 | 79 |
| 6 | 6 | 18 | 27 | 29 | 51 | 41 | 82 |
| 7 | 7 | 19 | 29 | 30 | 53 | 42 | 84 |
| 8 | 9 | 20 | 31 | 31 | 56 | 43 | 87 |
| 9 | 10 | 21 | 32 | 32 | 58 | 44 | 90 |
| 10 | 12 | 22 | 35 | 33 | 61 | 45 | 92 |
| 11 | 14 | 23 | 37 | 34 | 63 | 46 | 95 |
| 12 | 15 | 24 | 39 | 35 | 66 | 47 | 98 |
| 13 | 17 | | | 36 | 68 | 48 | 100 |

II EXERCÍCIO

| Vêzes-Pontos | Vêzes-Pontos | Vêzes-Pontos | Vêzes-Pontos | Vêzes-Pontos | Vêzes-Pontos | Vêzes-Pontos | <i>Vêzes-Pontos</i> |
|---------------------|---------------------|---------------------|---------------------|---------------------|---------------------|---------------------|---------------------|
| 7 | 1 | 36 | 50 | 65 | 68 | 93 | 78 |
| 8 | 5 | 37 | 50 | 66 | 68 | 94 | 78 |
| 9 | 9 | 38 | 51 | 67 | 69 | 95 | 78 |
| 10 | 12 | 39 | 52 | 68 | 69 | 96 | 78 |
| 11 | 15 | 40 | 53 | 69 | 70 | 97 | 79 |
| 12 | 18 | 41 | 53 | 70 | 70 | 98 | 79 |
| 13 | 20 | 42 | 54 | 71 | 70 | 99 | 79 |
| 14 | 22 | 43 | 55 | 72 | 71 | 100 | 80 |
| 15 | 24 | 44 | 56 | 73 | 71 | 105 | 81 |
| 16 | 27 | 45 | 56 | 74 | 72 | 110 | 82 |
| 17 | 28 | 46 | 56 | 75 | 72 | 115 | 84 |
| 18 | 29 | 47 | 58 | 76 | 72 | 120 | 85 |
| 19 | 31 | 48 | 58 | 77 | 73 | 125 | 86 |
| 20 | 32 | 49 | 59 | 78 | 73 | 130 | 87 |
| 21 | 33 | 50 | 59 | 79 | 74 | 135 | 88 |
| 22 | 35 | 51 | 60 | 80 | 74 | 140 | 89 |
| 23 | 36 | 52 | 61 | 81 | 74 | 145 | 90 |
| 24 | 38 | 53 | 61 | 82 | 75 | 150 | 91 |
| 25 | 40 | 54 | 62 | 83 | 75 | 155 | 92 |
| 26 | 41 | 55 | 63 | 84 | 75 | 160 | 93 |
| 27 | 42 | 56 | 63 | 85 | 75 | 165 | 94 |
| 28 | 43 | 57 | 64 | 86 | 76 | 170 | 95 |
| 29 | 44 | 58 | 64 | 87 | 76 | 175 | 95 |
| 30 | 44 | 59 | 65 | 88 | 77 | 180 | 86 |
| 31 | 45 | 60 | 65 | 89 | 77 | 185 | 97 |
| 32 | 46 | 61 | 66 | 90 | 77 | 190 | 98 |
| 33 | 47 | 62 | 66 | 91 | 77 | 200 | 99 |
| 34 | 48 | 63 | 67 | 92 | 78 | 205 | 100 |
| 35 | 49 | 64 | 67 | | | | |

III EXERCÍCIO

| Vêzes-Pontos | Vêzes-Pontos | Vêzes-Pontos | Vêzes-Pontos | Vêzes-Pontos | Vêzes-Pontos | Vêzes-Pontos | <i>Vêzes-Pontos</i> |
|---------------------|---------------------|---------------------|---------------------|---------------------|---------------------|---------------------|---------------------|
| 6 | 3 | 27 | 49 | 48 | 74 | 69 | 90 |
| 7 | 5 | 28 | 51 | 49 | 75 | 70 | 90 |
| 8 | 8 | 29 | 53 | 50 | 76 | 71 | 91 |
| 9 | 11 | 30 | 54 | 51 | 77 | 72 | 91 |
| 10 | 13 | 31 | 55 | 52 | 78 | 73 | 92 |
| 11 | 16 | 32 | 57 | 53 | 79 | 74 | 92 |
| 12 | 19 | 33 | 58 | 54 | 80 | 75 | 93 |
| 13 | 21 | 34 | 59 | 55 | 81 | 76 | 94 |
| 14 | 24 | 35 | 60 | 56 | 82 | 77 | 94 |
| 15 | 20 | 36 | 62 | 57 | 82 | 78 | 95 |
| 16 | 28 | 37 | 63 | 58 | 83 | 79 | 95 |
| 17 | 31 | 38 | 64 | 59 | 83 | 80 | 96 |
| 18 | 33 | 39 | 65 | 60 | 84 | 81 | 96 |
| 19 | 34 | 40 | 66 | 61 | 85 | 82 | 97 |
| 20 | 86 | 41 | 68 | 62 | 85 | 83 | 97 |
| 21 | 39 | 42 | 69 | 63 | 86 | 84 | 98 |
| 22 | 40 | 43 | 70 | 64 | 87 | 85 | 98 |
| 23 | 43 | 44 | 71 | 65 | 87 | 86 | 99 |
| 24 | 44 | 45 | 72 | 66 | 88 | 87 | 99 |
| 25 | 46 | 46 | 72 | 67 | 89 | 88 | 99 |
| 26 | 48 | 47 | 73 | 68 | 89 | 89 | 100 |

IV EXERCÍCIO

| Vêzes-Pontos | Vêzes-Pontos | Vêzes-Pontos | Vêzes-Pontos | Vêzes-Pontos | Vêzes-Pontos | Vêzes-Pontos | <i>Vêzes-Pontos</i> |
|---------------------|---------------------|---------------------|---------------------|---------------------|---------------------|---------------------|---------------------|
| 10 | 3 | 29 | 44 | 49 | 64 | 81 | 83 |
| 11 | 7 | 30 | 45 | 51 | 65 | 83 | 84 |
| 12 | 10 | 31 | 46 | 52 | 66 | 86 | 85 |
| 13 | 13 | 32 | 47 | 54 | 67 | 88 | 86 |
| 14 | 16 | 33 | 49 | 55 | 68 | 90 | 87 |
| 15 | 19 | 34 | 50 | 56 | 69 | 93 | 88 |
| 16 | 21 | 35 | 51 | 58 | 70 | 95 | 89 |
| 17 | 23 | 36 | 52 | 59 | 71 | 98 | 90 |
| 18 | 25 | 37 | 53 | 61 | 72 | 100 | 91 |
| 19 | 28 | 38 | 54 | 63 | 73 | 103 | 92 |
| 20 | 29 | 39 | 55 | 64 | 74 | 106 | 93 |
| 21 | 31 | 40 | 56 | 66 | 75 | 108 | 94 |
| 22 | 33 | 41 | 57 | 68 | 76 | 111 | 95 |
| 23 | 35 | 42 | 58 | 69 | 77 | 114 | 96 |
| 24 | 36 | 43 | 59 | 71 | 78 | 117 | 97 |
| 25 | 38 | 45 | 60 | 73 | 79 | 120 | 98 |
| 26 | 39 | 46 | 61 | 76 | 80 | 123 | 99 |
| 27 | 41 | 47 | 62 | 77 | 81 | 127 | 100 |
| 28 | 42 | 48 | 63 | 79 | 82 | | |

V EXERCÍCIO

	<i>Vêzes-Ponios</i>	<i>Vêzee-Pontos</i>		<i>Vêses-Pontoa</i>		<i>Vêses-Pontos</i>	
1	19	10	53	19	74	28	88
2	23	11	56	20	75	29	90
3	29	12	59	21	77	30	91
4	34	13	62	22	79	31	92
5	37	14	64	23	80	32	93
6	40	15	66	24	82	33	94
7	43	16	68	25	83	34	95
8	47	17	70	26	86	35	97
®	50	18	72	27	87	36	98
						37	100

CLASSIFICAÇÃO

Para os alunos de idade compreendida entre 12 a 16 anos:

- De 1 a 25 pontos — fraco
- De 26 a 30 pontos — regular
- De 31 a 35 pontos — bom
- De 36 pontos para cima — excelente

Para os alunos de mais de 16 anos de idade:

- De 1 a 35 pontos — fraco
- De 36 a 45 pontos — regular
- De 46 a 50 pontos — bom
- De 50 pontos para cima — excelente

N. B. — Para os alunos do sexo masculino, o resultado final é obtido pela divisão por cinco dos pontos conseguidos pelo examinando em todos os exercícios.

Para os alunos do sexo feminino, o resultado final é obtido pela divisão por três dos pontos conseguidos pelas examinadas nos exercícios 1, 2 e 4.

Mod. 7

NOME DO ESTABELECIMENTO

CIDADE - ESTADO

DECLARAÇÃO

Declaro que deixa de ser fornecido o
Certificado de Educação Física do Curso_____
----- ao aluno-----

em virtude de-----

-----, de----- de 19____

DIRETOR

INSPETOR FEDERAL

0,23 m

0,23 m

Mod 12

NOME DO ESTABELECIMENTO-----
CIDADE ESTADODISPENSA MÉDICA

O aluno -----

----- da -----

série do curso ----- está

dispensado da prática de Educação física,

no dia ----- de ----- de -----
no período

----- de 19-----

----- de ----- de 19-----

Médico Assistente de Educação física

0,15 m