

**REVISTA BRASILEIRA
DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS**

**PUBLICADA PELO INSTITUTO NACIONAL
DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E SAÚDE**

VOL. XV

JANEIRO-MARÇO, 1951

N.º 41

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS. órgão dos estudos e pesquisas do Ministério da Educação e Saúde, publica-se sob a responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, e tem por fim expor e discutir questões gerais da pedagogia e, de modo especial, os problemas da vida educacional brasileira. Para isso aspira congrega os estudiosos dos fatos educacionais no país, e a refletir o pensamento do 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 assinados e matéria transcrita.

**REVISTA BRASILEIRA
DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS**

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

VOL. XV

JANEIRO-MARÇO, 1951

N.º 41

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

Palácio de Educação, 10.º andar
Rio de Janeiro • Brasil

DIRETOR

MURILO BRAGA DE CARVALHO

CHEFES DE SEÇÃO

ELZA RODRIGUES
Documentação e Intercâmbio

BENIRAH TORRENTS PEREIRA AZEM
Inquéritos e Pesquisas

DAGMAR FURTADO MONTEIRO
Organização Escolar

ELZA DO NASCIMENTO
Orientação Educacional e Profissional

ZENAIDE CARDOSO SCHULTZ
Coordenação dos Cursos

HADJINE GUIMARÃES LISBOA
Biblioteca Pedagógica

MILTON DE ANDRADE SILVA
Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos

ANTÔNIO LUÍS BARONTO
Secretaria

Toda a correspondência destinada ao Instituto deve ser dirigida ao seu diretor. Caixa Postal 1669. Rio de Janeiro. Brasil.

REVISTA BRASILEIRA
DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

Vol. XV

Janeiro-Março. 1951

N.º 41

SUMÁRIO

	Págs.
Editorial	3
<i>Idéias e debates:</i>	
A. ALMEIDA JÚNIOR, Antes do "ensino livre"	5
I. L. KANDEL., A educação do adolescente	43
ACRÍSIO Cruz. Carência lúdica e escolaridade	45
LÚCIA MARQUES PINHEIRO, Aplicações da psicologia à educação: origem dos sentimentos de insegurança e angústia	54
Luís REISSIG, A educação da mulher na Argentina ...	75
<i>Documentação:</i>	
MI Conferência Internacional de Instrução pública ..	121
O ensino primário na Suécia	127
<i>Vida educacional:</i>	
A educação brasileira no mês de outubro de 1950	133
A educação brasileira no mês de novembro de 1950	141
A educação brasileira no mês de dezembro de 1950	149
Informação do país	155
Informação do estrangeiro	160

ATRAVÉS DE REVISTAS E JORNAIS: *Celso Kelly*, Reconstrução educacional; *Gilles G. Granger*, O problema do ensino se-cundário na França; *Armando Godoy Filho*, Fatores éticos e psicológicos; *Renato Kehl*, Hereditariedade, meio e educação; *Teobaldo Miranda Santos*, A criança e o desenho

162

Atos oficiais:

ATOS DA ADMINISTRAÇÃO FEDERAL: Lei n. 1.254, de 4 de dezembro de 1950 — *Dispõe sobre o sistema, federal de ensino superior*; Lei n. 1.295, de 27 de dezembro de 1950 — *Estabelece normas para o registro de diplomas expedidos pelos estabelecimentos de ensino*; Lei n. 1.296, de 27 de dezembro de 1950 — *Dispõe sobre funcionamento das cadeiras de fisiologia das faculdades de medicina federais*; Portaria n. 347, de 29 de setembro de 1950 — *Expede instruções para execução do disposto no art. 3.º da Lei n. 1.076, de 31 de março de 1950*; Portaria n. 420, de 8 de novembro de 1950 — *Expede instruções relativas à admissão aos cursos de ensino industrial ...*

178

CRISE NO ENSINO MÉDIO

Fala-se, a cada instante, em crise no ensino médio: estão fa-lhando nossas escolas secundárias, comerciais e normais. Objetivamente, com dados, trabalhos e análises, nada se poderá articular contra as escolas médias. Estamos, todavia, vivendo um período de crise profunda, reflexo, sem dúvida, da crise geral que assola as instituições consideradas intangíveis até aqui.

Do ponto de vista quantitativo, porém, temos apresentado um natural desenvolvimento, posto que seja descoordenado e diverso de região para região. No ensino secundário, por exemplo, o exame dos dados estatísticos oficiais revela que esse ensino, em nosso meio, vem apresentando notável desenvolvimento quantitativo não só na matrícula como em número de unidades escolares. Com efeito, em 1932, a matrícula geral era de 56.208, ao passo que em 1947, era de 313.101. A previsão para 1951 é de quase 390.000 alunos. Isso significa um crescimento global de 100 para 690, em números índices. Por outras palavras: em 1932, o número de alunos por mil habitantes era 2, ao passo que em 1947, esse número era 6. Esse crescimento, porém, se analisado por outros ângulos revelará que a ação oficial não tem sido eficiente com o objetivo de propiciar educação secundária democrática aos alunos menos favorecidos economicamente, ainda que mais ca-pazes. Além disso verificamos que nas várias regiões esse crescimento se fez de modo diverso.

Em 1933, os estabelecimentos oficiais eram apenas 18 % do total, isto é, a rede de colégios particulares era quatro vezes superior à dos estabelecimentos oficiais.

Também nos vários Estados, o crescimento vem sendo desi-gual segundo os índices calculados, como veremos a seguir. Em 1947, as diversas unidades federadas apresentavam, por mil habitantes, o seguinte número de alunos matriculados: Maranhão e Paraíba — 2 alunos por mil habitantes; Alagoas, Bahia, Ceará, Rio Grande do Nor-te e -Santa Catarina — 3; Goiás, Pará, Pernambuco, Piauí e Sergipe — 4; Minas Gerais — 5; Espírito Santo e Mato Grosso — 6; Rio Gran-de do Sul — 7; Rio de Janeiro — 8; Paraná — 9; São Paulo — 10; e Distrito Federal — 25.

Verifica-se, assim, que há uma extraordinária desigualdade de oportunidades para a juventude do Brasil, nas facilidades oferecidas de melhor educação e possibilidades de ingresso nas universidades.

Igualmente, as zonas de economia forte apresentam melhores índices de desenvolvimento.

Por outro lado, não se deve argumentar que o ensino comercial possa retificar essas desigualdades, conforme demonstram os números a seguir. Em 1946, a matrícula, por mil habitantes, era a seguinte: Alagoas, Bahia, Ceará, Espírito Santo, Goiás, Maranhão, Mato Grosso, Piauí e Santa Catarina — menos de 1; Minas Gerais, Paraíba, Paraná, Pernambuco, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul e Sergipe — 1; Amazonas, Pará e Rio de Janeiro — 2; São Paulo — 5; e Distrito Federal — 8.

Se examinarmos, agora, o total de matrículas nos cursos superiores ficaremos perplexos diante da conclusão imediata: o crescimento do ensino secundário não está conduzindo para os cursos superiores o contingente de jovens necessários à formação de uma grande elite. De fato, a matrícula no ensino superior, segundo os dados oficiais, passou de 24.000, em 1933, para 28.000, em 1946. Note-se que a população brasileira vem crescendo de maneira surpreendente; a nossa economia está em franca expansão; os problemas sociais e econômicos exigem sempre e sempre maior contingente de homens altamente qualificados; no entanto, o ensino superior mantém-se acanhado e incapaz de dar à Nação a elite de que necessita para incentivar o seu progresso.

Está evidenciado que, no ensino médio, são encontrados os meios mais adequados para que se revelem as capacidades, independente das condições econômicas ou origem social. E, como cabe ao Estado, precipuamente, o dever indelegável de possibilitar a almejada democratização da educação em todos os seus níveis e graus, é de de-sejar-se a elaboração de um plano objetivando a maior expansão da rede de estabelecimentos de ensino médio, oferecendo, ao mesmo tempo, o maior número possível de matrículas gratuitas ou bolsas de estudo para aproveitar todos os estudantes que demonstrarem possuir capacidade.

Infelizmente, as nossas condições econômicas não permitem ainda que o Estado enfrente o problema para dar-lhe uma solução. Urge, todavia, medidas práticas e que considerem nossas possibilidades e realidade.

O Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos vai ultimando uma análise do problema e espera poder oferecer um plano segundo o qual o grave problema possa ter uma solução compatível.

ANTES DO "ENSINO LIVRE"

(Balanço geral do ensino superior brasileiro até 1879)

A. ALMEIDA JÚNIOR
DA Universidade de São Paulo

Seis de outubro de 1896, na sala das becas da Faculdade de Direito de São Paulo. João Monteiro aguarda o toque do sino para ir dar a sua aula costumeira. João Monteiro (digâmo-lo de passagem) é o grande processualista nacional, notável por seu saber, e que gostava de referir um episódio de viagem principiando assim: " — Estávamos reunidos sete sábios, dos quais eu era o mais moço. . ." Agora, que o sino bateu o quarto, o mestre desce a escada, segue pelo corredor esquerdo das Arcadas, ingressa na sala número dois, e, caminhando entre alunos mais ou menos perfilados, sobe os degraus da cátedra. Feita a chamada pelo bedel, João Monteiro abre a caderneta, ao acaso: "— Senhor Luciano Esteves, queira expor a lição da última aula." Mas o senhor Luciano Esteves se recusa: "— Acho mais bonito ao meu caráter não dar a lição. porque sempre me bati pelo ensino livre." O mestre estranha a insólita resposta, indaga, tenta persuadir, discute. Por fim, começando a perturbar-se, deixa a sala sem haver explicado a matéria do dia. Na aula seguinte, chama de novo o estudante, pede-lhe mais uma vez que "faça o favor de dar a lição." O jovem formaliza-se e replica: "— Vossa Exce-lência insiste em sacrificar a minha dignidade!" A aula é suspensa, ins-taura-se processo disciplinar (*). E Luciano Esteves, para defender-se, apresenta uma declaração escrita, que outros alunos também assinam: fora Leôncio de Carvalho, professor da casa, quem afirmara em aula inaugural que "é indigno do estudante sujeitar-se às notas do bedel e às outras exigências revogatórias do glorioso decreto de 19 de abril de 1879."

O professor Carlos Leôncio de Carvalho, que aparece neste incidente como o instigador da violação disciplinar, desfrutava certa popularidade entre os rapazes. Muito menor, é verdade, do que vinte anos

(*) Antes de suspender a aula, João Monteiro faz um discurso que comove os estudantes; parece que vai haver paz; o aluno José Maria Whitaker, em sinal de deferência, oferece-se para dar a lição, e o faz. Com surpresa, porém, o mestre ouve impassível, fechado, sem um gesto que denuncie compreensão. Por isso, ao chamar outros estudantes, estes se negam a atendê-lo. (*Informação pessoal do sr. dr. José Maria Whitaker.*)

atrás, quando, lente ainda jovem e verboso, gostava de invocar nos seus arroubos a "gloriosa mocidade acadêmica". A mocidade de então fazia-lhe manifestações de apreço por dá cá aquela palha, à moda dos velhos tempos: — banda de música e improvisos de um lado, mesa de doces e champanhe do outro. Demais, o "glorioso decreto" citado na defesa de Luciano Esteves, fora elaborado e assinado por ele próprio, Leôncio de Carvalho, Ministro do Império no gabinete liberal de 5 de janeiro de 1878.

Em 1871, recém-nomeado, e com apenas vinte e três anos de idade, o moço professor de direito via no regime escolar das nossas Faculdades "gravíssimos inconvenientes", contra os quais, segundo declarou na Memória histórica daquele ano, deveríamos aplicar sem demora um remédio heróico, pois que teria "tanto de simples quanto de eficaz." Remédio cujo rótulo se tornou por cerca de quarenta anos o grito de guerra da juventude acadêmica brasileira: — "Ensino livre!" As convicções do mestre, apoiadas pelo clamor juvenil, produziram o "glorioso decreto" de 19 de abril de 1879, que esse mesmo clamor conservou vigente durante dezesseis anos, embora cada vez mais reduzido em sua dosagem, por sucessivas derrogações.

Como a reforma Rivadávia, de 1911, o "ensino livre" de Leôncio de Carvalho foi uma grande aventura a que o Governo brasileiro arras-tou o nosso ensino superior. Merece estudo, portanto, em todos os seus aspectos. Que "gravíssimos inconvenientes" seriam esses, que o futuro Ministro do Império denunciou em 1871? Que ingredientes pôs ele, em 1879, na fórmula da terapêutica ministerial? Como atuou nas escolas superiores e que efeitos produziu a medicação? Eis, em substância, as indagações que nos propusemos, e que nos impeliram à elaboração do presente trabalho.

Para começar, examinaremos os "gravíssimos inconvenientes" denunciados de maneira global na Memória histórica de 1871.

1. AS INSTITUIÇÕES INTEGRANTES DO SISTEMA

À véspera da reforma de 1879, tínhamos no país seis estabelecimentos civis de educação superior:

1. A Faculdade de Direito de São Paulo. Era o antigo Curso de ciências jurídicas e sociais da mesma cidade, criado pela Lei de 11 de agosto de 1827, e que, com o decreto n.º 1.386, de 28 de abril de 1854, passou a chamar-se Faculdade de Direito.

2. A Faculdade de Direito do Recife. Criada também pela Lei de 11 de agosto de 1827, em Olinda, sob o nome de Curso de ciências jurídicas e sociais. Como o Curso Jurídico de São Paulo, o de Olinda passa, em 1854, a chamar-se Faculdade de Direito. No mesmo ano se transfere para o Recife.

3. A Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro. Começou por criações parciais do Príncipe D. João: ensino de Anatomia, instituído em 2 de abril de 1808; de Cirurgia, em 5 de novembro de 1808; de Medicina clínica, teórica e prática e princípios elementares de Matéria médica e farmacêutica, em 12 de abril de 1809; — Academia Médico-Cirúrgica — em 1813. Essa Academia Médico-Cirúrgica se converteu, pelo decreto de 3 de outubro de 1832, na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro.

4. A Faculdade de Medicina da Bahia. Era de início a Escola de Cirurgia criada pela carta régia de 18 de fevereiro de 1808. Foi a seguir a Academia Médico-Cirúrgica, instituída pela carta régia de 29 de dezembro de 1815. O decreto de 3 de outubro de 1832 deu-lhe a designação atual.

5. A Escola Politécnica do Rio de Janeiro. Fôra primeiro a Academia Real Militar, instituída em 1810. Esta é transformada em 1832 na Academia Militar; em 1842 na Escola Militar; em 1858 na Escola Central, destinada "também" ao ensino da engenharia civil. Em 1874, converte-se a Escola Central em Escola Politécnica.

6. A Escola de Minas de Ouro Preto, criada pelo decreto n.º 6.026, de 6 de novembro de 1875.

É óbvio que esta última instituição, inexistente em 1871, não poderia ter sido abrangida na crítica de Leôncio de Carvalho, como tão pouco o foi, ao que supomos, a Escola Central, por sua situação peculiar, militar e civil. Mais tarde, sofreram as duas, como as demais, a medicação do "ensino livre", a propósito do qual voltaremos a vê-las.

Leôncio de Carvalho fez um diagnóstico, mas não o justificou. De que males padeciam efetivamente as quatro escolas superiores de 1871?

2. INSTALAÇÕES PÉSSIMAS

Começemos pelo elemento mais concreto — instalações e aparelhamento. São fatores que, por sua extensão e natureza, medem as possibilidades materiais do sistema e, de outra parte, indicam o grau de interesse do povo pelas coisas do ensino. Os depoimentos mostram que tudo quanto possuíamos neste particular era péssimo, por causa da nossa pobreza; mas deixam transparecer também que agravávamos os efeitos dessa pobreza com a frouxidão e a descontinuidade no empenho em resolver o problema. Queixas nas Memórias históricas não faltam; as reclamações dos diretores se repetem; a situação é pintada de negro nos relatórios dos Ministros e nos discursos da Câmara: — contudo, não se chega ao "fiat". Prova de que a palavra é, realmente, a maneira cômoda e econômica com que nos desobrigamos da necessidade de agir!

Do convento do largo de São Francisco, onde se instalara em São Paulo o Curso Jurídico, a Memória histórica de 1860 dizia que estava

"em ruínas"; o telhado não desempenhava as respectivas funções, salas e livrarias se alagavam pela chuva. Ainda em 1882 o diretor, falando da casa, exprime um comentário que vinha de longa data: "acha-se, no seu exterior, em estado medonho"; e "no seu interior não reúne as acomodações indispensáveis e convenientes à seriedade e regularidade do ensino".

O mosteiro beneditino de Olinda, sede até 1852 do Curso Jurídico do norte (que só nos dois últimos anos, antes de ir para o Recife, morou no Palácio dos governadores), ameaçava desabar, tanto que certo dia, em 1843, houve um minuto de pânico, professores e alunos tiveram de fugir, — saltando alguns rapazes pelas janelas, um pouco por medo, um pouco por brincadeira. Da sala dos atos, escrevia o diretor em 1848: "causa susto entrar nela". Em 1854 transfere-se o Curso para o Recife; aloja-se aí no casarão da rua do Hospício, o qual dentro em breve passa a ser designado, expressivamente, na gíria acadêmica, por "pardieiro". Do pardieiro dirá a Memória histórica de 1869 que é "acanhado e in-decente".

A Faculdade de Medicina da Côrte sempre esteve pessimamente instalada, até 1918. Viveu quase um século de déu em déu — das salas do Hospital da Misericórdia para o Colégio dos Jesuítas (1836); deste velho edifício para o exíguo sobrado da rua Santa Luzia (1845); daqui para a Casa dos Expostos (1850); a seguir (1856), de novo para a rua Santa Luzia, no antigo Recolhimento de Órfãos da Santa Casa, onde permanecerá sessenta e dois anos. A respeito dela o Ministro do Império escreveu em 1845; "sua primeira necessidade, a mais instante, é a do edifício". Em 1862 (volta a dizer o Ministro) funciona em prédio sem as indispensáveis acomodações, sob ameaça de despejo, pois que "o proprietário se recusa a renovar o contrato". Em 1876, conforme a Memória histórica do ano, faltam ao edifício "todas as condições indispensáveis ao bom andamento do ensino, à boa ordem, ao respeito e asseio".

Se formos à Bahia, não veremos espetáculo melhor que o do Rio. Das instalações da sua Faculdade de Medicina, no antigo Colégio dos Jesuítas, o Ministro, em 1845, depois de haver criticado as da Corte, declarou que preferia não tratar, visto que as condições eram, lá, ainda piores. "E de que serviria tratar das necessidades deste estabelecimento (acrescentou), se no mesquinho edifício em que ele existe até falta o espaço para o trânsito dos alunos?" Em 1862 o prédio está melhor, graças a certas reparações, "mas precisa de algumas outras".

Enfermarias estreitas e inadequadas em ambas as escolas. Demais, visto que são de empréstimo, os donos da casa acabam por achar, como sempre acontece, que "hóspede de mais de três dias. . . cheira mal".

Os gabinetes e laboratórios primam pela pobreza, quando não pela ausência. Na Bahia, em 1848 (conta um registro), certas cadeiras deixam de ser lecionadas devido a não haver material de aula. Na do Rio, por volta de 1860 o professor de Operações ainda dá aulas práticas descrevendo no ar o instrumental cirúrgico e as técnicas operatórias; e em 1868 Teixeira da Rocha reclama contra a inexistência de "instrumentos, de aparelhos e até de coisas triviais para a explicação de princípios fundamentais".

Era péssimo, — insistimos, — o elemento material posto a serviço do ensino superior brasileiro, desde a fundação até a época em que Leôncio de Carvalho o criticou. E até depois disso, pelo tempo afora. Que o fosse; que os edifícios ameaçassem ruir sobre os estudantes e as congregações; que os laboratórios, os gabinetes e as bibliotecas não estivessem à altura das necessidades: — mesmo assim, o mal poderia ter sido grandemente atenuado se nas salas de aula prelecionassem mestres de alta cultura, dedicados, assíduos, eficientes, e se os ouvisse uma mo-cidade ansiosa por aprender. O espírito mais uma vez teria zombado dos obstáculos opostos pela matéria.

Sempre com base nos depoimentos da época, examinemos agora esse outro aspecto do problema.

3. MAU PROVIMENTO DE CÁTEDRAS

Discursando na Câmara dos Deputados a propósito da reforma Leôncio de Carvalho, Joaquim Nabuco declarou: "— No Brasil não há estudos sérios; não há ciência digna desse nome. . ." Ao que Rui Barbosa aparteou: "— Apoiado; é preciso dizer a verdade." Isto em 1879. Que dizer-se, então, de todo o período abrangido nos cinco decênios anteriores a essa data? Éramos país novo e pobre, recém-saído do domínio de um povo que, se cuidou pouco de sua própria cultura científica, cuidou ainda menos da de sua colônia americana; escasseávamos contactos com o mundo civilizado; faltavam-nos lazer, estímulo, direção e disciplina para os estudos aprofundados. Um balanço que se faça na produção original da época dará razão, sem dúvida, aos dois ilustres parlamentares. Fiquemos, porém, no setor específico do magistério e jogando apenas com os testemunhos.

Do primeiro recrutamento de lentes para os Cursos Jurídicos, deponha Lopes Gama, declarante altamente qualificado, pois foi o melhor diretor que teve a escola de Olinda, onde se empenhou por dar seriedade e elevação ao ensino. Seu relatório de 1837, que Clovis Beviláqua re-sumiu, assinala "a má escolha de alguns lentes", nomeados "por escandaloso patronato". "Em vez de se procurarem notabilidades, com poucas

e honrosas exceções só se cuidou de arranjar afillhados, de sorte que homens que sempre foram conhecidos por zeros na república das letras, estão ocupando os importantísimos lugares de lentes nas Academias jurídicas do Brasil". Passada a fase da livre escolha, vieram os concursos, desde 1833 em São Paulo, desde 1834 em Olinda. Tiveram a seu favor o mérito de dificultar a interferência política, sem contudo anulá-la, pois o Governo podia escolher qualquer dos classificados, e não, como hoje, obrigatoriamente o primeiro, — isto sem falar em outros artificios. Demais, a crêr-se no que foi denunciado no Parlamento, operava também, dentro dos concursos, a política das congregações, levando ao patronato em favor de amigos e parentes." — O patronato em matéria de concurso (afirmou em 1875 o impetuoso deputado Campos Carvalho) tem estado de uma maneira que causa repugnância falar nela: os filhos sucedem aos pais, os cunhados aos cunhados, os primos aos primos, os sobrinhos aos tios. . ."

Defeitos estatutários e patronato se acumpliciavam para as nomeações precoces: "O moço pungibarba", dizia Lopes Gama, hoje se forma, amanhã defende teses, depois de amanhã passa a lecionar a seus pró-prios discípulos, "com quem convivia em folgares, em chufas, e na mais escolástica familiaridade". Apreensivo, o severo diretor de Olinda interroga: "Pode um moço desses ter os precisos conhecimentos para ensinar e merecer o respeito de seus alunos?" Trinta e cinco anos mais tarde, Moncorvo de Figueiredo, com a atenção voltada para as escolas médicas, responderá a Lopes Gama: "Querer professores sem noviciado, sem aprendizagem, é querer o absurdo." Não seria inteiramente injustificada, portanto, a pergunta do deputado Dutra Rocha, formulada em 2 de setembro de 1853: "— Eu apelo para todos vós, que cursastes as nossas academias, dizei-me: muitas vezes não saistes da aula com a convicção de que a pessoa que vos lecionava não era habilitada para esse mister?" Referindo-se a São Paulo e a Olinda, continuou: "homens há nessas Academias que não servem para aquilo. Outro ofício!" E, a fim de que os mestres de medicina não se envaideçam com a exclusão, adverte: "O mesmo tenho ouvido a respeito das Academias de medicina, em relação a alguns lentes".

Renunciemos, entretanto, ao trabalho ingrato de sopesar a cultura dos lentes de antanho. Reconheçamos, de outra parte, que, diplomados na Europa ou no país, com ou sem concurso, favorecidos ou não pelo patronato, barbados ou pungibarbados, poderiam os nomeados dar bons professores. Eram assíduos esses lentes? Estudavam? Ensinavam bem? Estimulavam os moços às lides do espírito, quer por sua própria cultura, quer pela maneira de tratá-los? Julgavam com acerto, no desempenho

do mandato oficial de aferidores de capacidade para as profissões li-berais?

Respondam por nós as palavras e os fatos daquela época.

4. PROFESSORES SEM ASSIDUIDADE

Já em 1836, recenseando os embaraços de "fácil remoção" opostos ao desenvolvimento do ensino jurídico brasileiro, Bernardo de Vasconcelos escrevia: "Reduzo esses embaraços a dois: um deles a falta de lentes; outro a falta de assiduidade nos que existem". O depoimento de Nicolau Vergueiro é de 1837 e nele esse diretor do Curso Jurídico de São Paulo censura a fraca assiduidade dos mestres, a qual é sintoma, em sua opinião, de pouco fervor nos estudos. As faltas do ano (informa seu relatório) elevaram-se de 4 a 34 para cada lente. A Olinda alude o deputado Lopes Neto, em 1846: os lentes "raramente lá aparecem... alguns há que não vão ao curso desde 1833". No ano seguinte queixa-se o próprio Ministro: "Em Olinda. . . lente já houve que no ano não foi à sua cadeira mais de vinte ou trinta vezes, pretextando moléstia, que aliás não impediu de se ocupar de outros negócios". Maciel Monteiro, diretor em 1841, numa época em que as aulas de cada cadeira eram diárias, refere o fato de alguns lentes não costumarem dar "mais do que dez ou doze lições por ano", — isto é, menos de dez por cento da obrigação. Um decênio se passa; Zacarias de Góes de Vasconcelos, então deputado, em notável discurso perante a Assembléia afirma: "Alguns lentes faltam numerosas vezes no decurso do ano letivo". Isso "é um fato tão verdadeiro que, entre as emendas formuladas em 1847, no Senado, sob a influência do finado senador Vasconcelos, uma estabelecia a repressão dos lentes que faltam às aulas. Sejamos francos (exclama): — em Olinda, a par de muitos lentes que desempenham com zelo os seus deveres, há outros que os desprezam e não têm freqüência alguma. Em maior ou menor escala, creio que o mesmo sucede em São Paulo, e nas escolas de medicina". Como Silveira da Mota, professor em São Paulo, aparteasse para defender a sua Faculdade, Zacarias insistiu: "— Estou bem informado de que o espírito de cábula também subiu a serra do Cubatão, e dá-se maravilhosamente em São Paulo". Anda vinte e três anos a roda do tempo; estamos em 1874; João Alfredo, em seu relatório de Ministro do Império, observa que houve cadeiras de Faculdade jurídica em que, para 122 dias letivos do ano, os professores deram a metade das aulas, ou pouco mais. Um lustro depois, em 1879, o espírito de cábula, denunciado por Zacarias, persiste vivaz no planalto de Piratininga: em contraste com Rubino e Justino, que não se abstiveram de nenhuma aula, certos lentes, ali, deram 44, ou 49, ou até 168 (?) faltas !

Não se mostraram menos gazeteadores os mestres de medicina. No Rio como na Bahia, os catedráticos (ou "proprietários" das cátedras) esquivavam-se quanto podiam de comparecer ao trabalho. "Havia mesmo um certo propósito de não dar muitas aulas (comenta Fernando de Magalhães), embora todos os mapas apresentassem a presença integral dos professores, uma vez que os diretores eram os menos amigos de ensinar". O deputado Campos Carvalho (de quem ainda nos ocuparemos) censurou-os em 1875: "Os lentes da Faculdade de Medicina andam sempre em passeiatas. . ." Secundou-o Martinho Campos: "Reconheço que entre os professores há muitos de capacidade incontestável, mas digo é que o estado do ensino é péssimo; uma grande relaxação tem-se introduzido em todas as escolas, cujos cursos estão reduzidos a algumas de-zenas de lições anuais". E o conselheiro Jobim, que, salvo os afastamentos temporários, fora durante trinta anos diretor da Faculdade do Rio, em 1871 declarou, perante o Senado, que na sua escola as aulas funcionavam dia sim, dia não. . . Diretor displicente !

O pouco fervor nos estudos explicaria, segundo Nicolau Vergueiro, a infreqüência de alguns desses mestres relapsos, que ao esforço de coordenar uma aula preferiam deixar-se em casa, ou permanecer na chácara cuidando das hortaliças. Maior número, talvez, era o dos que precisavam dedicar-se a trabalhos estranhos, na advocacia ou na clínica, pois a mesquinhez do ordenado a isso os obrigava. A propósito, Andrade Pertence, da Escola médica do Rio, comenta em 1860: "se o professor perdesse diariamente o tempo necessário ao seu curso, se o não empregasse na clínica, mais lucrativa, ficaria reduzido à posição dos cômicos de platéia pobre, provocando o riso quando, depois de representarem César ou Pompeu, passam pela rua de sapato roto e chapéu esborrachado". Mas era na política que estava o maior concorrente do ensino. Pouca gente existia em condições de exercer mandatos eletivos ou de ocupar os cargos da alta administração. Bastava, pois, ao bacharel ou ao médico chegar a professor de Faculdade, para que logo lhe oferecessem — ou êle próprio procurasse — uma cadeira na Assembléia geral ou provincial, um governo de província ou uma pasta de Ministro. A cátedra se tornava, em seguida, a gata borralheira. "O professorado superior (disse em 1869 Paulino de Souza) não é ainda, para a maior parte, uma situação definitiva, mas um ponto de partida, - a estação de descanso e de abrigo nos dias de adversidade política".

O mal que decorria da pouca assiduidade era duplo, evidentemente: prejuízo do ensino e péssimo exemplo à mocidade. Daí a advertência de Zacarias, no seu citado discurso de 1851: "O primeiro expediente pruri chamar os alunos das escolas ao cumprimento dos seus deveres é

hes diretores zelosos e irrepreensíveis; é dar-lhes mestres que, ao exemplo de seu regular comportamento, reunam a reputação de homens

de talento e estudiosos". Portanto, "castiguem-se os moços que faltarem aos seus deveres, mas haja também cuidado com os velhos que não cumprem os seus". Trinta anos mais tarde, Rui Barbosa registrará no seu famoso Parecer sobre o ensino superior, a consequência inevitável da falta de assiduidade: "Há academias nossas, dirá ele, onde a mór parte das disciplinas inscritas no elenco dos cursos não se ensina, em grande parte, senão no papel". E, de um ponto de vista mais geral, afirmará: "A liberdade, a autonomia universitária não se compadecem com a desídia, a relaxação habitual, o esquecimento ordinário do dever. A esse respeito os tetos das nossas Faculdades cobrem abusos inauditos, escândalos tradicionais, quebras intoleráveis da lei, perpetuadas pela incúria de uns e legitimadas pelo silêncio de outros".

Da pouca assiduidade, em combinação com os afastamentos legais, resultou o fenômeno a que na época se chamou "crise de lentes". Como remédio de urgência, apelou-se para a nomeação de interinos (medida que as congregações recebiam mal); recorreu-se à acumulação de cadeiras — com dobrado prejuízo para o ensino; chegou-se até à convocação de estudantes. Rendon, diretor do Curso Jurídico paulista, propôs, de fato, em 1831, a nomeação, para lentes interinos, de alguns alunos do quarto ano. No Rio, a Faculdade de Medicina efetivou a sugestão.

5. ENSINO DEFICIENTE

Havemos de reconhecer que professores improvisados — mesmo através de concurso, — sem gosto pelo estudo, distraídos por preocupações estranhas, pouco assíduos no exercício docente, não podem ensinar bem. Era o que acontecia.

Nas Faculdades médicas, a essas condições adversas se aliava a precariedade das instalações e aparelhos, fator que somente em reduzido número de casos se atenuava pelas qualidades do ocupante da cátedra. Enfermarias sem asseio, sem largueza, sempre tomadas pelos mesmos doentes crônicos, descorçoavam o estudo da clínica. A cadeira de Física não dispunha de material, e como o professor era Canto e Melo, costumava-se dizer: "— A Física. . . fica para o Canto". O professor de Operações (é ele próprio quem depõe, em 1860), não possuindo os necessários instrumentos, descreve-os; descreve no ar os processos operatórios. e, "comparando-os, torna tão saliente a supremacia dos melhores que, depois de fluidíssimo e sapientíssimo discurso, ficam os estudantes tão adiantados como os de Astronomia, que a tivessem aprendido dentro de escura caverna". O lente da cadeira de Farmacologia, ao referir-se à necessidade de ensino prático, confessa que "está nas condições do geó-grafo ensinando sem mapas." Em livro de 1874, Moncorvo de Figueiredo, profissional conceituado, analisa uma a uma as cadeiras da Facul-

dade de Medicina do Rio e a respectiva orientação docente: Física — "teórica, sem aplicação médica"; Química mineral — "decorada"; Química orgânica — "ensino sem vivacidade, sem aplicação"; Anatomia — "além de Osteologia, mui pouco se aprende"; Zoologia e Botânica — "sem recursos práticos"; Filosofia — "não está à altura"; Patologia geral — "bom professor arrebatado pela política". . . E assim por diante. De tanto ouvir falar em tais deficiências, Silveira da Mota comentou no Senado, em dezembro de 1880: "a nossa Faculdade de Medicina está tão mal organizada, tão balda de meios de estudo, segundo se tem confessado, que a consequência lógica é concluir que muito pouco se sabe de medicina". — É um fato que está na consciência de todos" — observou Mendes de Almeida.

Não iam melhor as escolas de direito. A regra era a leitura de apostilas, e de apostilas nunca renovadas, velhas de vinte anos. Alguns lentes seriam bons "escritores", mas péssimos "letores". Clovis Beviláqua, que em 1878 foi aluno de um destes, observa: "Ouvidas na aula, as preleções de Silveira de Souza eram, antes, monótonas que atraentes". E narra um episódio que, em nosso entender, objetiva fielmente o cerne da argumentação de Leôncio de Carvalho em prol do "ensino livre". Em certa aula, estando a ler a sua apostila, Silveira de Souza, mestre aliás respeitado, ergueu a cabeça de súbito e deu com um aluno de olhos postos no jornal. Reclamou: "— Para ler gazetas devia ter ficado em casa". O estudante escusou-se: — Não prestava atenção porque mal ouvia, na distância em que se achava, e também porque teria a lição impressa no dia seguinte. E não ficava em casa porque perderia o ano.

Além das preleções dos lentes, havia lições e sabatinas. As lições consistiam em chamada dos estudantes a respeito do assunto explicado na aula anterior. Não colhemos contra elas nenhuma crítica fundamentada. Inversamente, Rui Barbosa, depois de louvá-las, achou-as dignas de serem mantidas no ensino superior, tanto que as incluiu em seu projeto. Quanto às sabatinas, o juízo é diferente. Eram arguições de um estudante por outro, aos sábados, sobre questão relativa à matéria dada na semana. Havia um argüente e um defendente, sorteados ou designados pelo professor. Nível antes baixo que elevado; decurso pontilhado de incidentes, ora pueris, ora desrespeitosos. Zacarias, perante a Câmara de Deputados, em 1851, relata uma dessas sabatinas. O argüente propõe certa questão sobre máquinas; o defendente se mostra indignado: "— Não me fale nesse flagelo da humanidade !" E como o lente interviesse para recolocar nos trilhos o debate, o defendente se abespinhou: "— Já que Vossa Excelência insiste em falar de máquinas, retiro-me!" E de fato tomando do chapéu, saiu da sala. . . Em seu Parecer de 1882, Rui Barbosa justifica nos seguintes termos a abolição deste tipo de duelo acadêmico: "... são puros exercícios de argúcia, de sutileza escolástica,

para os quais o aluno não cogita em se preparar senão enghando perguntas de algibeira, forjando sofismas pueris, esmerando-se no que aca-demicamente se chama "arranjar objeções"; sendo a preocupação do ar-güente e do defendente brilharem antes pela agudeza na invenção de dificuldades, do que pelo préstimo, pela profundidade, pela segurança dos conhecimentos adquiridos". Em-suma, diz Rui, é "ginástica de espertezas verdadeiramente pueris".

Tenha-se presente que estamos procurando fundamentar o diagnós-tico formulado em 1871 por Leôncio de Carvalho. Ora, o contacto direto que tivera o jovem crítico, até então, com o ensino superior, fora unica-mente o da Faculdade de Direito de São Paulo, cursada por ele no qüin-qüênio 1864-1868. Oito lentes, ali, lhe haviam dado aulas, fornecendo-lhe a medida dos recursos e técnicas do magistério jurídico de então. Apreciemos cada um desses lentes através das notas mais características coligidas pelos cronistas. O primeiro (na ordem de antigüidade) escre-vera um compêndio que a Câmara dos Deputados considerou "a vergo-nha das vergonhas, pelas suas imbecilidades". O segundo "explicava o direito administrativo com erudita cópia de leis, decretos, regulamentos, portarias, ordens, avisos e decisões" — o que (diz um cronista benévolo) "tornava o curso algum tanto indigesto". O terceiro lecionou durante trinta e seis anos "por uma célebre caderneta, da qual não se afastava". O quarto — mas o quarto é Joaquim Inácio Ramalho, o douto e nobre Barão de Ramalho ! Conquanto desse aula lendo e comentando as suas "Postilas", foi homem de tal envergadura, que deve ter exercido a maior sedução e a mais benéfica influência sobre o espírito dos moços inteli-gentes. O quinto? "Extraordinário talento desajudado por inveterada vadiação", tanto que certo dia, em 1865, um estudante lhe deixou sobre a cátedra um papel com este aviso: "— Queremos aprender direito, e nada de bagaceiras. Vossa Excelência estude para nos ensinar, e não venha aqui encher linguiça". O professor leu, corou e retirou-se, sa-cudindo o pó das sandálias para aquela "turma incivil". O sexto deve ser mencionado pelo nome: Falcão Filho, — inteligente, estudioso, li-beral, salientando-se além disso por seu "admirável método", pela "luci-dez de sua exposição". O sétimo era Duarte de Azevedo, de quem Al-meida Nogueira diz: "tipo perfeito de professor"; "precisão, método, clareza"; e de quem, em 1895, na Câmara Federal, o deputado Benedito Valadares (o antigo!) declarou: "é um lente modesto, estudioso, cor-reto". O oitavo, enfim, "reacionário, ultramontano", pregoeiro do direito divino do Monarca, dogmático, pouco metódico, lecionava enclausurado em sistemas que haveriam de chocar o liberalismo da mocidade de então. Essa a equipe de lentes, de cuja influência docente sobre Leôncio de Carvalho deve ter provindo, em grande parte, a sua reforma, — uma re-

forma que fomentou entre nós a ruptura do vínculo entre mestres e discípulos.

E, visto que estamos recordando o passado acadêmico do reformador, vem a talho de foice evocar a contribuição psicológica de outro fato da mesma época. Leôncio de Carvalho, moço aplicado. . . e vaidoso, gostaria de ser mostrado como o primeiro de sua turma. Para isso, teria que salientar-se em tudo — na assiduidade, nas lições, nas sabatinas. Ora, um outro aluno existia, — Cunha Leitão, também aplicado, também vaidoso. Durante cinco anos travou-se, pois, entre os dois, o duro e ener-vante confronto. Emparelhavam-se na assiduidade, — infalíveis a todas as aulas, boas ou más; impecáveis e atentos. Mas nas lições e sabatinas, primava Cunha Leitão, "a figura mais notável do ano" (diz Almeida Nogueira), sobrepujando a Leôncio, na opinião da maioria, "pela eloqüência de estilo e fluência de palavras". Cinco anos com essa preocupação: ter um igual na assiduidade; nos prélios do espírito ser sempre o segundo ! Aos olhos do competidor menos feliz, como teria sido benvinda a reforma de Estatutos que abolisse a tortura da freqüência e fizesse cessar a humilhação das sabatinas !

6. MÁ CULTURA BÁSICA E POUCA APLICAÇÃO DOS ESTUDANTES

Em maioria, vinham mal preparados os calouros das Faculdades do Império, pois era mau, em geral, o ensino secundário de então. — contra-riamente ao que supõem os entusiastas do nosso passado educacional. O depoimento de Liberato Barroso, professor de direito e ex-Ministro do Império, é de 1864: "Está o ensino médio do Império (escreve ele) muito longe do desenvolvimento a que tem chegado nos países civiliza-dos". E tinha que ser assim, em virtude da debilidade do principal fator do ensino, — o professor. "Os professores de grau médio (continua a mesma testemunha) geralmente só oferecem provas muito equívocas da instrução, que são encarregados de dar aos outros". Lopes Gama, o zeloso diretor do Curso Jurídico de Olinda, atribui à fraqueza dos estudos se-cundários "a lástima de tanto bacharel ignorante, que não sabe entender os próprios compêndios do curso", — bacharéis "faltos das mais ordiná-rias noções de literatura, falando miseravelmente, e escrevendo com im-perdoáveis solecismos, barbarismos e neologismos". Dois anos depois, o novo diretor, Maciel Monteiro, aponta entre as causas do malogro do ensino jurídico "o mau preparo dos estudantes admitidos à matrícula".

Queixas análogas formulavam-se em São Paulo, de onde extraímos, a título de amostra, apenas dois breves depoimentos. Justino de Andrade, na Memória histórica de 1861. falando da cultura básica dos estudantes, alude naquele estilo tão seu à "imperícia no meneio da linguagem", à "pressa com que se transpõem os estudos secundários", à "precipitação

com que se visitam matérias indispensáveis à compreensão e trato do direito ". O segundo depoimento, também de professor criterioso, — Duarte de Azevedo, — insiste, na Memória histórica de 1864, por mais rigorosos estudos propedéuticos.

O fenômeno contaminara o país inteiro. E isto a começar pela Côrte, onde Justiniano José da Rocha realizou, em 1850, por ordem do Governo, meticolosa inspeção dos colégios e das bancas de exames preparatórios: inadequados aqueles; displicentes ou desonestos estes, inclusive quando realizados perante as escolas superiores. E Justiniano conclui, no tocante aos estudantes, dizendo que "a máxima parte fica em lamentável atraso". Aliás, já por esse tempo se dizia, dos colégios, que eram "hotéis de educação e empresas comerciais"; e um diretor de Instrução, solicitado por alguém a apontar o melhor, respondeu: "— O que estiver mais próximo de sua casa, porque todos são iguais".

Feitos os preparatórios (sabe Deus como!), inscreve-se o moço numa das quatro Faculdades. Deixa quase sempre o lar paterno, insta-la-se em pensão ou em "república"; como "novato", submete-se ao trote dos "provectos" — um trote humilhante, brutal, que não raro degenera em conflito (duas ou três vezes houve morte). Tem o rapaz então o mí-nimo de dezesseis anos, salvo o uso de batistério de favor ou a dispensa de idade, que a Assembléia facilmente concede. Resta agora escolher: de um lado o curso; de outro as seduções que as quatro modestas Capi-tais daquele tempo podiam oferecer.

Do lado dos cursos será, durante cinco ou seis anos, a monotonia das apostilas, o fastio dos intermináveis prolegômenos, a sutileza das definições, as citações indigestas, as aulas práticas dadas no ar. E mais o bedel, e mais as lições, as sabatinas. . . Havia moços que enfrentavam, vitoriosos, todas essas forças de repulsão; mas eram poucos. As aulas de cada matéria são diárias, "de meados de março a princípios de outu-bro" (declaração de Silveira da Mota, no Senado, em 1870). Exce-tuam-se os domingos e quintas-feiras, os feriados e dias santos, a semana santa. Em teoria umas 130 lições de cada cadeira. Entretanto, por sorte dos moços, a freqüência dos professores é precária. Já vimos isso. Demais, pode o estudante, por sua própria conta, cabular à vontade, desde que a caderneta não registre mais do que 39 faltas abonadas. (Dez faltas não abonadas fariam perder o ano, se os lentes ousassem não abonar. . .). Acresce que é o bedel quem marca as faltas; e o bedel é humano, dema-siadamente humano ! As crônicas de São Paulo contam a história de 40 faltas que, graças a meia dúzia de garrafas de vinho, se reduzem a 35. A caderneta do conselheiro Crispiniano acusa 40; mas a do bedel não vai além de 35. Rende-se o lente ao registro do bedel: "— O senhor é que tem fê pública". Muitos anos depois, em 1895, o deputado Valadares dirá, na Câmara, história parecida: "— Quantas faltas tenho, senhor

bedel? — Umas 15. — Acho que tenho 39. — Não; umas 15. Aposto meia dúzia de garrafas de cerveja!" — E o bedel sempre ganhava", — afirma o deputado.

"O luxo acadêmico consiste em o estudante dar sempre grande número de faltas" — foi o que disse Tavares Belfort, do Recife, na Memória histórica de 1873. Desse luxo estranho, da displicência do lente, e, mais das apostas de cerveja com o bedel, resulta, afinal, ficarem as aulas quase vazias. Se a frequência de algum imprudente, que teima em não aparecer, está para estourar, o amigo responde em seu nome. Se um jovem tem compromisso inadiável, vem à sala, atende à chamada, mas a seguir se esgueira pela porta do fundo, quando não pela janela. Em dias de sabatina, então (depõe Autran, em 1870), "é extraordinário o número de faltas"; mais de metade da turma fica doente. Se o lente duvidar, é só pedir atestado médico: os esculápios da terra confirmarão que houve mesmo no sábado uma epidemia estudantil. Em última instância — para os que ficaram na fazenda ou foram à Europa, — lá estará a Assembléia Legislativa, que mandará chamar a exames, independentemente de frequência, os jovens bem apadrinhados.

Explica-se assim o contraste entre a fraca assiduidade dos alunos, denunciada pelos lentes, e a insignificância estatística das perdas de ano por faltas. Segundo verificação nossa, essas perdas foram as seguintes, em anos anteriores a 1879: 2,3% na Faculdade do Rio (média de dez anos); 1,8% na Faculdade de São Paulo (média de dez anos); 1,6% na Faculdade do Recife (média de onze anos); e 0,9% na Faculdade da Bahia (média de doze anos).

Para onde iriam e como encheriam o seu tempo os estudantes que desertavam os cursos? A resposta não é difícil; basta ler as crônicas. Um grupo avantajado de desertores estaria cultivando as musas, a cuja sedução se rendiam com prazer os acadêmicos da época. A Faculdade de Direito de São Paulo até hoje se orgulha dos seus poetas tanto quanto dos seus juristas. Talvez um pouco mais dos poetas, cujas placas come-morativas figuram na frontaria do edifício, ao passo que as dos outros se disfarçam no interior do saguão. Diversos praticariam o teatro, trazendo, escrevendo, representando; ou se embrenhariam na "selva sel-vaggia" dos filósofos.

Avultava de modo impressionante o grupo dos políticos; e, curiosa coincidência, duas Memórias históricas do mesmo ano (1858), — a do Rio escrita por Felix Martins, a de São Paulo por José Bonifácio, — clamam contra essa predileção. Pergunta o professor de medicina: "Acontecerá que os moços, antes ou logo depois de deixarem as aulas, se seduzem pela fosforescência da política?" O mestre de direito, por sua vez, alude ao Brasil como sendo "um país onde a política absorve quase inteiramente a seiva da geração que nasce".

Muitos se dedicavam à imprensa acadêmica, fundavam pequeninos periódicos, aliás de vida efêmera, ou colaboravam nos jornais já existentes, — estes e aqueles de fundo literário, político ou humorístico. Leia-se a propósito a correspondência de Álvares de Azevedo, de 1850: "Por 27\$ mensais não imprimimos três números, cada um do formato do — *Maribondo*; e para que mais?" Esse tipo de jornalismo proliferava no Recife e em São Paulo. A respeito dos que a ele se entregavam, escreveu Cunha Figueiredo, da Capital do Norte, na Memória histórica de 1868: "Não é somente a falta de tempo para os exercícios da imprensa o que mais deve prejudicar o atarefado estudante de direito. Há certo perigo e temeridade em discorrer afoutamente, e escrever sobre assuntos que não estão suficientemente ruminados e amadurecidos. . . E da infração desta regra de prudência, resulta comumente a propagação do erro, e uma fofa presunção de sabedoria, quase sempre fatal na estação da adolescência." Demais (adverte o mestre pernambucano) — "não é raro acontecer que muitos alunos, não tendo paciência para fazerem corretamente as suas dissertações, acham-se com bastante ciência infusa para milagrosamente redigirem e publicarem estirados artigos de gazeta, abandonando a obri-gação pela devoção, e muitas vezes abraçando a nuvem por Juno."

Outras distrações, certamente mais prejudiciais, atraíam de preferência os jovens pouco propensos às lides do intelecto, ou cuja curiosidade espiritual ainda estava adormecida: matriculados no curso superior por simples vaidade, ou imposição da família, exauriam-se em noitadas de taberna, de jogo, de mulheres, quando não na caça aos perus, gali-nhas e cabritos.

É certo, ainda, que alguns eram forçados a trabalhar para ganhar a subsistência, empregando-se no magistério primário ou secundário, nos cartórios, nas repartições públicas. Em sessão de abril de 1875, da Câmara dos Deputados, foi lida uma emenda que João Mendes enxertou em longa série de outras, de concessões individuais a estudantes. Dizia o seguinte: "O Governo é autorizado a dispensar do serviço, durante as horas das aulas da Faculdade de Direito, o segundo escriturário da Tesouraria da Fazenda de São Paulo, atualmente matriculado nas aulas da referida Faculdade. Esta dispensa não aproveitará senão para o tempo e as horas das aulas restritamente; e somente durante este prazo e horas serão consideradas abonadas as faltas na repartição."

Na competição em que se defrontavam, de um lado a "monotonia tumular" das aulas (expressão de João Teodoro), do outro a eferves-cência e atrativo das atividades materiais ou culturais de interesse ime-diato, não poderiam levar a melhor as aulas. Teriam, pois, os lentes de queixar-se de seus alunos, mais ou menos nos termos em que o fez, em 1870, o diretor da Faculdade do Recife: "É deplorável (comentou ele)

a falta de estudo nas aulas desta Faculdade. A mór parte dos estudantes chega ao quinto ano ignorando até o que há de mais elementar nas disciplinas dos anos anteriores."

7. REAÇÕES HOSTÍIS ENTRE MESTRES E DISCÍPULOS

Do feixe ambivalente de impulsos que experimentava em relação ao pai, o estudante das Academias, orientando-os mediante transferência para os mestres, só cultivava, de regra, as componentes de repulsão e hostilidade. Viera de ser judiado por pedagogos primários e secundários peritos na arte de fazer sofrer, de humilhar, e dos quais Gilberto Freyre nos dá, em "Casa Grande e Senzala", uma descrição de impressionante realismo. Agora, subitamente livre, longe da tirania paterna, e trazendo no subconsciente um mundo de temores ou de rancorosos recalques, o adolescente, quando não se retrai, toma por alvo da desforra o seu novo inimigo, — o lente da Faculdade. Moncorvo de Figueiredo depõe, a res-peito do retraimento: "Entre nós, procura ocultar-se o estudante à vista dos seus professores, como fazem os criminosos à alçada da justiça; a aspereza com que ordinariamente são recebidos, quando, tímidos, se aproximam dos seus julgadores inimigos, quebra decididamente, no Brasil, os laços que seria para desejar estreitassem o mestre e o discípulo..." Os audaciosos, entretanto, preferiam as reações positivas, o ataque, bastando que para isso fornecesse o lente a menor sombra de pretexto.

Ora, no particular de pretextos polarizadores do rancor juvenil, alguns dos velhos mestres eram fecundos. Releio e ponho em evidência, em frases abreviadas, as apreciações dos cronistas, — Almeida Nogueira. Clovis Bevilacqua, Fernando de Magalhães, — a respeito de vários dentre os professores antigos: um é "ríspido no trato"; outro se caracteriza por sua "aspereza e rispidez extraordinárias"; este é "autoritário e im-perioso"; aquele, "um poço de orgulho"; aquele outro, "generoso mas brigão"; um é "sempre severo, sempre grave, incapaz de rir na presença de estudantes, sentenciando sempre dogmaticamente do alto da cátedra"; certo lente é transferido de turma, pela congregação, porque "maltra-tava os discípulos"; outro, dirigindo-se a um aluno, disse uma frase que ficou célebre — "Quem é o senhor para, do alto dos seus tamancos, ousar criticar-me?"; outro ainda, lente de medicina, gostava de espezi-nhar o aluno nos exames, chegando a dizer a um, na defesa de tese: "— O senhor é um pobre idiota ! Não tem consciência do papel miserável que faz ! Seu diploma deve ser impresso em pele de burro !"

Não se estranhará que essa atitude de perseverante agressividade de certos mestres, liberasse os recalques hostis dos moços, entregues estes, então, a si mesmos; e que o ímpeto de forças mantidas tanto tempo

sob pressão, viesse a alcançar de vez em quando até professores mais compreensivos. Em São Paulo, em 1831, os estudantes desacatam e in-sultam os lentes reunidos em congregação, levando o Ministro a exigir providências contra essa "desnormal conduta". Mais tarde, em São Paulo de novo, um estudante embirra com Justino de Andrade, não dá descanso a esse mestre sisudo, xinga-o repetidamente, quebra-lhe todas as vidraças, dá-lhe de presente, — "para uso pessoal" — uma ferradura. No Recife, certo diretor interino, fraco por condições pessoais e também pela interinidade, é desacatado gratuitamente. No Rio, um aluno, cha-mado a depor em processo disciplinar, declara que vota ao lente "asco, tédio e aborrecimento". No Rio ainda, Freire Alemão, professor conceituado, queixa-se de que os moços lhe atiram laranjas podres... São exemplos de ofensas imotivadas (para não dizermos de motivação in-consciente), exteriorização de impulsões edípicas que, à luz dos cos-tumes do tempo, na família e na escola, se tornam compreensíveis.

Como elemento integrante dessa paisagem psicológica, incluía-se também a agressão impressa. A Faculdade de Direito de São Paulo conheceu casos do gênero, amostras de brutalidade verbal e . . . de falta de imaginação na arte de xingar. Em 1861, conferiam-se a professor seu. os adjetivos — "estúpido", "besta", "burro"; em 1871, o vocabulário não se renovara: - "besta, mil vezes besta, bessssta", "burro, burrrro". . . O rancor durava do primeiro ao último ano do curso, e até mais do que isso. Na Bahia, um doutorando de 1876 inseriu na tese, depois de revista esta pela comissão, um prólogo injurioso à Faculdade. Em 1879, o fato se repetiu na Corte; e o agressor, intimado a comparecer para explicar-se, não só deixou de atender como injuriou pela imprensa o diretor e toda a Faculdade de Medicina.

Na classe das explosões retardadas, o episódio mais típico é sem dúvida o de João Ribeiro de Campos Carvalho. Este moço matriculou-se em São Paulo, onde foi tudo — poeta, jornalista, crítico literário, e, nas horas vagas, caçador noturno de cabritos e galináceos. Foi tudo, menos estudante aplicado. Em 1871, apurando-se que compartilhara da chefia do motim contra a reforma João Alfredo, ele próprio achou melhor trans-ferir-se para o Recife, cuja Faculdade lhe conferiu o diploma em 1873. Desse estudante boêmio, avesso à cultura jurídica, e que mesmo assim é promovido de ano em ano; desse cabeça de motim acadêmico que nem por isso vê retardada a sua formatura, que é que se há de esperar, como atitude posterior, em relação às escolas que cursou ? Na pior das hipóteses, o silêncio ! Pois, muito ao contrário, o que veio foi a mais veemente catilinária. Campos Carvalho, eleito em 1875 deputado por Minas, as-sesta as baterias de sua pitoresca eloquência contra as Academias que conheceu, e contra as que não conheceu; contra os lentes de direito, de medicina e de engenharia; contra os professores atuais e os do futuro.

Ninguém escapa — salvo José Bonifácio, que, aliás, se afastara das aulas durante o ano. "Os mestres não me adiantaram nada, alguns mais ignorantes do que eu. . ." "as nossas Academias não são mais do que representações de ordenados mensais"; nas escolas médicas, "os lentes estão três quartos de hora na aula, recebem o ordenado, depois põem-se ao fresco, e viva Deus e o nosso rei." O desabafo está em tal desarmonia com o passado acadêmico do deputado, que até parece anormal. Por causa de um velho lente de medicina, também deputado, que no decurso dos debates o chama de "jovem orador", Campos Carvalho ataca os lentes velhos em geral e o seu respeitável colega em particular, por uma forma ilógica e irreverente: "nas nossas Faculdades os velhos não têm dado bons resultados, e a propósito lembrarei que temos homens que vão para a cadeira esfregar as mãos durante o tempo de preleção, a fim de sentirem menos frio. . . Portanto, o nobre deputado não tem razão. Não sou jovem orador, sou um representante da nação como Sua Excelência. Se os cabelos brancos de Sua Excelência, que os traz tingidos, não são iguais aos meus, a culpa não é minha". Algum complexo infantil, nessa singular personalidade, deve ter sido atingido. Estamos em face de um autofílico, que não confia nos mestres e sim no autodidatismo: "Eu, mercê de Deus, fiz-me no gabinete, nada devo aos meus mestres..." É, igualmente, um perseguido: "Falo desta forma porque fui vítima de injustiças"; "os lentes na Academia nunca me fizeram justiça." Auto-fílico e perseguido, o jovem deputado inspira-se menos no interesse de servir à educação brasileira, do que no propósito de satisfazer à sua vingança pessoal: "Eu falo desta forma porque fui vítima de injustiças"; agora, "eu aqui farei justiça a eles, porque são injustos por natureza e de-voção." Assim como existem indivíduos que tomam a si, por conta própria, combater os maçons, indiscriminadamente, ou aniquilar os jesuítas, Campos Carvalho se encarrega da missão de destruir a classe dos lentes: "É trabalho muito satisfatório para mim ter sempre que deparar um lente nesta tribuna, pertença ele a que escola pertencer."

Tudo isso, a nosso ver, era o efeito, sobre naturezas especiais, da educação compressiva dos lares de antanho, prolongada depois pela rispidez da escola, rispidez que, conforme o grau de sensibilidade dos moços, levava às mais imprevisíveis reações de retraimento ou de agressão. Por outro lado, os que olhassem o verso da medalha veriam certos lentes a ansiar, gulosos, pela popularidade no meio estudantil. "Demagogia acadêmica" — diríamos agora, na linguagem política da atualidade. Almeida Nogueira refere que Avelar Brotero, em São Paulo, incitava os alunos a aplaudirem com palmas as suas aulas: "Ora, aplaudam, meus meninos, aplaudam quanto quiserem ao seu velho mestre." Transcrevendo o informe, Spencer Vampré adverte: os estudantes "conhecem o lado fraco dos lentes, desde o primeiro momento, e gostam de tirar par-

tido, divertindo-se um pouco." É arguta a observação do professor paulista. Aplauso ao lente? Não! divertimento do aluno! No mimo da ferradura — "para uso pessoal", — como na pressurosa efetivação das palmas sugeridas, com que os moços exploram a vaidade ingênua do professor, denuncia-se a mesma força interior, à procura de expressão, — o sadismo

É evidente, pois, que nas Faculdades jurídicas e médicas do Império, as relações entre mestre e aluno estavam francamente distanciadas desse tipo de convívio cordial e singelo, isento de prevenções, que nos parece hoje desejável, e no qual o mestre nem procura inibir pelo temor, nem pretende fazer da juventude um instrumento de lisonja à sua vai-dade: espera, sim, estimular, facilitar, — humanizar — o estudo.

8. DETURPAÇÕES NA REGULAMENTAÇÃO DOS EXAMES

Passando agora ao processamento dos exames, assinalemos, para começar, uma primeira classe de defeitos, — os que, independentes da indulgência e da fraude, provinham das leis ou dos vícios gerados pela praxe. Um exemplo nos preparatórios de ingresso: foi denunciado perante o parlamento, em 1848, por Henriques de Rezende, que os exami-nadores das bancas e os dos cursos anexos às Faculdades, mantinham no cartaz, durante anos, uma mesma lista de "pontos" ou de textos, redu-zida e invariável; "pontos" e textos cujo conhecimento bastava para a aprovação. Era só decorar. Confirmou-se a crítica em 1877, na Memória histórica de São Paulo, em que se disse: os candidatos "limitam-se as mais das vezes a decorar (os pontos) sem os compreender."

Entremos no curso superior e vejamos como se faziam ali as promoções. Certos lentes levavam em apreço, para a nota definitiva, vários elementos: o grau de assiduidade, as lições, as sabatinas, a dissertação escrita, e o exame final (ou "ato"). Critério, aliás, pouco adotado, embora perfeitamente justo e legal; — o que nem por isso o isentou da crítica de Machado Portela, do Recife, na Memória histórica de 1869. Para este professor, se se computassem as lições e sabatinas, o julgador já ia "prevenido" para a banca, não conviria haver exame; se houvesse exame, aqueles exercícios deveriam ser abolidos. Ou uma coisa ou outra. Ele, pessoalmente, se declarava pela exclusividade e soberania do exame final; no que não fazia mais do que se pôr em consonância com a praxe generalizada, de colocar tudo, — aprovação ou reprovação, — sob a dependência tão só da prova do fim do ano.

Da dissertação escrita, que até 1871 os Estatutos exigiam, quase nada dizem as Memórias históricas. Será que se realizava, de regra, a esperança registrada por Fagundes Varela, na sua dissertação nº 127, de São Paulo, — de que esse trabalho não chegasse à apreciação do lente ?

Demais, dado o ambiente de geral displicência, talvez não houvesse muito zelo em sua elaboração (como deixam entrever Cunha Figueiredo e João Teodoro); e isso não obstante o fato de certos alunos de elite terem escrito exercícios desse gênero, em cuja leitura, hoje, os entendidos afirmam encontrar prenúncios das altas qualidades que depois mostraram os seus autores.

Do privilégio conferido ao exame final resultou tornar-se ele alvo da censura dos lentes mais zelosos. Os exames enganam; bom será, por isso, haver o conhecimento prévio do aluno, através das lições e sabatinas. Demais (e neste ponto insistiam com ênfase os censores), o fato de ser oral a prova, impede que dela fique ura documento palpável, suscetível de exibição pública, com que possa o julgador defender-se das increpações de má vontade. E, visto que é secreto o escrutínio decisório, a responsabilidade dos votos não se individualiza, fica diluída entre os mem-bros da banca. Pedia-se, pois, insistentemente, a adoção da prova escrita, considerada esta, por um professor do Recife, em 1870, como "o melhor meio de conhecer-se e julgar-se o aproveitamento de cada examinando". Oito anos antes, em 1862, o lente João Teodoro, de São Paulo, fôra mais longe, propusera a publicação sistemática, na imprensa, de todas as pro-vas escritas. Assim, dizia ele na sua doce ilusão, assim, nenhum exami-nador "terá coragem de lançar nota "boa" ou "sofrível" em um escrito de duas linhas, em uma prova péssima, sombreada por muitos borrões ou emendas". No entender de João Teodoro, seriam mais amplas ainda as conseqüências: "os próprios estudantes, suas famílias disseminadas por todo o Império, seus protetores ou amigos, se apressarão a lerem, confrontarem e avaliarem o mérito dessas provas, ou a consultarem sobre elas pessoas entendidas." Portanto, a publicação da prova escrita nos jornais, chamaria os lentes ao cumprimento do dever; anularia, nos estudantes, os pruridos de represália; conciliaria o ambiente social com as Faculdades: "Teremos então, senhores (comentava cândidamente o pro-fessor), esta influência tão desejada, pacífica, e sempre salutar, da so-ciedade civilizada sobre a instrução pública". Tal era, naquela época, a fé no poder mágico dos exames !

À inexistência da prova escrita juntava-se ainda um pormenor esta-tutário referente às provas orais: vinte e quatro horas de prazo entre o sorteio do ponto e a argüição. "— Que estudante, tendo inteligência comum (escreveu Autran em 1870), não pode vencer um ponto em vinte e quatro horas ?" Depende (diremos nós. hoje) depende da forma de organizar o ponto e do modo de argüir. Mas vivemos em outros tempos; voltemos ao passado.

Em atenção aos reclamos gerais, veio a reforma João Alfredo, de 1871. Aludiu o Ministro ao "progressivo abandono dos estudos", que explicou pela "grande facilidade dos exames", transformados em "sim-

formalidade". Instituiu, pois, a prova escrita, anônima, que cada examinador, depois de ler, anotaria e assinaria. E reduziu a trinta minutos o prazo de reflexão para a prova oral, com direito à consulta do compêndio. Pareceu tão severo o novo sistema, que levou os estudantes de São Paulo e Rio de Janeiro a uma quase revolução. Cedo, entretanto, viram os moços que tinham sido ilusórios os seus temores e que tudo continuaria como dantes, senão melhor. A prova escrita, — mesmo posta de lado a fraude, de que adiante cuidaremos, — se fez a mais amiga das provas. Versava sobre uma só das diferentes matérias do ano, colocando-se na urna, alternadamente, pontos de uma ou de outra cadeira. Desse modo, cada aluno ficava logo em março, sabendo qual a sua turma, qual o seu dia de exame escrito, qual a matéria do exame. Acresce que os pontos eram em número reduzido: às vezes (como se denunciou do Recife, em 1873), "oito, seis, cinco e até três", abrangendo "teorias as mais gerais e fáceis". E tinham prévia divulgação. De sorte que a prova escrita, — o importante documento com que os lentes das Faculdades esperavam regenerar o ensino superior brasileiro. — dentro em breve ficou quase de todo desmoralizada (V. Memórias de 1873, da Bahia e do Recife, e de 1876, do Rio de Janeiro).

Resta de novo, praticamente só, a prova oral. Poucos pontos também; pontos que não voltam à urna senão depois de esgotada a série. Se não saem todos hoje, os examinandos de amanhã dispõem de vinte e quatro horas para estudar os que sobram. Demais, há sempre aquela providencial meia hora de compêndio, depois do sorteio do ponto, assegurada pelos Estatutos. O aluno (adverte a Memória histórica do Recife, de 1873) "inda que nada saiba, com a leitura que faz antes de responder, reproduz, quando nada, o que dizem os mesmos compêndios". E fosse o lente meter-se em funduras, aprofundando o interrogatório! "Passaria (esclarece Martins Teixeira) passaria por bárbaro e perseguidor" aos olhos do estudante, dos amigos do estudante e de seus parentes, que se acotovelavam em ansiosa expectativa dentro da sala.

Tudo considerado (conclui o mesmo professor de Medicina), "as duas provas exigidas nada mais exprimem do que o sofisma e a mentira".

9. A FRAUDE NOS EXAMES

Aos males provindos da lei, e que a praxe acentuava, adicionavam-se outros, muito mais graves, objetivando crimes comuns, inscritos no Código Criminal, ou práticas de fraude escolar, as quais, por sua generalidade e reiteração, deturpavam os critérios morais da juventude brasileira.

Iríamos longe se tentássemos recensear tudo quanto, em matéria de crime, se passava nos exames de preparatórios. Aludia-se à compra dos

examinadores: "a imprensa (escreveu Martins Teixeira) por diferentes vezes denunciou que se faziam reprováveis transações entre certos diretores de colégios e alguns examinadores". Essa possibilidade, e mais, o fato de se saber que as bancas de algumas Capitais eram particularmente acessíveis, explicaria as migrações de levas de candidatos de uma província para outra. "Quem não sabe, com efeito (insistirá mais tarde Martins Teixeira) que muitos estudantes fazem hoje verdadeiras emigrações para a província, onde melhor lhes corre a estação? E que, dentre todas, a do Espírito Santo é a que melhor fama tem conquistado pelos numerosos sucessos em causas quase perdidas?" De substituição de pessoa em tais exames, não descobrimos por ora nenhum caso documentado, referente à época, e sim, apenas, vagas alusões na tradição oral. Como o fato ocorre ainda hoje, apesar das carteiras com fotografia, impressões digitais e outros elementos de identidade, temos o direito de desconfiar do passado. Outro tipo de crime — o de certificado falso — vinha pelo menos desde 1840; e em 1878 tais "documentos", na expressão de Fernando de Magalhães, constituíam "praga".

A fraude tipicamente escolar, — todos o sabem, — é a cola, irmã xifópaga da prova escrita. No norte chamava-se "filar exame" — ex-pressão que o prof. Cesário de Andrade, segundo nos disse agora, ainda alcançou entre os estudantes baianos. Liberato Barroso diz, em 1867: "É incrível o que se passa nos Colégios das Artes anexos às Faculdades de Direito. Sou testemunha ocular da desmoralização que reina na Faculdade do Recife". E, a propósito de fraude, acrescenta: "Moderna-mente se fez a magnífica invenção da "bola". . . Os estudantes levam de casa as provas escritas em pedaços de papel enrolados. . . Com o auxílio da "bola", um pouco de desembaraço ou petulância no exame oral, e alguma carta de empenho, consegue um ignorantíssimo candidato a aprovação em qualquer dos preparatórios".

No sul, em 1873 já — é "cola", como ainda hoje. Temos diante de nós três relatórios de examinadores, todos três da Côrte, todos três do referido ano. Costa Honorato, da banca de ciências, informa: "Um fato importante e de alguma gravidade, nota-se freqüentemente nos exames preparatórios; e a mocidade está tão viciada em sua prática, que não vai a exame sem que se prepare de antemão para praticá-lo. Refiro-me ao uso das colas. Em geral (continua ele) os estudantes sentam-se à mesa de exame munidos das necessárias colas, tão bem preparadas e tão cole-cionadas que, sem olhar para o lugar onde as levam, iludem as vistas mais perspicazes dos examinadores, que muitas vezes os surpreendem já quando eles estão concluindo a prova escrita". Silva Velho, da banca de retórica, anulou uma prova por motivo de cola e, a propósito, fala nas muitas aprovações obtidas "por prestidigitação", que "escapam à perspicácia e vigilância dos examinadores". Finalmente, o Cônego Fernandes

Pinheiro, da banca de geografia, escreve: "Apesar da vigilância exercida". "foram surpreendidos alguns alunos fazendo uso de cópias e apontamentos, vulgarmente denominados "colas", que, com pasmosa astúcia, sabem ocultar e utilizarem-se deles de modo verdadeiramente surpreendente". Pois bem. Esses jovens dotados de "pasmosa astúcia", des-tros na "prestidigitação" e viciados em vencer exames pela cola, ingressam nos cursos superiores, onde, logo que se institui a prova escrita, o exercício de sua arte encontra campo propício. Irão eles, na Faculdade, fazer exames honestos? Há, em relação a este assunto, um silêncio sus-peito, que, sinceramente, faz pensar em conivência por omissão. Muitos lentes daquele tempo (como sucede ainda hoje em relação a alguns) não gostavam de descer da alta dignidade da cátedra a fim de fiscalizar os exames. Para eles, pois, o melhor era não cuidar da melindrosa questão.

De outra parte, a desmedida indulgência tudo perdoava. Em 1873, no Recife, seis provas escritas do quinto ano coincidiam, palavra por palavra, com a lição do compêndio: nem por isso houve reprovações. Também sabemos que, quando as malhas desiguais das nossas redes de vigilância conseguem deter alguma coisa, muito maior foi a quantidade daquilo que escapou. Este comentário faz entender a advertência de Caminhoá, de 1874: "Para chegarmos a julgar com certeza (disse ele) os exames dos alunos. . . basta cumprirmos á risca a lei vigente, que regula o processo dos exames escritos; porque então o estudante que, com todas aquelas dificuldades, der boas contas de si, realmente merece ser aprovado. . . se (e a partir deste "se" tão elucidativo, o velho mes-tre sublinhou o que escreveu) se a *vigilância fôr real da nossa parte. . .*"

Para terminar o capítulo da fraude, mencione-se o fato que, se-gundo ainda Caminhoá, usualmente se dava no exame prático de Anatomia. Sorteado o ponto do aluno, vai este, com os colegas que o quei-ram ajudar, para a sala de disseções; "de modo que, na grande maioria dos casos, são três ou quatro alunos mais habilitados do ano, que pre-param a prova para os examinandos. Essa é a verdade", — conclui o ilustre professor da escola médica do Rio de Janeiro.

10. INDULGÊNCIA EXCESSIVA DOS PROFESSORES

Alunos mal preparados conseguiam, pois, ingressar nas quatro Faculdades do Império, e nestas, embora sem assiduidade, sem esforço, e fazendo ou exames desonestos, ou maus exames, galgavam uma a uma todas as séries do curso, até a ambicionada consecussão do diploma. Alguns estudavam — como Cunha Leitão e Leôncio de Carvalho, de quem falamos: eram a exceção. A turba multa ia abrindo caminho de qualquer jeito, salvo o estudo. Benevides, de São Paulo, estranhou em

1865 que, no total de 339 examinandos tivesse havido tão somente 23 reprovações: 6,7%. Pois foi ano bastante severo, em confronto com o de 1869, em que a taxa desceu para 1,8%. e sobretudo com o de 1875, em que não houve nenhum reprovado. E naquele mesmo ano de 1865, a proporção de reprovações do Recife fora de 6,0%; a do Rio, de 1,6% ; a da Bahia, 0,6%- As reprovações do decênio 1855-1864, nas Academias do país, estão discriminadas por Liberato Barroso. Deram, por cálculo nosso, as seguintes taxas de reprovados, em ordem crescente: Rio, 1,8%; Recife, 3,4%; Bahia, 4,4%; São Paulo, 5,1%. Para período posterior, de dez ou onze anos conforme a Faculdade, e encerrado em 1877, achamos resultados não muito diferentes: Recife, 2,5%; Rio, 3,7%; São Paulo, 3,8% ; Bahia, 7,8%.

"Talento e aplicação"? — perguntará Benevides em 1865. A res-posta de Liberato Barroso é de 1867: "Esses algarismos (diz o ex-Ministro do Império) exprimem o mais solene triunfo do charlatanismo, da ignorância e da vadiagem". E para semelhante "triunfo" muito vinha con-correndo, na opinião de Benevides, a "excessiva benignidade" dos professores: "no nosso país, somos benévolos e condescendentes por natureza". Tinha raízes antigas o mal. Em São Paulo, segundo o Ministro Lino Coutinho, "a incúria e o desleixo" começaram em 1831. Confirmou-lhe a crítica o próprio diretor, Arouche Rendon, que disse: "... tem havido aprovações não merecidas. Os estudantes bons são os primeiros que acusam aos que deviam ser reprovados. Os moradores da cidade, quando os conhecem e que vêem a alguns passeando de dia e de noite, admiram-se quando se lhes diz que foram aprovados".

Outras forças colaboram, sem dúvida, com a bondade natural dos lentes, em desfavor do ensino, para impedir (como afirmou Teixeira da Rocha, da Bahia, em 1868) que as Faculdades façam silenciar "a voz do coração brasileiro, sempre disposto à benevolência". Pode-se pensar, antes de mais nada, no sentimento de culpa dos professores que, não havendo sido durante o ano bastante estritos no cumprimento do dever, experimentam, como certo personagem de Rostand, "Mille petits dégoûts de soi, dont le total "Ne fait pas un remords, mais une gêne obscure. . ." Os pedidos e as cartas de empenho (o "patronato", como então se dizia) atuam vivamente. Em 1831, estando o Curso Jurídico de São Paulo na primeira infância, seu diretor oficiou ao Ministro sobre "as cartas de patronato, que daí vêm, e que sempre houveram e hão de haver". Algumas (diga-se para louvor dos que resistiram) vieram mas não produziram efeito. Álvares de Azevedo, escrevendo à família, noticia que saiu reprovado "o filho de José Maria Velho da Silva, que é de certo o rapaz que tem trazido melhores e mais numerosas cartas de recomendação. . .". Em 1841, Amaral Gurgel faz questão de apresentar a Avelar

Brotero uma "avis rara", um calouro que não trazia carta de recomendação: — esse calouro chamava-se Francisco Otaviano. . .

Da Bahia, Sodré Pereira indaga, em 1866: "— Quem há por aí que se tenha sentado na cadeira de examinador, e que não fosse presa de um sem número de cartas de empenho?" Certo da resposta, conclui: "O filhotismo, o patronato, e a proteção mais decidida têm invadido em larga escala a esfera da instrução". Um decênio depois, na mesma pro-víncia, Ribeiro de Araújo refere-se com azedume ao "maldito patronato, que desgraçadamente quer imperar na instrução do Brasil". Tavares Belfort, do Recife, em 1873, denuncia a parcialidade dos julgamentos, — "especialmente quando os examinandos são filhos, parentes e aderentes dos lentes", — "classe essa que, força é confessar, é privilegiada nesta Faculdade".

11. O PRECONCEITO DO QUINTO ANO

Em matéria de indulgência, certos grupos de estudantes gozavam de favor especial. Primeiro, os repetentes: reprovados num ano (conta Martins Teixeira em 1876), os alunos, "no ano seguinte ainda mais *esquecidos* do que no precedente, vão arrancar a aprovação com o habitual *direito dos repetentes*, a quem não se deve cortar a carreira". Nas escolas médicas, eram intangíveis os estudantes de clínica, em relação aos respectivos exames, e também os doutorandos, os quais em defesa de tese não podiam sequer ser simplificados.

Entretanto, nenhum tabú existia mais sagrado que o do quinto ano dos Cursos Jurídicos. Vencida a barreira do quarto ano (aliás geralmente frágil), podia o acadêmico de direito dormir sobre os louros e aguardar a aprovação. E aprovação plena! A simplificação equivalia a desaforo. Já em 1836, em Olinda, o respectivo diretor escrevera: "Pas-sava como princípio estável e incontroverso nesta Academia, desde o seu começo, que o quinto ano era um ano de formalidade, e que o mesmo era ser nele matriculado que ter direito inquestionável à carta de bacharel; e, em consequência de tal corruptela, formaram-se moços perfeitamente estúpidos e escandalosamente vadios". Sim, o que se estabelecera como um direito consuetudinário, em favor do bacharelado, era o da aprovação sem estudo. Pedro Autran, lente do quinto ano naquela época, re-solveu levar a sério as suas funções docentes: "foi assíduo e não se poupou a trabalho para instruir e adiantar os seus alunos". Pois o trunfo lhe saiu às avessas. "A mór parte dos estudantes (informa o diretor), afeitos à vadiação e à calaçaria, irritaram-se com a novidade, e daí os insultos que foram aparecendo". Um quintanista, só porque chamado à lição e solicitado a dar certa explicação de economia política, respondeu ao lente "que não estava para sofrer os seus desaforos." Em 1860, a

doutrina da imunidade continuava em vigor por lá. "Passou em julgado entre os estudantes e não estudantes (declarou então o lente Aprígio Guimarães) que o quinto ano tem foros e privilégios de intangibilidade". A nota "simplesmente" iria manchar-lhes o diploma, e o supremo desiderato de todos é a "carta limpa".

Igual preconceito governava a Faculdade jurídica do sul: "supõem os estudantes que a aprovação plena é um direito, e que os lentes devem ser meros signatários de seus diplomas". Isto foi dito a respeito do quinto ano. por um professor da turma, Sá e Benevides, o qual, demonstrando praticamente a sua heresia em referência ao dogma, reprovou 16 bacharelados em 1865. Quase houve tempestade na Academia, apesar das precauções do Conselheiro Ramalho, presidente do ato.

Um lente do quinto ano, em Pernambuco, — Vicente Pereira do Rêgo, — meteu-se em 1867 a justificar as aprovações incondicionais de que era cúmplice. Invocou para isso uma presunção e um receio: "Reprovar o estudante que tem passado incólume pelo crisol de quatro atos anteriores, e que por conseguinte tem a seu favor todas as presunções legais de habilitação e capacidade, seria excitar justos e numerosos clamores". Quanto às aprovações simples, pensa o mesmo lente que "só servem para criar odiosidades e dissabores para as respectivas famílias", sem proveito real da sociedade. A argumentação do mestre não resiste à crítica de qualquer calouro, e parece antes a fórmula que ele descobriu para racionalizar a indulgência e o temor. Aproxima-se de modo estranho daquilo que pouco antes, em novembro do mesmo ano, dissera o jornal paulista "O Ypiranga", a propósito do mesmo assunto: as aprovações "simples" no quinto ano "não aproveitam a ninguém, e servem somente para desgostos de família, e tristeza para os moços. . ." Muito mais razão terá Tavares Belfort, também do Recife, falando franco e lógico em 1873: a presunção de capacidade é desmentida pelos fatos; "causa sério pesar e extraordinário vexame, às vezes, quando os atos do quinto ano são presenciados por pessoas estranhas à Faculdade". O que, segundo ele, explica a imunidade, são dois fatos muito claros à luz da psicologia humana: — de um lado, a exploração da ameaça; de outro, a pouca vontade de lutar.

12. INTIMIDAÇÃO E REPRESÁLIAS

Com efeito, a intimidação dos lentes e até mesmo as represálias tomadas contra eles por motivo de reprovação, foram, nos velhos tempos, mais do que simples conjectura.

O corpo acadêmico paulista revelou-se precoce nesta linha de conduta. — se considerarmos como reação de exame a alteração, em termos desabridos, verificada em 1829 entre um estudante e o timorato dr. Bal-

tazar Lisboa, na banca do segundo ano: o aluno foi aprovado plena-mente, inclusive com o voto do mencionado professor, mas este três dias depois se exonerava. Aberta a série, prosseguem pelo tempo afora as ameaças, agressões e injúrias: em 1835, agressão de Miguel Vieira Braga contra o dr. Ferreira Batista; em 1837, desfeita de Vieira Bueno ao dr. Avelar Brotero; em 1842, o padre Valadão, estudante reprovado, ameaça e insulta o diretor Brotero, chamando-o "pé de chumbo", "pa-tife", "ladrão"; em 1848, Batista Caetano agride (ou tenta agredir) a chicote, o mesmo Brotero; em 1860, Carvalho Prates, reprovado em di-reito administrativo, tenta agredir ao dr. Furtado; em 1861, o doutorando Pedro Elias, logo depois da defesa de teses, insulta o diretor, Amaral Gurgel, no próprio gabinete deste, xinga-o de "padre hipócrita", "padre burro", etc. . . .; em 1868, Antônio Bento (o famoso abolicionista) sobe à cadeira para agradecer aos lentes, — agradece de fato a Carrão e a Ramalho, mas declara que, quanto a Furtado, nada tem a agradecer; em 1871, tumulto generalizado por causa do novo processo de exames, os estudantes invadem as salas, quebram móveis, dão vivas a Martins Francisco e Leôncio de Carvalho, — "únicos lentes independentes", — e morras à Congregação, aos "lentes subservientes"; em 1872, Ferreira Torres, quintanista reprovado, desfeiteia na rua o lente Francisco Fur-tado; em 1877, o estudante Manhães de Campos, logo depois do exame, vai à casa de Antônio Carlos com o fim de injuriá-lo, como de fato o injuria; em 1879, Batista Vieira ameaça agredir o dr. Furtado. E não incluímos na enumeração o caso de Veiga Cabral, porque talvez não passe de anedota. Procurou-o um aluno e disse-lhe: "— Se Vossa Exce-lência me reprovar, eu mato-o. Mato-o e suicido-me em seguida". Ao que teria respondido o excêntrico professor: "— Deixe-se disso! Pois eu haveria de reprovar um bom estudante como o senhor? Vá sossegado e conte com o seu plenamente". O exame foi mau (acrescenta o cronista); os outros examinadores queriam reprovar; mas Cabral não deixou. . . Na Academia do norte também começaram cedo as represálias. Eis um incidente de 1836, narrado por Lopes Gama, então diretor: "o estu-dante do quarto ano, Inocência da Silva Pereira, tendo feito o seu ato e levando um R. (*isto é, um voto contra, acarretando simplificação*), subiu à cadeira, e, em vez de agradecer aos lentes e espectadores, como deter-minam os Estatutos, disse, mui clara e distintamente, que nada agradecia, e cobriu de impropérios os lentes. Por mais que o mandasse calar o dr. Jansen, presidente do ato, prosseguiu na diátribe, e saiu, brusca e arrebatadamente da cadeira. Não satisfeito com este insulto, foi à sua casa, mudou de trajés e veio, positivamente, cobrir de epítetos afrontosos ao dito dr. Jansen, na porta da Secretaria". Em 1838, por motivo da simplificação de alguns bacharelados, promovem os moços grande alarido e insultam os lentes, tornando-se necessário chamar a polícia. Em 1851,

a mesma causa — simplificações no quinto ano — produz idênticos efeitos. Em 1864, o bacharelendo Souza Paraíso, depois de receber o grau e o diploma, distribui um folheto em que chama aos lentes "ignorantes, injustos e despóticos". Em 1868, desacato a Drumond, à porca da Faculdade, em consequência de ter esse professor reprovado um aluno do segundo ano. Em 1870, desacato a Autran por um quintanista; em 1871, desacato aos drs. Drumond e João Thomé. por dois estudantes. . .

As crônicas do Rio, embora lacônicas, referem alguns incidentes da mesma natureza: agressão de um examinador de latim em 1841; injúrias verbais ou impressas a vários lentes, em ocasiões diversas. Relatam sobretudo o grande conflito de 1871, — o maior em nossa história acadêmica: desgostosos com a modificação introduzida pelo Ministro João Alfredo no sistema de exames, fecham-se os rapazes no edifício, destroem móveis e aparelhos, ateiaram fogo. resistem à polícia. Segundo um estudante do tempo (cujo testemunho Licurgo Santos Filho recolheu), um dos professores da casa teria sido conservado no edifício, preso como refém.

No que toca à Bahia, os documentos ao nosso alcance não especificam casos individuais, a não ser o de uma agressão física a professor, em 1858, por motivo de reprovação. Mas a Memória histórica de 1857, da autoria de Antônio José Alves, comenta: "— Não se pode louvar a Faculdade por ter pedido conservar a harmonia indispensável entre o discípulo e o mestre".

A ameaça e as represálias desempenhavam, pois, um papel de relevo para coagir os professores de antigamente à indulgência nas aprovações. Neste sentido, aplicam-se às quatro Faculdades, com as devidas adaptações, tanto os informes como os comentários de Lopes Gama, de Olinda, em 1836: "Era coisa mui ordinária e comezinha. desde a criação desta Academia, ouvirem-se todos os dias, este ou aquele estudante dizer, de público, que daria uma bofetada, uma facada, etc, no lente que ousasse deitar-lhe um R: e o mais é que o medo de tais ameaças tem concorrido. em grande parte, para serem aprovados, plenamente, sujeitos indignos quer pela sua ignorância, quer pelo seu repreensível procedimento".

Muitas vezes as injúrias vinham pela imprensa, e delas nem um mestre da estatura do Conselheiro Ramalho pôde escapar. Arouche Rendon, em officio de 1828, aludira a esse tipo de reação: "desculpo aos lentes em uma coisa (disse ele) e é o estado de insubordinação em que se acham os estudantes, atacando aos lentes nas folhas periódicas." Transcorridos quarenta e cinco anos, Tavares Belfort, do Recife, na Memória histórica de 1873 reafirma, do lado do norte, a vigência desta e das outras técnicas de coação: "A ameaça, as promessas de vingança e desforços pela imprensa, e até pessoais, são as armas de que se servem para intimidar os lentes". Por isso, Silveira de Souza, em 1866, igual-

mente no Recife, reclama do poder público, em benefício da segurança do magistério acadêmico, garantias e prestígio que o protejam da sanha dos reprovados.

13. CONVIVÊNCIA DO PODER PÚBLICO

Na análise diagnóstica e etiológica que vimos de praticar, falou-se dos diretores, dos professores, dos estudantes e até dos bedéis; mencionou-se o papel desempenhado pelos colégios particulares e pelas bancas oficiais de preparatórios; fez-se referência aos signatários das cartas de empenho; denunciaram-se os médicos que forneciam atestados falsos aos cabuladores de aula e aos fujões das sabatinas. Cada uma de tais categorias cooperou com o seu quinhão no entorpecimento e na sabotagem do trabalho das quatro Faculdades do Senhor D. Pedro II. Mas estará porventura, após essa longa enumeração, esgotada a lista dos réus? De nenhuma forma: a rede de cumplicidade se estendia até muito longe, até muito alto, solidarizando grande número de instituições e uma infinidade de comparsas no delito de proporcionar mau ensino à juventude e de outorgar, indiscriminada e indevidamente, títulos profissionais. Em outros termos, o ambiente social invadia, por osmose, as Faculdades, e as punha em equilíbrio com o mundo exterior.

Não se isentava de culpa o poder público, — executivo e legislativo. — por omissão ou comissão. Deixava de encarar frontalmente os problemas da educação superior, de conceder aos respectivos diretores e mestres os recursos de que careciam, e com os quais pudessem tornar a escola mais acolhedora, o ensino mais interessante e eficaz. Por outro lado, intervinha esse mesmo poder público, de forma prejudicial, na vida dos estabelecimentos. Nascia a interferência, como de regra, de injunções pessoais de toda ordem — partidárias, de amizade ou de parentesco, pois cada Ministro, cada senador ou deputado polarizava um mundo de interesses particulares. Em 1853, na Câmara, como os deputados procurassem inventariar as causas perturbadoras do ensino superior, e das violações dos respectivos Estatutos, Paula Batista adverte: "... uma delas é o patronato do Governo, que com muitos avisos tem relaxado a execução desses mesmos Estatutos. . . e produzido o desânimo de muitos professores: assim vemos avisos mandando matricular estudantes reprovados em preparatórios, e outros avisos relaxando a ordem do ensino." E para que não se pense que se trata de anormalidade momentânea, acrescenta: "o mal que denuncio é antigo e inveterado". No ano seguinte, o mesmo Paula Batista narra um episódio em que aparece certo figurão da política em plena função desorganizadora. O diretor de Olinda quis pôr ordem na escala de chamadas para exames de preparatórios: — organizou "fila", diríamos hoje. Mas apresentou-se um deputado

com o seu protegido: há de ser agora a chamada para ele, e não mais tarde. . . "Era preciso patentear a sua influência e o seu prestígio como deputado".

No campo do ensino superior, aquilo a que visava o patronato particular ou governamental, era, de regra, a formatura fácil e rápida dos moços vadios. Em vão os Estatutos fixavam condições de idade, de preparo cultural, de época para matrícula ou exames, de requisitos de freqüência às aulas: não se passava ano sem que o Congresso autorizasse dezenas de infrações aos Estatutos. Temos diante dos olhos, no momento, várias coleções de atos do poder legislativo do tempo, e discernimos, em cada volume, vinte, trinta ou mais decretos de caráter pessoal, em favor de estudantes. Os Anais das duas Câmaras da época, dão conta das discussões que às vezes se travavam em torno de projetos dessa natureza. Em 1854, um moço quer entrar na Academia dependendo de aprovação em inglês: "— É filho de senador!" comenta Silveira da Mota, que, aliás, combate a medida. Mas o senador é ministerial, o moço que não sabe inglês ganha a partida. . . Um dos argumentos mais utilizados nessas ocasiões, é o de que a exceção não acarreta prejuízo para terceiros: ninguém é prejudicado se o estudante se matricular antes da idade; ninguém, se ele entrar na Academia antes de haver saldado os preparatórios; ninguém, por ele prestar exame final sem ter freqüentado as aulas; ninguém, por sua promoção com dependência. De onde se poderia inferir que, afinal de contas, os Estatutos são a mais perfeita inutilidade. Outro argumento era a eficácia do exame final, saneador de todas as irregularidades: "o que importa é que o estudante, nos exames, mostre que sabe a matéria". Paula Batista, certa vez, contrariado pela maioria, que com esse argumento pleiteava não sei que dispensa estatutária, redarguiu: "Pois bem; irei examinar esse moço e procurarei verificar se ele realmente sabe"! Foi um "Deus-nos-acuda"; de todos os lados choveram apelos à generosidade, à grandeza de coração do mestre pernambucano.

"Uma ferida constante que se está fazendo nos Estatutos", — dirá em 1858 o deputado Ferreira de Aguiar. Em 1867, Torres Homem, da Faculdade de Medicina do Rio, reclama contra a matrícula, determinada pelo Governo, de quarenta e cinco ouvintes. Demais (dirão outros, reite-radamente), como poderá o calouro cuidar bem das disciplinas do ano e ao mesmo tempo dos seus preparatórios? O Ministro e o Parlamento faziam ouvidos de mercador. Em virtude da guerra do Paraguai, outor-garam-se regalias de sentido cultural aos estudantes de medicina que nela tomaram parte. Teixeira da Rocha, da Faculdade do Rio de Janeiro, mostra como em virtude disto, vários moços lograram diplomar-se com apenas três anos de freqüência aos cursos. E comenta: "— Parece-me que o Governo, dispondo do cofre das graças, pode e deve recompensar esses serviços de qualquer outra maneira; e não, concedendo favores em

coisas da inteligência, que só pela inteligência e pelo trabalho se devem conseguir".

Penas disciplinares impostas pelas Congregações a réus de motins acadêmicos, de injúrias ou agressões a professores, — o poder executivo as comuta ou indulta, com audiência até do Conselho de Estado. Diante de agitações de estudantes, a clamar pela facilitação nos exames, o Ministro do Império volta atrás e modifica os seus decretos. Pressão, de certo, dos pais deputados, dos avós senadores e de outros padrinhos prestigiosos junto ao Ministério; de sorte que o que parece fruto da cle-mência não é senão efeito do patronato. Assim, pois, se as escolas superiores do Império andavam mal, se não obtinham interessar e estimular os alunos, tornando-os amigos do estudo, e nem tampouco enquadrá-los no trabalho e na disciplina acadêmica, — grande era em tudo isso a responsabilidade do poder público.

14. OS PAIS, A IMPRENSA. A SOCIEDADE

Muito mais pesada, pertinaz — e deletéria, — era a influência exercida pelos pais. Sabe-se da reação de João Barbosa, quando lhe disseram que o filho, o nosso grande Rui, embora concluídos os preparatórios, não podia ainda matricular-se no curso de direito, por insuficiência de idade. Conheciam-se naquele tempo, e muito bem, os artificios para contornar a lei. João Barbosa, entretanto, disse ao filho: "— Não importa; aproveitarás o ano melhorando o teu alemão". Poucos pais daquele tempo o imitariam. A praxe de então, a que quase todos se dobravam, resume-se perfeitamente nesta frase de hoje: "dar um jeito". Colecionavam-se cartas de empenho, ia-se ao lente, ao diretor, ao Ministro. Se necessário, chegava-se à Assembléia e ao Imperador. "Perder" o ano, isso é que nunca! O autorizado relatório de Justiniano José da Rocha, de 1850, a respeito das escolas da Côrte, entristece: não podiam ser piores essas escolas. Quanto aos fatores determinantes dos defeitos, disse o mesmo Justiniano: "— Tudo concorre para o estado em que nos achamos, os pais que dele tanto se queixam ainda mais que os colégios. . ." E o ilustre relator tergiversava um momento em face desta encruzilhada: ou os pais pensam que o estudo é muito fácil, ou não existe neles "a convicção de que é útil o saber". Logo, porém, se decide: "os pais querem que seus filhos estudem, não para ficarem sabendo, mas para entrarem nos cursos. . . Saber, para quê? Basta que sejam aprovados". Trinta anos depois, essa mentalidade dos pais de 1850 não se modificara, tanto que Rui Barbosa se inspirou nela para escrever este tópico do seu "Parecer": "A preocupação do estudante, como a dos pais, dos amigos, dos parentes e aderentes é. não trabalhar, e saber, mas passar, correr, ser aprovado, matricular-se, fazer ato. receber um grau. Ter os melhores protetores, e

vencer os concorrentes nesse "steep-chase", a poder de empenhos: eis a idéia da quase totalidade, dos que no Brasil, se preparam para as profissões liberais".

Enfim, nem a imprensa pode escapar do seu quinhão de censura, já porque franqueia, sem maior exame, as colunas às verrinas dos descon-tentes, já porque, em seu próprio nome, ataca os lentes ou as congrega-ções, cada vez que estas ou aqueles esboçam um gesto útil no sentido da seriedade do ensino. Rendon, em 1831, incluía entre as causas de ex-cessos de indulgência, o fato de os estudantes agredirem os lentes "nas folhas periódicas", e acrescentava: "— Nem todos têm o caráter de sofrer isto e cumprir religiosamente o seu dever". Já aludimos à censura do jornal paulista "O Ypiranga", em 1867, aos lentes que simplificavam os bacharelados. No norte ou no sul, o professor que se armasse de coragem e apertasse o crivo das reprovações, era imediatamente alvejado pela seta dos jornais, na linguagem crua de uma época que não tinha o devido respeito nem pelo próprio Imperador. A timidez, o receio de ver o nome desairosamente adjetivado nas folhas, uniam-se, pois, aos demais fatores — à indulgência natural, à pressão das cartas de empenho, ao temor das represálias — culminando tudo nas bicas escandalosas de cada fim de ano. Por isso, o professor Autran, do Recife, sublinhando mais uma vez, em 1870, a raridade de reprovações na sua Faculdade, concede perdão aos lentes, alegando a ausência de garantias "contra uma imprensa infrene, que não os poupa quando cumprem o seu dever".

"O mal está em nossos costumes", disse Zacarias em 1851 ; "e por isso afeta toda a nação e a desconceitua". Professores e estudantes, diretores e empregados, o poder público e as famílias dos alunos, a imprensa e a opinião pública, — todos se mancomunavam para impedir que o ensino brasileiro fosse melhor do que era. Isoladamente, colhido em mo-mento de desinteresse, um ou outro indivíduo talvez quisesse aplicar corretivos adequados. Diversos procuraram fazê-lo efetivamente. Mas a boa vontade desses poucos se anulava, diluindo-se no oceano de indife-rença e má vontade da imensa maioria. Ainda imaturo para ter fê na educação, e vendo nas suas Academias apenas a máquina oficial desti-nada a conferir grau de doutor, e privilégios profissionais, o Brasil in-teiro se acumpliciava na inércia em que jaziam aqueles estabelecimentos, e cooperava para manter eternamente enredado numa teia de erros, abusos e preconceitos, o seu conjunto de escolas superiores, já de si limitado pelos vínculos com a tradição e pelas precárias condições eco-nômicas do país.

15. O ATIVO DO BALANÇO

Inscrevemos até aqui o passivo das quatro Faculdades. A situação do sistema, naquele meio século inicial, avizinhar-se-ia do regime de

falência, sobretudo se o cotejássemos com os análogos institutos europeus, onde, além da função de transmitir a ciência feita, já havia a preocupação, — característica dos estabelecimentos de ensino superior, — de alargar os domínios do conhecimento humano. Em referência aos cursos de direito, ter-se-ia a tentação de estender também ao do sul, aquilo que em 1841 Maciel Monteiro disse do de Olinda: "o proveito obtido pela Academia não corresponde aos sacrifícios feitos pela Nação em benefício da sua manutenção". No que respeita às Faculdades médicas, chegaríamos igualmente a pensar em abrangê-las ambas na despeitada apreciação do Conselheiro Jobim, em 1876, quando, em discurso no Senado a propósito da do Rio, exclamou: "A nossa escola de medicina. . . não presta para nada".

Forçoso é, todavia, antes do encerramento do balanço, examinar também as contas do ativo, — contas que os críticos do passado não puderam ver, ou não lograram evidenciar com o merecido relevo. A enume-ração será breve.

Em matéria de formação para as profissões liberais, as quatro Fa-culdades, se por si mesmas não produziram desde logo o "bom", conse-guiram seguramente fornecer o "sofrível". Deram aos jovens que, por índole, mais se afeiçoaram às duas carreiras, o impulso inicial e as pri-meiras diretrizes, permitindo assim que posteriormente, revigorados pela sua própria energia interior, pelos ensaios e erros da vida prática e pelo auto-didatismo, chegassem alguns a níveis de elevadíssima competência profissional. Outrora, como sucede ainda hoje, em nenhum país saíam os moços da Escola de direito prontos para advogar; nem da Academia de medicina em condições ideais para o exercício da clínica. A escola dá uma parte; a parte complementar provém do treino imposto pela realidade, e da cultura adquirida à custa do esforço individual. Tem-se base para crer que entre nós, no passado, a contribuição da escola neste particular estava sendo demasiado modesta, obrigando os respectivos egressos, nos primeiros passos da carreira, a um esforço pessoal exte-nuante. Mesmo assim, o trabalho não foi nulo. Fizeram os juristas o seu officio, não raro com brilho singular, vivendo as lides do fôro na Côrte, nas capitais de províncias e até nas mais afastadas comarcas ou termos judiciários do Império; prelecionando nas Faculdades, ou ainda elabo-rando a nossa legislação e a nossa literatura jurídica. Também os mé-dicos percorreram seus caminhos peculiares, insinuaram-se por todas as veredas da atividade profissional, curando, prevenindo, investigando pro-blemas nacionais, ensinando. Se outros tivessem sido os recursos mate-riais das escolas, se mais dedicados os mestres, se melhores os seus métodos de ensino, o mesmo esforço posterior dos diplomados teria le-vado estes últimos, sem dúvida, a níveis de muito maior altitude. Mas o fato é que das Faculdades jurídicas e médicas do Brasil imperial, proveio

o elemento humano com que o país organizou os primeiros quadros des-ses dois exércitos indispensáveis a qualquer nação civilizada: — o que defende a saúde e o que assegura a distribuição da justiça.

Concorreram as Academias, também, numa época em que começa-vam a esboçar-se os rumos da nossa evolução social, para derribar os velhos preconceitos de desigualdade por motivo de família, por diferença racial ou de fortuna. Através delas, muitos moços pobres, ou descendentes de escravos, ou filhos sem pais, — desde que dotados de inteli-gência e de energia, e dispostos a redobrado trabalho, — puderam ele-var-se em altitude social e assumir, até, postos de liderança na vida política e cultural do país. Funcionaram, pois, aquelas casas de ensino, para empregarmos a conhecida expressão de Arsène Dumont, como "pavio de lamparina", ao longo do qual, por fenômeno de capilaridade, os espí-ritos robustos vencem as barreiras opostas a sua ascensão na sociedade. Há de haver, entre os diplomados pelas velhas Academias, exemplos numerosos desta democrática escalada. Em São Paulo, dois casos expres-sivos estão registrados nas crônicas. Um é o do Conselheiro João Cris-piniano Soares. Filho natural, vivendo na maior pobreza, aprendera a ler à luz de um candieiro e, quando moço, fôra porteiro de repartição pública. Ingressou na Faculdade paulista, fez curso brilhante e, mais tarde, depois de recebido o diploma e alcançado o grau de doutor, veio a ser, na mesma Faculdade, grande professor de direito romano, assim como, na vida política, deputado provincial, deputado geral e várias ve-zes Presidente de província. Em relação a Rubino de Oliveira, o obstáculo da pobreza vem agravado pelo da côr, numa época em que vigora em sua plenitude o regime da escravidão. Rubino era seleiro e jóquei em Soro-caba, quando sentiu dentro em si a ânsia de estudar. Sem recursos pró-prios, nem havendo quem o auxilie, mantém-se no curso jurídico com os proventos que percebe lecionando matemática. Faz diversos concursos para a Faculdade de São Paulo, na qual consegue, por fim, o lugar de lente, onde leciona (segundo os cronistas) "com agrado dos estudantes e da Congregação". Assim, pois, puderam as quatro instituições de ensino superior da Monarquia, exercer bravamente a função, que os sociólogos atribuem ao sistema escolar, de órgãos de redistribuição social.

16. O CONVÍVIO ENTRE OS ESTUDANTES

E não é só. Como escolas superiores, estiveram as quatro, por muito tempo, sem outra companhia no território nacional. Eram as únicas; de sorte que a elas tinham de dirigir-se obrigatoriamente os moços que, por vontade própria ou por desejo da família, decidiam elevar-se nos estudos, acima dos preparatórios, e não dispunham de haveres que lhes permitissem a França ou a Alemanha. Para muitos desses jovens a pro-

fissão não importava, nem estava nos seus propósitos senão de modo muito vago: ambicionavam a carta, o grau, o lustre social, ou simplesmente ensejo para viver a mocidade numa das quatro mais florescentes capitais do país.

O fato é que iam para o Rio de Janeiro, a Bahia, ou, preferente-mente, para São Paulo e Pernambuco, cujas escolas jurídicas e sociais exigiam de seus alunos trabalhos menos especializados, abrindo-lhes ao mesmo tempo, à indiferença vocacional, maior variedade de perspectivas. O regime de frequência obrigatória fornecia no mínimo o pretexto para que deixassem o lar paterno e viessem residir na sede do curso. Pouco importa que muitos, fugindo sistematicamente das aulas, iludissem a lei, o lente e o bedel: restava-lhes sempre, como força educativa de valor incomparável, o convívio dos moços entre si. "Os moços (disse Zacarias em 1851), só pelo fato de morarem juntos, e de estarem sempre em contacto, comunicam-se reciprocamente pela conversação e questões em que costumam entrar, idéias que beberam de seus mestres e dos bons li-vros..." e, assim, "reciprocamente se instruem". Instruem-se, não há dúvida, mas também se desbastam uns aos outros, atenuam as suas pró-prias arestas, afinam-se num diapasão comum. Nesse encontro de todos os dias, conhecem-se criaturas de múltiplas procedências, de aspirações e temperamentos diversos, e que pensam diferentemente: criaturas que a princípio é necessário observar, compreender, aceitar, naquele convívio mais ou menos compulsório, e que depois se convertem em alianças so-ciais e amizades fraternas para o resto da vida. Escola de compreensão, de tolerância, de socialização. No parecer dos mestres ingleses, não é tanto através das aulas magistrais que Oxford e Cambridge têm exercido a sua grande e benéfica influência sobre a formação da mentalidade da Inglaterra; e sim pelo convívio escolar residencial daquelas Universidades. Newman, um dos líderes mais eminentes da educação superior desse país. imagina a hipótese de ter de escolher entre dois sistemas escolares: um, a escola em que a educação se dê unicamente pelo contacto diário entre os estudantes, excluídas as aulas e os exames; outro, a escola que não promova o contacto quotidiano dos moços, e só dê aulas e exa-mes. "Prefiro, diz ele, prefiro indiscutivelmente o primeiro".

Mesmo que se recuse o paradoxo a que conduz o hipotético dilema, há de se convir em que, nas quatro antigas Faculdades brasileiras, o atrito de todos os dias entre os estudantes valeu muito mais, em conjunto, do que as lições dos seus mestres. Fora das aulas, que é que fazem, no tempo do Império, os moços inteligentes das Academias ? Uns se reúnem nesta ou naquela república, para discutir, dizer versos ou mostrar ensaios filosóficos; outros fazem política no pátio da escola, vão a escritórios em que possam redigir artigos para jornal; à noite, recitam nos salões, representam no teatro, examinam em lojas maçônicas os problemas na-

cionais. Cada palestra a que assistem, abre-lhes novos horizontes; a vontade de aparecer leva-os a investigar as suas possibilidades pessoais; as críticas os corrigem, os aplausos os incitam a produzir mais e melhor.

Neste sentido as Faculdades desempenharam de certo modo, em relação à juventude da época, ainda que sem sistema nem piano preconcebido, o papel que, em nível inferior, a reforma Langevin, do ensino francês, quer atribuir às classes chamadas "de orientação", — em que cada adolescente, posto em face dos múltiplos tipos de atividades que a vida prática oferece, procura descobrir, por tentativas, aquela que lhe é mais grata e mais condiz com as suas aptidões. "Nas repúblicas (nova Homero Pires) Álvares de Azevedo, entre companheiros mais próximos pela semelhança dos temperamentos, conversava longamente sobre literatura, à luz trêmula das velas, nas frias noites do inverno paulistano". No Recife (conta Afrânio Peixoto), "a vida agitada e solta da Academia, onde os moços de talento porfiavam por aparecer, e a índole generosa de Castro Alves,... fizeram dele um tribuno e um poeta". Vindo a São Paulo, Rui Barbosa ali encontra, em 1868, atividades que despertam latências do seu espírito, e vibrações sonoras que tocam o seu diapasão interior, feito para ressoar na atuação social e nos embates políticos. Por isso, lembrando-se de certo do "Radical Paulistano", em que escrevera, da "Loja América", em que terçara armas com Antônio Carlos, do salão Joaquim Elias, em que pregara ao povo o abolicionismo, dirá, mais tarde: "O tirocinio escolar, nesta cidade, sempre se animou ardentemente do espírito de luta, de civilismo, de reação liberal. . ." Em suma, menos nas salas de aulas do que através das atividades provocadas pelo convívio acadêmico, ia cada estudante atritando as facetas do seu espírito, a fim de ver de qual delas brotaria a centelha que lhe realçasse a personalidade e que, porventura, o imortalizasse.

Distanciando-se do tradicionalismo do lar e da presença inibidora do pai, mergulhava o moço, de súbito, numa atmosfera nova, irreverente, iconoclasta, mas em todo caso ricamente oxigenada por estímulos culturais. Ao fim de poucos meses estava outro, — era livre pensador, era positivista, discursava pelo liberalismo, pelo abolicionismo, quando não pelos ideais republicanos. Talvez nem sempre entendesse bem as doutrinas que professava; contudo, as tendências permaneciam em seu espírito, e se posteriormente voltasse atrás, nunca mais o seria para a situação doméstica original. Organizava-se, assim, em cada Academia, a equipe vanguardista da Nação; o corpo de pioneiros que dentro em pouco, nas Câmaras e nos Ministérios, (com desprezo cada vez maior pelo figurino lusitano, em favor dos de origem francesa, inglesa ou estadunidense), iriam impulsionar a progressão da política brasileira e do seu regime social. Se o Brasil não se estagnou no marasmo caudilhista de alguns países sul-americanos, se a sua ordem jurídica se manteve estável através

do Império, e se este se tornou cada vez mais liberal e democrático, — isto se deve, em boa parte, ao convívio dos estudantes nas suas repúblicas, nas salas e saguões de suas Faculdades, e, sobretudo, no pátio tradicional circunscrito pelas Arcadas do Curso Jurídico paulista.

Desse convívio de estudantes em cada Faculdade, e até do inter-câmbio que sempre houve entre Rio e Bahia, como entre Pernambuco e São Paulo, resultou ainda constituir-se, nas várias gerações de moços, um patrimônio comum de idéias, sentimentos e atitudes, que muito coope-rou para a vinculação afetiva e intelectual entre os homens que compunham as classes dirigentes de então. Geravam-se simpatias e amizades graças aos contactos da vida acadêmica; criavam-se elos cordiais pelo simples fato de se poder recordar a mocidade vivida numa mesma escola; e isso muitas vezes bastava para facilitar entendimentos que de outra forma seriam mais difíceis. Esse convívio — disse em 1894 o deputado Anísio de Abreu, — permitiu que se conhecessem, para depois se respeitarem mutuamente, e se fazerem mutuamente justiça, os Zacarias, os Nabuco, os Cotegipe, os Saraiva e tantos outros. Influíram pois, as repúblicas e os pátios das velhas Academias, no sentido de se criar, manter-se e fortalecer-se a unidade espiritual brasileira.

Esta é, em nossa opinião, a conta do ativo, no balanço a que estamos procedendo. Leôncio de Carvalho, com a sua crítica indiscriminada de 1871, sugeriu-nos o exame da ação propriamente escolar das Faculdades do seu tempo. Tendo-o realizado, apuramos que muito pouco ficou do trabalho sistemático, regulamentar, produzido pelos lentes nas salas de aulas. Mas o inesperado dessa conclusão, — que reputamos otimista, porque indica, pelo menos, que sob esse aspecto não retrogradamos, — forçou-nos, em seguida, a sopesar a atuação social daquelas escolas, exercida à revelia dos mestres e até mesmo contra os seus desejos. O que pudemos então coligir, como influência democratizadora, reveladora e orientadora de vocações, preparadora das vanguardas políticas e doutrinárias do país, e vitalizadora da unidade nacional, tudo isso extraordinariamente favorecido pela residência forçada dos estudantes na sede das respectivas escolas — é, ao que nos parece, mais do que suficiente para podermos afirmar que as velhas Academias do Império prestaram grandes serviços ao Brasil.

BIBLIOGRAFIA

Para a elaboração do presente trabalho foram consultados principalmente os seguintes livros:

1. *Anais da Câmara dos Deputados e do Senado*, anos indicados.
2. *Relatórios do Ministro do Império e respectivos anexos*, anos indicados.
3. *Memórias históricas das Faculdades de São Paulo, Recife, Rio de Janeiro e Bahia*, anos indicados.

4. JOSÉ LIBERATO BARROSO — *A Instrução Pública no Brasil*, Garnier, Rio, 1867. 5. C. A. MONCORVO DE FIGUEIREDO — *Do Exercício e Ensino Médico no Brasil*, Rio, 1874. 6. Ruy BARBOSA — *Parecer sobre o Ensino Superior*, 1882.
7. ALMEIDA NOGUEIRA — *A Academia de São Paulo*, 9 vols., São Paulo, 1907 a 1912.
8. SPENCER VAMPRÉ — *Memórias para a História da Academia de São Paulo*, 2 vols., Livraria Acadêmica. São Paulo, 1924.
9. CLOVIS BEVILAQUA — *História da Faculdade de Direito do Recife*, 2 vols.. Livraria Francisco Alvares, 1927.
10. Fernando MAGALHÃES — *O Centenário da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro*. Tip. Barthel, Rio. 1932.
11. PRIMITIVO MOACYR — *A Instrução e o Império*, 3 vols., 1936, 1937 e 1938.
12. LYCURGO SANTOS FILHO — *História da Medicina no Brasil*, 3.º vol., Edit. Brasiliense Ltd., São Paulo, 1947.

A EDUCAÇÃO DO ADOLESCENTE (*)

I. L. KANDEL

Da Universidade de Manchester

A Inglaterra apresenta-nos outro exemplo recente da inquietação que se nota acerca da educação secundária e da tendência para reorganizá-la com o objetivo de oferecer a cada aluno a educação que mais lhe convém e de possibilitar a igualdade de oportunidades educacionais. O movimento pela educação secundária para todos, começou durante a primeira guerra. Com o desenvolvimento da idéia, reconheceu-se que o conceito de educação secundária devia ser submetido a rigoroso exame. Certas investigações revelaram que somente 65 % dos alunos das escolas secundárias tradicionais conseguiam aprovação no exame realizado de-apos dos primeiros quatro anos do curso, que muitos abandonavam a escola ao chegar a esta etapa e que dos restantes apenas 15%, aproximadamente, continuavam seus estudos depois de terminar a educação secundária. De acordo com as informações do Comitê Consultivo do Conselho de Educação sobre a *Educação do Adolescente* foram reorganizados os graus superiores da escola elementar, seguindo-se em linhas gerais a organização da *junior high school* dos Estados Unidos, e foi aumentado o número das escolas semelhantes às escolas elementares da França. Mais tarde, em 1938, uma segunda informação sobre a *Educação Secundária* recomendava, não somente a reforma das escolas secundárias, como também o estabelecimento de escolas técnicas e a adaptação das escolas secundárias rurais ao ambiente rural respectivo.

A declaração dos princípios defendidos nesta recomendação é muito oportuna. "Antes que tudo", diz a referida comunicação, "a escola deve oferecer aos adolescentes e crianças o tipo de vida que corresponde às suas necessidades peculiares e estimula seus valores especiais. . . De acordo com nosso conceito uma escola atinge a sua finalidade na proporção em que impulsiona o desenvolvimento da individualidade do adolescente, ajudando a cada jovem a alcançar o mais alto grau de desenvolvimento individual de que é capaz; e tudo o que dissermos com relação ao programa de estudos deve ser interpretado à luz deste princípio". Ao recomendar a criação de diversos tipos de escola de nível secundário, a declaração insiste na equivalência de todos eles. Esse nivelamento faci-

(*) Transcrito do Vol. XIX, ano de 1950, de "Nueva Era". Equador.

litará a transferência dos alunos de uma escola para outra de acordo com suas capacidades.

A educação do adolescente nos Estados Unidos é muito simples, embora seja pouco compreendida pelo estrangeiro acostumado a diversas classes ou tipos de escolas. Apesar de, nos Estados Unidos, se ter desejado resolver muitos dos problemas aqui abordados mediante uma *high school* para todos os alunos e com uma grande variedade de estudos e cursos, chegou-se à conclusão de que o problema básico de adaptar a educação às capacidades e aptidões individuais não é menos difícil que o padrão escolar cosmopolita pertencente aos sistemas onde há diversos tipos de escolas. E não tem sido por acaso, mas devido às exigências da situação real, que surgiu o movimento da orientação tanto educacional como vocacional. O que se deduz do aumento extraordinário do número de alunos nas *high schools* é que cumpre conhecer cada aluno para que se possa oferecer-lhe uma educação adequada, e que o tipo de educação concebido em princípio para um grupo selecionado não se adapta às necessidades de um grupo muito mais numeroso.

Ainda que não me proponha a exaltar aqui a prática norte-americana nem a organização programática, julgo que a teoria é, em geral, válida. À luz desta teoria trata-se não só de adaptar a educação às diferenças individuais, mas também de preparar o jovem, mediante esta educação para fazer parte da comunidade em que vive. A educação do adolescente começa com as atividades que ele talvez venha a exercer, embora revele aptidão de ordem mais elevada. A esta atividade segue-se o cultivo das capacidades, aptidões e interesses especializados de cada aluno, capacitando-o assim para o desempenho da profissão ou ocupação para a qual tenha maior inclinação. Disto deduz-se a grande importância que se dá ao maior número possível de informações sobre o aluno e ao programa de orientação. Numa palavra, a educação do adolescente deve ser adaptada não só às necessidades da sociedade e do indivíduo, como também aos interesses pessoais de cada um.

A tendência francesa e o movimento inglês estão de acordo com estes princípios. Na França, a orientação devia servir de base à adaptação da educação às capacidades, levando-se assim em conta os interesses do indivíduo e a estabilidade social, segundo a exigência da justiça social. Na Inglaterra, as últimas reformas propostas recomendam que a educação do adolescente deve oferecer o tipo de vida que corresponda às necessidades especiais dos jovens e ajudá-los a alcançar o mais alto grau de desenvolvimento individual de que são capazes.

CARÊNCIA LÚDICA E ESCOLARIDADE (*)

ACRÍSIO CRUZ

Do Departamento de Educação de Sergipe

No trabalho, intitulado "Personalidade Infantil e Escola", que tive a honra de submeter à consideração do 2.º Congresso de Neurologia, Psiquiatria e Higiene Mental, do Nordeste Brasileiro, sugeri a adoção de uma ficha, — cujas linhas gerais foram expostas, — com o fim de ser utilizada em investigações que facilitassem aos educadores, em geral, uma colaboração proveitosa na grande tarefa de determinar os fatores influentes nas fachadas de personalidade e comportamento da criança, no meio social, escolar e familiar. (1) O aprêço que deram ao meu trabalho me animou a prosseguir, por todos os meios a meu alcance, os estudos dos casos de escolaridade difícil, ou seja de desajustamento escolar. Convencido em face de provas suficientes e de vários esclarecimentos autorizados, da inutilidade do teste simples, isto é, do teste sem uma investigação mais aprofundada e mais ampla, situando a criança no seu ambiente, fui conduzido, através de várias, pesquisas, às conclusões da tese que ora vos apresento.

O jogo, à luz das teorias diversas, já discutidas por psicólogos e educadores, é uma atividade indispensável ao desenvolvimento físico mental, moral e social da criança. Torna-se desnecessário fazer aqui um comentário sobre cada uma das teorias que o justificam no campo da Fisiologia, da Biologia e da Psicologia, de vez que se trata de um Congresso de personalidades definidas no mundo científico. O que há, porém, de mais importante sobre os efeitos do jogo, especialmente sobre o jogo como causa de neuroses diversas, que determinam o que se entende por escolaridade difícil, é o trabalho do notável cientista Schneersohn.

Agora que a Higiene Mental não é mais uma recém-vinda que não encontrou lugar (2) na Medicina preventiva, mas um movimento importantíssimo, um vasto e profundo capítulo científico, cujos resultados têm causado surpresa e admiração em todo o mundo civilizado, é oportuno trazer à consideração dos doutos congressistas este trabalho que não visa a outro objetivo senão o de tentar abrir mais um atalho no longo e tortuoso caminho que conduz ao diagnóstico psicopedagógico, nos casos

(*) Tese apresentada ao 3.º Congresso na Sociedade de Neurologia, Psiquiatria e Higiene Mental do Brasil.

de desajustamento escolar ou de escolaridade difícil. Eis aqui uma ligeira recapitulação dos pontos de vista de Schneersohn, no expor a sua grande teoria.

Para Schneersohn a neurose infantil surge como consequência de um déficit nos jogos e pode ser curada evitando-se o referido déficit. (3)

A determinação da idade de jogo adquire para ele tanta importância, como a determinação da idade mental. E chegou à seguinte conclusão:

- 1.) um critério errôneo quanto à idade do jogo pode provocar um déficit dessa atividade, que acarreta graves consequências ao menino e ao meio escolar;
- 2.) a idade do jogo deve ser valorizada tomando-se por base a idade do núcleo;
- 3.º) devem ser levados em conta os casos em que os meninos, por diversos motivos, elegem um núcleo determinado (menino fisicamente débil, que joga com menores por temer os mais fortes) ;
- 4.º) devem distinguir-se, pois, uma idade cronológica, uma idade mental, uma idade do jogo e uma idade educativa.

A vida do menino está eternamente dominada pelo jogo, constituindo, assim, o fundamento do núcleo infantil.

O menino, no jogo, desempenha seu papel como se tratasse de uma realidade.

(4)

Toda criança deve jogar. A tragédia do menino solitário consiste pois, em que, estando separado do seu núcleo se encontra só e indefeso, exposto, conseqüentemente, à vontade de adultos que reprimem seus impulsos infantis.

"Não sendo o menino uma miniatura do adulto, mas um ser diferente, com leis próprias, do mesmo modo o núcleo infantil não pode ser considerado como uma miniatura do núcleo de adultos, senão como uma entidade singular de tipo especificamente infantil e regida por características bio-psicológicas da idade de cada um dos seus componentes".

Um jogo para crianças deve ser observado sob vários aspectos, por-que, através do jogo, o mestre adquire elementos que o orientam quanto ao tratamento psico-pedagógico em relação aos diferentes casos. Um recreio bem orientado, bem dirigido, constitui um meio para a profilaxia das neuroses infantis.

O interesse desenvolvido no sentido de conhecer as causas que perturbam o desenvolvimento harmônico das atividades psíquicas tem abrangido problemas e investigações diversas, do ponto de vista familiar,

escolar e social. O estudo das causas ambientais, das influências hereditárias, dos caracteres biotipológicos tem definido a individualidade (5), no sentido de auxiliar o especialista, o mestre, a família e a sociedade no explicar as manifestações neuróticas da infância, através de uma atividade psico-higiênica bem orientada e consciente.

Vitorioso como está o grande movimento que encara a questão do comportamento da criança, segundo as causas ambientais, todos quantos o aceitaram e o compreenderam na infinidade de seus pormenores e na delicadeza de suas investigações, devem trabalhar, ininterruptamente, para observar o que for possível, a fim de contribuir, valiosamente, para a solução dos grandes problemas que a Higiene Mental está enfrentando.

À primeira vista tem-se a impressão de que a teoria das *causas ambientais*, como fator de desajustamento escolar, se opõe à concepção de *carência lúdica*. Não há, absolutamente, colisão entre ambos os pontos de vista científicos.

A teoria de Schneersohn constitui um conjunto de princípios paralelos ao conceito de "causas ambientais". Não deverá haver entre as duas interpretações nenhum choque, pois as mesmas não se recusam entre si.

Tampouco uma será inferior à outra.

A diferença consiste apenas no seguinte: quem segue as "causas ambientais" para explicar o desajustamento escolar, tem em mira a criança no ambiente de adultos, isto é, a criança em face das atitudes do professor, da família e da sociedade, ou ainda, em face dos "complexos familiares de Freud", das "constelações familiares de Adler" e do "romance neurótico de Rank". Quem procura examinar as influências do desajuste escolar, no conceito de Schneersohn, vai estudar a criança dentro do grupo infantil, a criança no ambiente da criança, onde tudo se desenvolve, naturalmente, instintivamente.

Cuidar da criança no seu núcleo infantil é um trabalho direto e específico, porque vem a ser o tratamento psico-pedagógico da criança pela modificação da própria criança.

E remover as chamadas "causas ambientais" constitui uma atividade indireta no tratamento psico-pedagógico porque os fatores de escolaridade difícil são eliminados pela modificação do comportamento dos adultos no exercício de misteres educativos. Ambos os processos são, pois, indispensáveis na profilaxia das neuroses infantis, oriundas na fase escolar. São poderosos elementos que explicam as correlações íntimas entre as causas ambientais e a atividade escolar difícil, ou entre esta e as atividades lúdicas.

Fazendo-se uma conciliação entre os dois princípios, chega-se a evidenciar até uma interdependência de relações entre os mesmos, porque o adulto que não tiver boa orientação educativa não sabe, por exemplo, compreender a carência lúdica e, conseqüentemente, a criança será vítima

de uma circunstância originada pela incompreensão das pessoas das quais depende.

Já não é mais possível pôr em segundo plano o que se vai concretizando nos esforços da psico-exploração quanto ao jogo. Basta ressaltar que a importância que lhe emprestam os cientistas é de tal ordem que se cogita (6) de dar ao castigo, na escola, um caráter lúdico com o fim de afastar-lhe o aspecto deprimente e desanimador.

Utilizando-me da inteligência e dedicação de minhas alunas do "Curso de Aperfeiçoamento para Professores Primários", realizei, durante vários dias, um trabalho de investigação entre alunos dos grupos escolares da capital.

Fichamos quinhentos (500) alunos de ambos os sexos. Antes, porém, todas as mestras matriculadas no referido Curso e incumbidas da pesquisa, tiveram aulas suficientes em relação ao desajustamento escolar e suas causas, tendo em vista, com a devida importância, o que Schmeer-sonh esclarece na sua grande teoria.

Tivemos uma orientação que, se não foi ainda recomendada pelo mestre e seus discípulos, também não foi ainda contra-indicada. Não nos interessamos por todos os alunos de cada grupo escolar em que trabalhamos. Após entendimento com o respectivo professorado, ficou assentado uma atitude de indiferença do mesmo em face da nossa presença e que tudo deveria correr normalmente. Apenas pedimos duplicar o tempo do recreio.

Tomadas estas providências preliminares, iniciamos as nossas atividades que consistiam em observar somente os alunos que não iam ao recreio, que não tomavam parte nos jogos, que não se incorporavam aos diversos grupos que pulavam, corriam, jogavam bola, faziam roda, cantavam, brincavam de esconder, etc. Todas estas crianças foram relacionadas para o necessário fichamento. Ao número das que foram por nós observadas nas áreas livres, nas janelas, nos corredores, nos alpendres e em baixo das árvores, juntamos sempre outras crianças que, sistematicamente, ficavam na classe, durante o recreio. Os nomes dessas foram dados, porém, pelas respectivas professoras.

Após várias observações, iniciamos o fichamento das crianças assim selecionadas, depois de haver excluído de entre as mesmas as que estão na classe das "escorraçadas". (7)

Predominava em nossa pesquisa conhecer os motivos pelos quais a criança não brincava na escola; em segundo lugar, saber se brincava em casa ou na rua, depois, quais os brinquedos prediletos, se gostava de

brincar com companheiros menores, maiores ou do mesmo tamanho, se possuía brinquedos, etc.

Preenchida esta parte da ficha, os outros dados, como por exemplo, se era aplicada, bem comportada, observadora passiva, tímida, débil fisicamente, etc, ficavam a cargo das professoras das classes a que as mesmas pertenciam.

O resultado dessa pesquisa foi, sobretudo, animador. As respostas dadas pelas crianças foram variadíssimas quanto às causas. Avultou, entretanto, o pavor aos maiores, na ocasião do recreio, porque "davam pancadas" e eram agressivos.

Estávamos no caso em que a idade do jogo não fora valorizada, segundo a idade do grupo infantil.

A questão do apêdo humilhante, também sobressaiu como causa de afastamento da criança em relação ao recreio. Entre as respostas dadas pelas crianças à pergunta, que fizemos, porque não vai ao recreio, figuram muitas como as seguintes, nas próprias expressões de cada uma:

"Porque me batem".

"Porque me dão empurrão".

"Porque pegam com "negócio" comigo".

"Porque não gosto de empurrão. Recebo minha merenda e volto para a classe".

"Porque tenho medo dos grandes".

"Porque me botam "apelide".

"Porque tenho vergonha dos outros".

"Porque uns meninos disseram que eu só jogava quando pedisse a eles".

"Porque não gosto mesmo".

"Porque não gosto dos meninos daqui".

"Porque não quero cair".

"Porque essas meninas são cheias de "negócio".

"Porque não formam o brinquedo que eu gosto".

"Porque mamãe não quer que eu rasgue a roupa".

"Porque fico estudando para não ficar preso".'

Em cada grupo de cento e cinquenta (150) crianças vítimas de ca-rência lúdica e fichadas segundo o critério que expusemos, encontramos, em média, sessenta e seis (66) crianças com escolaridade deficiente e escolaridade difícil.

Para melhor esclarecimento fiz esta divisão de acordo com o seguinte modo de entender:

Classifiquei Como escolaridade difícil ou desajustamento escolar completo os casos em que a criança não é aplicada, nem bem comportada.

Classifiquei como escolaridade deficiente ou desajustamento escolar incompleto, os casos em que a criança tem aplicação mas não é bem comportada e vice-versa.

Entre as sessenta e seis crianças acima referidas, vinte e duas (22) sofrem de déficit lúdico, em consequência de apodos. Em nossas fichas chegamos a coletar uma grande variedade de apodos que as crianças consideram humilhantes, como sejam: *Titela, Marocas, Cabeçudo, Cas-cavel, China, Crista, Velha da Costura, Caçulinha, Roupeta, Pavão, Boca Larga, Graveto, Testa Lambida, Olho de Bomba, Fuinha, Clara de Ovo, Alfinete, Geoba, Cocada* e outros.

Todos estes motivos constituem causa de ruptura do laço que une a criança ao seu grupo. Cheguei a verificar, entre os nossos escolares, as seguintes causas:

- a) pancada;
- b) temor aos maiores;
- c) carreiras excessivas;
- d) doença;
- e) não ter sido escolhido para compor o grupo;
- f) apodos humilhantes;
- g) defeitos físicos;
- h) os jogos apresentarem dificuldades de ação antecipada à idade (8);
- i) idade do jogo não determinada;
- j) vestuário;
- k) falta de permissão para jogar;
- l) falta de local;
- m) falta de companheiros;
- n) inferioridade física.

Quanto ao medo aos maiores, ao apodo humilhante, e à proibição de pais, mestres, em relação à prática do jogo, Schneersohn cita vários rasos de tratamento psicopedagógico pela eliminação de causas que contribuem para a carência lúdica.

A determinação da idade do jogo, como já disse, é para ele de grande importância "tanta importância como la determinacion de la edad mental por médio de los tests (Binet y Simon)" (9).

O pavor aos maiores, o medo das carreiras excessivas, o não ter sido escolhido para formar o núcleo, ocorrem sempre quando a criança não tem a idade de jogo igual à dos componentes do grupo infantil ou quando tem debilidade física.

O vestuário é outra causa interessante. Muitas vezes a pobreza ou um princípio de economia, relativamente aos pais, fazem determinar essa proibição.

É conhecido o ditado popular das mães, quando os filhos pedem, por exemplo, para jogar bola: "rasgue o couro mas não rasgue a roupa".

Devo acentuar que, durante as pesquisas, houve preocupação abso-luta de evitar a sugestão. Não se fez nenhuma pergunta às crianças com o intuito de incitar a anuência das mesmas (10). Por isso, nunca foram utilizadas perguntas como estas: Você não vai ao recreio porque os outros lhe batem, não é ? ou ainda: Não vai ao recreio para não rasgar a roupa, não é assim ? As crianças chegavam uma a uma à presença da pesquisadora e esta as tratava cordialmente, deixando-as à vontade.

Todas estas medidas foram cuidadosamente estudadas a fim de obtermos um resultado verdadeiro, porque, acima de tudo, o estudo do jogo, sob qualquer aspecto, tem sido muito pouco, no Brasil. No Primeiro Congresso Nacional de Saúde Escolar, realizado em 1941, a ilustrada professora Rute Gouveia, do Instituto de Educação, ao estudar, brilhantemente, os "Jogos Infantis e a correlação dos defeitos físicos" assim se expressa: "O assunto deste trabalho é pouco explorado em nosso meio e até mesmo em outros países, pois que, só modernamente a psicologia veio esclarecer as vantagens do brincar da criança, não existindo assim, que eu conheça, dados estatísticos que o elucidem". (11).

Dentre as crianças de escolaridade perfeita, verifiquei que muitas de ótimo comportamento e aplicação declararam que não brincavam nem em casa, nem na escola. E adiantaram que não brincavam porque não gostavam de brincar.

Em casos como este não há carência lúdica porque esta só se verifica quando a criança não brinca em virtude de qualquer obstáculo. E quando uma criança, que não sofre déficit lúdico, tem escolaridade difícil ou deficiente, claro está que deve ser procurada a causa desse desajuste no ambiente do adulto e, em caso negativo, submeter a mesma ao exame médico.

O que é importante para a Escola, como colaboradora indispensável nos grandes problemas da Higiene Mental, é fazer o que recomendam esses métodos científicos de grande penetração psico-sócio-pedagógica. O fichamento da criança com os propósitos de uma investigação ampla, no conceito de causas ambientais e de atividade lúdica virá facilitar ao educador a solução de numerosos casos.

Se, em face de um exame, à luz dos referidos processos científicos, não forem encontradas as causas de desajustamento, esse exame terá ainda uma grande importância, como fator excludente de maiores preocupações ao clínico, na parte especial que lhe couber.

Eis, pois, senhores congressistas, o que venho submeter à vossa consideração, cujos propósitos, entre tantos outros relevantíssimos, é evitar as tragédias da individualidade humana desde a infância à idade adulta, manifestadas sempre na escola e na sociedade como uma causa de efeitos graves e funestos. E a grande obra de ciência aplicada, estudada e difundida por todos vós, que lutais, modestamente, nas cátedras, nos laboratórios e nos gabinetes, é uma obra de educação integral e de atividade essencialmente humana, que vai colocando o nosso país entre os que podem enfrentar, confiantemente, as complexidades do saber.

CONCLUSÕES

1. A teoria de "causas ambientais" não se opõe à concepção da carência lúdica.
2. As neuroses e predisposições neuróticas anti-escolares e anti-sociais têm como causa, além de outras, a carência lúdica, ou seja, o coeficiente do jogo abaixo do que é necessário.
3. A carência lúdica, como causa de neuroses e predisposições neuróticas infantis, produz a escolaridade difícil ou deficiente.
4. É necessário nos meios escolares, um trabalho intenso e generalizado de profilaxia das neuroses e predisposições neuróticas infantis, no sentido de melhor rendimento letivo e de uma colaboração vasta nos problemas da Higiene Mental, para o que deverá adotar-se um serviço perfeito de fichamento.
5. Devem ser observados, rigorosamente, os recreios nos estabelecimentos de ensino, com o fim de evitar o déficit lúdico.
6. Recorrer ao meio da investigação, segundo a teoria de Schneer-sohn, nos casos de escolaridade difícil ou deficiente, para verificar e remover as causas da lesão do prestígio social da criança no seio do núcleo infantil.
7. Há crianças, que não põem em prática a atividade lúdica, mas têm escolaridade perfeita.
8. A carência lúdica só se verifica quando a criança não pode brincar por motivos independentes da própria vontade.
9. Sempre que necessário, devem ser realizadas, nos casos de qualquer desajustamento escolar, investigações segundo o conceito de causas ambientais e de déficit lúdico ao mesmo tempo.

REFERÊNCIAS

1. CRUZ (Acrísio) — "Neurobiologia", págs. 295 — 304. Tomo III — Recife, 1940.
2. ROSENEAU (Dr. N. J.) — Apud Ramos, "Saúde do Espírito" — Coleção Spes — 7, pág. 21 — 1939.

3. SCHNEERSOHN (Dr. F.) — "La Neurosis infantil — Su tratamiento psicopedagógico". Trad. Castellan de Ernest Dank. Ediciones Iman — Buenos Aires, 1940.
4. KHAISELBURD (David) — Psicología de los juegos infantiles — páginas 130 - 135, Ed. Liberia y Editorial "El Ateneo" — Buenos Aires, 1941.
5. BULLER (Charolte) — El desarrollo psicológico del niño, pág. 194. Trad. Castellan de Lorenzo Luzuriaga. Buenos Aires, 1940.
6. QUAPARÊDB (Eduardo) — Psicología da Criança, pág. 546. Ed. Francisco Alves — Rio, 1940.
7. RAMOS Artur) — A Criança Problema. Ed. Companhia Editora Nacional — São Paulo, 1939.
8. VENÂNCIO FILHO — (Francisco) — A Educação e seu aparelhamento moderno, pág. 18. Comp. Editora Nacional — São Paulo, 1941.
9. Riviére (Dr. E. Pichon) — Prólogo "La neurosis infantil y su tratamiento psicopedagógico (Schneersohn). págs. 10-14i. Ed. Iman — Buenos Aires, 1940.
10. WALLON (Henri) — Principios de Psicología Aplicada. Trad. de Cal-deira Filho — Págs. 842-245. Ed. Comp. Editora Nacional — São Paulo, 1935.
11. GOUVEIA (Rute) — Cultura Médica. Ano III, n.º 2, pág. 136. Rio de Janeiro, 1940.

APLICAÇÕES DA PSICOLOGIA À EDUCAÇÃO: ORIGEM DOS SENTIMENTOS DE INSEGURANÇA E ANGÚSTIA

LÚCIA MARQUES PINHEIRO
Técnico de Educação

INTRODUÇÃO

Oferece a Psicologia um corpo de conhecimentos de valor científico, aplicáveis em Educação ? 1

O velho prejuízo contra as ciências do homem, reputadas inferiores, e, para muitos, não merecendo sequer a denominação de ciências, infelizmente ainda hoje perdura, no que diz respeito à Psicologia, por estranho que pareça, inclusive entre as camadas mais cultas. Tal atitude, incompreensível à luz da razão, tem várias causas determinantes, a maioria das quais, como ocorre em geral, nos prejuízos — de ordem afetiva, sentimental, naturalmente favorecidas pelo próprio desconhecimento dos fundamentos e das conquistas da Psicologia.

Para que tal estado de cousas se modifique, necessário se tornará substituí-lo por uma mentalidade de compreensão dos fundamentos da Psicologia, da validade dos métodos que utiliza, e das descobertas de cunho científico que nos oferece, no domínio puro ou no aplicado.

Dada a importância desse valor de aplicação da Psicologia em vários campos, e, especialmente, no da educação, constitui missão precípua do educador trabalhar para obtenção desse efeito, e, principalmente, di-vulgar, o mais possível, por todos os meios à sua disposição, em particular aqueles conhecimentos cuja utilização prática venha a concorrer para formar personalidades humanas mais sadias, mais completas, menos sofredoras.

No Brasil isto só agora começa a ser compreendido, iniciando-se, nas instituições educacionais, atividades diversas (cursos, principal-mente), destinadas a difundir os conhecimentos psicológicos. Também na legislação educacional se aprecia certo avanço — infelizmente muito restrito ainda — com o início do estudo da Psicologia no Curso Secundário. O programa dessa matéria, bem como sua inclusão ainda como uma parte da Filosofia, restringem, porém, a ação do professor, concorrendo, ainda, para somar aos preconceitos contra a Psicologia os existentes contra a própria Filosofia, que só agora começa a se impor entre nós. Dentro desses programas se, indiscutivelmente, o professor já pode

realizar algo — ministrando certas noções de Psicologia Geral — nada o orienta no sentido de dar a seus alunos, por exemplo, certos conhecimentos básicos de Psicologia da Infância que, se viessem a ser utilizados praticamente, concorreriam para evitar muitas deformações da personalidade que, em sua condição de pais, infligirão — muitas vezes apenas por ignorância — aos próprios filhos. (1)

De algum modo já se terá caminhado, é certo, se se conseguir que nossos estudantes secundários compreendam que, se a Psicologia é um campo novo de conhecimentos e que, se por essa razão e pela complexidade de seu objeto e conseqüentes dificuldades de investigá-lo, não pode oferecer as mesmas condições de objetividade que apresenta a Física, por exemplo, nem por isso são desmerecedoras de crédito muitas das conclusões que já alcançou. Isso, indubitavelmente já se pode realizar perfeitamente dentro dos programas atuais. (2)

De fato, se a Física se constituiu como a ciência que hoje é, fê-lo através de tropeços — de resultados inicialmente pouco brilhantes — após caminhar por 20 séculos numa direção falsa, que impediu todo o progresso real.

Algumas atitudes pareceram decisivas para que tal evolução se desse, a partir do Renascimento, nesses quatro séculos que nos separam de Galileu: (3)

a) a atitude de buscar nas cousas suas relações quantitativas, expressas nas leis, ao invés de continuar a pretender atingir e explicar, em sua natureza íntima, realidades impenetráveis à razão, como o movimento, por exemplo; (4)

b) a compreensão da necessidade de basear as conclusões na observação e na experiência;

c) a compreensão da separação nítida entre o que pertence ao domínio dos fatos comprovados e o que constitui teoria, cuja substituição

(1) É certo, não o impedem de fazê-lo, desenvolvendo várias unidades do programa — estudo da Emoção, da Inteligência, etc. — dentro do ponto de vista evolutivo e indicando os fatores prejudiciais a um desenvolvimento feliz, ou ainda, desenvolvendo o tópico: Direitos da criança. Isto, porém, terá de constituir iniciativa do professor, porque o programa, que deve funcionar como orientador do seu trabalho, não faz referências nesse sentido,

(2) Constitui tarefa precípua do ensino secundário esse trabalho de criar atitudes adequadas diante dos vários campos do conhecimento, fazer compreender sua validade, sua segurança e seu valor prático.

(3) Direção que veio de Aristóteles, com sua física de qualidades, e que pretendia atingir um conhecimento absoluto do real físico.

(4) Tal como, aliás, ocorreu também nos primórdios das ciências da Natureza — da Astronomia, da Química, e que ainda dominava muitos espíritos poderosos ainda ao tempo em que Kepler, Galileu e Copérnico faziam ciências de mais alto valor.

por outra mais completa e satisfatória (que se sabe não ser igualmente algo definitivo ou absoluto) não invalida o que é objetivo factual.

Idêntico espírito é muito recente no domínio da Psicologia, onde penetrou graças ao desenvolvimento dos métodos de observação e experiência, e à utilização do tratamento estatístico que introduz, às vezes, uma falsa objetividade, ao ser usado por pessoas que não são entendidas ao mesmo tempo em Psicologia e Estatística, como é necessário.

Já se possui, porém, trabalhos do mais alto valor no domínio psico-lógico.

O que ocorre é que, infelizmente, a Psicologia, diferentemente das ciências físicas, provoca reações diversas, de tipo afetivo, geralmente prejudiciais à sua própria aceitação como ciência. A uns apaixona, por-que parece trazer uma luz qualquer sobre o futuro, sobre o domínio dos outros homens, ou um conhecimento de nós próprios, satisfazendo, de certo modo, a mesma tendência que torna a grande massa interessada em tudo que se refira às ciências ocultas e à cabalística.

Outros a desprezam, sem maior análise, por não lhes conhecerem os fundamentos e as descobertas de maior valor, mas apenas as noções mais divulgadas, com suas deturpações naturais.

Outros, enfim, pelo fato mesmo de que a Psicologia esclarece alguma coisa que eles temem ver, que se recusam a admitir — ela provoca a reação de repulsa sem análise imparcial, mascarada embora de argumentos pretensamente racionais e fundamentados. (5)

Se estes, em sua obstinação, contribuem para difundir o prejulgamento contra a própria possibilidade de uma Psicologia científica, os primeiros, em seu entusiasmo fácil e exagerado, a par, quase sempre, de conhecimentos superficiais, em sua crença despropositada no poder da Psicologia, são outros tantos fatores concorrentes para o descrédito da novel ciência. Para estes, as teorias, as hipóteses são tomadas como fatos comprovados e suficientemente conhecidos para nos permitirem um domínio seguro e amplo da natureza. E quando, como é natural, o fracasso prático — que decorre da utilização do conhecimento exorbitando dos limites de sua validade e o desenvolvimento mesmo da ciência psicológica revelam o caráter insatisfatório (por unilateralismo, por exemplo) de certas soluções, não percebem que o que cai por terra são as teorias, substituídas por outras mais bem fundadas, mas não as observações que, quando bem feitas, perduram. Choca, principalmente, aos opositores da Psicologia o fato de não poder ela nos esclarecer sobre a na-

(5) Da mesma forma, há os que não acreditam na Medicina, ou na ciência em geral.

tureza de seu objeto, esquecidos de que esta não é uma situação própria apenas dessa ciência, mas do conhecimento científico em geral.

De fato, assim como em Física fazemos hipóteses sobre a estrutura última da matéria, construindo modelos que procurem adaptar-se ao máximo às condições do real, abandonando a preocupação com um conhecimento absolutamente seguro de que seja aquela, e chegamos, apesar disso, a leis e a aplicações práticas da maior significação, podemos igualmente apreender a ligação constante entre fatos no domínio psicológico, graças à observação e ao tratamento matemático, sem que conheçamos seguramente qual é a natureza do espírito. As elucubrações sobre a natureza essencial das coisas pertencem à Filosofia e só têm a segurança própria desse domínio.

Tomando um exemplo concreto: Se a observação psicológica e psiquiátrica nos revelam que, na origem de muitas atitudes humanas, da maior parte das causas de fracasso e de sofrimento do homem há um certo número de experiências constantes, de condições idênticas, que nos é possível evitar, conduzindo a criança de modo a não experimentá-las, então temos — como é o caso — uma resposta positiva para a indagação que nos propusemos ao iniciar esse trabalho: De fato há conhecimentos científicos no setor psicológico, cuja aplicação prática concorre à realização da educação.

É nossa intenção mostrar no prosseguir deste artigo que de fato a observação e a experiência nos oferecem um certo corpo de conhecimentos científicos, em Psicologia, que podem aplicar-se diretamente em educação. Poderíamos fazê-lo alinhando vários tipos de conhecimentos psicológicos com base experimental aplicados em educação. Eles são, porém, bastante conhecidos dos estudiosos da Psicologia e ao leigo uma visão assim superficial de pouco adiantaria. Assim, preferimos ilustrar nossas afirmações apresentando apenas um aspecto de aplicação da Psicologia em educação, o qual nos parece da maior importância.

*

*

*

O problema que tomamos para exemplificar nossa tese — é o da origem dos sentimentos de insegurança e angústia próprios das personalidades neuróticas. A parte de observação, no caso, foi realizada entre outros, por Karen Horney, em cujos trabalhos principalmente, colhemos os dados aqui apresentados. A interpretação dessa autora no sentido de explicar tais sentimentos, que constituem o próprio núcleo das neuroses, pela repressão da hostilidade, se baseia em dados colhidos em sua prática psiquiátrica que lhe permitiram fixar os tipos de situações traumáticas que se apresentavam, de maneira constante, nesses casos.

É interessante fixar que experiências realizadas com animais (ratos, gatos) em que se produziam artificialmente neuroses revelam identidade de condições com as que a autora apontou em algumas situações infantis traumatizantes. Uma dessas experiências foi a seguinte: Ensinou-se a um gato preso numa gaiola a manejar um dispositivo mecânico a fim de obter alimento, no momento em que se lhe apresentava um certo sinal luminoso que o advertia da chegada deste. Mais tarde, depois daquele sinal, ao invés de obter o alimento, o animal sofria a ação de um estímulo doloroso. Como resultado, ele deixou de agir, revelando típicas fobias, hiperestesia, distúrbios motores e reações de angústia, que se prolongavam e só foram destruídos após um longo trabalho terapêutico.

Essa experiência, é claro, pode receber interpretações várias, mas há nela alguns pontos firmes. Um deles é a importância dos fatores ambientais na produção de tais comportamentos. Outro, a revelação de que tais reações são bastante semelhantes às manifestações da neurose no homem, e portanto, que idênticas condições podem estar atuando nesse caso. Outra, enfim, é uma visão mais larga das condições que podem determinar tais comportamentos, circunscritos indevidamente, nas primeiras teorias psicológicas que os tentaram explicar (Freud e seus discípulos), a setores muito restritos da personalidade.

Apresentamos a seguir aspectos da educação infantil de que se pode afirmar, na base dos trabalhos de Horney que, mal conduzidos, levam a desajustes os mais lamentáveis, pelos sofrimentos que infligem à sua vítima direta e a todos aqueles a ela ligados, especialmente do ponto de vista afetivo. Tentaremos apontar depois, sua repercussão no domínio psicológico, os mecanismos que põem em ação, e os resultados a que levam, conformando reações e atitudes que perduram, por vezes durante toda a existência.

Os estudiosos da Psicologia profunda convêm em que a estrutura básica das neuroses se forma na infância. A constatação de certas experiências durante esse período, nesses casos, é tão constante que se chegou, mesmo, a julgar que fosse esse fator único na produção da-queles distúrbios. Hoje se tem uma visão mais objetiva dos fatos, verificando-se que — se a condição é realmente presente como denominador comum nas manifestações mórbidas desse tipo — trata-se de uma causa necessária mas não suficiente, bastante poderosa, no entanto, para criar as condições iniciadoras de um processo mórbido crônico, tanto mais difícil de remover quanto mais se prende a experiências desse 1.º período. (6)

O fato é explicável — sendo tais processos de ordem afetiva, e os mecanismos de defesa de tipo afetivo predominantemente, a criança, pela

(6) As chamadas neuroses de situação, muito mais fáceis de remover, se prendem, antes, a condições de conflito momentâneo.

precariedade de seu domínio sobre os sentimentos, dada sua imaturidade emocional, e pela pobreza de seus recursos intelectuais, é uma presa fácil dos estímulos traumatizantes, que atuam de maneira tanto mais desfavorável, dada a plasticidade extraordinária do período infantil, a sensibilidade intensa da criança ao registo das experiências que atingem a parte afetiva.

Entre as condições ambientais que mais diretamente concorrem para a produção de experiências traumatizantes está a presença de pais neuróticos, que representa, por outro lado, geralmente um fator hereditário desfavorável, criando condições de maior sensibilidade aos estímulos perturbadores. Com o avanço da Psiquiatria se vai podendo compreender que o papel da hereditariedade na formação da personalidade neurótica fora superestimado, e que o fator desencadeante do meio (que no caso, pode somar-se da maneira a mais prejudicial) é de grande importância.

Essa conclusão traz uma grande esperança e, ao mesmo tempo, um grande dever para os educadores. A existência de pais neuróticos, que constitui o mais grave caso que podemos deparar, cria desde logo um problema: Se se impõe, primordialmente, modificar os pais, cuja situação conflitiva é causa dessas manifestações de desequilíbrio que perturbam a vida infantil, ou se se deve antes procurar divulgar os conhecimentos de Psicologia, a fim de que, conhecendo os efeitos de suas atitudes, possam modificar seu modo de agir.

Evidentemente, se fosse possível evitar esse tremendo fator que é a atuação dos pais neuróticos, teríamos a vida ideal para a formação de seres mais sadios e equilibrados emocionalmente. A recuperação desses elementos seria, é claro, a solução mais interessante para o caso. Na ausência dela, difícil as mais das vezes em vista das circunstâncias (demora e custo do tratamento, oposição natural do neurótico à ação médica. etc), a melhor solução parece ser a de procurar reduzir o mais possível o contacto deles com as crianças, interessando-as em outros setores, e, o que é sobretudo importante, propiciar o contacto da criança com seres mais sadios e normais, que contrabalancem, pelo menos, a influência desfavorável, fazendo com que ela não veja o mundo como totalmente hostil e incompreensível. O importante é que a criança encontre carinho autêntico e compreensão em alguém, que será o ponto de apoio que a poderá salvar.

De qualquer modo constitui um recurso sempre útil para melhorar as condições de existência infantil a divulgação, ao máximo, das experiências que se têm revelado causas de desajustes, e das normas de educa-

ção que se impõem, a fim de evitá-los. É esse um trabalho do maior sentido humano, e que deveria constituir preocupação obrigatória de todos os educadores, que deveriam procurar realizá-lo por todos os meios a seu alcance, já que constitui um objetivo indiscutível de educação (em qual-quer das teorias sobre os fins que a devam nortear) o de que ela deve formar seres humanos íntegros e, não, mutilados em qualquer de seus aspectos, sofredores e amedrontados, com uma visão deformada do mundo (7). No dia em que os homens tiverem presentes os resultados que decorrem de uma orientação educacional erroneamente conduzida, que faz mais mal do que bem, procurarão, pelo menos, evitar para seus próprios filhos uma tal sorte. Como aos pais cabe sem dúvida a ação no período mais receptível da vida humana, e, sem dúvida, existe uma força afetiva que une o indivíduo àqueles que gerou, nesse dia poderemos ter a esperança de ver surgir uma humanidade mais livre dos temores, e conseqüentemente mais feliz.

Tentando apresentar nossa contribuição nesse sentido, é que divulgaremos neste artigo alguns aspectos da educação infantil da maior importância na formação da personalidade. Assinalaremos as repercussões dessas atitudes especialmente em dois setores de maior significação — o profissional e o afetivo, por crer que é a compreensão da gravidade desses efeitos o melhor argumento em favor de uma mudança de conduta por parte do adulto.

Segundo Horney, a personalidade neurótica, na nossa cultura, se caracteriza por uma diminuição de vitalidade e capacidade de expansão a gozo. O neurótico é um ser cujas realizações não estão à altura de seu potencial intelectual, preso de temores, com graves conflitos internos, cujo equilíbrio emocional é precário e só é obtido à custa de compromissos, de mecanismos de defesa; é enfim, uma pessoa insegura e sofre-dora, especialmente sensível aos estímulos perturbadores.

A contribuição imensa que trouxe para sua compreensão a obra de Freud, já chamando a atenção para a vida inconsciente, já mostrando a importância dos anos da infância, já oferecendo técnicas de exploração da personalidade profunda, foi indiscutivelmente do maior valor no sentido de lançar luz sobre o problema, reconhece nossa autora. A visão que nos dá, porém, das causas dos desajustes mentais, à luz de uma observação mais bem fundada e rigorosa lhe parece, como, aliás, a muitos psicólogos, insatisfatória. Para essa autora, que critica, em vários pontos, de maneira magistral, a obra do mestre da Psicologia profunda,

(7) O "Diário de Notícias" vem desenvolvendo uma interessante iniciativa nesse sentido, de alcance popular.

e se baseia em observações numerosas e feitas com grande rigor — é a hostilidade reprimida a grande causa desencadeante das neuroses, Essa hostilidade não se liga, como queria Freud, a condições de fundo sexual — inveja dos irmãos (pelas irmãs), amor pelo progenitor do sexo oposto, ciúme e conseqüente ódio do outro — tais comportamentos, quando existentes, já são formas derivadas e complexas de ação e, não, reações básicas, primitivas. A formação dos processos mórbidos em ques-tão se relaciona, sim, com as condições gerais da afetividade, tanto mais passíveis de serem perturbadas quanto mais precários (por condição própria, e em vista da imaturidade peculiar a esses primeiros tempos de vida), são os mecanismos de defesa emocional, determinando que as ex-periências se registem da maneira a mais intensa, afetando a psique indi-vidual de um modo tão marcante como mal poderíamos supor antes da divulgação dos trabalhos psiquiátricos modernos.

Se nos lembrarmos de que a criança não faz, para a compreensão das cousas, a distinção entre o que é subjetivo e o objetivo (como tão bem nos revelam os trabalhos de Piaget), que ela se sente "soldada" por assim dizer, ao mundo a que atribui as mesmas intenções e modos de ser que sente em si (a lua, o sol, os seres naturais têm pensamentos e afetos, desejos, e sentimentos hostis), teremos, desde logo, um elemento para compreensão do que se passa no psiquismo infantil. Um fator valioso para essa compreensão nos virá do estudo do desenvolvimento emocional e intelectual da criança.

Se ela encontra um ambiente não descontrolado e sem medida em suas manifestações de carinho, mas equilibrado; se depara restrições a seus desejos (as quais são naturais) mas elas lhe são apresentadas com razões que se dirigem à sua inteligência, então nada lhe aparece como incompreensível, depressivo, irracional (o irracional quando simultaneamente representa uma restrição torna-se angustiante) ; nessas condições ela não lera conflitos internos, já que sua razão e sentimento podem caminhar integradamente, e realizará sua evolução emocional nas melhores con-dições (8). É natural ao ser humano mudar, encaminhar suas tendências, mas isso, que é educação, terá de ser feito sem romper o equilíbrio da personalidade que, toda ela — razão, vontade, afetividade — não deve ser coagida, mas conduzida inteligentemente nessa mudança. O contrário será simples adestramento, conseguido pela constrição de uma condição legítima, integrante do sêr humano, a qual pode obter resultados exterior-res satisfatórios à primeira vista, à custa porém, de terrível desintegração

(8) Segura de ser querida, a criança pode mesmo sofrer certos castigos sem ser atingida seriamente.

interna, de revolta, de conflito interior, de angústia, de formação de sentimentos de insegurança (9), como iremos ver.

As demonstrações exageradas de carinho, determinadas muitas vêzes por descontrolo emocional, bem como a falta deste e as constantes restrições à expansão natural da criança sem base num convencimento racional (muito comum nos pais que, presas da angústia eles próprios, imaginam mil e um perigos para a criança e lhe impedem toda ação independente, amedrontando-a a propósito de tudo) são, todas, experiências que têm os efeitos os mais perigosos sobre o desenvolvimento afetivo do ser, que deixam repercussão pela vida inteira nos descontroles emocionais, na insegurança, na hipersensibilidade, ou nas inibições e temores sem aparente explicação.

Constituem experiências traumatizantes, muito comuns na vida infantil, as quais, paradoxalmente, quase sempre têm lugar ao pretenderem os pais "educar" os filhos, as formas diversas de atemorização da criança — as ameaças, os castigos, as referências a supostos perigos que a ameaçam.

Desconhecedores de que a educação, como qualquer atividade, tem as suas regras que é preciso respeitar, e que é das tarefas humanas talvez a mais difícil, mais complexa, aquela em que é mais lamentável o erro, eles se vêm atirados, sem preparação, nessas funções. O recurso natural é repetir o que os próprios pais fizeram. Assim se perpetua uma educação puramente empírica, em que os acertos são frutos apenas da intuição psi-cológica, ou de um respeito natural pelo ser humano. É assim que facil-mente os pais cedem sem razão aos requerimentos da criança cujo con-trole acabam por perder (10) ou, pelo contrário, procuram impor sua vontade associando formas de temor às reações que querem incutir ou impedir, desconhecedores dos perigos do que realizam, e fiados em que a criança "não sente como o adulto" (é certo, mas sente muito mais fundamente, ao contrário do que julgam), e rapidamente esquecerá tudo (11). É a confusão fácil que se estabelece entre a instabilidade de

(9) Poucos pais têm o conhecimento da Psicologia que lhes dê uma noção do que é normal ou não no desenvolvimento intelectual e emotivo. É assim que, se, por um lado, se maravilham com as observações dos filhos, achando-lhes condições de inteligência inesperadas, de outro desprezam sempre a possibilidade de utilizar-se delas ao pretenderem dar-lhes algum hábito educativo.

Por outro lado, desconhecem os recursos que lhe permitiram lidar satisfatoriamente com a criança, recaindo, então, geralmente, em práticas condenáveis para conseguir seus intentos.

(10) Com conseqüências também graves, que não nos cabe analisar neste trabalho.

(11) A situação geral é semelhante à da experiência citada.

interesses da criança, a dificuldade em concentrar a atenção por muito tempo, e a sua pretensa ausência de emotividade profunda.

Muitas vezes nem é sequer a finalidade educativa o que move os pais nessas atitudes, determinadas por qualquer atividade da criança que perturbe seus desejos de adulto, impedindo-os de fruir a paz que desejam. Para atender aos seus próprios interesses e aquietar a criança, os adultos recorrem às alusões às bruxas, aos homens maus que carregam crianças para os fins os mais tristes (que a imaginação dos pais tem o requinte de fixar, ou a criança fica com o caminho aberto para fazer) e, o que é mais grave, às vezes — às ameaças de abandoná-la, de presenteá-la a pessoas particularmente desagradáveis à criança, ou a indiferentes, que a tratarão mal ou nada farão por ela.

Por momentos, é certo, a criança se aquieta, sem reação aparente, mas — o que os pais não podem desconfiar — ela é vítima de grande angústia interior, que em parte vai ter escapamento nas reações de irritabilidade fácil, na sensibilidade exagerada, nos pesadelos e em reações puramente físicas conhecidas. Se a observarmos com atenção, veremos que a criança submetida a essas condições revela em certas conversas a preocupação que a deprime, e passa a apresentar comportamentos típicos de temor (medo do escuro, de que os pais saiam, etc).

Os pais, que vêem apenas o aspecto superficial, julgam-se bem sucedidos no seu intento (e por isso repetem a experiência que lhes parece educativa, coroada de êxito), freqüentemente sentindo-se ainda especialmente satisfeitos por julgarem que se o filho os atendeu porque ameaçaram retirar-lhe o carinho é que os ama muito, colocando-os acima dos próprios interesses. É possível que os ame muito, de fato, mas, lamentavelmente, se tal se verifica será este um elemento agravante do efeito pernicioso de suas atitudes, como veremos.

Se pudermos fazer uma idéia de uma situação de indefensão em que procuremos exagerar até às raias do ridículo a convergência de uma série de fatores desfavoráveis, poderemos ter uma noção do que ocorre à criança nessa situação. Imaginemos um adulto doente, enfraquecidos os nervos e a vontade pela moléstia, em terra estranha, sem amigos, sem sequer um conhecimento seguro da língua, sentindo que precisa agir por-que, do contrário, todo seu futuro se tornará vazio e sem esperança. Esse ser estará, sem dúvida, sendo traumatizado e experimentará angústia. Esta, no entanto, pode ser bem menos avassaladora do que a da criança a que se ameaça abandonar, e sem dúvida tem muito menores conseqüências. A Psiquiatria nos esclarece quão mais fácil é remover uma neurose que por ventura assim se inicie até mesmo pelo simples afastamento dos fatores desfavoráveis, e mostra também que um desenvolvimento emocional sadio pode permitir vencer a situação sem maiores conseqüências.

Se nos detivermos nos instantes cruciais que descrevemos, veremos que alguma coisa pode ainda vir em auxílio do adulto — a compreensão de que a situação é o resultado natural de suas próprias ações, a esperança, com fundamento racional, numa forma qualquer de salvação, ou, quando menos, o consolo de uma crença religiosa, ou a certeza da possibilidade de uma última forma de escapar ao sofrimento pela destruição da vida. As experiências intelectuais e emocionais da criança não oferecem nada de semelhante, e, a menos que haja adultos em que ela sinta carinho e compreensão, que possam constituir para ela um ponto de apoio afetivo, a criança será presa de um sentimento de total indefensão, como é raríssimo experimentarmos na nossa existência de adultos. É que ela se sente dependente, em tudo, do adulto — que a alimenta, a veste, a faz dormir, a socorre em suas dores, e que, noutra atitude inconveniente muito comum (decorrente de impaciência para com a criança e falta de autêntico carinho) explora esses fatos, acentuando à criança que esta lhe deve tudo e que age assim porque a estima, o que não ocorre com os demais. Em nossa cultura, as alusões repetidas à obrigação de respeito e amor aos progenitores, de dívida para com eles, que as crianças ouvem de todos, é um fator que vai assumir um grande papel na gênese das neuroses, conduzindo à repressão das reações hostis para com os pais.

Também são freqüentes experiências infantis que a Psiquiatria tem revelado como condições desfavoráveis, formadoras de sentimentos de insegurança e angústia — as alterações freqüentes da atitude do adulto sem causa aparente para a criança, e que vão desenvolver nela um medo do irracional, do afetivo, que terá grande papel na formação das inibições sentimentais.

Muitos pais se mostram de uma total condescendência em certos momentos e, no seguinte, presas de uma irritabilidade fácil, de reações de desprezo pela criança, críticas injustas, proibições do que há pouco fora sancionado, recusa ao cumprimento das promessas feitas. Nós, adultos, diante de tais comportamentos, quando nos são dirigidos, dificilmente escapamos a um sentimento de revolta, e à angústia, especialmente se nos sentirmos numa posição de dependência, e temermos, com uma reação hostil, prejudicar mais nossa situação. Muito mais séria é a situação da criança, que não tem elementos para introduzir luz racional na questão, e cuja emocionalidade é facilmente perturbável, porque ela ainda não é uma personalidade com suficiente solidez para separar-se do mundo e opor-se a ele, como já notamos.

Também lamentável é a situação da criança que vive em ambiente: em que se dão freqüentes rugas, em que os adultos se degladiam, por vezes envolvendo referências a ela própria, ora taxada de culpada, de alguma forma, ora citada como causa de que não se tomem atitudes mais

decisivas como a separação dos pais, o que para a criança é a própria ruína do "seu mundo".

A reação de medo, de angústia mesmo, toma então a criança, que, embora às vezes não perceba claramente de que se vê ameaçada, sente, pelo tom das vozes e pelas demais expressões emocionais, que se trata de algo capaz de abalar fortemente o seu universo. E ela fica sozinha com seus temores, que, na sua imaginação e no isolamento, vão aumentando de proporção.

Finalmente, apresentamos mais um desses tipos de experiência infantil, profundamente desfavorável ao desenvolvimento emocional, este de grave repercussão no domínio da vontade e do caráter. É o que ocorre quando os adultos interferem de modo exorbitante na vida da criança, impedindo-lhe a realização de atividades legítimas e mais intensamente queridas, frisando à criança, já por declarações formais nesse sentido, já pelo modo dogmático de conduzir-se, que não lhe cabe decidir nada, mas submeter-se, como um títere, em suas mãos. Esta é a atitude freqüente em pais que, sentindo-se frustrados pela vida (muitas vezes por condição de ambiente impossibilitados durante sua infância e juventude de exercer legitimamente sua vontade), encontram nos filhos as vítimas naturais para, enfim, realizarem o que lhes foi negado. São muito mais numerosas do que parecem à primeira vista essas pessoas, que se caracterizam quase sempre pela obstinação e pela intransigência de opinião, que não se abalam diante de razão alguma (pois sua fortaleza é, no fundo, uma grande debilidade, que seria descoberta e vivida por eles se cedessem, e a experiência da debilidade é o que mais evitam, porque foi o que lhes determinou as piores angústias, as da infância). (12)

Convencidos de que adoram os filhos e tudo fazem pelo seu bem, o que afirmam a cada momento (reação que cala fundo, às vezes, para a razão da criança mas não em sua parte afetiva, pois que a criança tem uma rara intuição para distinguir o verdadeiro do falso carinho), ocupam-se, de fato, exaustivamente, dos filhos, concentram-se neles, muitas vezes, pretendendo obrigá-los a realizar tudo aquilo que desejaram ser e não puderam (13). Se sofreram por não serem ricos, querem

(12) Uma atitude semelhante é assumida freqüentemente pelo pro-penitor masculino, ausentes embora essas condições, como um meio pro-posto geralmente pela esposa a fim de obter alguma autoridade sobre os filhos que ela não consegue dirigir. A queixa ao pai é o único recurso que às vezes aparece para aquelas cuja ignorância relativamente ao modo de lidar com crianças conduz a total perda da autoridade sobre elas. O pai aparece então como algo de temível, graças à distância que se põe do filho, aos castigos que inflinge, etc.

(13) Essa atitude é também muito comum nos esposos frustrados, abandonados pelo cônjuge, ou que perderam algum filho, concentrando-se em outro, de que esperam reações emocionais compensadoras, mas a que de fato constriem, de maneira grave, o desenvolvimento.

forçar os filhos a se interessar somente por trabalhos lucrativos; se amam a arte, coagem os filhos a praticá-la mesmo que não tenham aptidão e gosto; se ansiaram pela glória intelectual, os filhos terão de brilhar pela inteligência.

Tudo isso tolhe a vida natural da criança e cria uma atmosfera tremendamente opressiva, mesmo quando os dotes intelectuais, artísticos, etc. da criança sejam favoráveis — porque a intensidade do desejo pa-terno põe para a criança padrões demasiado altos, cuja não realização impacienta o adulto, a ponto de, mesmo entre pessoas cultas, levá-los a injúria física. A criança é, assim, levada a ligar a experiências agradáveis, por vezes as que mais felicidade lhe causam (como no caso das inclinações artísticas, por exemplo), experiências de imposição da vontade alheia, de temor, de ansiedade (medo de desgostar, de ser castigada). Os próprios êxitos, quando obtidos, não trazem alegria pura, mas são sentidos por ela como satisfação de uma outra vontade.

O efeito principal dessas atitudes é o quebrantar da vontade de um ser que não é livre nem mesmo ao fazer o que lhe é mais caro. Tem lugar, então, o desenvolvimento das inibições, da falta de iniciativa e de coragem de enfrentar o mundo, de se opor ao que não é justo, quando se desejaria fazê-lo, reações todas essas que, pelo caráter repressivo que envolvem, pela não liberação da agressividade, geram angústia sempre maior, porque criam um círculo vicioso.

(14)

No domínio afetivo, as repercussões também são lamentáveis, especialmente pela desconfiança para com o afeto que lhe ofereçam, e pelo medo de se entregar sentimentalmente, dado o pavor de se ver novamente na situação de angústia vivida por ocasião de experiências que tocavam particularmente o sentimento.

Analisaremos, a seguir, os efeitos principais que na vida futura irão determinar as experiências infantis traumatizantes, especialmente as que resultam de falta de carinho real, da solicitude opressiva e intervenção exorbitante nos desejos infantis; as experiências que envolvem humilhação e sentimento de indefensão. É claro, as várias formas de experiência determinam mecanismos próprios de reação, que não podemos examinar em detalhe. Assim, por exemplo, se o humilhado tenderá a humilhar para liberar sua hostilidade e será norteadado na vida especialmente pela busca da fama, o que se sentiu indefeso principalmente tenderá a aspirar ao poderio, e a exteriorização de sua hostilidade se realizará sob forma de tendência a dominar. Ficaremos apenas em alguns traços gerais dessa caracterização do comportamento neurótico — que não é nosso objetivo estudar, mas tão somente apresentar em algumas feições, a fim de justi-

(14) Com a insegurança e a angústia cresce o medo da reação, aumenta a repressão da agressividade, que gera, por sua vez, maior angústia.

ficar a nossa tese de que se impõe divulgar os sentimentos de Psicologia e Pedagogia que poderão evitar essas situações, pela compreensão da gravidade dos resultados de uma atitude diferente.

Procuraremos, antes de caracterizar os principais traços que essas experiências imprimem na personalidade, dar uma ligeira noção dos mecanismos que levam daquelas experiências a esses comportamentos, tal como nos esclarece Horney.

Todos nós podemos perceber — por vivência própria — que, quando qualquer uma das atitudes citadas se volta contra a nossa pessoa, produz naturalmente revolta e hostilidade, tanto maiores quanto mais nos sentimos à mercê dos que as assumem. A hostilidade, o descontentamento, são o resultado natural dos atritos, das restrições que sofremos cuja razão justificadora não percebemos. A reação natural, no caso, será expandir essa energia que se acumula contra o objeto, destruindo-o ou, de alguma forma, afastando-o, para tornar livre o caminho que leva à plena expansão da personalidade. Essa descarga emocional nem sempre se verifica, porém; muitas vezes sentimos ou compreendemos que o dar liberdade à nossa agressividade conduzirá a situações conflituosas muito maiores, à perda de certos elementos de apoio, a deixar-nos mais inermes diante do mundo. Então, e por uma reação reflexa, reprimimos a nossa hostilidade, deixamos de liberar a carga afetiva altamente dinamizada contida no que se chama comumente a "raiva", que se conserva, então, em nosso próprio interior, convertendo-se num sentimento de inquietude e temor, na suposição de sermos joguete de algo poderoso e em oposição a nós. É essa a origem do sentimento de angústia, o mais atroz dos que a alma humana pode experimentar, sentimento incomparavelmente mais forte do que o do medo, porque desproporcional ao perigo (muitas vezes inexistente), e que nos toma inteiros, avassaladoramente, fazendo que nos sintamos desprotegidos e inermes.

A criança, por várias razões (medo de se ver sem apoio do adulto, de perder suas graças, sentimento de ser indefesa, amor aos pais) (15), reprime freqüentemente a hostilidade naturalmente provocada por experiências como as citadas. É assim que se forma o que Horney denomina o núcleo básico de angústia, difícil de remover porque profundamente enraizado na psiquê infantil.

Assim analisa a autora citada o mecanismo que então tem lugar — 'Intimidada, não se atreve (a criança) a expressar ressentimento, nem a pensar que os pais possam estar errados. Nem por isso, deixa, porém, de sentir que algo está, e, se os pais têm razão, é ela então que tem a

(15) Por uma condição psicológica natural, sentimo-nos como incapazes de amar e odiar uma pessoa, simultaneamente, donde a repressão da hostilidade.

culpa". Esclarecendo o caráter desse mecanismo, ela finaliza dizendo: "Supérfluo é dizer que geralmente esse processo não é intelectual, mas afetivo, e que é determinado pela angústia, não pelo pensamento". A criança tende, então, a assumir toda a culpa, e é essa a origem dos sentimentos de culpabilidade e de desprezo por si mesma.

A hostilidade não liberada se conserva em nós como uma tremenda força, tanto mais poderosa porque subtraída à ação da inteligência e ao próprio domínio que temos de nossa pessoa, sem que por isso desapareça. Dela não temos um conhecimento claro, porque procuramos ressaltar nossa relativa segurança, conhecendo-a apenas num grau inferior de consciência. Iniciam-se, então, os processos de eliminação desse conteúdo dinâmico perturbador, especialmente pelos mecanismos de projeção. Aquela maldade que a criança não se pôde confessar que existia nos outros, cria nela sentimentos de hostilidade reprimida e de culpa. Tor-nando-se insuportável ao indivíduo sentir-se causa de sentimentos de agressividade, ele tende a projetá-los, então, para o exterior, atribuindo-os a algo que pode ser o próprio objeto causador da angústia ou um outro ser qualquer. Não é mais êle quem desejaria humilhar, dominar, destruir os demais — são as pessoas, ou é o mundo em geral que se volta contra êle, e nada lhe promete de bom, desinteressado e puro. É fácil o desenvolvimento de tais mecanismos na criança pela indiferença entre ela e o mundo, a que já nos referimos. (16)

Como resultado disso, ela irá, pela existência, buscando pontos de apoio no exterior, a fim de ter alguma segurança para agir — posição, riqueza, fama — e passará a sentir-se, no seu íntimo, com o direito de tudo exigir do mundo, dada sua fraqueza e a maldade daquele. Um dos traços mais tristes do neurótico é sua incapacidade de fruir o que há de bom na vida, a sua visão pessimista do mundo. Se compreendemos a total desesperança que o assalta tornar-se-á fácil entender a "maldade" que êle revela, em muitas de suas reações. A nossa autora tem uma frase de grande compreensão humana: "Na verdade êle tem boas e definidas razões para incriminar o mundo, porque, em sua infância, sobretudo, foi objeto de um trato tão desleal". Vive êle o terrível drama gerado pelo conflito entre o desejo de confiar e a angústia de abandonar-se, porque a indefensão que experimentou nos primeiros anos debilitou sua autoconfiança. Sua psique sofre os dolorosos conflitos entre a tendência à agressividade e os impulsos à condescendência, a excessiva dependência e o temor de nada obter, o afã de auto-exaltação e o sentimento de indefensão.

(16) Se a criança teve a felicidade de privar também com pessoas melhor orientadas, ou teve uma mudança de ambiente favorável, tais efeitos podem ser bastante amainados.

O neurótico tende, por isso, a desejar dedicações incondicionais e sem recompensa, a assumir muitas vezes uma vida parasitária, eximindo-se da ação prática e da luta, justificada pelo fato de ter êle a con-vicção de que bem e mal não estão em si mas vêm de fora, que está tudo traçado e êle nada pode alterar, formas essas de eximir-se à própria crítica. Ê que nada é mais terrível para êle do que a desaprovação — êle depende, como nem pode supor, do julgamento próprio e alheio, donde sentir como humilhação a menor crítica (embora o negue) e aderir muitas vezes ao mecanismo de auto-acusação — o que é à primeira vista paradoxal, mas que se explica porque, no fundo, essa é ainda uma qualidade positiva que êle se encontra; com essa atitude obtém demonstração de apoio exterior, e de fato, não se julga tão mau como se pinta (os mecanismos da falsa modéstia são bastante conhecidos). Tais atitudes podem coincidir com uma grande indiferença aparente à opinião alheia, uma grande segurança, que é um meio de iludir a debilidade exterior que o tornaria mais vulnerável.

De fato, o sentimento de culpa que revela o neurótico representa ainda uma linha de menor resistência — é muito mais fácil dizer-se culpado do que empreender mudar.

Sob o látigo do sentimento de culpa, do desprezo e desconfiança de si mesmo, da angústia do mundo, cujos aspectos negativos exagera, o neurótico é sempre acompanhado pelo sentimento de sua própria insegurança. Isso determina que busque, acima de tudo e por toda a vida, o amor e o apoio que lhe faltaram na infância. Nada é para êle tão importante como sentir-se apoiado, donde o desenvolvimento de todos os mecanismos tendentes a consegui-lo, como por exemplo a condição de perpétuos doentes (hipocondria) que é um apelo inconsciente à atenção dos demais. Infelizmente, não se sentirão seguros, a menos que consigam remover as causas determinantes dessas reações, porque a insegurança está dentro deles próprios; quanto ao amor, única força que os poderia redimir, também dificilmente o obtém, porque, com a mesma intensidade com que inconscientemente o buscam, repelem-no, presas de perpétua desconfiança e medo de se entregarem ao sentimento (não foi exatamente dos seres que amou. com o amor mais puro, que é o primeiro, que lhe vieram as experiências traumatizantes?)

Toda a vida do neurótico se dirige, embora êle não o perceba, à busca de uma compensação àquela carência de amor e de segurança que lhe faltaram na infância. Para fugir à insegurança procura um apoio no mundo exterior, como já observamos — na conquista de posições, ou no convívio dos poderosos, no acúmulo dos bens materiais sem o gozo correspondente, enfim nas manifestações eróticas fáceis, nem sequer sempre dirigidas a indivíduos do sexo oposto, que lhes dará a impressão de se-rem preferidos, estimados. As formas amorosas de reação se apresentam

aos neuróticos como o meio mais fácil de obter o que buscam. De fato não é o amor que os anima nessas reações, mas uma emocionalidade de superfície, prestes a se manifestar para qualquer um, e fácil de desaparecer diante da menor desconfiança.

Outra reação natural do neurótico é a de mergulhar no trabalho, no qual se sentem protegidos contra a humanidade de que, como vimos, não esperam genuíno sentimento mas, pelo contrário, vêem sob aspecto ameaçador. Essa fuga ao mundo, que resulta numa das mais graves mutilações da personalidade, traz certas compensações aos bem-dotados, especialmente àqueles que passaram pela experiência da humilhação (castigos, por exemplo), e que buscam alcançar a admiração de homens de valor, que lhes mitigará a sensação de depressão, em que os pais o colocaram na infância, marcando-os para a vida (17). Nesse trabalho o neurótico não consegue, porém, ser feliz, porque é dominado pela ânsia de perfeição, a que leva o afã de prevenir qualquer censura e lhe impede de gozar qualquer êxito. Como já notamos, o mecanismo de compensação para a humilhação é a busca da fama e a tendência a humilhar. Esta última, a que ainda não nos referimos, não é consciente, e adota formas as menos patentes, especialmente nos que foram submetidos constantemente a uma vontade alheia forte. São, por exemplo, os esquecimentos de cousas importantes para os outros, ou cuja falta os magoará (de um presente de aniversário, por exemplo), as reações de agradar a pessoas por quem realmente não se está interessado, apenas como reação contra uma pessoa presente que lhes quer bem e irá magoar-se com isso, as tendências a deprimir os demais diminuindo o valor do que realizaram. Tais reações freqüentemente se dirigirão contra as pessoas por quem a pessoa tem certeza de ser estimada, e das quais, por isso, não teme reação, ou a indivíduos cuja posição inferior não permite oposição. Muitas vezes se dirige às pessoas a quem o neurótico mais ama, justamente.

O setor de maior importância para o neurótico, e aquele em que age de maneira a mais lamentável (porque destrói suas próprias possibilidades de êxito, e faz sofrer os demais) — é o terreno amoroso. O neurótico é, por condição própria, um sedento de carinho, de apoio, de amor. Foi essa a condição básica que lhe faltou na infância — tivesse êle experimentado autêntico carinho e sua evolução emocional teria sido muito diversa. É interessante que, freqüentemente, o neurótico aparece

(17) Infelizmente, no setor trabalho, o verdadeiro neurótico é geralmente um fracassado, por isso que suas realizações não correspondem, de modo algum, a seus dotes intelectuais. Em muitos, mesmo, elas se tornam impossíveis, dada a angústia, a insegurança inferior que os acovarda e impede a concentração da atenção e determina a fuga à realização. Geralmente põem-se padrões muito elevados, como justificativa para não realizar, já que nada têm a fazer de verdadeiramente valioso, em razão de suas condições intelectuais ou de circunstâncias adversas, realmente inexistentes.

à própria consciência como estimando os pais, preocupado com eles, "fixado" mesmo a um dos progenitores, freqüentemente a mãe, nos neuróticos do sexo masculino (Freud já o constatara, atribuindo-lhe razões hoje muito criticadas). Aparentam eles verdadeira devoção pela proge-nitora (forma de iludir, com uma supercompensação, a hostilidade real), mas no fundo do seu eu o que de fato existe é o desejo de humilhar, por ter sofrido, por seu intermédio, experiências desse tipo, ou por ela não o ter defendido eficazmente contra o pai (quando era a única esperança de um ponto de apoio que a criança tinha), vindo dessa forma a merecer uma parte do sentimento que aquele provocou. Essa situação pode ter tão profunda influência sobre a vida, que o neurótico passe a frustrar as mulheres que o estimem realmente e por quem experimenta sentimentos semelhantes, apenas as veja interessadas na sua pessoa, porque, pela tendência a humilhar que se realizará contra elas, passará a achá-las desprezíveis. Passará, então, naturalmente a aproximar-se de mulheres de nível mais baixo, as quais instintivamente sente que não são capazes de alcançar o amor no seu significado completo, como se a identidade da vivência do amor no sentido inautêntico representasse uma fuga ao conflito que se instala diante das mulheres em que sente pureza de sentimentos, e que se estaria inclinado a amar, em toda a extensão da expressão. O neurótico, como nota a nossa autora, pode chegar a sentir verdadeiro pânico ao sentir que lhe dedicam um sentimento profundo.

Esses fatos explicam as atitudes céticas dos neuróticos (nos homens mais freqüentemente, mas também nas mulheres) quanto ao amor, sua visão em termos pouco elevados em pessoas que, pela finura dos sentimentos revelada em outras situações e pelo grau intelectual, não se pode compreender bem em suas preferências sentimentais aparentes (18). As decisões que toma nesse setor, quando chega a fazê-lo (o que não é comum), levam freqüentemente a situações difíceis, dada a dificuldade de sua problemática, que não torna fácil a vida em comum com pessoas cujo nível intelectual e condições afetivas autênticas são precárias.

Já dissemos que o neurótico é um ser tão carente de amor como do ar que respira. E é assim que, às vezes, o sentimento de ser amado o redime, traz-lhe a segurança que lhe falta. A situação, porém, não é simples, uma vez que, com a mesma ânsia com que deseja ser apoiado e amado, o neurótico teme entregar-se ao amor. (19) É esse um dos problemas melhor estudados por Karen Horney num de seus admiráveis trabalhos: "A personalidade neurótica de nosso tempo".
Desejando

(18) No fundo estão convencidos de que não merecem melhor destino, dado o desprezo de si mesmos, a insegurança, o sentimento de culpa.

(19) Da mesma forma que tem horror a se analisar, a tirar os véus que cobrem o seu eu, deixando vir à luz sua verdadeira condição afetiva, porque o sentimento de culpa os leva a um tremendo desprezo de si mesmos.

acentuar o grande vulto que assume esse fenômeno, nota a autora citada que o neurótico sente (é sua a comparação) como se entregar-se ao sentimento fosse o mesmo que abandonar toda prudência entre uma tribo de antropófagos. É que o amor é uma doação de si, e êle se sente em pânico ao pensar em ver-se, pelo sentimento, indefeso, sem vontade, nas mãos de outrem. Essa condição está marcada na sua alma, à custa de uma experiência profunda de angústia, no amor que dedicou aos pais e nos sofrimentos que experimentou por isso. Agrava a situação o fato de ser êle um ser tremendamente inseguro, e, assim, desconfiar sempre que não é a êle que dedicam afeto — aquele ou aquela que pretende amá-lo de fato deseja compartilhar de sua posição, de seus bens materiais, e quer como puro instrumento de gozo sensível ou por qualquer razão semelhante. Daí qualquer atitude que tome e que pareça não envolver submissão incondicional (única que parece satisfazê-lo, mas de fato ainda não será talvez suficiente, porque a insatisfação vem de dentro), o porá inseguro, em dúvida sobre se de fato é querido. O medo de ser desprezado pela pessoa a quem estima leva a uma grande timidez, de par com uma grande reação ao desenvolvimento do afeto. O neurótico nada quer tentar senão certo de ser bem acolhido. Como, por sua vez, a fim de se resguardar de possíveis sofrimentos, êle toma freqüentemente atitudes de aparente indiferença, e as iniciativas alheias, se à primeira vista lhe causam satisfação (como provas de sentimento) à luz de uma reflexão posterior lhe parecem revelar que se o "partenaire" de fato não o estima mas é nordeado por um fim interesseiro qualquer, cria-se um terrível impasse.

Com sua imensa desconfiança no amor, o neurótico é tomado de verdadeira angústia diante dos seres a quem estima, a quem se sente ameaçado de entregar-se, assumindo, por isso, atitudes à primeira vista incoerentes, de avanços e recuos, a que dificilmente pode resistir o objeto de sua estima, que não suspeita do que se passa no seu interior. (20) Pelo contrário, ao ser atraído apenas do ponto de vista físico se sente mais à vontade, naturalmente por não sentir a ameaça de uma entrega verdadeira.

Contrariamente às conclusões de Freud — e baseada em observações numerosas e bem feitas — Karen Horney mostra que, do ponto de vista sexual estrito, o neurótico pode reagir de modo perfeitamente normal, muito embora a neurose tenha sérias repercussões no terreno mais

(20) Qualquer dúvida que êle lhe cause pode dar lugar a reações tendentes a humilhar (aqui mais fáceis de serem liberadas porque é menor o medo de reação), as quais se expressam freqüentemente na atenção para com outras pessoas do mesmo sexo, que tem simultaneamente a função de trazer apoio, como vimos.

amplo do amor. A este, no sentido verdadeiro, é que, na medida em que a neurose o domina, deixa de poder experimentar.

As conclusões coincidem aliás com as de um dos maiores estudiosos do problema — o Dr. Theodor Reik (que tem se dedicado exaustivamente ao assunto, sobre o qual já escreveu várias obras), o qual, rejeitando as teorias de que a incapacidade de amar provém das tendências narcisistas, do excessivo amor de si próprio, atribui a pobreza sentimental à insegurança (21), que impede ao indivíduo de acreditar que verdadeiramente possam estimá-lo, dada a profundidade do desprezo que tem por si mesmo e o fato de que não vê as cousas objetivamente, mas à luz de uma emocionalidade de certo modo perturbada. (22)

Esses fatos não impedem, como nota Horney, que o indivíduo tenha uma vida erótica relativamente intensa — grande parte do seu contacto social assume, mesmo, esse aspecto. É que, justamente, à falta de verdadeiras relações afetivas, que envolvem entrega e mútua penetração, eles as substituem pela multiplicidade dessas experiências, que no momento valorizam como capacidade de obter amor e carinho dos outros pela sua pessoa, de entabolar relações afetivas. Representando o "partenaire" esse ponto de apoio, é ele utilizado sem maior consideração ao fato de que realmente possa estar desenvolvendo um sentimento real, que o fará sofrer, dado que é tal a insegurança do neurótico, tais os problemas que vive em seu interior, que a consideração alheia não pode chegar a ter lugar. Para isso se sente êle justificado — sua imaginação cria sempre uma razão interesseira e sem elevação que explica as atitudes do outro.

Todos esses fatos, e inúmeros outros, todo o mecanismo pelo qual se constitui o núcleo neurótico, todas as formas de defesa de personalidade, são admiravelmente estudadas no livro citado, que todos os educadores deveriam conhecer.

A autora, como é natural, se dedica preferentemente aos aspectos psicológicos e os que tocam mais à Psiquiatria, apenas de passagem indicando as experiências infantis, constantes, constatadas no grande número de casos que examinou. Nosso objetivo sendo, não a de despistagem dos neuróticos mas a exposição da gravidade das conseqüências da educação mal dirigida, fomos levados a alterar a dosagem desses aspectos vários e a incluir algumas observações pelas quais não é responsável o trabalho de Horney.

(21) Que, resultante da hostilidade reprimida com conseqüente reação de angústia, constitui o ponto central das neuroses, como vimos.

(22) Tal estado de cousas, segundo Reik, leva geralmente à fuga do mundo pelo trabalho ou pelo estudo, que não evita que nos momentos em que encontrem a si mesmos tais indivíduos sintam que sua existência é um imenso vazio, porque lhes faltou a única causa que a poderia encher — o calor afetivo.

Como lição prática, final, para nós, educadores, parece-nos que deve calar fundo a importância que apresentam, para o desenvolvimento emocional da personalidade, as experiências infantis, e a conseqüente necessidade de aprofundar e divulgar certos conhecimentos que devem ser o mais possível generalizados, a fim de que se reduza o número dos que têm sua vida mutilada, e não sabem sequer que têm razão de queixa real contra o mundo, que os tratou com tanta crueldade.

No que a Pedagogia pode concorrer para melhorar tal estado de cousas, podemos desde logo frisar a importância decisiva da formação moral, psicológica e pedagógica dos pais. Estaremos fazendo pouco, mas indiscutivelmente já algo de valioso, se conseguirmos fazer compreender que a criança é um ser profundamente sensível, receptível, confiado à nossa guarda para que o protejamos, e, não, para que criemos nele uma reação de pavor básico, num mundo já de si tão complexo e cheio de dificuldades reais. (23) Não é sem razão que das declarações de direitos da criança vem constando sistematicamente o *direito a se desenvolver livre de temores*.

Precisamos difundir a mentalidade de que a criança não é um sêr nascido para aumentar nossa condição de gozo, nas exhibições mais absurdas; que ela nos acarreta, mais do que direitos, deveres.

Especialmente, não devemos esquecer-nos que a criança precisa ser levada pela razão, e sentir-se amada, de amor autêntico. Façamos que ela o experimente de algum modo, por intermédio de um sêr qualquer. Este será o baluarte que a tornará segura de si, formando uma personalidade capaz de afrontar o mundo, para assumir o seu lugar e gozar de seus bens.

Sobretudo, evitemos interferir nos interesses legítimos das crianças, no seu desenvolvimento, na realização do que ela ama — um tipo de atividade, o cultivo de uma arte, uma tendência qualquer. Deixemos que se desenvolvam livremente as inclinações legítimas das crianças — nisto estará a verdadeira felicidade. Se o destruímos, estaremos matando a própria seiva que alimenta o homem, um ponto de apoio seguro que lhe poderá valer num mundo que, certamente, tem seus aspectos negativos, que a ninguém poupam.

(23) Não significa isso que devemos satisfazer todas as vontades da criança — isso seria gerar atitudes lamentáveis, inclusive de descontrole emocional. As ciências pedagógicas nos esclarecem o meio termo desejável, e nos dão os recursos para uma ação eficaz.

A EDUCAÇÃO DA MULHER NA ARGENTINA (*)

Luís REISSIG

Do Colégio Livre de Estudos Superiores de Buenos Aires

I — COLOCAÇÃO DO PROBLEMA

Quem pretende ter dito a última palavra em matéria de educação, ou se engana ou engana os outros. Não existe esta última palavra. A educação não tem um objetivo único para todos os tempos e lugares. Muda de objetivo todas as vezes que se modificam as condições de tempo e de meio. Mudar de objetivo significa mudar de ideal. A educação dos tempos primitivos não foi a da Grécia; a da Grécia não foi a da Idade Média; nem esta a da Revolução Francesa; nem a da Revolução Francesa a do Terceiro Reich. A educação antes da fundição dos metais ou da descoberta do torno não é a mesma de nossa época de desintegração atômica. A vida pastorial, agro-pecuária, a industrial, também impõem diferentes objetivos e modos de educar. Tudo acompanha a marcha do tempo. Em momentos de incerteza, a humanidade sempre busca uma solução por onde possa avançar mais depressa. Quando seu nível de civilização chega a alcançar um nível correspondente de cultura, então os povos que atingiram essa coincidência ficam na história como protótipos. Esta coincidência da civilização com a cultura é a tarefa reservada à educação. Obra vasta e difícil, na qual jamais se pode dizer: "já terminei". A civilização e a cultura pertencem a um processo que jamais se detém.

Pode-se, isto sim, dizer: a este momento e a este lugar corresponde tal educação. Em estrito rigor lógico, nem mesmo isto convém dizer pois toda afirmação traz, forçosamente, o selo do indivíduo, da classe social, do sistema econômico, da posição política a que se está ligado, pois ninguém opina exclusivamente com sua própria cabeça mas sim sob a relação de interesses ou de preferências do grupo a que deve obediência, crença ou afeto. Mas como é necessário agir — *primun vivere* — toda ação educativa deve definir-se, deve afirmar ou negar este ou aquele valor, e deve preparar o indivíduo para que, na medida do possível, seja isto ou aquilo ou que se aproxime daquilo que se deseja.

(*) Transcrito do n.º 196, julho de 1948, de "Cursos e Conferências", em tradução de Célia Neves.

Ao começar a traçar o problema já sofri, eu próprio, todo um processo de influências, de hoje, umas, de ontem outras; e talvez venha a dar ênfase a coisas que não a mereceram no passado.

Limitar o tema da educação da mulher à Argentina é ajustar-se às linhas gerais que apresentei. Essa educação não pode ser idêntica à da mulher de países que diferem apreciável ou substancialmente do nosso, no tocante ao sistema de relações sociais, econômicas, culturais e políticas. Cada um tem que ser encarado de pontos de vista diferentes. Além desta discriminação geográfica, cumpre estabelecer outras discriminações, dentro dos limites geográficos escolhidos. No momento atual, poderão todas as mulheres da Argentina ser educadas da mesma maneira? Não haverá condições sociais, econômicas, culturais e políticas que impossibilitem uma educação uniforme?

As transformações sociais, econômicas, culturais e políticas que apresentam alguma significação e sobretudo transcendência, são em parte obra da educação. Numa ideologia, numa técnica, a educação tem servido para orientar os momentos precursores daquelas transformações e para fazê-los operar com eficiência; mas a própria educação não passa de mão-de-obra; necessita de material para executar algo, e a este vai buscar nas condições existentes, que lhe são oferecidas. A educação não pode propor-se um fim para o qual careça de meios. Pode enunciar esse fim; mas enquanto não houver elementos à sua disposição, não passará esse fim de simples palavra; ou, se se desejar maior ênfase, não passará de uma idéia. Pode-se, portanto, pregar ou demonstrar uma determinada educação para a mulher argentina, mas se o que se diz não é aplicável a todos, igualmente, ou não se aplica a ninguém, em particular, teremos apenas uma prédica ou uma demonstração a mais.

Como prevalecem condições básicas diferentes, se se quiser chegar a uma educação uniforme ou equivalente, em pontos substanciais, cumpre primeiro fazer com que as condições básicas se modifiquem até se tornarem uniformes ou equivalentes. Esta tarefa cabe à ação social, econômica e política, à qual é forçoso recorrer, de forma direta ou indireta, a fim de que tais condições básicas, depois de modificadas ou substituídas, permitam a educação que se deseja implanta-

Não me nego a subscrever mais de uma afirmação ou negação, em matéria educativa, no caso de as condições serem distintas — e cumpre trabalhar no campo social, econômico e político, para que sejam distintas — mas me limitarei hoje ao que é possível fazer, sem contudo cerrar os olhos nem desviá-los dessa bela ilusão ou realidade formal que tantos nomes tem — futuro, amanhã, porvir — realidade que tem dado à humanidade suficiente força física e moral para prosseguir em seu caminho, no começo de cada dia.

Faz trinta anos — escolhi um período que permita comparações a grande maioria — o nível educativo da mulher argentina direria bastante ao nível atual, em grandes cidades como Buenos Aires, onde a transtorno-mação social e econômica foi variada e rápida, Em pequenas cidades o nível se modificou muito pouco, tendo sido nulo nos povoados semi-períodos. Condições diferentes, educação diferente. Apesar disso, durante todo esse período, e durante toda a época anterior, recuando até Sar-mento, se se quiser, sempre se clamou por melhor educação para todos, inclusive para a mulher. Isso, porém, não bastou: sempre se faz necessária uma transformação de condições.

A mulher de trinta anos passados — empregada, professora, operária, doméstica, figura social, etc. — e se bem que tosse subindo de nível, em cidades como Buenos Aires, tinha idéias educativas que seguramente não variavam muito, em relação ao momento atual: formar uma nova família, obter tranqüilidade e independência econômica, adquirir maior liberdade, alargar seu campo de ação, como o homem, elevar-se intelectualmente, afirmar sua personalidade de mulher, etc. O que mudou são os meios para colimar esses ideais: na cidade mais que no campo; na classe média mais que na operária, durante certo período; na classe operária mais que na classe média, nos últimos anos. Para que os ideais ou valores educativos tivessem se modificado, seria necessária uma profunda transformação de condições. A esta ainda não chegamos. Mas se a atingirmos, com o tempo, podemos prever que em muitos sentidos a educação da mulher tomará rumos novos.

Nosso país desenvolveu-se sobretudo como país agro-pecuário; após as duas últimas guerras, sua industrialização adquiriu grande importância; tanto que assim como a classe política dominante era, outrora, a dos pecuaristas, hoje é a dos industriais. A maior poder econômico, maior poder político. A pecuária — bem o sabemos, quase não necessitou do homem para desenvolver-se. Vacas e touros, carneiros e ovelhas fizeram tudo. Dois mil hectares de campo, mil cabeças de gado vacum, três mil ovelhas requerem apenas uns dezoito homens, para a tudo atender. A estância e o moinho são explorações econômicas representativas de rendimento humano mínimo e rendimento monetário máximo. Quanto à agricultura, o emprego da mulher tem sido quase sempre o de um animal de trabalho, associado por vínculos diversos aos pequenos e grandes membros de sua família ou da dos outros; todos puxando a enxada, empurrando o arado, curvando o lombo para a semeadura ou a colheita, mordendo o pó, patalinhando o barro. A educação da mulher camponesa em nosso país nunca existiu. A única coisa que a salvou de confundir-se inteiramente com os bichos, aos olhos do resto da sociedade, foi o que pôde receber de contemporâneos ou antepassados, para a educação manual; e o lento conversar sobre coisas miúdas, última brasa cuidadosa-

mente conservada a fim de que o fogo do pensamento não se apagasse de todo.

Como pode esta situação começar a modificar-se ? Com melhorias parciais, quanto à moradia, salário, alimentação, sistemas de trabalho, etc. consegue-se aliviar a carga física, o peso moral; e com isto passar do dorso curvo à posição vertical própria do ser humano. Mas enquanto não se modificarem as condições básicas do sistema de exploração camponês, essas mulheres só terão obtido uma melhoria exterior, aparente. Para melhorar por dentro, para educar-se, necessitam elas e suas famílias de novas condições sociais e econômicas que lhes permitam encarar com certa segurança o dia de amanhã; se se dedicam à família, por necessidade ou preferência, ou a tarefas agrícolas de mais elevado nível educativo, que saibam que o dia de hoje é um passo progressivo e seguro para o dia de amanhã. Nas zonas semi-bárbaras, do ponto de vista agrícola, — cujo mais alto expoente ficará inscrito na história de nossa vida econômica e social nas regiões da erva-mate e da cana de açúcar — a educação da mulher camponesa pouco poderá progredir. Melhora um pouco aquela que abandonou o rancho para converter-se em empregada doméstica mas por isso mesmo já não é camponesa. A educação da mulher camponesa está intimamente ligada ao progresso da agricultura e de nosso sistema de exploração pecuária. Enquanto não for possível uma agricultura diversificada, uma industrialização dos produtos animais que não dependa de monopólios, uma reforma agrária que dê poder econômico aos trabalhadores da terra, toda esperança de melhoria do nível educativo será superficial, dissipando-se como nuvens de fumaça.

Uma agricultura que exija uma preparação prévia e uma elevação do nível educativo e técnico transforma o campo e transforma seus habitantes, sob muitos aspectos. Não se trata de "humanizar" a agricultura; trata-se de uma reforma agrária que radique a família camponesa e a civilize, elevando seu nível econômico; de uma educação agrária, que eleve seu nível social; de progressos técnicos e científicos que melhorem seu nível intelectual.

Em compensação, que sucedeu às filhas de nossas famílias camponesas ?

Umas, passaram primeiro ao serviço doméstico das vilas e cidades vizinhas; depois, ao da capital de província ou da grande capital; hoje são empregadas ou operárias de baixa qualificação técnica. As exceções³ puderam, com grandes dificuldades, dedicar-se ao professorado ou ao magistério. Uma boa quantidade encontrou saída na constituição de uma nova família, quando possível fora do campo. O campo, tal como era e continua sendo, é uma provação para o resto da vida.

Enquanto a família camponesa estava arranchada nas várias províncias e territórios, vivendo e trabalhando miseravelmente, dando à luz

e enterrando filhos a granel, o resto do país, os habitantes das cidades — algumas majestosas, como Buenos Aires, — vivia na completa ignorância, preferindo não tomar conhecimento da desastrosa incubação de várias gerações de seres humanos, miseráveis por dentro e por fora, que periodicamente se mudavam para os subúrbios e aí permaneciam incrustados. Quando, porém, a industrialização a todo vapor lançou seu canto de sereia, canto que foi ouvido até nos mais longínquos rincões do país, surgiram constantes levas dessa mesma massa que todos haviam esquecido ou ignorado. É esse o maior problema educativo da Argentina de hoje. Enchíamos a boca ao falar de escolas no cume das montanhas e junto ao leito dos rios, nos pampas desolados e nos bosques sombrios — a retórica e a literatura dão para tudo — mas havia uma Argentina semi-bárbara, embrutecida por uma exploração semi-bárbara; e essa Argentina, com todo o direito de viver uma vida digna, tomou decididamente o caminho da metrópole.

Como educar essa enorme quantidade de adultos e adolescentes ?

É necessário falar simultaneamente sobre os dois sexos, pois as condições que criaram problemas para um, também os criaram para o outro.

Se é possível antecipar alguma coisa, com referência à massa já definitivamente erradicada, do interior do país, é o seguinte: será difícil educá-la em escolas ou em organizações vocacionais, como se pode tentar com a população formada nas cidades, que já possui uma preparação decorrente de ensino sistemático, ou de contactos de algum nível cultural e intelectual. Trata-se da massa que está abrindo os olhos para um novo ambiente econômico e social, no qual os problemas do lugar em que viveram — só agora o percebem — são parte de um problema geral no qual ainda têm que aprender muita coisa. É por isso que as questões econômicas e sociais diretas captam justamente seu maior interesse. Estão dando os primeiros passos políticos; de uma política que mal conheceram ou ignoraram de todo, e que agora lhes está apontando novos caminhos. Não erram. Sentem ou compreendem muito bem que enquanto não se modificarem as condições gerais da sociedade, sua vida também não se transformará. A cidade ensinou-lhes a supremacia dos acontecimentos de ordem geral. Têm na própria carne muitas cicatrizes, conheciam muito bem a dor da opressão e da injustiça; mas na cidade, em contacto com homens e mulheres mais cultos, aprendem alguma coisa mais, querem alguma coisa mais e hão de conquistar — não há dúvida — alguma coisa mais.

O progresso social, econômico e político — sempre prévio — há de colocar a mulher vinda da terra em condições de afrontar seu progresso educativo; ela e seus filhos. Essa mulher não voltará nunca mais para o campo. Este nada tem a oferecer-lhe de melhor que a cidade, a despeito de todas as restrições e defeitos desta última. A vida do campo está em

posição desvantajosa, quando comparada à cidade, no tocante a conforto e segurança: menos defesa, mais penúria. Essa massa de mulheres vindas de dentro da terra, que um dia timidamente ingressaram no serviço doméstico, em situação desvantajosa, com referência às mulheres européias, quer pelo seu tipo e costumes, quer pela sua inabilidade — assim as julgavam as famílias a quem ofereciam seus serviços — agora se acha nas fábricas, nas lojas, nas repartições públicas e nas empresas privadas. Desfrutam dos mesmos direitos sociais de qualquer outra mulher; ma o país precisa que essa massa se eduque.

Este exemplo da mulher do campo nos leva ao tema da educação como problema social e moral. Como problema social, e uma questão de habilitação, rendimento, convivência, de passagem de um sistema ou conjuntura para outro. Como problema moral é uma questão de formação humana.

A mulher tem direito a saber de tudo, a habilitar-se para tudo; de ser social, econômica, cultural e politicamente igual ao homem; ou mais, se o deseja e pode. Não se trata de um reconhecimento gracioso, por parte do homem; trata-se de um reconhecimento de condições sociais, econômicas, culturais e políticas que se manifestam e se firmam nos países que assim podem se pronunciar. Os povos que asseguram o contrário estão sujeitos a outro tipo de condições.

O homem tem sido criticado por essa injustiça, atribuída a predomínio ou arbitrariedade de sexo. A justa interpretação é que se trata de um predomínio ou arbitrariedade de condições que o próprio homem, como tal, não pode modificar. Pode modificá-las ou mantê-las não por razões de sexo, mas por motivos de ordem política ou econômica, que repudia ou aceita. Se o homem é progressista ou reacionário, também a mulher o é, e isso não depende do sexo mas do objetivo político e econômico que se busca. Se tem havido mulheres que lutaram bravamente para que aquelas condições se alterassem, não se pode afirmar que a atitude dos homens tenha sido a de cruzar os braços. A prova é que lutaram para derrubar verdadeiras muralhas de interesses e preconceitos num campo mais geral. O homem prefere lutar neste tipo de terreno; está mais de acordo com sua maneira de ser, de seu conceito de luta: do maior para o menor.

Como o do homem, o problema social da educação da mulher está ligado ao de suas condições sociais. Sempre receberam mais e melhor educação aqueles que se achavam em melhores condições para educar-se. Por isso está bem encaminhada a luta pela melhoria dessas condições, como passo prévio a muitos outros. A classe média, a pequena e a grande burguesia, a quase aristocracia — nesta ordem crescente — tem tido mais oportunidade de educar-se que a mulher operária ou camponesa. Pode-se, mesmo, dizer que são as únicas que tiveram oportunidade para

educar-se. A mulher operária ou camponesa seguiu o mesmo caminho do homem de sua classe: pouca ou nenhuma escola primária; não chegou nem mesmo a atravessar os umbrais da educação. A mulher da classe média tratou de habilitar-se para tarefas auxiliares do comércio, da indústria, de escritórios e repartições. Durante anos foi-lhe muito difícil encontrar trabalho, em parte porque só sabia fazer determinados serviços, em parte devido aos conflitos entre as organizações trabalhistas, derivados da desigualdade dos salários, ou de conflitos gerados pela diferença de sexos, em virtude do baixo nível de educação. Tudo isso compunha um sistema de vida social, econômica e moral que com o tempo vem se alterando. Recordemos as saídas das empregadas de casas do comércio, à porta das quais as esperavam os parentes, tal como ainda muitos pais vão esperar os filhos à porta da escola. O ponto mais baixo desse *déficit* educativo das ruas portenhas era então representado nos subúrbios pelo malandro; e no asfalto pelo chantagista; entre um e outro extremo situava-se o conquistador barato que se tratou de eliminar com aquelas famosas disposições que iam da prisão à multa, e à tão temida publicidade. Mas a única coisa que conseguiu vencer a partida foi a modificação das condições de base: a mulher assalariada foi crescendo em número e importância, até converter-se em um fator social e econômico quase comparável ao homem. Suas melhores conquistas sociais abriram-lhe o caminho para maiores conquistas morais. Este é um capítulo de que não se pode voltar atrás. A civilização e o progresso político cada vez mais aproximam a mulher do homem, no terreno econômico e social. Isso facilitará maior aproximação no campo educativo. Todos os entraves que ainda subsistem serão derrubados. Homens e mulheres, sem dúvida, terão os mesmos direitos nesses setores; e serão direitos dos quais também não há recuos.

A mulher da classe média e da pequena burguesia — que se encontravam muitas vezes em suas fronteiras econômicas — formaram na Argentina o núcleo educativo de maior importância. Desse núcleo saiu o magistério e o professorado; como também o pessoal qualificado dos estabelecimentos públicos e privados; o de assistência social e as profissionais.

Como o trabalho intelectual puro tem exigido na Argentina uma situação econômica relativamente folgada — pois viver da pena, por exemplo, tem sido sempre muito difícil quando não impossível — a veia intelectual foi mais cultivada nos setores da pequena burguesia e às vezes da alta burguesia, pois dispunham de mais tempo e dinheiro para cultivar-se. Isso já mudou e ainda vai mudar muito mais. Fora desta atividade, que muitos consideram de elevada ordem hierárquica, as mulheres da grande burguesia se educaram ou desenvolveram sua ação educativa, nos limites do lar ou do setor econômico e social a que pertenciam. Essa

formação e essa ação educativa naturalmente cultivaram e expressaram os interesses, os pontos de vista, as preferências, a moral da classe social e econômica dominante. Não se podia esperar que cultivassem e expressassem o que interessava à classe dominada. Em momento algum da história uma classe social qualquer foi voluntariamente colocar a cabeça sob a lâmina da guilhotina; todas lutaram por defender seus interesses, pontos de vista, suas preferências e moral.

No panorama da vida educativa da mulher argentina, a mulher operária e camponesa tem sido a que menos tem dado, porque também é a que menos tem recebido. A classe média e a pequena burguesia formam até agora o núcleo educativo mais importante em número e qualidade; embora inoperantes como fator de massa e, portanto, como fator de decisão histórica, tiveram consciência de que a maior poder econômico corresponderia maior poder político, e que a habilitação educativa representava um meio de estender as mãos até esse poder. Mas ficaram com as mãos estendidas porque o poder sempre foi exercido por poderes econômicos superiores aos seus. A grande burguesia, nascida sempre da pequena, foi educada na conservação de um sistema moral, social e econômico, sistema no qual a quase aristocracia sempre se reservara o papel de guardião político.

Nossa aristocracia tem sido o que poderíamos denominar uma classe ilustrada. Não me atreveria a dizer culta pois pouco fez com o que aprendeu em leituras, viagens, espetáculos, etc. Tem desempenhado o papel educativo e cultural de todas as aristocracias: classes conservadoras, nunca produtoras. Quando empregam suas riquezas numa obra educativa, é para manter objetivos e formas que não contrariem seus específicos interesses de classe. Quando se diz — e há exemplo no curso da história — que mulheres aristocráticas ilustradas, sem abandonar sua classe, esposam objetivos que contradizem seus interesses, é porque a própria sociedade está sofrendo o ataque agudo que marca a culminação de todo um processo que modificará as condições sociais, políticas e econômicas até então reinantes.

Chegamos agora ao ponto que, sem dúvida, é o principal de toda a educação: Para que educar? O simples problema de educar nunca ocasionou perturbações pois até educar na ignorância, na escravidão, é educar. Todos os povos, desde os mais primitivos, empregaram sempre métodos educativos regidos por princípios que correspondiam exatamente aos postulados sociais, econômicos e políticos do sistema de governo dominante. Levar a atenção e o interesse do aluno até um determinado ponto, é levar à prática uma política educativa. Na educação argentina, — sobretudo na educação da mulher — avança uma tendência, muito protegida, para mantê-la como ser que sente, e não como ser que também

pensa; como ser que crê, e não como ser que também examina; como ser que se contrai, e não como ser que se expande.

Se o pensamento, o exame e a expansão podem ser comuns a muitas políticas educativas, é evidente que hoje já constituem a antítese da política educativa protegida, que só aspira à servidão pelo sentimento, crença, limitação. Se esse tipo de educação progredisse até atrair a enorme massa de mulheres incorporada nos últimos dez anos às fábricas e oficinas, armazéns e escritórios, poderia prever-se que a educação argentina teria entrado em um de seus períodos mais difíceis; poderia dizer-se **que** a educação liberal e progressista incluída no pensamento de Mayo estaria cerceada. Portanto, ainda que o pensamento e o exame não sejam patrimônio exclusivo de uma educação, podemos dizer que hoje constituem um ponto de mira que não deve desaparecer no panorama educativo da vida argentina.

Se progride tal política educativa do sentimento e da crença é porque já tinham surgido as condições essenciais à sua existência. Devemos, pois, limitar-nos a esperar ou a lutar apenas pela modificação dessas condições, antes de iniciar a fase educativa que nos interessa ?

Se a educação fosse um coroamento — e esta é a concepção aristocrática — seria mister esperar; dentro da concepção dialética, porém, do postulado de que tudo faz parte de um processo de lutas e contradições, de que é preciso educar constantemente, cumpre afirmar que não se deve esperar.

Dentro da necessidade de pelejar pela melhoria de suas condições materiais de existência, a mulher poderá educar-se com maior sentido coletivo que a geração precedente, que não teve tão amplo campo de ação. A mulher da cidade dispõe sempre de maior campo coletivo que a do interior, que aí vive quase confinada. Nessa participação crescente do terreno coletivo é que a educação, considerada como problema social, pôde folgadoamente cumprir o seu papel. Saber mais, capacitar-se mais, adquirir mais. Pela estrada do progresso econômico e social chega-se a muitos lugares. Uma vez a eles chegados, a que valores educativos devemos nos entregar ? Moradia, roupa, alimentação, distrações, satisfações — tudo isso é indispensável. Mas, e além disso ?

Se a mulher operária e camponesa fosse repetir ao pé da letra o que antigamente simbolizava a ascensão da pequena e da grande burguesia, é evidente que só se verificaria uma mudança de roupa, moradia, alimentação. Seria uma outra pequena ou grande burguesia, em sua formação mental, moral e cultural. Seria um simples ascenso econômico; não se teria saído do aspecto social do problema educativo; não se teria penetrado no aspecto moral do mesmo problema. O aspecto moral é "para que"?

A educação da mulher como problema social, isto é, de habilitação, elevação, intervenção, participação, etc, vai perdendo rapidamente, na Argentina, seus últimos ou penúltimos adversários. A batalha foi ganha pela mudança verificada nas condições de base, ao exigir ou atrair a mulher para atividades que outrora não desempenhava. Só na Idade Média — hoje em tentativa de crescimento — alguém ousava dizer que a mulher deve fazer isto e não aquilo; porque ao homem da Idade Média interessava que a mulher obedecesse e crêsse.

É nessa questão de decidir o que a mulher deve ou não deve fazer. não como dedução de suas limitações físicas mas como parte de um programa de política educativa, que o problema da educação se revela mais tenso. Se a questão educativa de maior ressonância — hoje em fase final foi a última cruzada educativa da criança, nos anos que correm, e ainda por algum tempo, teremos seguramente a questão da mulher — da mulher em suas distintas classes e idades.

À medida que se aprofunda a questão, conclui-se que o problema da educação infantil, comparado com o da mulher, não passa, na verdade, de brincadeira de crianças. Muito se tem falado e pensado no problema da educação da mulher, que formará na primeira linha, no mundo de hoje e de amanhã, pois é evidente que da mulher jovem sempre se pode e se deve esperar mais. Mas, e os milhões de mulheres inutilizadas e ignoradas, mudas, sofredoras, envelhecidas antes do tempo, cujos seios e costas tudo deram e para tudo serviram; mulheres sem outra alegria que a certeza de terem sido úteis e a convicção íntima de terem sido inexoravelmente sacrificadas ?

Para a educação da mulher este problema tem a mesma importância que o problema do mundo de amanhã. Este sairá do mundo de hoje; e assim vai avançando nos séculos. Não é possível, portanto, colocar o problema da educação da mulher, na Argentina, como o de um quadro de que o tempo tivesse desaparecido. O tempo nunca desaparece; deixa em tudo marcas vivas, profundas, que são sua voz e seu alento. A mulher murcha de ontem ou ante-ontem tem aspirações educativas; tão legítimas e tão atendíveis como as reivindicações da mulher fresca de hoje. Na mulher jovem, para abrir caminhos; na mulher que já não o é, para derramar nesses caminhos sua larga vida e sua fecunda experiência.

Também para a solução desse conflito torna-se mister que as condições de base se orientem no sentido da segurança social. Enquanto esta não existir de verdade, as relações de dependência econômica exacerbarão os conflitos. Nosso tipo de organização social fez com que a mulher, mais que o homem, sofra os efeitos da dependência econômica.

O homem a sente em relação a seres estranhos: o empregador, o cliente. A mulher a sente em relação a entes que de maneira alguma lhe são estranhos: o marido, os filhos, os irmãos, etc. O homem pode encolher

os ombros diante de seus padrões econômicos; ela, em compensação, enfrenta esses conflitos de coração apertado. O homem não se empenha em manter essa supremacia pecuniária, tem-na. O espírito de iniciativa — do qual no regime atual derivam os grandes benefícios — está mais desenvolvido no homem que na mulher. Se esta pode chegar a tanto, só o tempo dirá; o homem não tem interesse em impedir-lhe ou barrar-lhe o caminho. Sabe, tanto como a mulher, que ser livre economicamente é ter percorrido um bom trecho do caminho da libertação social e moral.

A mulher não pode, sempre, ser educada estritamente da mesma maneira e de acordo com todos os objetivos que o homem persegue. Não se trata de proibição política ou social; não existe de permeio nenhum problema de classe ou de sexo. É que a mulher, muito simplesmente, não é homem, e este não é mulher. Pode-se educar da mesma maneira a mulher de 90 anos, a jovem de 20 ou a menina que começa a andar? E se há diferenças dentro do mesmo sexo, não há de havê-las em relação ao sexo diferente? Se admitimos que as condições sociais, econômicas, culturais e políticas impõem ou regulam diferentes modos de educar, como deixar de reconhecer, igualmente, que as condições intrínsecas — mais próximas, por definição, que as extrínsecas — que as condições próprias do sexo não imponham ou regulem, também diferentes modos de educar?

Acredito que o sexo impõe mais condições que limitações. E as impõe tanto ao homem quanto à mulher. O estado físico e psíquico, prescindindo-se do sexo, também impõe condições educativas peculiares. Vivemos num mundo de interrelações, das quais apenas uma diminuta parte foi descoberta. A interdependência é a lei. Pode-se ignorá-la, mas ela existe. E nos impõe condições. Se, em lugar de "condições", empre-na-se mais a palavra "limitações", é porque na prática, e para quem tudo deseja, as condições se traduzem em limitações: não fazer isto ou aquilo; ou fazer só isto e aquilo.

Enquanto se admitir que tudo vem de muito baixo e de muito longe, vale dizer, que tudo nasce de um processo, cujo fim e princípio se desconhecem, e no qual nada se produz por si, o interdependente é a lei, e o independente é a hipótese salutar, o ponto de mira em que pode coincidir de fato o processo em uma de suas fases. E enquanto se admitir que tudo vem por si, por graça e castigo, o independente, o súbito seria a regra; mas tanto não existe o independente de verdade que a filosofia do súbito é a que pratica a moral da dependência, da ordem hierárquica, e da submissão raiando ao absoluto.

Viver a vida é a aspiração ingênua de cada ser humano; vivê-la como se deseja; em uns essa aspiração nasce mais cedo que noutros; em alguns se enfraquece ou resplandece; raras vezes a ela se renuncia de todo; sempre, mesmo na mais dura adversidade, mantém-se esta esperança em reserva quase subconsciente. Amanhã, talvez... Não é pre-

ciso dizer, sente-se. A mulher, muito mais que o homem, sofre essa inquietação; talvez essa angústia. Seus padecimentos, maiores que os do homem, fazem-na desejar a compensação de uma libertação jubilosa. Nos lábios de uma mulher a frase "quero viver minha vida" adquire um sentido patético, de ansiedade; nos lábios masculinos tem um sentido de repouso, de calma. O que na mulher significa "algo mais", no homem significa "basta". A vida íntima da mulher intervém mais ativamente que a do homem em sua educação; na realidade intervém mais ativamente em tudo. A mulher liga sua vida íntima à maioria de seus pensamentos e atos. O homem coloca sua vida íntima mais como espectadora de seus outros aspectos. A mulher tem maior capacidade de resignação mas se conforma menos. É por isso, também, que o problema da conquista de sua liberdade, de sua personalidade, tal como se apresenta para uma sociedade que tem que modificar-se, de sua emancipação, em suma, oferece maiores dificuldades que no caso do homem. Tais dificuldades não surgem em relação à sua educação para a nova vida econômica, social e política mas em possíveis relações morais. Continuará a mulher sendo, em suas relações afetivas com o homem, o que tem sido até agora? Convém seguir o conselho daqueles que dizem que a mulher moderna deve desenvolver firmeza, decisão, energia, vencendo por si mesma os dogmas que a inibem, criando uma forte individualidade, distinta da mulher-espôsa dos velhos tempos? Deverá manter o amor e a maternidade como centros da vida moral? Ou deverá, ao contrário, substituí-los pelo amor ao trabalho e por outra moral sexual? Deverão a auto-disciplina, a liberdade, a personalidade substituir o sentimentalismo, a submissão, a adaptação? A moral burguesa deverá ser substituída por outra moral? Está a sociedade argentina madura para uma mudança de moral? Em caso afirmativo, que moral social deve substituir a vigente? Qual é o ideal da mulher de nossos tempos e nosso meio?

Dar resposta categórica e definitiva a tais perguntas equivaleria a admitir que conhecemos o ponto final do processo que estamos vivendo. Não é impossível oferecer tais respostas mas elas não passariam de reflexo fiel de nossos interesses, nossas paixões, de nosso enquadramento social, de nossa orientação política; na melhor das hipóteses, de nossa interpretação — mesmo a mais objetiva possível — do mundo e dos seres que o habitam.

Um exame sem o propósito preconcebido de querer demonstrar que só existe uma única resposta, é sempre um exame ingrato, pois contenta a muito poucos. A humanidade prefere viver com um sim ou um não. A dúvida atormenta; é um espectro que procura afugentar o mais rapidamente possível. E a educação está sempre a apresentar-nos suas dúvidas e vacilações. Será por aqui? Será por ali? Esta incerteza não é a de não saber a que objetivo tendemos. Podemos sabê-lo e querê-lo —

e o queremos e sabemos — mas o tempo e o meio não se ajustam a nossas convicções e temos que agir, não obstante, em um tempo e em um meio que deve antes sofrer uma ação política, social e econômica que configure sua nova fisionomia e seu novo conteúdo. É nesse ponto que a educação desempenha seu grande papel de parteira do mundo novo. A gestação do mesmo não lhe pertence, cabendo-lhe apenas cuidar do que há de vir. A educação, pois, tem dois momentos em que deve provar seu valor e sua perdurabilidade: o momento em que cuida do tempo presente, olhando para o futuro; e o momento em que recebe este, não como algo definitivo, encerrado, mas como coisa sujeita a um processo que jamais se interrompe.

Vai travar-se, na educação da mulher, uma batalha que interessa enormemente a todos quantos não renunciaram ao pensamento de Mayo, como base de nossa formação nacional. Os adversários aspiram à mulher colonial porque isto coincide bem com seus interesses sociais, econômicos e políticos. Ambos têm que tirar fatos e exemplos já que são absolutamente reais; cumpre, ao contrário, utilizá-los como pontos de apoio, no desfecho do processo que se persegue. E firmar como objetivo: mulher colonial, não. Mulher de Mayo, sim.

II — A FAMÍLIA

Desde sua origem até os nossos dias, a família variou muito em sua composição e organização. Primitivas comunidades sociais e sexuais foram substituídas por outras. A família, tal como a conhecemos, é, dentro do grande processo da sociedade humana, uma criação recente. Não será a última. Tudo se transforma. Porém as grandes modificações nunca são súbitas: vêm de muito longe, vão para adiante; como seu processo é muito longo — centenas, milhares, milhões de anos são às vezes necessários para consumá-las — a vida de cada um de nós não é suficiente para que as observemos. É como se diante de nós nada se movimentasse. como se tudo estivesse à espera de juízos individuais ou coletivos, para tomar um rumo.

A família dos tempos primitivos, a da história e a nossa contemporânea integraram ou integram sistemas de relações sociais, econômicas, sexuais, educativas, políticas, etc, que foram se transformando e ainda se transformarão. Esse sistema de relações é que forma ou transforma a família. Portanto, quando se pensa que é necessário modificar tal regime de família, convém indagar primeiro se as condições indispensáveis já atingiram o ponto em que tais modificações possam produzir-se. Isto não quer dizer que o homem deva ter um papel passivo diante das condições mas, ao contrário, que deve primeiro conhecê-las, antes de agir.

O fator homem — já que também ele faz parte do meio — é decisivo na integração do sistema de condições.

A família, pois, como todo fato social, está sujeita a transformações. A educação pode preparar o ambiente para essas alterações; mas também pode preparar a sociedade para retardar a adequação dessas modificações. Depende do objetivo que se proponha. E este atende, como se sabe, aos interesses materiais e morais que se deseja satisfazer. Também esses interesses condicionam o tipo de família que há de prevalecer.

A família argentina — não podia ser de outra forma — corresponde ao tipo de família dos europeus que povoaram o território da república. Esse tipo só variou na medida que diferiam as condições econômicas, sociais, educativas, etc, do meio anterior, em relação ao meio presente; e também à medida que tais condições variaram, no próprio meio nacional. A estas duas variações, uma de contraste e outra de variações locais, cabe acrescentar as de ordem geral pois não vivemos isolados entre meridianos e paralelos hipotéticos: vivemos num mundo de relações, muito mais vasto que o nosso próprio mundo. Logo, qualquer modificação substancial, no tipo de família que integra esse mundo mais vasto, significaria, sem dúvida alguma, uma transformação substancial em nosso tipo de família local. Este é uma expressão particular de um tipo de família que desde há muito predomina em vastas extensões da terra e que habita em todos os continentes. Deixando bem claro que, embora sujeita a variações locais e substanciais, a família argentina pertence a um tipo de forte raiz internacional, podemos nos referir à família do âmbito nacional.

A família argentina corresponde, em sua composição, à de suas diversas classes econômicas e sociais, ao nível cultural e educativo da população, aos objetivos da vida comunal em seu conjunto. Esses objetivos são iguais em suas diferentes classes e situações, pelo que se pode dizer que nossa família não se orienta no sentido do clã fechado mas no do intercâmbio. Os cruzamentos não foram combatidos, as discriminações de caráter político, social, religioso e econômico ou educativo nunca constituíram a linha de conduta de nossa formação nacional. A existência de alguma discriminação só pode significar um momento de retrocesso, o qual, se acaso perdurasse, significaria que a vida nacional estaria sendo minada. A família argentina, de cuja moral o país não tem de que queixar-se, formou-se na tolerância, na largueza de vistas, na confiança no dia de amanhã. Sua formação sofreu a mesma influência que a das condições médias do país, que até agora não tem tido nenhuma preocupação grave com referência ao dia de amanhã. A expressão "Dios es criollo" não é uma frase vazia de sentido: é um estado de consciência que se pode aplaudir ou criticar, mas que nem por isso deixa de ser uma realidade.

A intolerância, como prática consuetudinária, é própria de povos — e de homens — divididos entre si por limites sociais, econômicos, culturais e educativos muito severos. A sociedade argentina não possui esse tipo de composição; sua base demográfica é, ainda, de pequena burguesia e de classe média, que são classes que acabam de chegar e que já pensam em partir; é dizer, classes com apetite de trânsito, que constituem a melhoria econômica e social, para a operária e camponesa, e que aspiram a converter-se em grande burguesia. A intolerância partiu da quase aristocracia mas esta classe social compreendeu, depois de Caseros, que o crescimento de seu poder não repousava no isolamento mas no alargamento de suas relações, até que chegasse o grande burguês, seu parente econômico mais próximo. Depois de Caseros abre-se a imigração em grande escala, imigração que enriquece os campos dos proprietários de terras, que funda o alto comércio e a grande indústria. Como poderia a aristocracia feudal ser intolerante para com quem lhe inundava os bolsos de patacas ? boi tolerante porque essa virtude lhe era mais conveniente que a intolerância. Não adotou essa atitude por hipocrisia, usou apenas de bom senso da realidade; e graças a essa coincidência de interesses, a quase aristocracia que a sucedeu — mais parecida com a de Luís Felipe que com a de Felipe Segundo — foi uma comunidade muito conservadora, não há dúvida, mas flexível. Quando o General Júlio A. Roca, presidente da República, promulgou a lei de ensino leigo, sabia muito bem por que o fazia. Desta vez "a raposa" não achava as uvas verdes.

A família argentina, como toda associação que depende do meio, encontrou, nas cidades de amplo desenvolvimento econômico e social, mais que nas povoações atrasadas e, certamente, mais que no campo, maiores facilidades para multiplicar-se, organizar-se e melhorar seus grupos. A família campesina manteve-se firme enquanto pôde satisfazer, com os recursos provenientes de seu trabalho, as necessidades de seus componentes mais jovens e enquanto a chácara não se diferenciava muito do povoado. Quando, porém, a economia camponesa não conseguiu pro-er à procura de artigos industriais, e o povoado deslumbrou o homem do campo, a família do interior começou a perder todos os seus melhores rebentos e foi-se esgotando até ser o que é hoje: uma lenda como a do poema de Santos Vega: sombra melancólica vagando de um rancho para outro. Nossa família campesina está reduzida a troncos que se mantêm firmes porém sem esperanças de florescimento futuro, ou a farrapos humanos. Os descendentes dessas famílias já abandonaram definitivamente o campo. Trata-se de um fenômeno freqüente e antigo, registado nos países em que a indústria e o comércio atraem a gente moça, que é a que mais facilmente muda de domicílio. À jovem do campo ofereceram-se, então, duas possibilidades: ou o serviço doméstico ou o matrimônio, sendo que este último também significava serviço doméstico. Seu

atraso, quando não sua medíocre habilitação intelectual e educacional, obrigou-a a cingir-se ao que era capaz de fazer, ao que bem ou mal havia aprendido na única escola que freqüentara diariamente: o lar da família — escola pobre, às vezes miserável, como para alunos retardados; mas em todo caso, escola. Melhor, sem dúvida, que o campo aberto ou o ócio à sombra de um telhado ou de uma árvore. Quando do serviço doméstico se elevava aos cuidados domésticos, então o novo lar também começava a elevar-se, desaparecia a moral de servidão, substituída pela moral da cooperação.

Se nossa exploração agrária se tivesse firmado sobre bases econômicas e sociais progressistas, a família campezina teria sido a grande família argentina; a produção diversificada, a indústria rural e a propriedade da terra, teriam permitido que pais e filhos vivessem juntos ou próximos e associados. A realidade, no entanto, foi bem outra: em lugar do camponês progressista e habilitado, tivemos o jeca ignorante, de baixa produção e pequeno consumo. O rebaixamento de vários tipos encontrou boa fonte de abastecimento no lamentável desmoronamento da família campezina, que ficará em nossa história como frustração nacional, na tentativa de superar a terrível associação de barbárie e deserto.

A família operária das cidades também sofreu as mesmas agruras da campezina: salário insuficiente, moradia pobre. Lá, o rancho; aqui, o bordel ou o tugúrio. Mas na cidade, que crescia em população, indústria, comércio, higiene, alimentação, etc, foi possível ao filho do proletário conseguir recursos sem afastar-se do lar, até casar-se e viver sob o mesmo teto, até o almejado momento de estabelecer um novo lar. A família operária originou-se, em parte, de artesãos europeus e foi sendo completada, logo, com aprendizes de fábrica, que foram adquirindo qualificações, embora não pudessem elevar seu nível cultural e educativo, por falta de escolas apropriadas. A mãe da família operária seguiu uma trajetória semelhante à da família campezina: sobre ela recaiu o maior peso do sustento físico e moral de sua pequena comunidade — cuidados ao marido e aos filhos, trabalhos de casa, sustento da economia doméstica. À falta — quase completa, pode dizer-se — de assistência social, a família operária recorreu, para subsistir, à sua própria assistência. A mulher operária, em tais condições, viu-se constrangida a ganhar o pão, abrindo mão de outras preocupações. Seu salário sempre foi muito baixo. Cuidava da casa ao voltar da fábrica mas não lhe era possível fazer vida de lar. O tipo de moça de fábrica tornou-se, por isso, característico; sua irmã de tarefas, a operária a domicílio, que depois de coser sem descanso tinha que levar seu pesado fardo de mercadoria para receber o salário. Quem delas não se lembra? O engrandecimento das fábricas eliminou em grande parte o trabalho a domicílio. A operária do embrulho já não divide seu dia entre a familiar máquina de costura e o arranjo da

casa; um melhor salário na fábrica permite-lhe dedicar-se ao arranjo físico de sua pessoa. A casa, como tal, já não a atraía antes; menos a atrai agora, pois o brilho da rua e de seus vestidos estabelece um forte e desagradável contraste. Enquanto isso, os braços e as pernas da mãe de família, que antes faziam mover o pedal e a roca, movem agora exclusivamente a pesada e complicada máquina da vida doméstica.

Nas famílias de classe média e de pequena burguesia, até a primeira década deste século, a mulher permanecia ligada aos trabalhos regulares da casa ou ao gozo dos bens da mesma acumulados. Na classe média era mais produtora que consumidora; na pequena burguesia dava-se o inverso. Os pais não consentiam facilmente que as filhas trabalhassem fora de casa; preferiam suportar a carga, às vezes muito forte, da acumulação de filhas solteiras em casa, a vê-las lançadas na aventura, que consideravam perigosa, de contactos estranhos e de nova moral que não lhes inspirava confiança alguma. Não eram pais trogloditas. Ou conheciam bem o que era o mundo fora do lar, ou o conheciam mal e não percebiam que esse mundo se transformava. Todo ser humano tem qualquer coisa de divino e do homem da caverna, vale dizer, de libertação e de preconceitos; e adquirir e desejar sempre custa muito. Os preconceitos às vezes têm tradição de milênios, e é pueril pensar que uns poucos anos ou um ato de vontade são suficientes para apagá-los.

Todavia o crescente desejo de mais bens, de mais comodidades, de melhor nível econômico e social — que o desenvolvimento do país ia cultivando sobretudo nos habitantes das cidades — fez com que a família de classe média começasse rapidamente a incorporar-se, em sua quase totalidade, ao trabalho assalariado de lojas e escritórios, às vezes de certas fábricas — as que não eram consideradas insalubres nem deprimentes, do ponto de vista de sua moral de classe. O orçamento familiar cresceu para tornar possível que a mãe contasse com o auxílio de uma ajudante: a criada. A variedade das horas de refeições, o uso mais freqüente de roupa limpa, o abandono quase total, por parte de filhos e filhas, dos trabalhos domésticos, multiplicaram as tarefas da mãe de família. A vida desta se tornou, então, sombria e difícil, muitas vezes amarga. Antes trabalhava brutalmente, sem horas de descanso, quase; mas era uma pessoa da casa; era ouvida, era atendida; ocupava pelo menos o mesmo nível das filhas mulheres. Desde, porém, que o trabalho assalariado lhe arrebatou os filhos, converteu-se também numa assalariada, o que poderíamos denominar, em relação à criada, o capataz da casa. Salvo quando um afeto vivo, fruto de um nível de educação pouco freqüente, mantinha os laços de família num plano moral, o plano liso e chato das relações econômicas ia convertendo a mãe de antes numa simples engrenagem da economia doméstica. O trabalho assalariado para a classe média foi a saída mais fácil que encontrou. Os filhos não tiveram

culpa do desmoronamento dessa modesta vida familiar, baseada em horas de convivência, e também não podiam dispensar a mãe das tarefas domésticas pois ambos estavam, e ainda estão, forçados a conviver num sistema que não lhes permite outra saída. Muito antes, na família operária já ocorrera esse afrouxamento e essa erosão no trato familiar. O filho e a filha de operários, e também da classe média encontraram no matrimônio um meio de sair da comunidade doméstica, não só por motivos morais e sexuais, como também porque essa comunidade de interesses muito diversos já não podia constituir a associação em que sempre se baseiam a organização e a permanência de uma família.

O grosso da imigração européia para a Argentina não era de alto preparo técnico nem intelectual. Do ponto de vista humano eram tão dignos como os que o possuíam; mas na vida social Argentina, esse mediano nível cultural e educativo começou a gerar problemas que logo se manifestaram na classe média e na pequena burguesia. Filhos e filhas dessas duas classes tiveram acesso a escolas pois a relativa ou real prosperidade econômica dos pais lhes permitia esse luxo. Tiveram acesso, conseqüentemente, a círculos sociais e econômicos praticamente vedados a seus progenitores. Nossas classes econômicas tem sido e ainda são de uma continuidade sem lacunas apreciáveis, e com freqüência passa-se de uma classe para a outra mais próxima. As classes não são estanques. Isso não significa que nossa gente seja melhor ou mais camarada que outros povos, significa que nossa economia permite essas mudanças. Do ponto de vista social e histórico não possuímos classe operária propriamente dita. A mentalidade de nossa classe operária, por exemplo, é mais uma mentalidade de uma classe média que aspira à pequena burguesia pois acredita que a conquista de melhor salário, melhor casa, melhor alimentação é a solução dos problemas básicos de sua vida moral e física.

Esses filhos e filhas da classe média e da pequena burguesia, que experimentaram contactos econômicos, sociais, culturais, educativos aos quais não estavam habituados, contactos esses que os satisfaziam muito mais que os anteriores, criaram o inevitável conflito dos desníveis. Conflito duro porque repercutia no local de convivência diária, onde se haviam formado e ao qual deviam tudo quanto sabiam até então. Entre os pais rudes, de baixa produtividade em relação ao momento econômico e de um medíocre nível cultural e educativo, e os filhos, dotados de mais elevado poder aquisitivo, mais civilizados, mais preparados e até dotados; de uma capacidade intelectual que seus progenitores jamais haviam sonhado possuir, tornaram-se difíceis as relações familiares. Na família operária, o pai artesão e a mãe prática em trabalhos domésticos — nos quais sabia fazer maravilhas, em que pese o embotamento do trabalho brutal e do sofrimento de anos — tinham sobre filhos e filhas o ascendente de uma qualificação manual que estes não haviam adquirido. A

eles a fábrica só dava tanto para produzir tanto, sem preocupar-se se o trabalho os habilitava para formar-se intelectual e moralmente, preocupação de que cuidava o velho artesanato pois constituía título social ante o feudalismo dos proprietários de terras e senhores. As filhas de operárias tinham que recorrer ao prestígio materno em questões de cozinha e costura, ou em caso de doença. Nas classes médias e na pequena burguesia, porém, os filhos se sentiam superiores aos pais. Como adquiriam nível cultural e educativo mais satisfatório, não romperam abertamente com os progenitores pois tinham cultivado uma moral de consideração para com os mesmos: foram pouco a pouco separando o mundo de casa do mundo que não era casa. Neste conflito jaz boa parte da raiz do conflito mais geral entre o lar e a rua.

Filhos e filhas de classe média e pequena burguesia interessaram-se por melhorar o velho lar; trataram de tornar os pais apresentáveis aos olhos do mundo novo a que, agora, pertenciam. Essa tarefa foi realizada em grande parte com a aquiescência dos progenitores. Os quais, afinal de contas, haviam logrado, através dos filhos, a ascensão a outra classe que sempre tinham desejado.

O lar, porém, deixou de ser uma coisa viva, de produção recíproca, de intercâmbio recíproco. Não prosseguiu a obra em comum; nele falavam-se línguas diferentes. O rompimento definitivo, íntimo, a despeito da continuação formal e externa, produziu-se com o crescer dos netos, já nascidos num ambiente muito diferente do dos avós. Esse rompimento se faz sem ruído, silencioso pois os avós estão prestes a morrer. E é o que sucede. Já estão mortos em vida; só mudam de morada.

Toda tradição familiar repousa em vínculos morais, culturais e educativos, aos quais necessariamente deve acompanhar um apoio econômico ou social. A família, como unidade econômica, pode ser superada; e em muitos aspectos foi substituída pela sociedade ou pelo Estado; como unidade moral possui um valor do qual não se entrevê debilitamento nem fim próximo.

Nossas famílias da grande burguesia e da quase aristocracia formam sociedades morais, sociais e econômicas, e ao mesmo tempo políticas. No campo político — que falta às famílias das outras classes referidas: camponesa, operária, média e pequena burguesia — é que reside sua capacidade de ação. Donas de tudo quanto de substancial existe na economia nacional, na ordem privada — imóveis, gado, indústria, comércio, bancos — necessitam de uma ordem política para pôr em movimento esse imenso caudal.

Eis por que desde muito tomaram posse de tudo quanto puderam, dentro da máquina estatal e social, e participaram decididamente na formação e no impulsionamento de toda organização pública ou semi-pública, de finalidades morais e materiais, de onde podiam atuar como

classe dirigente. Classe dirigente sempre significa classe política dominante. E desses postos de ação influíram na fixação dos objetivos por que a sociedade inteira devia lutar. Esses objetivos não se alteraram pois do predomínio da grande burguesia do gado, passamos ao da grande burguesia industrial. Esta continua sendo classe dirigente. A quase aristocracia ainda está intacta, não foi substituída por outra.

Nossas famílias da burguesia e da quase aristocracia desempenharam o duplo papel — embora limitado — que as outras quatro classes mencionadas não puderam nem souberam desempenhar: o encontro entre a casa e a rua. Como? Dando também um conteúdo político à família. Os filhos de grandes burgueses e aristocratas, dotados de uma firme consciência de classe, associaram-se aos pais na obra comum de manter privilégios, certamente, mas de manter algo que lhes era comum. Tais famílias constituem ainda uma sociedade hierárquica, em que esses e aqueles nomes — uns de posição, outros de quantidade — possuem um poder quase religioso, embora sem dúvida abonado por um poder material que lhe serve de antecedente. *A* ou *B* ainda continuam mais que *C* ou *D*. A ordem social não foi alterada.

Dentro desta determinação de vida familiar em relação às classes econômicas e sociais da vida argentina, qual tem sido o papel da mulher, e que conclusões podemos tirar que interessem a seu problema educativo?

Factotum nas classes econômicas fracas: camponesa, operária, classe média; aliviada de algumas cargas pesadas na pequena burguesia; com maior poder sobre filhos e agregados que nenhuma outra classe, na grande burguesia; e com grande influência política, social e econômica, na quase aristocracia — eis o papel que tem desempenhado até agora. Na ordem econômica e social repetiu, dentro de quatro paredes e com relação a seus parentes mais próximos, o que fora dessas quatro paredes acontecia a esses mesmos parentes. Assalariados eles, assalariada ela; dominantes eles, dominante ela. O tipo econômico e social de família não pode ser distinto do tipo econômico da sociedade a que a mesma pertence. O mesmo ocorre com o tipo moral, educativo, intelectual, etc. A diferença se verifica quando convivem velhos lares com situações diferentes das que os formaram.

Toda nova geração considera as quatro paredes do lar como uma limitação a seu desejo de um mundo aberto ao porvir ou a aventura. Está na própria raiz da vida a eclosão, a ruptura de algo, para iniciar uma vida nova; nos animais, nas plantas, na vida cósmica. Mas a necessidade física e moral de modificações não está só na coisa que nasce mas também na que dá a luz. Os filhos pensam em seus direitos, reivindicações, na necessidade de mais mundo, de coisas novas, e os reclamam áspera ou suavemente; é muito raro, porém, que se detenham a pensar se também os pais têm seus direitos, reivindicações, necessidade de mundo e de

coisas novas. E esta atitude é tão certa quanto a outra. Ambas as partes se vêm afetadas por um problema idêntico, que cada uma expressa e resolve tal como o compreende e tal qual pode e quer. De um lado e de outro há compreensão ou incompreensão, tolerância ou intolerância. Ambos são seres humanos, convivendo em uma entidade maior, com a qual estão em acordo ou em desacordo. O conflito é próprio da vida. A vida, contudo, não morre nos conflitos; muito ao contrário, deles nasce, ou melhor, continua.

O fato, pois, de que as quatro paredes tenham sido — e continuarão a ser — objeto de discórdia, não quer dizer que sua validade tenha os dias contados. Quer dizer apenas que há um conflito que cumpre resolver. Este varia de acordo com os valores ou objetivos de vida que predominem na família, e a aceitação ou recusa que deles façam os membros que a integram.

As quatro paredes já contam com uma tradição que se perde na noite dos tempos. Os seres humanos tenderam sempre para viver em comunidades ou famílias. O problema não está na existência ou não da família, em si, mas no tipo de família — vale dizer, seu regime econômico e social — e em seu valor moral, educativo, político.

Enquanto a subsistência da família dependia em boa parte do produto do trabalho doméstico, seja para o consumo interno, seja para o externo, a mulher teve predominância no conjunto familiar. As velhas casas eram velhas oficinas onde se trabalhava e convivia ao mesmo tempo. Nos amplos pátios combinava-se tudo, inclusive novos matrimônios. A grande indústria e o alto comércio liquidaram esse tipo de vida familiar, que foi substituído por núcleos familiares menos numerosos e economicamente mais fracos. O salário de um, insuficiente, obrigou a mulher a sair do lar para executar, em outros lares, tarefas domésticas, à hora ou por dia, vivendo sozinha ou com o marido. O papel da mulher nas novas famílias proletárias ficou reduzido ao de provedora, em contacto ocasional com os filhos, que praticamente se criavam sozinhos.

Quando dessa nova geração de assalariados se forma a classe média, começa então a reorganização da família de estrato econômico inferior. O papel da mulher nessa nova família foi o de converter em tarefa doméstica parte do que antes fazia regularmente fora: trabalho a domicílio para as oficinas; ou costurar, lavar e passar, venda de ovos e aves, doces, etc. A classe média em formação repetia, em pequena escala, o velho lar. Mas o comércio e a indústria, em expansão crescente, também feriram de morte esta nova defesa da mulher e da família; já não lhe foi possível outra coisa que permanecer em casa, transformando em mer-

cadoria o salário do marido ou dos filhos, acrescentando-lhe seu próprio "salário — quase nunca reconhecido — o verdadeiro "salário invisível"

e nossos casuistas da economia, fruto de seu esforço contínuo, duro,

largo, na cozinha, no tanque, na tábua de engomar, na máquina de costura, no manequim; esfregando e varrendo, fazendo compras, tomando conta de doentes, vigiando a pontualidade dos filhos na escola, no trabalho. Esta a história, nada nova, da família das baixas camadas econômicas. Como podia essa mulher desempenhar na vida outro papel que não o de uma escrava envergonhada? Sua vida doméstica constituía um verdadeiro suplício; e hoje ainda não se modificou, em todos os lugares em que imperam condições semelhantes.

Creio que a família argentina necessita de uma transformação profunda em seu regime econômico e social, a fim de chegar a ser não a unidade econômica dos tempos irreversíveis do artesanato e da casa-oficina, mas de uma unidade moral, cultural e educativa em que filhos e pais se encontrem para uma obra comum, livres de muitos conflitos de interesses que hoje perturbam e envenenam suas relações. A tarefa não é fácil e não depende de fatores locais, sim de gerais. A marcha do mundo é que decidirá o problema de modo definitivo. Enquanto isso, será que a única coisa a fazer é esperar ?

Acredito que há algo a fazer. E este algo está no lar e na rua.

As quatro paredes, o lar, a vida doméstica soam muitas vezes como o arrastar de grilhões. Quem já não ouviu dizer: "iria a tal parte, faria tal coisa, mas não posso". O "não posso" é a vida doméstica em suas inúmeras facetas, e quem fala é a mulher. Esta diz "não posso" muito mais vezes que o homem; este diz "não posso" quando também quer dizer "não quero". Seria possível diminuir o número dos "não posso" da mulher ? Sim, dependendo do homem. O homem não teria poder suficiente para, por si só, e de repente, mudar as condições gerais ou particulares que geram tantos "não posso", já que ele é tão escravo do sistema quanto ela; mas o sistema, embora severo, permite-lhe ajudar a mulher na vida doméstica. Se não o faz é porque não quer, e não porque não pode. Será que a culpa desta situação é a origem várias vezes milenária da família monogâmica, "fundada no predomínio do homem, a fim de procriar filhos de paternidade certa" e assim instituir o herdeiro direto e forçoso ? Obedecerá esta situação a que a família monogâmica "foi a primeira forma de família que teve por base condições sociais e não condições naturais", e porque também foi o resultado do "triunfo da propriedade individual"? Mais ainda se tem dito: "a primeira opressão de classes foi a do sexo masculino contra o feminino" e "a família individual moderna se baseia na escravidão doméstica — mais ou menos dissimulada da mulher"; ou "o homem na família é o burguês, a mulher o proletário".

Nada se pode objetar às conclusões de que a vida doméstica tem sido uma servidão para a mulher. Tem sido e continua sendo, em setores muito amplos das classes sociais economicamente mais fracas. A servidão

da mulher em casa, se bem que agravada em relação à do homem, em seu trabalho assalariado, faz parte de um regime geral, que a todos atinge. A mulher não pode aliviar a do homem porquanto está totalmente fora de seu alcance, mas o homem, em contraposição, pode aliviar a da mulher.

O desprezo do homem pela vida doméstica é mais uma questão de hábitos físicos e mentais; físicos, porque é mais cômodo não fazer que fazer; mentais, porque sem dúvida a imensa maioria das famílias européias que povoaram nosso país sentiam, na própria carne, uma negra experiência da vida doméstica. Se esta enorme maioria tivesse vindo de lares de alto nível econômico e social, em vez de provir de aldeias rústicas e do campo pobre, nossa vida doméstica teria sido muito outra; tal como aconteceu nos lares argentinos oriundos dos imigrantes de melhor nível.

Para o comum de nossos conterrâneos, a vida doméstica não tem atraído o homem para o lar; tudo que aconteceu foi graças ao evidente progresso econômico e social do país, o qual enriqueceu a família e a morada, proporcionando comodidade, segurança e satisfações que não se encontravam fora do lar. O sonho e o anseio pela casa própria aproximou mais o homem da cooperação em casa. Ocupou-se de pintar a cerca, instalar luz elétrica, construir o galinheiro; poucas vezes, porém, dedicou-se à tarefa permanente de cultivar a horta ou o jardim, de cuidar de aves, por exemplo. Em todo caso interessava-se pelo cachorro. A vida doméstica se lhe afigurava uma diminuição, uma ocupação de mulheres. A vida doméstica por instantes, sim; a longo prazo, nunca.

A vida doméstica é uma ocupação de todos os seres humanos enquanto necessitem e utilizem este tipo de vida. E todos os seres que dela se servem devem colaborar na sua manutenção, sem outras discriminações que as forçosas: não se pode cuidar da casa durante as horas do emprego, cada um deve fazer aquilo de que é mais capaz.

Admitamos que o atual tipo de vida doméstica deve ser superado, que ainda contém sinais evidentes de escravidão milenária; mas admitamos também que, enquanto não se produzir essa superação e não desaparecerem de todo esses sinais de escravidão, o homem deve colaborar com a mulher na manutenção desse tipo de vida. As exceções acaso existentes correm por conta dos próprios interessados, que devem examinar se o sacrifício e o amor de uma corresponde à indiferença que o outro demonstra pelo trabalho doméstico. Falamos, porém, para milhões, não para casos excepcionais.

Como sempre, as transformações econômicas e sociais impõem normas de vida gerais e particulares. Os salários tentadores da indústria e do comércio absorveram boa parte do serviço doméstico. Um dia ou outro o serviço doméstico assalariado desaparecerá, pelo menos sob sua forma atual. Tem-se tentado a solução de reduzir a casa, fazendo o menos pos-

sível a domicílio, com o que, em vez de enfrentar o problema, dele fugimos. Mas por esse lado a solução não é fácil, é mesmo economicamente difícil. Um dia ou outro, portanto, o recalcitrante anti-doméstico terá que curvar-se ante à realidade e o avental, a tábua de engomar e o tanque perderão o estigma com que hoje surgem aos seus olhos, acostumados ao papel de escrever, à máquina de calcular, às gigantescas instalações fabris, às deslumbrantes mercadorias do comércio, aos pretensiosos escritórios. Começará, assim, a aprender que o problema não consiste em apagar o doméstico de sua consciência mas na necessidade de elevá-lo ao nível das demais formas econômicas, sociais, culturais e educativas que ocorrem fora das quatro paredes do lar; como o problema também não consistiria em suprimir a família e o lar mas em elevá-lo àqueles mesmos níveis.

Poderia ocorrer uma pergunta: se todas as grandes transformações da vida doméstica dependem das enormes modificações que virão de fora, e se até a crise do serviço doméstico assalariado provém de uma situação externa, — para que interessar-nos pela vida doméstica, ao invés de dedicar todo esforço à modificação das condições gerais ?

Colocando-se a questão num plano estritamente político, a resposta só pode ser uma: primeiro as condições gerais; como conseqüência as particulares. Mas enquanto pensarmos que o ideal social deve basear-se na justiça, na cooperação e na igualdade econômica e social, e não na injustiça e na opressão, os ideais educativos não devem entrar em luta com os ideais sociais e políticos que esposamos. Se, na vida doméstica, a mulher é uma escrava, e não podemos modificar as relações gerais, temos a obrigação de aliviá-la, entretanto. E com isso pomos em prática os princípios educativos que nos parecem justos e humanos.

Isto do ponto de vista ideológico, político e moral. Há mais, ainda. A vida doméstica oferece ao homem — e logo à mulher — oportunidades para educar-se que não encontrará nem na fábrica, nem no comércio, nem no escritório. A vida doméstica e o lar são um pequeno mundo — insuficiente como mundo total — mas bastante para experiências e criações valiosas. As 16 horas de trabalho normal, no lar — o dobro das clássicas oito horas pela qual passaram à história os justicados de Chicago — são um capítulo vivo, incomparavelmente mais vivo que o trabalho do marido, do irmão ou do filho. O trabalho doméstico é um microcosmo em que se pode aprender a valorizar o pequeno de aparências mas grande em conseqüências e sentido; conhecer-se, assim, o que significa um processo, o tempo que dura e o resultado que há de produzir. A mulher descobre melhor as intenções e é mais intuitiva porque está habituada a observar e valorizar. Sabe sobre a situação econômica de um país mais que o homem comum pois todos os dias, no mercado, nas lojas, colhe uma comprovação que o marido só pode conhecer pela leitura dos

jornais. Sabe dos filhos mais que o pai. E a essa soma de observações, longa e constante, acrescenta mais uma grande coisa: essa coisa que desde os tempos primitivos a elevou até o homem: a educação manual. Não a educação da mão para uma só tarefa — como normalmente ocorre com o trabalho masculino — mas a educação para tudo. Qualquer que seja o nível intelectual do homem ou da mulher, a educação manual sempre os eleva pois, além de proporcionar-lhes um equilíbrio físico indispensável, do qual o pensamento logo adquire novos impulsos, permite-lhes expressar com a mão um novo mundo de fatos e pensamentos que de outro modo não seria despertado. A criança, o moço, o homem, ao auxiliarem nas tarefas domésticas, prestam um serviço social indireto e ajudam, ao mesmo tempo, o desenvolvimento de sua educação humana.

No capítulo da educação manual a agulha desempenhou papel de grande importância. Foi o primeiro instrumento de precisão de que se serviu a mulher, sua primeira grande ferramenta. Mais tarde serviu-lhe para produzir bens de troca, adquirir domínio físico sobre o homem e travar a primeira batalha econômica, como nova assalariada. A civilização muito deve à agulha: arte e literatura, indústria e comércio, amor e ódio, ambição ou desesperança foram alinhavados e desalinhavados com a ponta de aço da mais fina arma de combate. Se o sabre tem categoria na história humana, em nada lhe fica a dever a agulha. O amor e a indústria bem o sabem.

E que dizer do fogão, outro símbolo da escravidão doméstica? A mulher junto ao fogão ou curvada sobre a costura de sua agulha veloz não foi escolhida como ideal: são exemplos amargos de vida sem esperança.

Acredito que tudo quanto elimine um sofrimento — na mulher como no homem — deve ser recebido de braços abertos. Se hoje já se pode cozinhar torcendo o comutador da corrente elétrica, em vez de carregar lenha e intoxicar-se com a fumaça, se já se pode vestir sem dar um ponto — os que com isso se beneficiam devem estar justamente satisfeitos com a mudança. Mas estará a solução em arrasar a vida doméstica e diminuir o mais possível o tamanho físico e moral da vida do lar, pelo fato de que ambas ainda encerram uma grande dose de servidão?

A solução não pode ser esta. Equivaleria a abominar as sociedades humanas porque as presentes e passadas não são nem foram bem constituídas: abominar todas as crenças porque algumas ou a maioria embru-tecem o homem; abominar toda arte, técnica, política, porque algumas delas significam um largo passo atrás. A solução está em fazer cada um dos instrumentos servir a um novo destino. Até as algemas, quando prendem os punhos dos tiranos ou se põem a serviço do gênio criador do homem, transformam-se em instrumentos de progresso, de conquista, de libertação.

III — A FAMÍLIA E A SOCIEDADE

Os agrupamentos humanos não têm sido idênticos em todos os tempos e lugares. A condição econômica desempenhou um primeiro papel para fixar seu tipo e número. Modificadas as condições, modificaram-se os agrupamentos. A família não podia escapar a esta regra. E tinha que ser assim pois a família não tem origem divina e sim humana, e a condição econômica sempre foi fundamental para existir e subsistir. Economia nova, família nova. A economia baseada na exploração agropecuária ou no artesanato, de troca lenta e difícil, só permitiu duras e escassas transformações na base familiar. O contrário se passa numa economia apoiada em indústrias de grande desenvolvimento. Enquanto, no primeiro caso, camponeses e artesãos acham mais conveniente para sua economia pessoal viver em famílias compostas e numerosas (avós, pais, filhos, netos, etc.) coabitando sob o mesmo teto, comendo à mesma mesa, associando-se na mesma tarefa; no segundo caso a facilidade de encontrar trabalho variado e em lugares diferentes transforma a família composta em família simples (pais e filhos), além de que os filhos podem emancipar-se economicamente dos pais, na flor da idade, ao passo que artesãos e camponeses sempre o fazem tardiamente, ou nunca.

Na Argentina, enquanto predominou na ordem nacional a economia agropecuária, o artesanato e a pequena indústria, o tipo de família médio era o de avós, pais, filhos e netos. Nem todos os filhos e filhas casadas, nem os avós dos dois ramos, viviam juntos; sempre havia margem para aquele que preferisse montar rancho à parte. Mas a fraqueza econômica de cada um induzia ao contrato-verbal coletivo. Com o crescente desenvolvimento industrial, que primeiro levou a mulher à máquina e logo ao balcão ou oficina da grande fábrica, as filhas solteiras diminuíram, os filhos solteiros se emanciparam; a "família ônibus" ficou circunscrita às classes proprietárias, em que filhos e filhas julgavam mais vantajoso viver do dinheiro dos pais que lançar-se à aventura de um emprego que em geral se considerava uma diminuição de hierarquia social, e também circunscrita às classes economicamente mais fracas, que não podiam subsistir, se a maioria de seus membros se emancipasse.

Nas famílias compostas, são sempre um homem e uma mulher os que se unem, como nas famílias simples; mas naquelas o marido e a mulher entram em uma sociedade maior, que lhes proporciona certos benefícios, embora também imponha alguns ônus. O varão de antigamente, ao ingressar numa casa em que havia várias mulheres solteiras, casava-se, como agora, só com uma delas; mas tinha que prever que sua família não começava só com esta mas com toda uma comunidade. E assim, diante de um meio economicamente mais hostil que o de hoje, tinha que colaborar com os sogros no custeio do orçamento comunal.

seja mediante o trabalho doméstico ou a domicílio das mais capazes, seja mediante o matrimônio das menos capazes. A velha prática dos espartanos, de abandonar no monte Taigeto os que fisicamente pouco ou nada prometiam, tem raiz comum com esta prática piedosa na aparência. Hoje, como sempre, os homens convivem ou não convivem, na medida de seus interesses.

É por isso que, para elevar moralmente o homem, a família, a sociedade, cumpre elevar a relação de interesses, em vez de procurar inutilmente sua anulação. Enquanto os conflitos econômicos repercutirem fundamente na vida de uma sociedade e, em consequência, nos agrupamentos menores que a constituem, a moral dessa sociedade é e será afetada por esses conflitos. Economias despóticas criaram classes des-póticas e famílias e lares do mesmo tipo; economias que fomentam a formação de grandes massas assalariadas, as mais fracas economicamente, no conjunto social, também fomentam a formação de famílias em que o papel de sub-assalariado é representado pelo ser economicamente mais fraco do conjunto, a dizer, a mulher. Economias de amplo conteúdo social, em que predomine a cooperação, formarão também famílias em que a cooperação é a norma. Interesses em conflito, convivência em conflito. Interesses em cooperação, convivência em cooperação.

A família, o lar têm sido atacados ou defendidos, em primeiro lugar do ponto de vista desses interesses; em segundo, do ponto de vista da moral desses interesses. Os interesses, primeiro; a moral, depois.

As velhas famílias compostas, de interesses muito entrelaçados, possuíam, conseqüentemente, conflitos muito entrelaçados. Cada casa era todo um mundo, moral e econômico. Nesses mundos uns se salvavam. outros se afogavam. A mulher sofria mais que o homem. Este se resignava a ruminar o seu pesar; a mulher, sua dor. Até que chegasse a idade propecta e o começo da insensibilidade, e tudo vinha a dar no mesmo. Chegaram a avós ou bisavós. Economicamente eram zero. moralmente zero, ou quase zero. Hoje em dia há uma imensa quantidade de avós e bisavós que poderia representar muito, do ponto de vista econômico e social, se a educação de adultos fosse uma preocupação geral, como a da instrução elementar da criança. Todavia, a nosso sistema de exploração econômica só interessam o homem e a mulher que possam chegar ou já atingiram a plena capacidade física e intelectual. O resto fica aos cuidados privados de cada família ou da assistência social. Se esta existe, muito bem; se não, paciência. O mundo de lucros e perdas educa para lucros e perdas. A esse mundo o homem só interessa enquanto lhe dê uns e evite outros; interessam-lhe a família e o lar enquanto ambos, pelo simples fato de sua constituição, obriguem os membros que as constituem a mais deveres e, em consequência, a mais escravidão. O homem com família tem menos liberdade para exigir e protestar

que o homem sem família. Esta, e o lar, não são a causa dessa restrição mas as condições sociais, econômicas e políticas que não permitem ao homem dizer o que deve dizer, fazer o que deve fazer.

Nas famílias em que a mulher foi ou é a escrava doméstica, a possibilidade de exigir e protestar ficou muito reduzida; pode fazê-lo mas com poucos resultados. Daí o silêncio, essa resignação sem conformidade, que com tanta frequência vemos no semblante de muita mulher. A ordem do lar é, em pequena escala, a ordem social, moral e econômica reinante. Esta última tem que modificar-se, primeiro, se se aspira à modificação do lar.

Em nosso meio nacional, ainda dotado de um forte acento de economia agropecuária, que não permite multiplicar a população por dez mas só por dois, a vida de família e do lar não sofreu grandes modificações em sua base. Embora a expansão do comércio e da indústria tenha tornado possível que a mulher solteira contraia matrimônio com mais liberdade e frequência e tenha casa independente com mais facilidade que antes, no final ela outra coisa não fez que recomeçar no novo lar os mesmos problemas que tinha em relação aos pais e que agora inicia com os filhos. Desta vez com maior frequência, embora talvez com menor violência, por haver-se acostumado com o estado de coisas. Deve-se disso deduzir que é natural que os vínculos de família e do lar diminuam de significação e valor diante da dura necessidade de ganhar a liberdade e a vida? Sim, é natural, enquanto a liberdade e a vida se vejam ameaçadas pela persistência dos vínculos de família e do lar, mas este não é o caso — e não o será — enquanto tais vínculos possam basear-se numa comunidade de interesses com que não entre em contradição. O fato de que a inteligência humana tenha servido durante um período para fomentar a miséria, a ignorância, a corrupção, o crime, não significa que a ela devamos abjurar: há que colocá-la a serviço da elevação moral, social e econômica do homem, feito o que a inteligência adquire um sentido de libertação que lhe era desconhecido.

Seria absurdo pretender que num mundo de transformações o lar não se modificasse. Como pretender, portanto, que as transformações por que o lar passou nos países fortemente industrializados, de ritmo rápido, fossem as mesmas que no nosso, que ainda marcha ao passo lento da vaca, símbolo de sua economia? Para cada época e cada economia, um tipo de lar.

A tendência à família simples é uma velha aspiração que se realiza à medida do possível. Vamos saindo, em geral, em uns lugares mais rapidamente que em outros, da família-tribo, da família-ônibus, para chegarmos à família simples: marido, mulher, filhos. E já avançamos no sentido de que os filhos, ao adquirirem maior capacidade, mais cedo que os pais, e ao encontrarem no meio social mais oportunidades que as

oferecidas a seus progenitores, limitem ainda mais a extensão dessa família simples, até reduzi-la ao casal, apenas; e existindo em cada cônjuge possibilidades físicas e econômicas para trabalhar isoladamente, e não em conjunto, a família sofre mais uma alteração. Tudo isto coexiste hoje e se não sentimos o contraste é porque vivemos apenas um aspecto do problema. Em nosso meio nacional, o tipo de organização social e econômico dá predomínio à família simples, de pais e filhos; segue-se o tipo de família composta, e, em último lugar o da família reduzida a marido e mulher, ou companheiro e companheira, produzida pela segregação dos filhos. Como ainda perduram possibilidades sociais e econômicas para famílias independentes, embora insuficientes para dar aos filhos, em idade precoce, a chave mestra de sua independência econômica, é presumível que o tipo médio de família simples continuará predominando. É, pois, sobre essa base proporcionada pela realidade econômica e social, que se poderá falar mais quanto à educação da mulher, dentro da vida de família e do lar.

Sem a mulher não haveria vida de família nem de lar. Ela é o ponto de fixação de uma comunidade, grande ou pequena. A economia agrícola, a primeira economia da radicação, foi regida pela mulher. Quanto mais não seja por um momento, o instante estrito de dar a luz, como na vida campesina de tipo primitivo, a mulher se impõe. O filho a prende. Se em lugar de acolhê-lo em seu seio, como até agora, embalá-lo e criá-lo durante meses — ou anos — com preferência sobre qualquer outra coisa, ou por dedicação exclusiva, uma sociedade futura a eximirá dessa tarefa — dura porém não amarga — só o tempo o dirá; e também dirá o que se conservou, de tudo quanto até agora ainda se faz. Estamos, todavia, na época presente; e as condições do meio e da época firmam mais na mulher que no homem a necessidade de construir um refúgio para o ser recém-nascido. O refúgio, com os anos, pode converter-se em cárcere, mas o sentido de sua criação não é esse.

A mulher sofre uma grande transformação a partir da maternidade. No homem a modificação nunca é tão profunda; não se operou em carne própria.

Esta a grande mestra. A modificação principal da mulher é uma mudança de objetivo: a mãe normalmente substitui a mulher. A despojada de antes tinha no filho uma coisa própria; e a ele se aferrava como única saída, já por sua insatisfação no afeto do marido, já para a solução de sua vida, nos anos de velhice. Luta dramática da qual lhe ficava, ao fim, apenas uns farrapos. A fatal independência do filho punha fim a tudo. Primeiro, o marido; depois, o filho. Nada mais natural, dentro desse campo restrito, que a mulher aspirasse a outros objetivos, a encontrar na vida umas certas compensações equivalentes às que permitiam ao homem pautar sua existência sem conflitos de forçosa solução dramá-

tica. A vida de lar e a de família foram por isso justamente consideradas, como ergástulo para muitas mulheres que procuraram no trabalho fora do lar, ou na solidão, o caminho para viver menos amargamente.

Em condições econômicas mais favoráveis à mulher, os cuidados da maternidade têm-lhe proporcionado maior número de satisfações; mas sempre, no balanço, as preocupações e os desenganos duraram mais que suas antíteses. É isso próprio da maternidade, exclusivamente? Não: é próprio de todo fato e de toda ação humana em que ponhamos boa parte do peso de nossa vida.

O problema de saber se a vida da mulher é a maternidade adquire maior interesse quando à mulher se oferecem, ou ela pode conquistar, os novos centros de atividade que ambicionava, ou de que carecia. Podia-se colocar a questão não só com respeito à maternidade, à família, ao lar pois a mulher tem tido outras preocupações além dessas; todavia escolhem-se aquelas como tese para contradição porquanto a mulher, esposa ou mãe, ou equivalente, até agora tem sido o que constitui o objetivo central. Para a jovem da economia rural, o matrimônio era uma saída, um passo para cima e para frente o filho, uma esperança de futuro, o companheirinho em suas longas e pesadas horas de silencioso trabalho doméstico. A realidade, no curso da vida, poderia oferecer-lhe outra coisa; mas marido e filhos representavam esses pontos de partida. Para uma jovem de economia fabril, progressista e diferenciada, o matrimônio e o filho são coisas que fazem pensar. A mulher os deseja mas pensa antes de alcançá-los. Uma jovem de economia florescente, que já tem satisfações educativas, profissionais, culturais, sociais, também deseja o matrimônio e o filho mas estes não constituem um ponto de partida, são pontos de entrada. Sabe que daí em diante não poderá fazer o que fazia antes. É impossível reduzir o matrimônio, a família e o lar a um denominador comum, já que para as diversas classes econômicas e sociais têm matizes e até soluções muito diferentes. A verdade, porém, é que no problema da família e do lar se concentra boa parte do problema humano da sociedade que se deseja, em relação à sociedade em que se vive.

Se nos encontramos diante de situações reais possíveis ou das grandes transformações imediatas de nossa estrutura social e econômica, tudo quanto se disser sobre a vida e a educação da mulher dentro do lar e fora dele, na família e fora dela, tem que condicionar-se a essa nova situação previsível. Assim pensaram e sentiram em sua época, em outros países, todos aqueles que da interpretação da hora que examinavam e viviam, extraíam, ratificavam ou retificavam conclusões anteriores sobre o mesmo problema. A vida econômica e social argentina alimenta e organiza um tipo de família no qual se considera desejável que a mulher casada não tenha necessidade de trabalhar fora do lar, sobretudo se tem filhos. Não se trata de um ideal mas de uma realidade. Com isso

o marido não pretende prender a mulher para que só pense nele e na casa; é que o tipo de economia média familiar funciona melhor se a mulher cuida da casa e o marido trabalha fora, melhor que se a mulher abandonasse o lar para ganhar um salário inferior a seu salário invisível de administradora doméstica. Só quando a mulher pode obter um salário elevado, como ocorre por exemplo com a profissional, é possível julgar conveniente o trabalho dos dois fora de casa. Quando as receitas que o marido proporciona são insuficientes, a mulher as completa, se pode, com mais trabalho doméstico e a domicílio, conversível em salário; mas quando os outros membros da família — os filhos — fazem contribuições que cobrem o orçamento, a mãe retorna ao reino doméstico de serviço exclusivamente familiar. Pode acontecer que filhos e marido tratem de aliviar a mulher, quanto antes, de uma carga dupla, mas em geral não se trata de sentimentos humanitários mas da boa administração doméstica. Os sentimentos humanitários podem manifestar-se mesmo no período de carga dupla, quando marido e filhos, terminada sua tarefa do salário extra doméstico, compensam a mulher ou a mãe do esforço duplo, oferecendo sua cooperação nas tarefas domésticas que ela não pôde executar sozinha.

O fato, portanto, de que a mulher se tenha concentrado na casa, tem uma explicação econômica muito compreensível, assim como o fato de concentrar-se na família e no lar, derivado da maternidade e das condições que esta engendra. Nestes dois pontos reside o nó do conflito, na educação da mulher.

Deve a mulher colocar em primeiro plano sua própria vida familiar e de lar, ou adiar essas ante as crescentes exigências da vida pública? Que prefere a mulher? Que pode a mulher fazer?

Se observarmos o desenvolvimento de nossa comunidade nacional, veremos que nunca houve regras absolutas, nem para o homem nem para a mulher. Algumas pessoas, talvez muitas, terão podido dizer: a casa: ou então: a rua. Todavia, o que determinou a maior ou menor participação da mulher em uma ou outra foram as necessidades permanentes ou transitórias a que se viu sujeita. Todas as casas levam à rua, direta ou indiretamente. A vida nunca é "tudo ou nada". Até os cétricos acreditaram, os misantropos se misturaram aos outros homens, os egoístas foram generosos e os escravos se libertaram de algumas cadeias, conservando outras zelosamente. A mulher, como o homem, tem que viver e agir de acordo com o momento e as necessidades que tenha de enfrentar e as oportunidades em que possa atuar. A mentalidade da mulher dos tempos modernos não é a dos tempos primitivos mas também as épocas são diversas. Quando o homem e a mulher se lançam à rua é porque nesse momento é a rua que pode decidir o curso de sua vida ou do momento. E devem fazê-lo. Como quando se concentram no lar, no traba-

lho, no estudo, ou em outro tipo de luta ou de tarefa. As condições são sempre o que determina os atos. Pois bem: dado o tipo de nossa economia, no qual o chamado social não está realmente em mãos da sociedade e no qual o privado ainda tem muita força, a família e o lar têm mais oportunidades de influir na marcha da vida da comunidade que a própria rua. Se a mulher de família, por exemplo, suspendesse seu trabalho doméstico, e se essa decisão fosse geral, mesmo que por curto espaço de tempo, as conseqüências desta paralização seriam muito mais sensíveis e importantes que a paralização de todos os serviços públicos. por igual período. A vida doméstica tem uma importância incalculável nos regimes de economia privada. Como é possível que esta vida doméstica não influa também sobre os costumes, os vínculos, a organização social e os ideais de uma comunidade ?

A vida doméstica, a família, o lar não são sistemas e construções vetustas em si mesmas; envelhecem ou se mantêm frescas, quando envelhecem ou rejuvenescem as condições sobre que se apoiam. Essas condições, em nosso meio nacional, não acusam sinais de alteração ou decadência. Por isso interessam ao plano educativo.

A mulher, ao ter que enfrentar a vida doméstica, seja o lar em que se criou, seja aquele que ela mesma formou, não deve fugir à preparação e habilitação para tarefas desse tipo. Tampouco o homem a elas deve esquivar-se. Nunca devemos deixar de conhecer a fundo o meio em que estamos obrigados a atuar. Foi assim que o homem foi elevando sua penosa condição humana. Se os seres primitivos se tivessem recusado a executar tarefas pesadas, com elementos pobres, não teriam adquirido destreza nem engenho, e até sua inteligência não teria dado um passo inicial para uma inteligência mais desenvolvida.

O mesmo se dá quanto à vida de família ou do lar: se ambas constituem pontos centrais e cardinais de nossa sociedade, o conveniente, do ponto de vista educativo, não é desinteressar-nos delas mas interessar-nos profundamente, tanto para a educação de nossa pessoa como experiência social mais próxima, como para cultivar os pontos de contacto que possam existir entre a casa e a rua. Se acreditamos que a família e o lar não podem ser unidades isoladas e fechadas mas coordenadas de um sistema social, o caminho para essa coordenação deve partir de seus pontos de apoio concretos, vale dizer, dos núcleos familiares, e não de uma abstração imaginativa ou verbal. A realidade nacional não é constituída de vastas comunidades mas de pequenas famílias. E conquanto o curso dessa realidade dependa de fatores não dominados por esses núcleos familiares, mas de fatores de amplo conteúdo social e, seguramente, internacional, é muito conveniente estar preparado para quando esses fatores entrarem em jogo. Cumpre interessar as famílias pela coisa pública; cumpre fazê-las compreender que o público e o privado são caras de um

mesmo corpo. Feito isto, e conquistados, se possível, o pensamento e a vontade, cumpre também atender ao familiar, não só porque é uma realidade imperiosa e imediata, como também porque a solução não consiste em aguardar ou preanunciar os conflitos gigantescos e decisivos mas em atender à soma de conflitos menores que um dia desembocarão no conflito máximo.

A família, o lar e o matrimônio têm sido o alvo da crítica e da condenação da grande maioria dos pensadores progressistas. Julgaram-nos! — não sem razão — como uma das expressões típicas da opressão de classes. Os julgamentos variaram desde a pura e simples abolição dessas instituições, ainda de servidão, até sua transformação em instituições econômica, social e moralmente livres. Entre os dois extremos, o último é o que se ajusta ao pensamento dialético, ao pensamento que busca as soluções através do desenvolvimento do processo e não no ilusório salto de uma realidade concreta para uma proposição abstrata. A família, o lar, o matrimônio, devem libertar-se das condições econômicas e sociais que as degradam. Feito isso, poder-se-á saber se ainda prevalecem como formas substanciais de associação humana. Podem variar as formas e os nomes; o que deve interessar à humanidade é a libertação de todas as formas de escravidão e o desenvolvimento de uma moral que também a liberte.

Esse interesse pela vida familiar e doméstica não deve ser confundido com o interesse político pelo retorno ao lar e pela reclusão da vida doméstica. A moral das ditaduras é uma para tudo, já o vimos na guerra passada: pregava-se a volta ao lar, como conselho idílico, mas ao mesmo tempo se aperfeiçoavam e multiplicavam os campos de concentração. O nazismo e o fascismo não morriam de amores pelo lar, família e vida privada, pois violavam a correspondência, invadiam os lares, dispersavam ou eliminavam seus membros; falavam do lar porque era a coisa mais à mão, como lugar físico de reclusão; porque não queriam que as pessoas pensassem publicamente e não o queriam nem em relação ao homem nem à mulher; e porque necessitavam de carne para canhão para o ano x e era conveniente estimular a mulher no sentido de devotar-se a procriar e criar filhos. Vamos então, baseados nessa realidade, dizer que essa é a única realidade, que não se deve ter filhos, nem casa, nem família, porque os inimigos da liberdade humana quiseram tudo isso para seus planos de eterna escravidão?

Sei que isso não é o que se pensa mas muitas pessoas falam como se assim pensassem. A volta ao lar da moral dos campos de concentração não é idêntica à moral que aconselha realizar a vida de família e do lar sem escamoteações e sem reticências, como etapa de um processo para uma sociedade melhor. Não é uma volta à reclusão do lar mas uma realização do lar. Não é um ponto de entrada mas um ponto de partida.

Quando a mulher sentir" que seus familiares mais próximos compartilham inteiramente, fisicamente, de suas preocupações e das tarefas da casa de que tem que cuidar, iniludivelmente, então se sentirá realmente libertada. O que mais humilha a mulher em seu trabalho doméstico não é o trabalho em si mesmo — este a rebaixa — mas o desdém das pessoas da família por esse trabalho e o" plano inferior a que se sente relegada, em relação ao plano superior de que gozam marido e filhos, em suas tarefas extra-domésticas. Trabalho algum é em si mesmo humilhante; torna-se humilhante apenas pelas condições morais e sociais que sua execução encerra. Com a grande procura de braços femininos, no comércio e na indústria, a máquina de costura cedeu lugar, em número e importância, à máquina de escrever. Preferiu-se esta última por ser menos penosa, porque abria à mulher uma porta para entrar em contacto com o meio ambiente; porque o salário podia ser maior e porque socialmente a costureira representava muito menos que a dactilógrafa. Tinha a máquina de escrever mais categoria econômica e social que a de costura ? Em si mesma não tinha pois ambas eram instrumentos bem qualificados, dentro da produção industrial moderna. Em que consistia a diferente valorização social ! Em que a máquina de costura simbolizava um momento econômico e social que devia ser superado, e a máquina de escrever o momento em que essa superação — embora limitada — se produzia. A máquina de escrever também terá a sua vez e as dactilógrafas do futuro sentirão o mesmo que as costureiras do passado. A máquina de costura também foi no seu tempo um passo à frente, na tentativa penosa e lenta da ascensão econômica da mulher. Os instrumentos, como as instituições privadas e públicas de que o homem e a mulher se têm valido como atividade normal para sua existência e convivência, devem ser julgados em relação à época dessa existência e convivência, embora o tenhamos de fazer com as idéias de nosso tempo.

A mulher que se dedica preferente ou exclusivamente à vida do lar tem sido descrita como máquina de fazer filhos, como enfermeira e guardiã do lar; como mulher inferior, definitivamente, à mulher que preferente ou exclusivamente se dedica ao trabalho de fábrica ou escritório, à profissional ou intelectual. É certo que a vida de família e do lar, tal como pôde realizar-se até agora, limita e deprime a vida da mulher. De uma jovem cheia de ilusões faz freqüentemente uma mulher cheia de desenganos. Poderia parecer, então, que a solução está em dar mais desenvolvimento à vida de fábrica e escritório, à profissional ou intelectual, que à família e doméstica. Se essa modificação fosse possível, muitas mulheres presas ao trabalho doméstico a prefeririam, e seria de admitir-se, então, que a vida familiar e doméstica tem seus dias contados. O marco da sociedade atual, contudo, não permite a total transposição; permite apenas uma modificação de condições, talvez de número, que se

reduz a melhorar as condições do trabalho doméstico, supri-lo em parte com a intervenção da indústria, levar maior número de mulheres ao comércio, à indústria, às profissões, às atividades sociais remuneradas. Tudo isso se faz e se fará não para libertar a mulher da escravidão mas para dela tirar melhor proveito e obter maiores benefícios. Se a mulher de hoje não amassa o pão da família, não é por bondade do padeiro; é que hoje é impossível prepará-lo em casa e o padeiro precisa fazer negócio. Teria a substituição do forno familiar pelo forno industrial significado uma libertação para a mulher ? Não; deixou de fazer o pão para dedicar-se a outra coisa, talvez mais servil que aquela. As servidões não têm apoio nos objetos, nos procedimentos, mas em seu sentido moral, no sistema social, econômico e político que integram. Em uma sociedade livre haverá família livre; em uma sociedade de servidão a família é um espelho fiel dessa servidão. O desejável seria que tanto o homem como a mulher fossem livres, absolutamente livres — dentro do relativo dos apetites humanos — para escolher entre a casa e a rua. Será verdade que todos, absolutamente todos, preferem a rua, detestam a vida doméstica, menosprezam o matrimônio, consideram a família como uma antiqualha? Seria ousadia afirmá-lo. Mas mesmo que o sentimento íntimo da maioria fosse esse, com respeito ao mundo de sua experiência, seria possível afirmar que, essa maioria ao chegar o dia de amanhã, julgará da mesma maneira essas velhas formas e não se atreverá a dar-lhes um novo conteúdo ?

Inclino-me a crer que essas velhas formas, que por algum motivo, com variantes leves ou profundas, resistiram aos séculos e milênios, não são inúteis e que o problema de fundo é um problema de conteúdo e de destino. Por isso mesmo, porque é preciso colaborar no sentido de encarar a questão de um ponto de vista novo, creio que se a família, o lar, o matrimônio, a vida doméstica, têm coisas graves e adoecem dos vícios de que padece a sociedade inteira, não se deve virar-lhes as costas até que chegue o dia da emancipação; deve-se ir desenvolvendo seus pontos de contacto com o meio social, ir atenuando suas limitações e suas servidões.

Poder-se-ia, pois, considerar como um ato de emancipação da mulher, sua despreocupação pela casa e família, pelo fato de que ela — sobretudo a jovem — pensa que nada tem em comum com esse passado ? Não, nem sequer pelo fato de que essa jovem luta na rua, nas associações, talvez nos partidos, para que seja abolida toda escravidão de todos os lares e família. Essa jovem faz muito bem em acreditar e querer que todas as formas de escravidão sejam eliminadas; e não duvidamos de sua sinceridade; mas seu pensamento e sua sensibilidade ganhariam em elevação moral, em força física, se ao mesmo tempo ajudasse a aliviar a servidão daquela que a criou, a escravidão de uma companheira olvidada; sua própria mãe.

A volta ao lar feita com idéias progressistas e nunca restritivas não é a volta à prisão. Nada pode prender quando as portas permanecem abertas para todos, menos para a mãe e o pai, que estão obrigados a suportar o peso da manutenção do lar. Eles não culpam os filhos porque sabem que sem seu sacrifício ou sua perseverança esses filhos não chegariam tão longe, como na realidade chegam normalmente, em comparação com os pais. Eles sabem que há um sistema de relações econômicas e sociais que lhes impede viver de outra maneira mas sabem também que tudo se perderia se deixassem cair das mãos o único instrumento palpável, a família, o lar, com que se elevam e progridem. Essa é sua vida, esse seu labor cotidiano; executam-no, prosseguem, sem esquecer que um dia tanto esforço combinado pode contribuir para trazer as grandes mudanças. Essas não vêm de improviso nem em bloco: vêm de todas as partes e com o correr do tempo. A vida social e familiar de amanhã recolherá o melhor que se tenha produzido na vida social e familiar de hoje. É por isso, também, que cumpre produzir.

A mulher que estuda e que trabalha fora de casa considera-se superior à mulher que apenas trabalha no lar. A razão é óbvia: da mulher que simplesmente trabalha no lar saiu, em geral, a mulher que estuda e trabalha fora. O sacrifício e a dedicação de uma serviram para a relativa emancipação da outra. Dos dois planos, um é interpretado como ascensão, o outro, dissimuladamente, como servidão. Essa escravidão é o estigma do lar. O espantoso da convivência familiar é que se tem consciência dessa servidão e quase nada se faz para suavizá-la ou superá-la. A maioria dos de casa nem a menciona; é tabu, mas em sentido inverso, pois o objeto tabu se sentiria feliz se dele se aproximassem e com ele se unissem. Todos se sentam à mesa; todos dormem em camas bem arrumadas; todos mudam de roupa. Ocorrerá à consciência que esses benefícios são cumulados por alguém, numa servidão mais cheia de provação que de recompensas?

A vida matrimonial, como a vida do lar, tem apresentado à mulher augúrios mais tristes que ao homem: "Serás a serva de teu marido", "Perderás o emprego", "A casa vai te prender", "Triste profissão escolheste com o matrimônio", "Embararás o berço, mexerás a panela". "Aborrecerás teu marido, teus filhos te odiarão", "A maternidade será a tumba pela vida inteira", "Não cometas o crime de renunciar a ti mesma", "Livra-te das cadeias do sexo", "Vence teu sentimentalismo, sê uma mulher livre e forte".

A mulher ouve ou não ouve, acredita ou não acredita; mas há séculos percorre o mesmo caminho; há séculos e séculos que busca, em sua união com o homem, uma solução para muitos conflitos. Em que medida esses conflitos podem ser resolvidos de maneira diferente da de séculos e séculos e da atual? A resposta é sem dúvida muito difícil,

porque de mil tentativas apenas umas poucas, as tradicionais, postas tantas vezes no pelourinho ainda se mantêm de pé. O marido, a casa, os filhos ainda têm sabor e valor permanentes. As relações morais, econômicas, sociais e educativas entre eles variaram e variarão muito, ainda, mas o fato permanece. Uma profissão, um trabalho, produzem satisfações às vezes imensas, mas para o comum das pessoas jamais enchem uma vida. O que até agora mais se tem aproximado da justificação da existência é a continuação da vida nos descendentes, e tudo aquilo que serve para conservar essa existência quase se reveste de caráter sagrado. O lar é, em si, uma ascensão, uma alta conquista humana na ordem da civilização e da cultura, mesmo que tenha sido prostituído por sistemas sociais de corrupção e escravidão.

Se o caminho de toda elevação humana é o da emancipação, toda emancipação da mulher deve ser estimulada; emancipação econômica, social, política, cultural, educativa; emancipação de crenças e preconceitos que estejam em contradição com a independência que deseja. Liberta de toda escravidão poderá então decidir, de forma absoluta, sobre o conteúdo e o destino de sua vida, no tocante a amor, afeto, seus vínculos com o homem, filhos, lar — se assim queremos denominar provisoriamente o lugar de convivência afetiva — não será posta no índice e repudiada. Esse dia sonhado, contudo, só poderá ser a seqüência dos dias vividos por uma humanidade que terá, entretanto, de conformar-se com as soluções imperfeitas, aspirando sempre à solução ideal, à emancipação absoluta, à felicidade plena. Intervenhamos, pois, no processo da sociedade, do matrimônio, da família, que são fatos reais que temos ao nosso alcance, e ajudemos sua integração no processo que tende a superar os conflitos.

A mulher livre não brotará, como Minerva, da cabeça de Júpiter; brotará da mulher agrilhoadada. Sobre a mulher agrilhoadada é que cumpre trabalhar. A vida doméstica, o matrimônio e a família são, por isso, pontos capitais sobre que deve incidir a ação social, econômica, educativa e política da sociedade contemporânea.

IV — VIDA PÚBLICA E POLÍTICA

Toda civilização pressupõe um nível de estado social e não um nível de estado individual. De toda uma série de conquistas e atos humanos, uns vão sendo mais estimados que outros, ao longo do tempo; esta estima, embora tenha começado por ser individual, tem que transformar-se em coletiva, para que perdure e nesse caso, se a sociedade desse momento a considera superior ou equivalente a um valor anterior, incorpora-a como bem próprio em sua escala de valores de civilização. A conservação coletiva desses valores é mais segura que a conservação individual. Não

se pode confiar muito no homem só. O testemunho de dois tranqüiliza mais que o testemunho de um. O homem quando só cede com muito mais facilidade à fraude, à abjeção, do que quando está acompanhado. A presença da coletividade, embora representada por apenas mais uma pessoa, inibe-o e o torna cauteloso. O que se chama "voz da consciência" não passa da sensação de que uns olhos nos estão olhando ou podem olhar. Se a impunidade fosse a regra, todos seríamos criminosos. As guerras demonstraram-no com excesso, pois castiga-se mais por não matar que por matar. O homem não é bom nem mau, é simplesmente homem. Como tal, quanto mais só, mais bárbaro. Isso é certo para qualquer tempo e instante. Todo ser humano, qualquer que seja seu nível de civilização, pode descer em um minuto desse nível, se ninguém o vê, se ninguém pode conhecer os passos que deu.

Para atenuar e tornar o menos danosa possível sua natural tendência para a barbárie, nada melhor que educar o homem para a vida coletiva. Ampliando o campo de seus contactos físicos e morais, sua desconfiança tende a ceder; não o fará por bondade mas porque, obrigado a andar entre seus semelhantes, não poderia chocar-se com eles a cada passo; teria que volver à sua caverna individual; e não o faz porque já começou a perceber as vantagens de não estar sempre entregue a si mesmo. Também a coletividade que o atraiu a seu seio, mediante facilidades de uma vida em comum, tampouco o faz por bondade mas porque rende mais a reunião que a dispersão, porque é mais fácil manejar um milhão de homens associados que um único, não associado, livre. Um homem só se inclina mais a pensar, um milhão de homens associados se inclina mais a obedecer. Os interesses comuns gerados por uma comunidade são de tal maneira numerosos que o homem medita muito antes de causar um dano. Destruir a riqueza de mil inibe mais que destruir a de um só. Esta inibição também tem um limite de resistência e pode ceder à necessidade de destruir; mas em última instância sempre aparece o temor de destruir demais, de deixar ao desamparo a segurança individual, que sempre se busca através o acatamento das normas de segurança coletiva.

Os mais altos níveis de civilização e cultura têm sempre sido os de mais elevada organização social. Melhorar, superar a organização social é, por isso, a aspiração mais forte das coletividades humanas; sem um não é possível o outro. Ao indivíduo pode não interessar seu grau de civilização e cultura; à coletividade sim, porquanto os inúmeros interesses comuns correriam o perigo de degradar-se ou perecer.

Levar o homem a participar da vida em comum é, portanto, o primeiro objeto de uma coletividade. As instituições que se organizam a isto são destinadas. Nos povos muito desenvolvidos socialmente, este desejo de levar cada indivíduo ao seio ativo da comunidade, de alistá-lo,

discipliná-lo, tratar que aceite as idéias ou crenças consideradas mais justas, para a vida em conjunto, é uma tarefa tão natural como a de preocupar-se todos os dias por que não falte água, luz e alimento. Na Argentina é quase preciso arrastar as pessoas, para levá-las a se associarem a qualquer coisa, mesmo que seja de maneira transitória. Isso indica uma deficiência de educação social.

Este processo de atrair, puxar ou empurrar o indivíduo para a coletividade produz conflitos; mas este sempre acaba por ceder e acostumar-se. A segurança coletiva é mais ampla e tranquilizadora que a individual. Muito poucas vezes se abandona a segurança coletiva para retornar à individual; o que acontece é que, sem abandonar as seguranças coletivas, o homem se apoia em certas seguranças individuais que ainda são superiores às da comunidade. Mas troca uma pela outra, quando pode. Ninguém fica com o mau quando pode apropriar-se do melhor.

A família foi um começo de segurança coletiva. Mais amplo então que agora; mais ainda nas sociedades fracamente organizadas que nas de alto nível de organização. Poderia parecer que o crescente progresso da segurança coletiva tem que pôr ponto final à existência da família. Equivaleria isso a aceitar a filosofia do ponto final. A vida, todavia, é um processo de lutas e contradições. O fato de que a família de tal época e tal sociedade tenha que perecer, como sistema, não implica em que toda associação de homem e mulher tenha que perecer porque tal elemento de sua associação foi substituído ou superado por outro. Pode, pelo contrário, afirmar-se que as associações humanas serão cada vez mais sólidas e freqüentes. Homem e mulher já sabem onde residem suas grandes discrepâncias, onde estão suas maiores conveniências. As discrepâncias são passíveis de superação, podem ser abandonadas, substituídas; as conveniências devem repetir-se: abandonam-se umas e conservam-se outras. É assim que a humanidade vai acumulando em suas instituições os elementos que hão de definir seu grau de civilização e cultura, sua organização social e sua segurança coletiva.

Os conflitos entre família e sociedade fazem parte do renovado sistema de conflitos em que vive o homem. A solução não está em mutilar uma ou outra, mas em superar o conflito vigente. Obtém-se essa superação à medida que os interesses em choque são substituídos pelos interesses da convivência. É o que sempre se tentou fazer, interessando-se a coletividade pela família, interessando-se esta pela coletividade; reconciliando os interesses de uma e outra.

Nesta reconciliação e convivência, a mulher, como representante nato da família, desempenha o primeiro papel. Ela é o centro da vida familiar. O homem é mais dono da vida pública. O conflito que venha a apresentar-se por isso não é entre o homem e mulher mas entre interês-

ses que não se puseram de acordo. O essencial é que esses interesses sejam bem conhecidos, de parte a parte. O homem deve compenetrar-se melhor que até agora, da vida de família, mais complexa do que lhe parece. A mulher deve intervir mais na vida pública. Isso não significa nem o encerramento do homem no lar, a fim de que experimente o que é, nem a constante permanência da mulher na rua, a fim de que conheça na palma da mão sua organização e movimento. A casa e a rua não estão isoladas uma da outra, nem agora nem nunca. A primeira vida interior pressupõe simultaneamente a primeira vida exterior. Não há muralhas intransponíveis.

A rua é sempre mais fonte de informação e orientação que a casa. Os fatos provêm de muitas fontes mas a rua os recolhe, coletiviza, difunde. Chamamos rua a tudo quando não pertence propriamente ao recinto privado. A rua é a vida pública. Compenetrar-se da vida pública é recolher valiosa informação e orientação para a vida privada; para a própria vida, devemos dizer, já que vida privada e pública são apenas dois aspectos da vida humana. Toda informação e orientação, porém, devem aplicar-se à interpretação e execução dos fatos mais próximos de nós, daqueles de que participamos. A operária, a empregada, a professora, a profissional, a mãe de família, em sua vida doméstica, podem empregar essa informação e orientação na interpretação e execução dos fatos de que participam. O campo de trabalho cotidiano é que deve ser utilizado. Não atuar nesse campo é perder o melhor instrumento, o instrumento que se conhece a fundo, do qual se pode tirar o máximo rendimento. Se a vida pública dá informação e orientação, é por reciprocidade de interesses: quer que se lhe devolva, em fatos, o que oferece em idéias, em objetivos. Quando o campo não permite agir, porque tentá-lo equivaleria a perdê-lo, pretender agir pode significar um ato de heroísmo. A coletividade, todavia, prefere a conservação do campo ao herói. Tem uma grande experiência sobre o que significa a posse de um instrumento, princípio de ação. Se não serve, há que melhorá-lo; o que não é aconselhável é atirar fora o que se possui e ficar de mãos vazias. Um instrumento defeituoso, frágil ou que em dado momento não se pode utilizar, ainda é melhor que nenhum.

A vida pública não é uma vida abstrata que fala por inspiração divina: é uma vida concreta que provêm de todos os fatos concretos da vida cotidiana, fatos que poderão a ela chegar direta ou indiretamente. Elabora os produtos que lhe são oferecidos. Nos produtos, nos fatos que vêm de todas as partes é que começam a firmar-se as bases da vida pública. Por isso o campo de ação cotidiano tem um valor imenso; por isso a família, a oficina, a fábrica, a escola, o escritório — todos os campos de ação cotidiana devem ser utilizados também como meios de aproximação da vida pública, como elementos de realização e elevação desse tipo

de vida. A professora que cuida do preparo e da educação da criança, a operária que executa a sua tarefa o melhor possível, a empregada que faz o seu trabalho de modo que tudo corra bem, a mãe de família que cuida dos seus, para que não se altere o ritmo e o momento da intervenção dos seus nas tarefas que devem desempenhar, todas contribuem para a manutenção da vida pública. Quando, além dessa contribuição para a vida pública, a mulher tem um senso de direção, quer no sentido de corrigir, garantir, ou substituir o objetivo direto desse momento, é quando, além de ação pública, exerce uma ação política. Nesse caso a ênfase recai sobre o sentido e não na coisa, em si; aspira-se a penetrar profundamente na vida da sociedade, para dizer: isto não se move; ou: isto tem que começar a mudar.

Daí a grande importância da intervenção da mulher na vida pública e política. Homem e mulher devem fazê-lo unidos; a dispersão de atividades que forçosamente são comuns, diminui o valor dos resultados. Nem só homens, nem só mulheres. Todas as discriminações devem ser abolidas. O homem ainda é bastante "racista" em relação à mulher. A solução não consiste em que a mulher erga diante dele uma outra forma de racismo. Trabalhar para a emancipação da mulher, com abstração da emancipação do homem, é tão errado como o inverso. Quando dizemos que na família atual a mulher é o membro mais fraco economicamente e que urge emancipá-lo, queremos dizer que temos que superar as condições em que essa escravidão se produz. Essas condições sempre são gerais: ou por elevação econômica da comunidade, da qual depende, ou por elevação moral dessa mesma comunidade, que a julga. Não é o sexo que deve preocupar-nos mas a escravidão.

A participação da mulher na vida pública cresce à medida que crescem seus interesses coletivos. Se tudo vem de fora, ela é forçada a olhar e atuar para fora. Em casa, elabora; na rua, prove. Se o lugar em que passa mais tempo, diariamente, é o emprego, seu campo de ação pública tem que ser o emprego. A vida familiar e a doméstica também são um vasto campo para essa ação, não estando rigorosamente limitada pela porta da rua. A mulher que faz vida de família e vida doméstica, de preferência, sai de casa para administrar. No mercado, nas lojas, na rua, atua com um sentido de vida pública, e portanto com agudo senso político. Suas apreciações são regularmente exatas porque se baseiam em fatos que conhece muito bem. Quando uma experimentada mãe de família diz à sua comunidade: vamos mal, ou vamos bem, é absolutamente certo — não são predições, são comprovações. Seu conhecimento da vida pública pode ser rudimentar mas é preciso. É um conhecimento direto dos problemas, matizado por fatos que chegam a suas mãos. O maior ou menor trato que a mulher tem da vida pública não decorre de ocupar o primeiro plano nesse tipo de vida mas no palpar seus problemas. E como os pro-

blemas econômicos são os primários, quem maneja uma economia complicada, como é a da vida familiar, tem uma experiência que faz descobrir logo as conseqüências públicas e até políticas de fatos de aparência simples, mas que conhece como a palma da mão.

Logo, educar no conhecimento das questões da vida pública é preparar para a vida pública. Em qualquer lugar, em qualquer atividade, tais questões surgem. Todo problema da vida social é um problema público. E pelo fato de ter o objetivo de alcançar um determinado fim, é, decididamente, um problema político. Definamos este como um problema que encerra possibilidades de garantir ou modificar condições da vida pública. A educação política, por conseguinte, é um processo, uma série coordenada de ações e reflexões que se põem em jogo para modificar essas condições. Se alcançar um objetivo é a meta da ação política, o que vale para a educação é o processo e não o resultado.

O uso reiterado da palavra política para designar exclusivamente a atividade própria dos partidos, decorre de que os mesmos são considerados como os instrumentos representativos e diretos da ação política. pois sob a forma de partidos se materializam sempre os grandes movimentos de opinião.

Como nossa vida coletiva está apoiada na família e a mulher é a verdadeira organizadora e administradora do lar, a deficiência de sua educação política diminui o vínculo que as sociedades contemporâneas exigem, cada vez com maior império, entre vida privada e vida pública. O lar não se tem interessado muito pela vida pública; nela tem vivido tratando dela tirar mais e dar menos. Isto não obstante, deve esforçar-se por conhecer as causas do que acontece portas afora e ver como é possível que seu quinhão possa contribuir para modificar essas causas. O lar deve ter consciência da vida pública porque, pelo menos entre nós, é a verdadeira célula social. O que o lar não conserva, perde-se; o que ele guarda, perdura. Qualquer modificação social, política, econômica ou cultural que não tenha logrado penetrar a fundo no lar é uma modificação superficial. Para conhecer o nível de um povo não adianta percorrer suas avenidas, basta percorrer suas casas.

Todo o imenso conhecimento que a mulher tem sobre a vida da comunidade a que pertence é adquirido em seu papel de organizadora do lar; ela o mantém em estado de conhecimento empírico, não o coordena, não o sistematiza, não o confronta com objetivos políticos. Julga com exatidão e força descritiva a homens, coisas e fatos, mas fá-lo sem idéias gerais, sem intenção de chegar às grandes causas. Estas não a inquietam. Podem mesmo parecer-lhe preocupações vãs, destinadas a dissipar ou vencer o tédio de viver.

Penetrar no político, dentro do lar, consistirá, pois, no exame cotidiano. e em núcleo familiar, de fatos significativos da vida pública, assim

preparando a mente para que tome mais contacto com esse outro tipo de vida. Consistirá, também, em conferir à família um objetivo de vida pública, isto é, um ideal que a leve de verdade a considerar-se membro do todo social e não, como agora tem preferido, como uma caixa de segurança contra os riscos da vida exterior.

Absorvida por afazeres familiares e crente que tudo se arranja melhor portas a dentro que portas a fora, a mulher tem subestimado a importância do público e do político. Não lhe têm faltado razões para chegar a esta conclusão: teve que resolver em definitivo as crises econômicas, ajustando dentro de casa as contas e as inversões. As crises morais suportou-as ou conjurou-as concentrando-se em si mesma, e fechando ou cerrando as portas do lar. Mais que o homem ela conhece as amarguras duradouras e os prazeres efêmeros. Mas em face dessa reclusão e das restrições impostas pela dura necessidade e da incapacidade para atuar de outra maneira, estão os problemas e as inquietudes desta vida cada vez mais universal. A fim de que o lar não mantenha este perigoso divórcio com a vida pública, urge que a mulher se eduque politicamente. Desta maneira, a família poderá incorporar-se, como ótimo instrumento, à sociedade em que o público e o privado se aproximem numa síntese, eliminando muitas ou todas as contradições que a perturbam.

Iniciada a mulher na preocupação pelo político, ou dele já consciente, vale dizer, despertado seu interesse pelos problemas da vida pública, vem o segundo passo: a ação política. Esta não significa, forçosamente; a participação em partidos políticos. Quer dizer apenas ação orientada no sentido de modificar ou garantir as condições da vida pública. O partido é um instrumento valioso para a ação política e em muitos momentos é insubstituível; jamais, porém, será o instrumento exclusivo. Os partidos são órgãos executivos diretos que amplificam o que existe, para captá-lo com precisão. O rumor, a inquietude, o protesto, as aspirações vêm por muitos caminhos do próprio seio do povo. Os interesses e os reclamos de um povo formam os partidos, que representam tudo isso ordenado em sistema, doutrina, programa.

A ação política não partidária ainda está mais ao alcance do comum das mulheres que a ação militante. O mesmo se poderia dizer com referência aos homens, já que aquela não exige que se modifiquem muito as condições da vida cotidiana, pública ou privada. Tampouco lhe veda o caminho do partido; em todo caso, prepara-a para optar pela ação direta, se algum dia vier a desejá-la.

Como pode educar-se a mulher no exercício da ação política ?

Por meio da ação social que tenha por objeto modificar ou garantir algumas das condições da vida pública. Isto é o que distingue fundamentalmente a ação social pura e simples da que se rege por um fim político.

A ação social pura e simples é de assistência. Preocupa-se pelo indivíduo ou pela comunidade com propósitos humanitários; recusa-se a indagar o porquê das coisas e se o descobre passa de largo, como se os olhos lhe ardessem só de enxergá-lo. A ação social com objetivo político, ao contrário, propõe-se a deter-se no porquê, no quando e no onde. Coloca o problema das causas; é substancialmente um processo de educação política.

Desde longa data a mulher cumpre na vida pública uma ação social; todavia o despertar de sua consciência para a inclusão de um conteúdo político não vem de tão longe nem constituem maioria as que já despertaram. A prova de que a melhor maneira de a mulher entrar na vida pública é através dos problemas conexos de sua vida privada, é que através do social com objetivo político, pode transformar essa ação na base de uma eficiente ação política. Pode avançar uns passos mais e lançar-se à ação política direta; e mesmo que a maioria não o faça, sua educação e vida políticas teriam alcançado um nível satisfatório. O que as sociedades humanas necessitam para elevar-se politicamente é que exista esse tipo de preocupação e que se ponha em marcha pelos meios de que cada um dispõe. A ação política direta é, no momento, quase o privilégio de uma minoria.

Devemos entender por militância política a adesão efetiva e ativa a um partido. Até hoje, em qualquer país do mundo, os que militam estão em evidente minoria, com relação aos que não militam. Contra esta tendência prolongada para a não militância já se levantaram muitas vozes. Afirmam que a culpa da deficiência de educação política dos povos decorre, em grande parte, de que a cidadania permaneceu e permanece pendurada na fachada dos partidos, o que os priva de uma colaboração em massa capaz de engrandecê-los e aperfeiçoá-los.

A deficiência de educação política não diminuirá nem desaparecerá com a filiação a partidos nem com a militância, mas sim com a educação política. A filiação e a militância podem ser incentivos, regras para essa educação; nada além disso. O problema tem que ser colocado de maneira diferente: a educação começa com a inquietação política, o pensamento político, a ação política; pode acabar no partido, mas não é forçoso que aí termine. De tempos em tempos os povos criam os partidos que sintetizam a aspiração comum numa doutrina, programa e chefes. Os partidos, portanto, nascem de uma aspiração comum mais ou menos acesa. A aspiração comum, o estado de consciência, o começo educativo vêm antes.

A militância política eleva seu nível concomitantemente à elevação do nível de consciência política de quem muita. Os partidos mais fortes são aqueles em que a consciência política de seus militantes também é forte.

Até muito pouco tempo, a mulher não tinha direitos políticos, na Argentina. Era um contrasenso dentro do quadro de sua imensa participação na vida do país. Agora já possui um novo instrumento para sua ação pública e política, instrumento, porém, de aplicação muito limitada. Muitos se preocupam com o emprego imediato que dele se fará. Isto tem importância do ponto de vista eleitoral. Mas do ponto de vista educativo o que importa não é o uso exterior que dele se fará mas o uso interior; vale dizer, de que servirá para a mulher trabalhar o seu próprio íntimo, para pensar politicamente, colocar os problemas e proceder de acordo com as soluções que encontrar.

A militância política põe diante da mulher argentina um novo problema. Ainda não dispomos de informações que nos autorizem a assegurar que ela se orientará imediatamente, e em grande massa, para a militância. Sua aproximação dos partidos tem sido escassa, fato explicável pela carência de direitos políticos. As circunstâncias que conduzirão a mulher a militar politicamente dependerão, em essência, da gravidade e da urgência dos problemas que terá de enfrentar.

Poderíamos chegar às seguintes conclusões, quanto à educação política da mulher: Necessidade de preocupar-se com o político, isto é, com os problemas da vida pública, suas causas e conseqüências — exemplo: problemas de custo de vida, moradia, educação, segurança social, etc; necessidade de relacionar os problemas coincidentes da vida privada e da vida pública: violação de leis, violação de domicílio; insegurança pública, insegurança privada; economia nacional em crise, economia privada em crise; formar, também, estados de consciência política: aprender a descobrir o conteúdo político de cada fato social; não deixar-se levar pelas aparências; tudo quando se faz socialmente, tem um interesse político. O aspecto social pode ser satisfatório mas seu fim político pode ser funesto. Interessa mais o fim que o aspecto. A militância e a não militância são duas atitudes igualmente políticas, que podem trabalhar unidas. A mulher não militante não deve sentir-se menos obrigada que a militante a assumir a responsabilidade de apreciação e da ação políticas correspondentes. Sua obrigação nasce de sua compreensão dos fatos, de seu estado de consciência política. A ausência de uma bandeira é conseqüência de uma decisão pessoal, não a exime de uma obrigação coletiva.

Até aqui tratamos da definição e da colocação do problema educativo. Até aqui falamos do que é a ação política e militância política. Será tudo ? Falta o principal: o objetivo. Na decisão acerca do objetivo começamos, já, a escolher os caminhos, a optar entre o que se nos oferece ou a trabalhar para a coisa nova. Termina uma lição do pensamento e inicia-se outra, aplicável à vida. Poderia eu parar na lição do pensamento ? Devo calar o que creio, despojar-me do que sinto ? As definições conceituais são necessárias para fixar a linguagem em que temos de entender-

nos; eu, porém, estaria a enganar-me a mim mesmo, se deixasse de dizer que acredito que a educação da mulher para a vida pública e política deve contribuir para abreviar, diminuir e eliminar todas as formas de escravidão; escravidão resultante da divisão do homem em categorias econômicas e sociais; escravidão ainda vigente na família; escravidão de um baixo nível de educação e cultura; escravidão jurídica; escravidão pelos filhos sem proteção social, que a obrigam a ganhar um salário; escravidão de todas as crenças que em seu aspecto político e social furtam, adulteram e substituem os meios para sua libertação. A educação para a vida pública e política não pode ser uma lição acadêmica sobre os direitos de nossa Constituição vigente ou reformada, de nossas leis presentes e futuras, mas uma lição de fatos. Cada momento da vida cotidiana pode constituir a lição de um fato. A mulher tem nos problemas da vida familiar e doméstica um valioso campo de ação social e política, porque na vida familiar e doméstica se conservam, intactas, velhas e recalcitrantes servidões. São problemas que não vão resolver-se dentro de quatro paredes; há que levá-los à praça pública, cada vez que for necessário. As relações familiares, as condições da família, a situação do lar, são um compêndio das relações de toda a comunidade: sociedade de assalariados, família em escravidão. A mulher deve, sempre que possa, enfrentar todos os problemas sociais e políticos; nada há que deva ser reservado exclusivamente para os homens. A vida doméstica e de família não é coisa de mulheres mas de todo mundo. Sobre os problemas de vida doméstica a mulher sabe mais que o homem e deve, por conseguinte, colocar a força de seu conhecimento na formação de uma consciência política, na consecução de um objetivo político e social que possa interessar às grandes massas. As proletárias não são só as assalariadas das oficinas e fábricas mas também as sub-assalariadas, membros da família, sem proteção nem categoria social. Com o poderoso instrumento do lar nas mãos, a mulher pode, unida ao homem e não contra ele, travar a batalha. Um lar seguro e livre, uma família em plena segurança terão que ser, certamente, a consequência de uma sociedade livre e protegida pela segurança coletiva; a essa sociedade não chegaremos de um salto mas pela prévia eliminação de cada uma das formas de escravidão que hoje a acorrentam. Um lar livre, uma família livre, são essenciais à almejada segurança do dia de amanhã.

XII CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE INSTRUÇÃO PÚBLICA

A Conferência Internacional de Instrução Pública reuniu-se pela décima segunda vez em Genebra, de 4 a 12 de julho de 1949. Como as dos anos anteriores, foi organizada pela UNESCO e pelo Bureau Internacional de Educação. Nela se fizeram representar 47 Governos, além de observadores enviados pela Organização das Nações Unidas, pela Organização Mundial de Saúde e pelo Bureau Internacional de Trabalho.

A Conferência foi presidida pelo primeiro delegado do Brasil, professor Paulo Carneiro. As três vice-presidências foram atribuídas aos srs. Ismail Kabbany Bey, do Egito, J. Barbag, da Polônia, e Tobias Weaver, da Inglaterra.

O temário desta décima segunda sessão compreendia quatro pontos: 1) Relatórios dos Ministérios de Instrução Pública sobre o movimento educacional durante o ano escolar 1948-1949; 2) Iniciação nas ciências naturais na escola primária; 3) Ensino da leitura; 4) Ensino da geografia e a compreensão internacional. Os relatórios sobre os três últimos temas foram elaborados por Nieto Caballero, da Colômbia, Miss Mc Murry, dos Estados Unidos e François, da França.

O interesse suscitado pelos relatórios anuais dos Ministérios de Instrução Pública se intensifica de ano para ano, como prova a ampla participação nos debates destes relatórios.

A Conferência dirigiu aos Ministérios de Instrução Pública três recomendações, cujo texto publicamos a seguir.

RECOMENDAÇÃO N.º 26

Ensino da Geografia e a Compreensão Internacional

A Conferência Internacional de Instrução Pública, convocada em Genebra pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura e pelo Bureau Internacional de Educação, tendo se reunido

aos 4 de julho em sua décima segunda sessão, aprovou aos 8 de julho de 1949, a seguinte recomendação:

A Conferência,

Considerando que o relatório inicial redigido pelos especialistas franceses, de acordo com o Seminário da UNESCO dedicado ao ensino da Geografia e a seu papel objetivando melhor compreensão internacional, foi julgado como base de trabalho útil,

Que a definição da Geografia, os princípios e os métodos de ensino propostos, foram adotados, sob a condição de se destacar os problemas seguintes:

a) Como redigir programas e organizar exames em conexão com um ensino ativo, concreto, atual e comparativo;

b) Por quaisquer meios psicológicos e didáticos diminuir o sentimento que possui a criança de se crer o centro do mundo, e desenvolver o sentimento de interdependência e de unidade moral do gênero humano. ficando bem entendido que toda educação deve conciliar o amor da pátria com a compreensão de outros países e com o respeito de sua soberania num mundo onde todas as Nações devem ser consideradas cora igualdade de direitos;

c) Como realizar no mundo atual a objetividade do ensino de Geografia;

Que a UNESCO decidiu editar em brochura o citado relatório, tendo em conta estas observações,

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

1. Assegurar a difusão desta brochura entre o magistério, de maneira que professores e diretores tomem conhecimento do problema, podendo discutir, propor sugestões, fazer as experiências necessárias;

2. Designar o mais cedo possível os especialistas que, em 1950, participarão do Seminário da UNESCO de modo que eles possam se preparar longa, ativa e útilmente tendo os contactos necessários com os diferentes meios de ensino do seu próprio país.

RECOMENDAÇÃO N.º 27

Iniciação nas Ciências Naturais na Escola Primária

A Conferência Internacional de Instrução Pública, convocada em Genebra pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura e pelo Bureau Internacional de Educação, tendo se reunido

aos 4 de julho em sua décima segunda sessão, aprovou aos 9 de julho de 1949, a seguinte recomendação:

A Conferência,

Considerando que formar o espírito científico de observação e de experimentação utilizando os interesses espontâneos da criança constitui um dos fins essenciais da educação e que a iniciação nas Ciências Naturais, desde as primeiras séries da escola primária é particularmente aconselhável para favorecer esta formação,

Que é necessário associar a escola à uma ação generalizada para proteger a natureza,

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

1. Que a iniciação nas Ciências Naturais comece nas primeiras séries da escola primária;

2. Que, mesmo que esta iniciação constitua uma disciplina isolada, as Ciências Naturais sejam associadas ao ensino de outras disciplinas (linguagem, desenho, trabalhos manuais, etc);

3. Que esta iniciação vise principalmente os seguintes objetivos:

a) formar a inteligência da criança com o emprego de métodos ativos, tendo por base, na medida do possível, a observação e a experimentação individuais,

b) educar a imaginação e a sensibilidade do escolar, fazendo-o amar a natureza e suas belezas e interessando-o pelos fenômenos naturais e pelas diversas manifestações da vida,

c) favorecer e desenvolver toda ação de proteção à natureza;

4. Que na escola primária, a iniciação nas Ciências Naturais de-
ndo se apoiar na observação e na experimentação, torna-se necessário
r à disposição do aluno, na escola e fora dela, sem desprezar as inicia-
vas da criança:

a) para observação direta, instrumentos óticos (lupas, etc), vi-iros, jardins escolares, etc.;

b) nos casos em que a observação direta não é possível, filmes educativos, diafilmes, quadros e coleções diversas;

5. Que os alunos sejam treinados na pesquisa em comum e no
contrôle mútuo de suas observações e da interpretação de fenômenos
observados;

6. Que esta pesquisa seja acompanhada por um esforço de ex-pressão
gráfica e verbal;

7. Que as crianças sejam estimuladas a colecionar e a contribuir, com o
material recolhido, para enriquecer o museu da escola ou da classe, que se
tornará tanto mais vivo e atraente quanto maior for sua
contribuição pessoal;

8. Que se favoreça à instalação da escola ao ar livre, para se ministrar um ensino de Ciências Naturais verdadeiramente educativo e conforme as exigências pedagógicas;

9. Que se prefira sempre ao método morfológico e descritivo, o método funcional, que consiste em estudar os órgãos e a estrutura dos seres em relação com a vida, com os problemas criados pelo meio, etc, e que os seres vivos não sejam observados em geral como indivíduos isolados, mas ao contrário em suas correlações com os outros seres;

10. Que não se comece o ensino de Ciências Naturais pelas no menclaturas, definições, classificações, sistematizações, etc, que devem ser antes a conclusão última de observações e de experiências concretas, que serão acumuladas assim como os conhecimentos que serão adquiridos;

11. De acordo com as exigências precedentes, que os programas sejam bastante flexíveis para permitir a adaptação do ensino aos recursos do meio local;

12. Que se este meio não apresentar certos elementos de observação, o aluno possa procurá-los pelo intercâmbio inter-escolar;

13. Que os livros utilizados neste ensino sejam sobretudo trabalhos de documentação organizados de maneira que incentivem as pesquisas e as observações pessoais dos alunos;

14. Que entre as atividades extra-escolares (passeios, excursões, clubes de naturalistas) seja reservado um lugar de destaque às que possam exaltar o amor da natureza e interessar a criança em protegê-la (reflorestamento, luta contra a erosão, proteção das plantas e dos animais, etc);

15. Que os professores exponham ocasionalmente a história das descobertas e os traços marcantes da vida dos sábios que têm contribuído para o progresso das Ciências Naturais no mundo;

16. Que um cuidado particular seja dispensado à preparação de professores, para dar-lhes informação sobre os métodos de ensino de Ciências Naturais e para ensinar-lhes os aspectos do desenvolvimento intelectual da infância próprios para serem utilizados neste ensino;

17. Que reuniões, conferências e cursos de aperfeiçoamento proporcionem periodicamente aos professores o conhecimento dos progressos das ciências e da didática e dos resultados de experiências em matéria do ensino de Ciências Naturais.

RECOMENDAÇÃO N.º 28

Ensino da Leitura

A Conferência Internacional de Instrução Pública, convocada em Genebra pela Organização das Nações Unidas para a Educação. Ciência

e Cultura e pelo Bureau Internacional de Educação, tendo se reunido aos 4 de julho em sua décima segunda sessão, aprovou aos 9 de julho de 1949, a seguinte recomendação:

A Conferência,

Considerando que a Leitura não é somente uma técnica de ensino de base e um conjunto de mecanismos mentais, mas também o instrumento principal para aquisição pessoal do saber e da cultura,

Que a criança deve aprender a ler correntemente e com a compreensão do texto,

Que o ensino da Leitura não poderia ser dissociado do ensino da língua materna e de seus meios de expressão, nem da aprendizagem da escrita,

Que os progressos da psicologia e da pedagogia permitem o emprego de métodos mais adaptáveis às possibilidades da criança;

Reconhecendo que:

a) os métodos sintéticos satisfazem o espírito lógico do adulto e facilitam o trabalho do mestre mas partem de elementos pouco acessíveis ao espírito da criança,

b) os métodos denominados globais preconizados pela psicologia são mais ajustados às possibilidades mentais da criança e a seus interesses espontâneos; permitem integrar a aprendizagem da Leitura nas atividades gerais da classe, mas exigem preparo mais completo do professor;

Julgando que a escolha dos métodos de ensino da Leitura pode ser influenciada pela estrutura da língua, pela organização escolar de cada país, etc, Levando em conta todos estes diferentes elementos, Submete aos Ministérios de Instrução Pública dos diferentes países a seguinte recomendação:

1. Uma das preocupações essenciais das autoridades escolares deve ser:

a) ensinar a ler correntemente a toda criança em idade escolar e a todo adulto analfabeto,

b) aperfeiçoar neste domínio os métodos de ensino facilitando todas as experiências úteis,

c) possibilitar todos os meios próprios para conseguir que os adolescentes fiquem em condições de ler correntemente após sua saída da escola;

2. A aprendizagem da Leitura não deve começar no momento em que a criança, depois de ter enriquecido seus meios de expressão verbal e recebido uma educação sensorial adequada, adquiriu o desenvolvimento mental necessário;

3. A organização escolar deveria permitir que o professor acompanhasse seus alunos durante os anos de aprendizagem da Leitura;
4. É aconselhável que o professor empregue métodos de ensino da Leitura recomendados pelas ciências de educação;
5. O gosto da Leitura deve ser desenvolvido desde o início, pelo emprego de frases e de textos de certo valor, dentro do campo das atividades e dos interesses imediatos da criança; este gosto deve ser desenvolvido durante todo o tempo de freqüência à escola pela criação e enriquecimento contínuo de bibliotecas escolares;
6. O emprego da imprensa escolar, auxiliar precioso do ensino, merece ser incentivado;
7. Os manuais de aprendizagem da Leitura e os livros recreativos (para crianças e para adultos que aprendem a ler) devem ser adaptados ao desenvolvimento mental e aos interesses do leitor. Dar-se-á uma atenção especial à escolha do texto, impressão e ilustrações;
8. As crianças que têm dificuldade para aprender a ler devem beneficiar-se de um ensino complementar adaptado às suas deficiências;
9. O emprego de provas objetivas de Leitura oral e silenciosa é recomendado para permitir o controle dos resultados obtidos nas diferentes séries;
10. Em vista da necessidade de combater, em numerosas nações, o analfabetismo de adultos, um esforço conjugado deve ser empreendido para desenvolver as técnicas do ensino da língua adaptadas às massas, para organizar um material adequado ao ensino da Leitura e para permutar os resultados de experiências feitas pelas nações interessadas neste problema.

O ENSINO PRIMÁRIO NA SUÉCIA

INTRODUÇÃO

Os países escandinavos ocupam no setor educacional um lugar muito destacado; sua organização e seus métodos podem ser considerados, por diversas razões, entre os de maior valor e mais modernos.

Isto não quer dizer que o , ensino escandinavo não se apoie em sólidas tradições nem sobre uma experiência de séculos. Suécia, Dinamarca, Noruega e a própria Finlândia, foram das primeiras nações que possuíram um sistema escolar organizado. Sem dúvida é preciso reconhecer nele uma das conseqüências do papel preponderante que durante muito tempo teve a Igreja. Esta influência religiosa explica, em parte, a atenção dispensada pelos educadores escandinavos ao ponto de vista moral. Além de dar às crianças uma sólida instrução, as escolas nórdicas procuram formar homens capazes de um pensamento pessoal e conscientes de seus deveres cívicos. Este aspecto humanista do ensino aparece claramente em numerosas "escolas populares superiores", e nos círculos de estudos, tão característicos dos países escandinavos, que se esforçam, com êxito, em evitar os inconvenientes de uma especialização exagerada.

E isto porque o espírito nórdico é tão realista como prático. E se manifesta imediatamente pelo desenvolvimento do ensino profissional, como também pela importância dos trabalhos manuais nos programas primários. Por outro lado, com o fim de dar à indústria a mão de obra qualificada que requer, as escolas especializadas e os cursos supletivos ensinam o ensino de conhecimentos teóricos aos jovens que exercem um determinado ofício, ou permitem aos adultos ficar periodicamente ao par da evolução das técnicas.

Pode dizer-se, enfim, que o ensino escandinavo é democrático, pois que não exerce nenhuma pressão sobre os métodos pedagógicos, deixados freqüentemente à iniciativa dos professores, nem sobre a escolha dos estabelecimentos que pode ser feita pelos pais. O Estado concede geralmente auxílio financeiro às instituições particulares. Este ensino é sobretudo democrático porque está cada vez mais acessível e generalizado, permitindo aos alunos bem dotados, de qualquer sexo, atingir na maioria dos casos, graças a um sistema de bolsas e subvenções, aos cursos

superiores, e assim às posições mais elevadas, qualquer que seja a situação financeira dos pais.

Apesar de sua baixa densidade demográfica, as quatro nações escandinavas têm difundido o ensino nas regiões mais afastadas da Lapônia, localizadas além do Círculo Polar Ártico; elas têm pequena percentagem de analfabetos; criaram para a infância deficitária, numerosas e modernas escolas; enfim, têm dado a seus povos instrução e educação de nível elevado. Tudo isto constitui motivo de orgulho que muitos países poderiam invejar.

Se pretendêssemos ressaltar o principal característico do ensino sueco, poderíamos dizer que ele é, sobretudo, prático. No ciclo primário a criança, além de receber uma sólida formação geral, é iniciada nas técnicas manuais e pode assim, se não pretende continuar os estudos, empregar-se começando sua própria vida econômica e profissional. A articulação entre as diversas séries permite que os alunos matriculados no curso tenham a possibilidade de requerer os exames secundários ou receber uma formação profissional especializada. Frequentemente esta formação é acompanhada de estágios e por isso é comum encontrar-se nos institutos suecos homens de 28 ou de 30 anos, que vêm completar em diversos cursos seus conhecimentos teóricos, depois de já haver exercido uma determinada profissão. Finalmente o contacto íntimo do ensino sueco com os problemas da realidade cotidiana manifesta-se também na eclosão espontânea da educação de adultos que, além de ser uma forma original de pedagogia, constitui um vantajoso intercâmbio de idéias e experiências.

Destas ligações entre o ensino e a vida prática resulta o novo sistema escolar que está muito longe de ser uniforme. Tendo por base a escola primária (*folkskola*) e a secundária (*loroverk*) que se pretende reformar, o sistema apresenta numerosos aspectos, e os referentes ao ensino primário são examinados a seguir.

DESENVOLVIMENTO

Durante mais de 700 anos foi principalmente a Igreja que se encarregou de desenvolver a instrução nas diferentes classes da sociedade sueca. Entretanto, as comunas tomaram, em princípios do século XIX, a iniciativa de criar escolas para as crianças do campo. Quando o Governo apresentou ao Parlamento (*Riksdag*) na sessão de 1840-1841 um projeto instituindo o ensino obrigatório, já havia no país cerca de 1.400 escolas primárias ou infantis com 68.000 alunos, aproximadamente, 13% das crianças em idade escolar.

De acordo com o projeto aprovado pelo *Riksdag*, a primeira lei escolar sueca foi votada em 1842; nela se previa a criação em cada paró-

quia de, pelo menos, uma escola dirigida por um professor devidamente habilitado. O ensino durava seis anos; os dois primeiros chamavam-se "classes infantis" e os quatro últimos constituíam a escola primária propriamente dita, ou *folkskola*. O país foi dividido em distritos comu-nais, tendo as comunas poder de decisão nas questões locais referentes à educação primária.

Gradativamente, grande número de distritos introduziu um sétimo ano facultativo e, em 1918, o Governo determinou que em todos os distritos se organizasse um ensino chamado "complementar" prevendo no mínimo 360 horas de aula em dois anos. O ensino complementar "devia ser uma escola prática de adolescentes, para estabelecer e preparar a formação de jovens que se destinavam ao exercício de ofícios e para desenvolver seu sentimento cívico". O sétimo ano facultativo ganhou assim terreno e, em 1937, o *Riksdag* tomou a decisão de tornar obrigatório, em todos os distritos escolares do Reino, o sétimo ano de estudos; a reforma devia ser realizada progressivamente durante um período de doze anos e já em 1948 estava inteiramente terminada.

EXTENSÃO DO CURSO E NÚMERO DE ALUNOS

Atualmente o ensino primário tem a duração de sete anos e é obrigatório para todas as crianças de 7 a 14 anos.

Muitos educadores julgam que sete anos de ensino primário mais as 180 horas dos cursos complementares facultativos não são suficientes para preparar eficazmente a juventude para desempenhar seu papel na vida. Trinta e três distritos, entre eles o de Estocolmo, que representam aproximadamente a quinta parte da população escolar, introduziram a partir de 1946-1947 um oitavo ano obrigatório. E ainda em certas cidades o ensino primário chega a um período de nove anos.

Na prática, todas as crianças suecas cursam os quatro primeiros anos da escola primária propriamente dita. Os alunos que desejam ingressar na escola secundária podem fazê-lo depois do quarto ou do sexto ano primário.

Ao terminar o ano letivo de 1946-1947, o número de alunos nas escolas primárias era de 544.000 em lugar de 527.000 no ano anterior. A partir de 1944 verifica-se pois um aumento do número de matrículas, embora tenha havido de 1916-1944 um constante decréscimo.

ORGANIZAÇÃO DO ENSINO

Se considerarmos, por exemplo, a organização do ensino primário em Estocolmo, as duas primeiras séries constituem o curso preparatório, ficando as aulas a cargo de professoras; nas outras seis séries restantes

o ensino é ministrado indistintamente por professores e professoras, estando entregue a mestres especializados o ensino de desenho, canto, ginástica, costura e economia doméstica para as moças, o que se verifica também com a formação profissional dos rapazes.

A partir da quinta série há dois ramos de ensino: o primeiro se constitui pela escola primária comum, e o segundo está equiparado ao programa da escola secundária inferior e compreende, além disso, uma nona série em que foram organizados exames especiais em Estocolmo.

As principais matérias ensinadas são: sueco, escrita, história, aritmética, ciências naturais, geografia e inglês. Registremos de passagem que se pensa tornar obrigatório o ensino de inglês em todas as escolas do Reino, já estando inscritos mais de mil e quinhentos professores.

Naturalmente a ginástica e o esporte têm um lugar nos programas.

A formação manual é obrigatória em todas as séries. Nas três primeiras, os meninos e meninas fazem costura. Nas outras cinco, as meninas fazem trabalhos de agulha, estando reservada a oitava série à "costura e confecção de vestidos"; por seu lado os meninos trabalham em madeira e ferro e, em menor proporção fazem trabalhos em cartolina e encadernação; a última série é chamada de "formação profissional". A "economia doméstica" está incluída no programa das meninas das duas últimas séries. Na última elas recebem também ensinamento de higiene, cuidados médicos comuns e puericultura. Nesta última série a "ciência doméstica" é facultativa para os meninos, o mesmo acontecendo com a "formação profissional" para as meninas; assim se acentua mais a orientação profissional e os trabalhos práticos com o fim de permitir aos jovens ganhar a vida.

Há um determinado número de classes especiais: para as crianças retardadas, classes de observação, e classe "de leitura" para os que têm dificuldade na aprendizagem da leitura e da escrita. Aquele que tem acuidade auditiva deficiente recebe uma formação adequada. As crianças tuberculosas, embora não estejam na fase contagiosa, são reunidas em classes ao ar livre, com períodos de repouso superiores a duas horas diárias. Em Estocolmo há 96 classes desta natureza, das quais 51 são de repouso, 12 de observação, 22 de leitura, 5 de ar livre e 6 de audição. A média de alunos por classe é de 12,6.

Só há separação de meninos e meninas nas quatro últimas séries do curso. Em Estocolmo há 50 escolas primárias, a maior das quais possui 83 classes, sem incluir as classes especiais para desenho, ciências, costura, trabalhos manuais, etc.

MÉTODOS

Dá-se grande importância nas escolas primárias suecas à possibilidade de se empregar métodos pedagógicos modernos.

As escolas estão dotadas de variado equipamento compreendendo aparelhos de projeção cinematográfica, filmes, rádios, mapas, etc.

São consagrados trinta minutos diários à radiodifusão para as escolas primárias, com leituras escolhidas. Procurou-se fazer em 1945-1946 uma experiência aliando o rádio ao ensino por correspondência para a sexta série; em 1946-1947, para a sétima, e em 1947-1948 para a quinta. Têm-se remetido às crianças de diferentes lugares, folhetos que contêm o texto da lição de inglês com o comentário necessário, assim como exercícios práticos; os meninos deviam escrever as respostas e remetê-las à Radiodifusão sueca para serem corrigidas. A experiência tem dado bons resultados quando o professor acompanha conscientemente o trabalho dos alunos.

Registremos, por fim, que em Estocolmo a Direção de Escolas Primárias pôs as instalações das escolas à disposição dos jovens de 14 a 18 anos que desejam ocupar suas horas livres em esportes, ginástica, danças folclóricas, trabalhos manuais, construção de modelos de aviões, costura, trabalhos caseiros e culinários, puericultura, etc, atraindo grande número de participantes. As salas de reuniões são também postas à disposição dos clubes.

As escolas primárias suecas são gratuitas. Sua manutenção está a cargo das comunas sempre ajudadas pelo Estado. Este auxílio torna-se cada vez mais importante e atualmente perfaz três quintos das despesas, além da quantia dispendida com os vencimentos dos professores.

O material escolar é distribuído gratuitamente, o que também acontece com os livros e com a sopa escolar. Nos distritos rurais, as crianças são transportadas, à custa do Estado, de sua casa à escola; a partir de 1947, deliberou-se pagar uma indenização diária aos alunos das últimas séries que podem se transportar por conta própria utilizando a bicicleta; também foram criados fundos para custear nas cidades o alojamento e a pensão das crianças que residem longe. Está previsto um crédito de vinte milhões de coroas para o transporte e alojamento das crianças.

Em Estocolmo a assistência médica e dentária é gratuita. A quinta parte dos alunos vai, no verão, para os colônias de férias que são mantidas pelas províncias e pela cidade de Estocolmo.

A Suécia está dividida em 2.500 distritos escolares que correspondem aproximadamente aos distritos comunais. Segundo as leis comunais de 1930, o ensino primário estava a cargo de cada comuna. Nas comunas

que têm um conselho comunal ou municipal é ele que nomeia a direção do ensino primário. Naquelas menos importantes em que não há o conselho municipal, elege-se um conselho escolar. Este conselho e a direção do ensino primário escolhem seus presidentes. A "assembléia diocesana", hierárquicamente superior a eles, sanciona os regulamentos escolares do distrito e controla, de acordo com a autoridade provincial, as questões financeiras. Finalmente, a autoridade central e a inspeção do Estado são exercidas por inspetores de escola primária, nomeados pelo Governo e subordinados à Seção de Ensino Primário da Direção Superior de Escolas.

Por outro lado, nos distritos que têm pelo menos dez professores, deve ser obrigatoriamente eleito um superintendente.

Para poder ensinar em uma escola primária sueca, é necessário possuir um diploma expedido por uma Escola Normal de Professores. Os estudos têm a duração de dois anos para os candidatos que apresentam o diploma de bacharel, e de quatro anos para os que provarem ter cursado com aproveitamento os quatro anos do curso ginásial. Além disso, há um curso de dois anos para as professoras de ensino pré-pri-mário. A necessidade crescente de professores tem dado origem à criação de novas escolas normais.

A EDUCAÇÃO BRASILEIRA NO MÊS DE OUTUBRO DE 1950

I — ATOS DA ADMINISTRAÇÃO FEDERAL

5 — É publicada a Portaria número 237, de 2-10-50, do Ministro da Aeronáutica, que baixa instruções para o funcionamento da Escola de Especialistas de Aeronáutica.

11 — É publicado o Aviso n.º 637, de 9-10-50, do Ministro da Guerra, que dispõe sobre o funcionamento, em 1951, do Curso de Adaptação de Protéticos.

11 — É publicada a Portaria número 161, de 25-9-50, do Ministro da Guerra, que revigora, para 1951, as instruções para funcionamento do Curso de Topografia e as normas para seleção regional dos candidatos a esse curso, baixadas com a Portaria n.º 195, de 6-12-1949.

13 — É publicado o Decreto número 28.743, de 11-10-50, que promulga o Acordo Cultural entre o Brasil e a França, firmado no Rio de Janeiro a 6-12-1948.

14 — É publicado o Decreto número 28.734, de 9-10-50, que dispõe sobre a Tabela Única de Extranumerário mensalista da Universidade de Recife.

14 — É publicado o Acordo de 10-10-50, firmado entre a Universidade do Brasil e o Conselho Nacional de Petróleo, que dispõe sobre o estabelecimento de curso destinado à formação de técnicos em refinação de petróleo.

18 — É publicada a Portaria número 649, de 5-10-50, do diretor do Ensino Secundário, que atualiza o Boletim Modelo 12, anexo à Portaria n.º 156, de 28-4-1949, sobre exames de admissão (ata geral de exames).

23 — É publicada a Portaria n.º 678, de 17-10-50, do Ministro da Agricultura, que aprova as instruções para o funcionamento, em Pelotas, do Curso Avulso de Técnico em Laboratório, assinadas pelo diretor dos Cursos de Aperfeiçoamento, Especialização e Extensão.

25 — É publicado o Decreto número 28.733, de 9-10-50, que aprova o regulamento do Instituto de óleos.

25 — É publicada a Portaria n.º 409, de 16-10-50, do Ministro da Educação, que fixa o período de 21 de outubro a 21 de novembro de 1950 para a realização do 65.º Salão Nacional de Belas Artes.

30 — É publicada a Portaria n.º 256, de 21-10-50, do Ministro da Aeronáutica, que aprova as instruções para o concurso de admissão e matrícula na Escola Preparatória de Cadetes do Ar, em 1951.

II — ATOS DA ADMINISTRAÇÃO DOS ESTADOS, DO DISTRITO FEDERAL E DOS TERRITÓRIOS

1 — É publicado o Decreto número 19.775, de 29-9-50, do Es-

tado de São Paulo, que dá a denominação de Lucídio Mota Navarro ao grupo escolar de Cabreúva.

1 — É publicado o Ato n.º 38, de 22-9-950, do Território do Acre, que cria no Município de Tarauacá, a Escola Rural Lídia Guiomard Santos.

3 — É publicado o Ato n.º 73, de 9-9-950, da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, que torna efetivas as matrículas no Curso Pré-Normal dos candidatos que apresentarem certificado de conclusão do curso ginasial.

4 — É publicado o Decreto número 12.045-C, de 24-9-950, do Estado do Paraná, que concede auxílio a diversas instituições, inclusive de educação.

4 — É publicado o Decreto número 12.090, de 2-10-950, do Estado do Paraná, que cria um grupo escolar no município de Jaguariaíva, com a denominação de Telê-maco Carneiro.

4 — É publicado o Decreto número 12.102, de 2-10-950, do Estado do Paraná, que concede auxílio a Escola Sta. Terezinha, de S. João do Triunfo.

4 — É publicado o Decreto número 1.401, de 22-9-950, do Estado de Goiás, que fixa subvenções concedidas a estabelecimentos de ensino secundário, normal e técnico.

5 — É publicado o Decreto número 19.785, de 4-10-950, do Estado de S. Paulo, que cria, em Marília, uma Escola de Tratoristas.

5 — É publicado o Decreto número 19.792, de 4-10-950, do Estado de São Paulo, que altera o orçamento da Universidade de São Paulo.

5 — É publicado o Decreto número 19.793, de 4-10-950, do Estado de São Paulo, que concede auxílio a instituições de educação.

5 — É publicada a Lei n.º 1.146, de 4-10-950, do Estado do Rio Grande do Sul, que estende aos servidores públicos vantagens con-

cedidas para prestação de exames de licença ginasial.

5 — É publicado o Regulamento da Lei 555, de 10-5-950, do Estado de São Paulo, que isenta do imposto sobre vendas e consignações os livros considerados obra cultural, técnico-científica, didática ou literária.

5 — É publicado o Decreto número 1.379, de 8-9-950, do Estado de Goiás, que transfere escola isolada no Município de Leopoldo de Bulhões.

6 — É publicado o Ato n.º 76, de 5-10-950, do Secretário de Educação do Estado de São Paulo, que regulamenta o concurso de remoção de professores secundários.

6 — É publicado o Decreto número 1.402, de 27-9-950, do Estado de Goiás, que transfere escola isolada no município de Formosa.

6 — É publicado o Decreto número 1.403, de 27-9-950, do Estado de Goiás, que transfere escola isolada no município de Pirenópolis.

7 — É publicado o Decreto número 10.556, de 6-10-950, do Prefeito do Distrito Federal, que autoriza o funcionamento, na Escola Amaro Cavalcanti, de Cursos de Ciências Econômicas, Contábeis e Atuariais.

7 — É publicada a Lei n.º 930, de 6-10-950, do Estado de Pernambuco, que autoriza a criação do curso de jornalismo na Faculdade de Filosofia.

7 — É publicado o Decreto número 14.701, de 1-9-950, do Estado da Bahia, que abre crédito de Cr\$ 264.188,00 à Secretaria de Educação e Saúde.

9 — É publicado o Decreto número 12.073-B, de 27-9-950, do Estado do Paraná, que cria um ginásio estadual na cidade de Sengés.

9 — É publicado o Decreto número 12.256, de 6-10-950, do Estado do Paraná, que dá a denominação de Antônio Kosloski ao grupo escolar de Palmira.

11 — É publicado o Decreto número 12.044-A, de 23-9-950, do Estado do Paraná, que cria um ginásio estadual na cidade de Cambé.

11 — É publicado o Decreto número 12.072-A, de 26-9-950, do Estado do Paraná, que cria um curso normal regional em Quatiguá.

11 — É publicado o Decreto número 12.073-C, de 27-9-950, do Estado do Paraná, que cria um curso normal regional em Tomazina.

12 — É publicada a Circular da Divisão do Ensino Profissional, Rural e Supletivo do Estado de Pernambuco, sobre orientação para exames finais do ensino supletivo.

12 — É publicado o Decreto número 12.020-E, de 16-9-950, do Estado do Paraná, que concede auxílio de Cr\$ 40.000,00 à Escola de Comércio D. Fernando Tadder, da cidade de Jacarézinho.

12 — É publicado o Decreto número 12.020-F, de 16-9-950, do Estado do Paraná, que concede auxílio de Cr\$ 10.000,00 à Cantina Escolar, da Escola de Aplicação, de Jacarézinho.

12 — É publicado o Decreto número 12.020-G, de 16-9-950, do Estado do Paraná, que concede auxílio de Cr\$ 80.000,00 ao Educandário Sta. Terezinha, de Santo Antônio da Platina.

12 — É publicado o Decreto número 12.020-K, de 16-9-950, do Estado do Paraná, que concede auxílio de Cr\$ 20.000,00 ao Colégio N. S. de Lourdes, de Carlópolis.

12 — É publicado o Decreto número 12.020-L, de 17-9-950, do Estado do Paraná, que concede auxílio de Cr\$ 20.000,00 ao Colégio N. S. da Conceição, de Bandeirantes.

12 — É publicado o Decreto número 12.035-B, de 21-9-950, do Estado do Paraná, que concede auxílio de Cr\$ 20.000,00 ao Colégio Sagrada Família de Maringá.

12 — É publicado o Decreto número 12.044-B, de 22-9-950, do Estado do Paraná, que concede au-

xílio de Cr\$ 50.000,00 ao Colégio Sagrada Família, de Mandaguari.

12 — É publicado o Decreto número 12.044-D, de 22-9-950, do Estado do Paraná, que concede auxílio de Cr\$ 15.000,00 ao Grêmio Esportivo Recreativo Brasil, da cidade de Marialva.

12 — É publicado o Decreto número 12.073-D, de 26-9-950, do Estado do Paraná, que concede auxílio de Cr\$ 20.000,00 ao Educandário S. Francisco, de Siqueira Campos.

12 — É publicado o Decreto número 12.284, de 11-10-950, do Estado do Paraná, que concede auxílio de Cr\$ 12.000,00 ao Colégio Menino Jesus, de Curitiba.

12 — É publicado o Decreto n.º 12.287, de 11-10-950, do Estado do Paraná, que concede auxílio a instituições de educação.

12 — É publicado o Decreto n.º 12.288, de 11-10-950, do Estado do Paraná, que concede auxílio de Cr\$ 15.000,00, ao Instituto Santa Sofia, de Prudentópolis.

12 — É publicado o Decreto n.º 12.292, de 11-10-950, do Estado do Paraná, que concede auxílio de Cr\$ 30.000,00 ao Educandário N. S. das Graças, do Município de Arapongas.

12 — É publicado o Decreto n.º 12.296, de 11-10-950, do Estado do Paraná, que concede auxílio de Cr\$ 10.000,00 ao Grêmio Cultural 21 de Outubro, anexo ao Grupo Escolar de Apucarana, da cidade de Apucarana.

12 — É publicado o Decreto n.º 1.406, de 29-9-950, do Estado de Goiás, que transfere escola isolada no município de Anápolis.

12 — É publicado o Decreto n.º 1.407, de 29-9-950, do Estado de Goiás, que transfere escola isolada no Município de Veranópolis.

13 — É publicada a Circular n.º 19, de outubro de 1950, do assistente do Secretário Geral de Educação e Cultura, da Prefeitura do

Distrito Federal que dispõe sobre concurso de obras de divulgação, relativas às questões econômicas e sociais da Amazônia, promovido pelo Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura.

13 — São publicados os quadros referentes às matrículas líquidas, dos meses de julho e agosto de 1950, no Ensino Primário Particular, do Distrito Federal.

13 — É publicado o Decreto n.º 12.302, de 17-9-950, do Estado do Paraná, que concede auxílio de Cr\$ 5.000,00 à Cantina Escolar de Cambará.

13 — É publicado o Decreto n.º 12.304, de 12-10-950, do Estado do Paraná, que cria um ginásio estadual na cidade de Maringá.

13 — É publicado o Decreto n.º 12.305, de 12-10-950, do Estado do Paraná, que cria um ginásio estadual em Sta. Mariana.

13 — É publicado o Decreto n.º 12.306, de 12-10-950, do Estado do Paraná, que concede auxílio a diversas instituições de educação, sediadas no município de Mallé.

13 — É publicado o Decreto n.º 12.307, de 12-10-950, do Estado do Paraná, que concede auxílio de Cr\$ 10.000,00 ao ginásio de Santo Antônio da Platina.

13 — É publicado o Decreto n.º 12.312, de 12-10-950, do Estado do Paraná, que concede auxílio de Cr\$ 200.000,00 à Associação Feminina de Proteção à Maternidade e à Infância de Curitiba.

13 — É publicado o Decreto n.º 12.319, de 12-10-950, do Estado do Paraná, que concede auxílio de Cr\$ 120.000,00 ao Ginásio Municipal de Palmeira.

14 — É publicada a Portaria n.º 1.733, de 12-10-950, do Secretário da Educação e Cultura do Estado do Espírito Santo que baixa instruções para os exames finais nas escolas primárias isoladas.

14 — São publicadas as Instruções de 9-10-950, da Divisão do

Ensino Secundário e Profissional, do Estado do Espírito Santo, que regulam os exames finais nas escolas normais oficiais e particulares.

15 — É publicado o Ato n.º 79, de 12-10-950, do Secretário dos Negócios da Educação do Estado de São Paulo, que estabelece normas para a avaliação de títulos e classificação de candidatos no concurso de remoção de Professores Secundários.

15 — É publicado o Ato n.º 57, de 20-10-949, do Secretário dos Negócios da Educação do Estado de São Paulo, que baixa instruções para os exames finais e conclusão do curso, nas escolas primárias particulares.

15 — É publicada a Circular n.º 30, de 13-10-950, do Diretor Geral do Departamento de Educação do Estado de São Paulo, que estabelece bases para os exames finais e conclusão do curso primário nos estabelecimentos de ensino particular.

16 — É publicado o Decreto n.º 12.331, de 15-9-950, do Estado do Paraná, que cria um curso normal rural em Rjbeirão do Pinhal.

16 — É publicado o Decreto n.º 12.332, de 16-9-950, do Estado do Paraná, que cria um curso colegial pré-Universitário em Santo Antônio da Platina.

16 — É publicado o Decreto n.º 12.333, de 18-9-950, do Estado do Paraná, que cria um curso normal rural em Bela Vista do Paraíso.

16 — É publicado o Decreto n.º 12.334, de 19-9-950, do Estado do Paraná, que cria um curso normal rural em Polecatu.

16 — É publicado o Decreto n.º 12.335, de 21-9-950, do Estado do Paraná, que cria um curso normal rural, em Maringá.

16 — É publicado o Decreto n.º 12.336, de 22-9-950, do Estado do Paraná, que cria um curso normal rural, em] Marialva.

10 — É publicado o Decreto n.º 12.339, de 24-9-950, do Estado do Paraná, que concede auxílio de Cr\$ 20.000,00 ao Orfanato João de Paula, de Porto Amazonas.

16 — É publicado o Decreto n.º 12.340, de 24-9-950, do Estado do Paraná, que concede auxílio à Sociedade Paranaense de Medicina Veterinária, de Curitiba.

17 — São publicadas as Instruções do Chefe do Serviço de Verificação do Rendimento Escolar, do Estado de Pernambuco referentes a promoção e conclusão de curso primário.

17 — É publicado o Decreto n.º 3.798, de 16-10-950, do Estado do Rio de Janeiro, que denomina Mariana Coelho, o grupo escolar de Vargem Alegre, Município de Barra do Pirai.

17 — É publicado o Decreto n.º 3.799, de 16-10-950, do Estado do Rio de Janeiro, que denomina Dr. Memória, o grupo escolar da localidade de Venda das Mulatas.

17 — É publicado o Decreto n.º 19.819-F, de 11-10-950, do Estado de S. Paulo, que aprova o regimento da Escola de Educação Física do Estado.

17 — É publicado o Decreto n.º 19.819-G, de 11-10-950, do Estado de S. Paulo, que denomina Luiz Castanho de Almeida e Torquato Minhoto, os grupos escolares ns. 2 e 6 de Bauru.

17 — É publicado o Decreto n.º 1.413, de 13-10-950, do Estado de Goiás, que transfere escola isolada dos Municípios de Aurilândia para Tocantinópolis.

17 — É publicado o Decreto n.º 1.14, de 13-10-950, do Estado do Paraná, que transfere escola isolada no Município de Cumari.

18 — É publicado o Decreto n.º 80, de 17-10-950, do Estado de S. Paulo, que suspende temporariamente remoções de professores primários.

19 — É publicado o Decreto n.º 1.421, de 13-10-950, do Estado

de Goiás, que abre crédito de Cr\$ 4.200,00 para pagamento da hospedagem da caravana de estudantes do Colégio Estadual de Goiás.

20 — É publicada a Lei n.º 486, de 19-10-950, da Câmara dos Vereadores do Distrito Federal, que reestrutura os cursos de Ensino Supletivo para Adultos da Prefeitura.

20 — É publicado o Ato n.º 81, de 18-10-950, do Secretário de Educação do Estado de S. Paulo, que trata do exercício cumulativo de funções técnicas.

21 — É publicada a Lei n.º 487, de 20-10-950, da Câmara dos Vereadores do Distrito Federal, que reconhece como instituição de educação e assistência social a Associação Brasileira de Imprensa.

21 — É publicada a Portaria n.º 4.649, de 20-10-950, do Secretário de Educação do Estado da Bahia, que baixa instruções para as provas exigidas dos candidatos a funções docentes no Colégio Estadual da Bahia, Instituto Normal, Escolas Normais de Feira de Santana e Caetité e demais estabelecimentos de ensino médio do interior.

21 — São publicadas as Instruções de 18-10-950, do Diretor do Departamento de Educação do Estado de Minas Gerais, que trata de exames em estabelecimentos particulares de ensino primário.

21 — São publicados os Estatutos do Centro Acadêmico XI de Maio, da Faculdade, de Direito de Goiás.

23 — É publicada a Lei n.º 491, de 21-10-950, da Câmara dos Vereadores do Distrito Federal, que institui, em caráter permanente, o Concurso de melodias para o Natal.

23 — São publicadas as Instruções n.º 66, de 21-10-950, do Secretário Geral de Educação e Cultura, do Distrito Federal, que regulam os exames de admissão e matrícula no curso ginasial do Instituto de

Educação e Escola Normal Carmela Dutra.

24 — É publicada a Lei n.º 792, de 23-10-950, do Estado de São Paulo, que denomina Professor Antônio Josino de Andrade, o grupo escolar de Ituverava.

24 — É publicada a Lei n.º 800, de 23-10-950, do Estado de S. Paulo, que cria grupo escolar em Valpa-raiso.

24 — É publicada a Lei n.º 806, de 23-10-950, do Estado de São Paulo, que denomina Tibúrcio Es-tevam de Siqueira, o grupo escolar do município de Jundiá.

24 — É publicada a Lei n.º 807, de 23-10-950, do Estado de S. Paulo, que cria grupo escolar em Itararé.

25 — É publicado o Decreto n.º 19.872, de 2 4-10-950, do Estado de São Paulo, que altera o orçamento da Universidade de S. Paulo.

25 — É publicado o Comunicado n.º 43, de 24-10-950, do Departamento de Educação do Estado de S. Paulo, que trata da designação de professores que deverão participar do 1.º Curso Intensivo de Educação Pré-Primária.

26 — É publicada a Lei n.º 810, de 23-10-950, do Estado de São Paulo, que institui o serviço do registro de candidatos a interinidade no magistério secundário o normal.

26 — É publicado o Aviso n.º 8, de 18-10-950, do Serviço de Educação de Adultos, do Estado de Minas Gerais, que baixa instruções para os trabalhos de promoções e exames nas escolas normais e cursos normais regionais.

27 — É publicado o Regulamento do Curso de Visitadores de Puericultura e Visitadoras Escolares do Estado da Bahia.

27 — É publicado o Decreto n.º 19.893, de 26-10-950, do Estado de São Paulo, que cria em Luís, Pirassununga e Presidente Prudente, escolas de tratoristas.

27 — É *publicado* o Decreto n.º 3.445, de 26-10-950, do Estado

de Minas Gerais, que transforma em grupo escolar as escolas reunidas Conselheiro Lafaiete, de Res-plendor.

28 — É publicada a Circular n.º 21, de 27-10-950, do assistente do Secretário Geral de Educação e Cultura, da Prefeitura do Distrito Federal, que trata da concessão de bolsas de estudo pelo Conselho Britânico.

28 — É publicado o Decreto n.º 19.894, de 26-10-950, do Estado de S. Paulo, que dispõe sobre instalação de escola primária rural em Bananal.

29 — É publicado o Ato n.º 47, de 25-10-950, do Governador do Território do Acre, que denomina escola rural S. Francisco, o estabelecimento de ensino primário localizado no Município de Rio Branco.

31 — É publicado o Decreto n.º 3.815, de 20-10-950, do Estado do Rio de Janeiro, que eleva à categoria de grupo escolar a escola reunida do Município de Barra do Pirai.

31 — É publicada a Lei n.º 815, de 30-10-950, do Estado de São Paulo, que doa imóvel destinado à sede do grupo escolar do Município de Vinhedo.

31 — É publicada a Lei n.º 817, de 30-10-950, do Estado de S. Paulo, que doa imóvel destinado à construção de ginásio Estadual do Município de Sta. Rita do Passa Quatro.

31 — É publicada a Portaria n.º 876, de 27-10-950, do Secretário de Educação do Estado de Minas Gerais, que baixa instruções do concurso para provimento interino do cargo de professor primário, regente de classe.

III — ATOS DA ADMINISTRAÇÃO MUNICIPAL

12 — É publicada a Lei n.º 969, de 4-10-950, da Câmara Municipal do Recife (Pernambuco), que con-

cede auxílio de Cr\$ 10.000,00 à Embaixada Professor Duarte Dias, da Faculdade de Ciências Econômicas da Universidade do Recife.

12 — É publicada a Lei n.º 970, de 5-10-950, da Câmara Municipal do Recife, que isenta do pagamento de impostos, taxas e contribuições municipais, o prédio da Faculdade de Ciências Médicas de Pernambuco.

15 — É publicada a Lei n.º 992, de 9-10-950, da Câmara Municipal do Recife, que concede auxílio de Cr\$ 20.000,00 a tenor pernambucano para fazer curso de aperfeiçoamento na Itália.

IV — NOTICIÁRIO

1 — Noticia-se que de regresso aos Estados Unidos, o Prof. Francis M. Rogers, da Universidade de Harvard, dá impressões sobre o desenvolvimento do ensino no Brasil.

1 — A CBAI realiza um curso intensivo de Reparos e Conservação de Linotipos.

8 — Encontra-se no Brasil em Visita de inspeção às Alianças Francesas, o Inspetor Geral do Ensino na França, Sr. Honoré Jean Pierre Clarac.

8 — Noticia-se a realização em 8. Paulo, do TI Congresso Nacional Acadêmico de Economia.

8 — Noticia-se a abertura das inscrições para o Colégio Naval de Angra dos Reis.

10 — Noticia-se a inauguração a 28 p. passado, de uma escola rural no Município de Santo Antônio do Amparo.

10 — Noticia-se que foram inaugurados a 29 p. p. as escolas reunidas Pedro Gonçalves Sobrinho e Gel. Benjamin Ferreira Guimarães, no Município de Bonsucesso, ambas construídas pelo Fundo Nacional de Ensino Primário.

10 — Noticia-se que foi inaugurado a 29 p. passado um grupo escolar no município de Luminárias.

11 — Noticia-se que os moradores da Vila Santa Luzia, em Tere-sópolis, com o auxílio de donativos do comércio local vão construir um colégio para mais de 1.000 crianças.

12 — Noticia-se a inauguração em S. Carlos (E. de S. Paulo) de uma escola do S. E. N. A. I., com capacidade para 160 alunos.

14 — Noticia-se que tem! despertado grande interesse nos meios educacionais de Belo Horizonte o Concurso de Redação, patrocinado pelo Serviço de Orientação Técnica do Ensino da Língua Portuguesa.

10 — Sob a direção do Presidente da Casa do Viajante Comercial do Brasil, está o Instituto de Pesquisas e Formação Social organizando um curso de aperfeiçoamento à profissão de representantes comerciais.

10 — Encontra-se no Brasil a Sta. Betty Grundstron, classificada em concurso a mais rápida dacti-lógrafa da Escandinávia.

16 — Noticia-se que tem dado excelentes resultados nas escolas primárias de Estocolmo o sistema do ensino pelo quebra-cabeças de perguntas e respostas.

17 — o Prof. Mira y Lopes inicia em Belo Horizonte um curso intensivo sobre psicologia da aprendizagem cultural no Instituto de Educação.

17 — Reune-se no Distrito Federal uma conferência de Adidos Culturais e da Imprensa junto às Missões Diplomáticas dos Estados Unidos a fim de discutir problemas de ensino de recíproco interesse.

17 — Noticia-se que o Reitor da Universidade do Brasil e o Presidente do Conselho Nacional do Petróleo assinaram acordo sobre criação de curso de técnico destinado à refinação de petróleo.

18 — Inaugura-se em Washington conferência de estudos luso-brasileiros sob os auspícios da Bi-

biblioteca do Congresso dos Estados Unidos e da Universidade de Vanderbilt.

21 — Regressa ao Brasil, procedente dos Estados Unidos, o professor Leopoldo Nachbin, considerado um dos maiores matemáticos da atualidade.

22 — Noticia-se a inauguração a 12 do corrente, do prédio em que funcionará o Grupo Escolar de Jaguarassu (Minas Gerais).

25 — Realiza-se a aula inaugural do Curso de Extensão Universitária da Faculdade de Filosofia Santa Maria (Minas Gerais).

A EDUCAÇÃO BRASILEIRA NO MÊS DE NOVEMBRO DE 1950

1 --- ATOS DA ADMINISTRAÇÃO FEDERAL

3 — É publicada a Lei n.º 1.213, de 27-10-50, que declara de utilidade pública, a associação civil denominada "Campanha pela Biblioteca do Alfabetizado", com sede na capital do Estado de São Paulo.

3 — É publicado o Decreto número 28.680, de 26-9-50, que concede autorização para funcionamento dos cursos de didática e ciências sociais da Faculdade Fluminense de Filosofia.

4 — É publicado o Decreto número 28.827, de 1-11-50, que declara de utilidade pública a Associação de Voluntárias da Escola Ana Néri, com sede no Distrito Federal.

4 — É publicada a Nota n.º 131, de 24-10-50, do Ministro da Guerra, que dispensa os candidatos à Escola Técnica do Exército da primeira prova. Francês e Inglês, no próximo exame de admissão ao Curso de Preparação da referida Escola.

4 — São publicadas as Portarias ns. 14 a 50, de 15-9-50, do Diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, que designam professores para lecionarem nos cursos do referido Instituto.

6 — É publicada a Portaria número 171, de 31-10-50, do Ministro da Guerra, que aprova o modelo de certificado do Curso de Classificação de Pessoal.

7 — É publicada a Portaria n.º 99, de 10-10-50, do diretor do Ensino Comercial, que institui um Curso de Direção Escolar para di-

retores de estabelecimentos de ensino comercial no Distrito Federal. 8 — É publicado o Decreto número 28.818, de 31-10-50, que concede reconhecimento ao curso de ciências econômicas da Faculdade de Comércio e Economia de Pernambuco, com sede em Recife, no Estado de Pernambuco.

8 — É publicado o Decreto número 28.834, de 6-11-50, que altera a redação de artigo do Regulamento da Escola de Comando e Estado Maior da Aeronáutica.

9 — É publicado o Decreto número 28.792, de 24-10-50, que dispõe sobre a Tabela Única de Extra-numerário-mensalista da Universidade da Bahia.

9 — É publicada a Portaria n.º 708, de 1-11-50, do Ministro da Agricultura, que aprova as instruções assinadas pelo diretor dos Cursos de Aperfeiçoamento, Especialização e Extensão, para o funcionamento do Curso Avulso de Melhoramento de Cana de Açúcar, na Estação Experimental de Curado, no Estado de Pernambuco.

9 — É publicada a Portaria n.º 347, de 29-9-50, do Ministro da Educação, que expede instruções para execução do disposto no artigo 2.º da Lei n.º 1.076, de 31-3, de 1950, sobre a prova de nível de conhecimentos, indispensável à realização de estudos superiores.

11 — É publicado o Decreto n.º 28.850, de 10-11-50, que abre pelo Ministério da Educação e Saúde o crédito especial de Cr\$ 1.050.000,00, para atender à despesa com aquisição de objetos his-

tóricos e de arte para o Museu Imperial de Petrópolis.

13 — É publicada a Portaria n.º 176, de 24-10-50, do Ministro da Guerra, que aprova as instruções para matrícula na Escola de Saúde do Exército.

13 — É publicada a Portaria n.º 712, de 1-11-50, do Ministro da Agricultura, que autoriza a renovação, no corrente ano, do curso avulso prático de inseminação artificial em ovinos, em Pelotas, no Estado do Rio Grande do Sul.

13 — É publicada a Portaria n.º 714, de 1-11-50, do Ministro da Agricultura, que autoriza a renovação, no corrente ano, do curso avulso de apicultura subordinado nos Cursos de Aperfeiçoamento, Especialização e Extensão.

14 — É publicado o Decreto n.º 28.849, de 10-11-50, que proíbe o funcionamento dos cursos de ciências econômicas e de ciências contábeis e atuariais da Faculdade de Ciências Econômicas Martin Afonso, com sede em Niterói, no Estado do Rio de Janeiro.

14 — É publicada a Portaria n.º 716, de 1-11-50, do Ministro da Agricultura, que aprova as instruções, assinadas pelo diretor dos Cursos de Aperfeiçoamento, Especialização e Extensão, para o funcionamento do Curso Avulso de Auxiliar de Enfermagem.

16 — É publicada a Lei n.º 1.230, de 13-11-50, que autoriza a abertura de crédito especial, pelo Ministério das Relações Exteriores, para pagamento de contribuição do Brasil ao Instituto Panamericano de Geografia e História.

16 — É publicado o Decreto n.º 28.862, de 13-11-50, que dispõe sobre o Curso Especial de Saúde da Aeronáutica.

16 — É publicada a Resolução n.º 350, de 3-11-50, da Junta Executiva Central do Conselho Nacional de Estatística, que dispõe sobre o levantamento da estatística do

ensino primário em São Paulo, relativa aos anos de 1949 e 1950.

16 — É publicada a Portaria n.º 420, de 8-11-50, do Ministro da Educação, que expede instruções relativas à admissão aos cursos de formação profissional das escolas industriais e das escolas técnicas federais, equiparadas e reconhecidas.

20 — É publicada a Lei n.º 1.237, de 14-11-50, que autoriza a abertura, pelo Ministério da Educação e Saúde, dos créditos especiais de

Cr? 5.000.000,00 e de Cr\$
1.500.000,00, para auxiliar vários seminários.

22 — É publicada a Portaria n.º 360, de 29-9-50, do Ministro da Educação, que autoriza o funcionamento do curso de auxiliar de enfermagem da Escola de Enfermagem Hugo Werneck.

23 — É publicada a Portaria n.º 721, de 3-11-50, do Ministro da Agricultura, que expede instruções que regulamentam a situação dos alunos das Escolas de grau médio, subordinadas ou fiscalizadas pelo Ministério da Agricultura, quando convocados para o serviço militar.

24 — É publicada a Portaria n.º 420, de 8-11-50, do Ministro da Educação, que expede instruções relativas à admissão aos cursos de ensino industrial.

25 — É publicada a Portaria n.º 436, de 20-11-50, do Ministro da Educação, que modifica a Portaria n.º 241, de 23-5-1949, que dispõe sobre o curso de interpretação do Curso Prático de Teatro.

28 — É publicado o Decreto n.º 28.627, de 12-9-50, que aprova e manda executar o Regulamento para o Colégio Naval.

28 — É publicado o Decreto n.º 28.885, de 21-11-50, que dispõe sobre a Tabela Única de Extranu-merário-mensalista do Ministério da Educação e Saúde.

30 — É publicado o Decreto n.º 28.819, de 31-10-50, que con-

cede reconhecimento ao curso de auxiliar de enfermagem da Escola de Auxiliares de Enfermagem São José, com sede na capital do Estado de São Paulo.

30 — É publicada a Portaria n.º 753, de 13-11-50, do Ministro da Agricultura, que aprova as instruções para o funcionamento do Curso Avulso de Melhoramento de Plantas Cultivadas, assinadas pelo diretor dos Cursos de Aperfeiçoamento, Especialização e Extensão.

II — ATOS DA ADMINISTRAÇÃO DOS ESTADOS, DO DISTRITO FEDERAL E DOS TERRITÓRIOS

1 — É publicada a Lei n.º 512, V 31-10-950, da Câmara dos Vereadores do Distrito Federal, que cria o Instituto de Readaptação de Menores.

1 — É publicado o Decreto número 240, de 31-10-950, do Estado de Sergipe, que outorga mandato o Ginásio Imaculada Conceição, da cidade de Capela.

1 — É publicada a Lei n.º 327, e 27-10-950, do Estado da Bahia, que considera de utilidade pública Sociedade Unificadora dos Professores Primários.

1 — É publicada a Portaria número 1.802, de 31-10-950, do Estado do Espírito Santo, que localiza uma escola em Graça Aranha, no município de Colatina.

1 — É publicada a Lei n.º 622, de 31-10-950, do Estado de Minas Gerais, que dá denominação a grupo escolar da sede da Vila de Tmhé, no município de Caratinga.

2 — É publicada a Lei n.º 330, de 27-10-950, do Estado da Bahia, que concede auxílio ao Instituto de Cegos e ao Colégio N. S. da Salette.

3 — É publicado o Decreto número 10.594, de 1-11-950, do Prefeito do Distrito Federal, que dispõe sobre o provimento dos cargos isolados do ensino secundário (ginásio) e ensino técnico (curso básico) do Quadro Permanente.

4 — São publicadas as Instruções n.º 17, de 3-11-950, do Secretário Geral de Educação e Cultura, do Distrito Federal, que instituem um Curso Intensivo de Arquivologia no Serviço de Arquivo Geral do D. H. D.

4 — É publicada a Ordem de Serviço n.º 37, de 3-11-950, do Diretor do Departamento de Educação Primária do Distrito Federal, que expede as normas para promoção e conclusão do curso elementar e complementar das escolas primárias, no fim do corrente ano letivo.

4 — É publicada a Ordem de Serviço n.º 12, de 3-11-950, do Diretor do Departamento de Educação Técnico Profissional do Distrito Federal, que baixa instruções para os exames de admissão aos cursos ginásiais.

4 — É publicada a Lei n.º 822, de 3-11-950, do Estado de S. Paulo, que dispõe sobre criação de 10 cursos práticos de ensino profissional, na capital do Estado.

4 — É publicada a Portaria número 895, de 31-10-950, do Secretário de Educação do Estado de Minas Gerais, que dispõe sobre curso intensivo para professores rurais.

5 — É assinada a Portaria número 1.639, do Estado do Espírito Santo, que localiza uma escola em Graça Aranha, e Taquarassu de Pairão Mor, no município de Colatina.

5 — É publicado o Decreto número 19.909, de 3-11-950, do Estado de São Paulo, que altera o orçamento da Universidade de S. Paulo.

5 — É publicado o Decreto número 1.433, de 25-10-50, do Estado de Goiás, que abre crédito de Cr\$ 177.600,00 à Secretaria de Educação.

7 — É publicado o Decreto número 826, de 7-11-950, do Estado de Santa Catarina, que faz cessar o desdobramento da escola mista de Leonel, município de Mafra.

7 — É publicado o Decreto número 827, de 7-11-950, do Estado de

Santa Catarina, que faz cessar o desdobramento da escola mista do Alto Rio do Sul, município do Rio do Sul

7 — É publicado o Decreto número 828, de 7 de novembro de 1950, do Estado de Santa Catarina, que faz cessar o desdobramento da Escola mista de Baía do Itajaí, município de Itaiópolis.

7 — É publicado o Decreto nú-mero 829, de 7-11-950, do Estado de Santa Catarina, que dá a denominação de Cinema Educativo Professora Isaltira Vieira de Moraes Dias. à associação escolar deste gênero do Grupo Escolar Conselheiro Mafra, de Joinville,

7 — É publicado o Decreto número 830, de 7-11-950, do Estado de Santa Catarina, que faz cessar o desdobramento, até o fim do ano letivo de 1950, dos cursos das escolas mistas de Boca do Pique, Jundiá, Três Irmãos, município de Turvo.

8 — É publicado o Decreto nú-mero 3.825, de 7-11-950, do Estado do Rio de Janeiro, que transfere a escola de Rio do Ouro, no município de Rio Bonito, para Posse dos Coutinhos, no município de Ita-borai.

8 — É publicado o Decreto número 19.915, de 6-11-950, do Es-tado de São Paulo, que retifica o Decreto n.º 18.569, de 12-4-949, sobre a Escola Normal Municipal de Rarcharia.

8 — É publicado o Decreto número 19.916, de 7-11-950, do Estado de São Paulo, que abre crédito de Cr\$ 1.182.092.00, na Universidade de São Paulo.

8 — É publicado o Decreto número 19.917, de 7-11-950, do Estado de São Paulo, que altera o orçamento da Universidade de São Paulo.

8 — São publicados Decretos de 6-11-950, do Estado de São Paulo, que transferem escolas primárias em Araçatuba e Itapira.

8 — É publicado o Decreto nú-mero 1.440, de 30-10-950, do Estado de Goiás, que fixa subvenção à Associação Goiana de Educadores.

8 — É publicado o Decreto número 1.437, de 30-10-950, do Estado de Goiás, que transfere escola isolada no município de Anápolis.

8 — É publicado o Decreto número 1.438, de 30-10-950, do Es-tado de Goiás, que transfere escola isolada dos municípios de Corumbá de Goiás e Aurilândia para o município de Planaltina.

9 — É publicado o Decreto número 3.826, de 8-11-950, do Estado do Rio de Janeiro, que eleva à categoria de grupo escolar, uma escola do município de Campos.

9 — É publicado o Decreto número 19.909-A, de 3-11-950, do Estado do Paraná, que altera o orçamento do Instituto de Pesquisas Tecnológicas.

9 — É publicado o Decreto número 12.587, de 8-11-950, do Estado do Paraná, que cria um ginásio estadual em Irati.

9 — É publicado o Decreto número 12.588, de 8-11-950, do Estado do Paraná, que cria um curso colegial pré-universitário em Irati.

9 — É publicado o Decreto nú-mero 12.589, de 8-11-950, do Es-tado do Paraná, que cria um ginásio estadual em Castro.

10 — É publicada a Lei n.º 518, de 9-11-950, da Câmara dos Vereadores do Distrito Federal, que re conhece como instituição de educa-ção e assistência social a Associa-ção Cristã de Moços do Rio de Ja-neiro.

10 — É publicado o Decreto n.º 14.746, de 8-11-950, do Estado da Bahia, que desapropria terreno destinado à construção do Centro Educacional Carneiro Ribeiro.

10 — É publicado o Decreto n.º 14.747, de 8-11-950, do Estado da Bahia, que considera de utilidade pública, terreno destinado »

construção de parque escolar em Salvador.

10 — É publicado o Decreto n.º 12.611, de 9-11-950, do Estado do Paraná, que cria grupo escolar, no município de Cinzas.

10 — É publicado o Decreto n.º 3.454, de 9-11-950, do Estado de Minas Gerais, que abre crédito de Cr\$ 550.000,00 no orçamento da Secretaria de Educação.

10 — É publicado o Decreto n.º 1.443, de 8-11-950, do Estado de Goiás, que abre crédito de Cr\$ 25.400,00 à Secretaria de Educação.

10 — É publicado o Decreto n.º 1.444, de 8-11-950, do Estado de Goiás, que abre crédito na Secretaria de Educação.

11 — É publicada a Portaria n.º 895, de 31-10-950, do Estado de Minas Gerais, que dispõe sobre o Curso Intensivo para professores rurais.

11 — É publicada a Lei n.º 985, de 10-11-950, do Estado do Rio de Janeiro, que aprova o termo de acordo especial entre o M. E. S. e o Estado do Rio de Janeiro, para a construção de cinco prédios escolares.

11 — É publicada a Lei n.º 980, de 10-11-950, do Estado do Rio de Janeiro, que aprova o termo de acordo celebrado entre o M. E. S. e a Prefeitura Municipal de Nova Friburgo.

11 — É publicada a Lei n.º 1.006, de 3-11-950, do Estado de Pernambuco, que concede subvenção anual de Cr\$ 6.000,00 à Escola Oscar Moreira Pinto.

12 — É publicada a Lei n.º 333, de 9-11-950, do Estado da Bahia, que concede auxílio de Cr\$ 200.000,00 ao Ginásio de Canavieiras.

12 — É publicada a Lei n.º 994 de 11-11-950, do Estado do Rio de Janeiro, que concede vantagens aos alunos que concluíram o curso de professor, a partir de 1945. 12 — É publicado o Decreto n.º 3.836, de 11-11-950, do Estado do

Rio de Janeiro, que cria o Grupo Escolar Padre Yaba, em Nova Friburgo.

13 — É publicada a Ordem de Serviço n.º 13, de 11-11-950, da Prefeitura do Distrito Federal, que dispõe sobre inscrição no Ginásio Municipal Prefeito Mendes de Moraes.

14 — É publicado o Ato de 25-10 de 1950, do Secretário de Educação e Cultura do Estado do Rio de Janeiro, que concede subvenção à escola noturna anexa ao Grupo Escolar Maurício de Abreu, do Município de Sapucaia.

15 — É publicada a Lei n.º 646, de 14-11-950, do Estado de Minas Gerais, que abre crédito de Cr\$ 68.360,70 à Secretaria de Educação.

16 — São publicados Atos de 31-10-950, do Estado do Ceará, que transferem cadeiras do grupo escolar Domingos Anselmo, de Cura para Maraponga-Parangaba, no município de Fortaleza e das escolas reunidas de Itaiçaba, no município de Jaguaruana para o grupo escolar de Parangaba.

16 — É publicado o Ato de 31-10 de 1950, do Estado do Ceará, que transfere a escola de Rosário, do município de Cratêus para Monte Nebo no mesmo município.

16 — É publicado o Ato de 31-10 de 1950, do Estado do Ceará, que dá a denominação de Grupo Escolar Professor Joaquim Pimenta ao grupo escolar do município de Tauá.

16 — É publicado o Ato de 28-10 de 1950, do Estado do Ceará, que transfere uma cadeira do grupo escolar Visconde do Rio Branco, de Fortaleza, para as escolas reunidas de Maranguape.

17 — É publicada a Lei n.º 523, de 14-11-950, da Câmara dos Vereadores do Distrito Federal, que cria os cargos de professor de recreação e jogos, professor de educação física, técnico de educação física, professor de música e canto Orfeônico, professor de educação

musical e artística, e técnico de educação musical e artística.

17 — É publicado o Ato de 31-10 de 1950, do Estado do Ceará, que transfere uma cadeira das escolas reunidas de Viçosa do Ceará para o grupo escolar Clóvis Bevilaqua.

17 — É publicado o Ato de 31-10 de 1950, do Estado do Ceará, que transfere escola de Juazeiro do Norte para o grupo escolar Visconde do Rio Branco.

17 — *ti* publicado o Ato de 31-10 de 1950, do Estado do Ceará, que transfere escola primária da praça Carlos Gomes de Juazeiro do Norte para o grupo escolar Visconde do Rio Branco do mesmo município.

17 — É publicado o Ato de 31-10 de 1950, do Estado do Ceará, que transfere a escola da cidade de Assará para Igatu.

17 — É publicada a Lei n.º 935, de 16-11-950, do Estado de Pernambuco, que abre crédito de Cr\$ 1.297.550,00 à Secretaria de Educação e Cultura.

17 — *ti* publicado o Decreto n.º 3.844, de 16-11-950, do Estado do Rio de Janeiro, que declara de utilidade pública terreno destinado à construção de prédio escolar.

17 — *ti* publicada a Lei n.º 1.000, de 16-11-950, do Estado do Rio de Janeiro, que abre crédito de Cr\$ 150.000,00 para a construção de novo prédio para o grupo escolar de Barra do Pirai.

17 — É publicada a Lei n.º 648, de 16-11-950, do Estado de Minas Gerais, que concede auxílio de Cr\$ 250.000,00 ao Colégio Imaculada Conceição, de Passos.

17 — *ti* publicada a Lei n.º 651, de 16-11-950, do Estado de Minas Gerais, que abre crédito de Cr\$ 154.404,20 à Secretaria de Educação.

18 — É publicado o Ato de 30-9 de 1950, do Estado do Ceará, que transfere a escola primária de São Lourenço, do município de Anace-

taba, para Escalvado, do município de Itapipoca.

18 — É publicado o Ato de 31-10 de 1950, do Estado do Ceará, que transfere cadeira do município de Baixio para as escolas reunidas do mesmo município.

18 — É publicado o Ato de 31-10 de 1950, do Estado do Ceará, que transfere cadeira das escolas reunidas de Amontoada, do município de Itapipoca para o grupo escolar Juvenil Galeno, de Fortaleza.

18 — É publicado o Ato de 31-10 de 1950, do Estado do Ceará, que transfere escola de Irauçuba, do município de Itapagé, para as escolas reunidas Dr. César Cals, de Fortaleza.

18 — *ti* publicado o Ato de 3-11 de 1950, do Estado do Ceará, que transfere cadeira das escolas reunidas de Ibiapina, para o Instituto Monsenhor Luiz Rocha, de Fortaleza.

18 — *ti* publicado o Decreto n.º 1.449, de 8-11-950, do Estado de Goiás, que prorroga o prazo para o registro de professores dos cursos normais do Estado.

19 — É publicada a Lei n.º 656, de 18-11-950, do Estado de Minas Gerais, que abre à Secretaria de Educação, crédito de Cr\$ 25.161,90.

20 — *ti* publicada a Lei n.º 815, de 14-11-950, do Estado do Ceará, que altera o orçamento da Secretaria de Educação e Saúde.

20 — É publicado o Ato de 23-10 de 1950, do Estado do Ceará, que transfere cadeira das escolas reunidas Dr. César Cals, para o Patronato S. João do Tauape, do município de Fortaleza.

20 — É publicado o Ato de 31-10 de 1950, do Estado do Ceará, que transfere cadeira do grupo escolar de Russas para o Grupo Escolar Fênix Caixeiral, de Fortaleza.

20 — É publicado o Ato de 3-11 de 1950, do Estado do Ceará, que transfere cadeira do grupo escolar D. Quintino, de Crato, para as es-

colas reunidas Dr. César Cals, de Fortaleza.

20 — É publicado o Ato de 10-11 de 1950, do Estado do Ceará, que transfere escola primária de Santa Luzia, do município de Cratéus, para Fiança, do mesmo município.

21 — É publicada a Ordem de Serviço n.º 41, de 18-11-950, do diretor do Departamento de Educação Primária do Distrito Federal, que dispõe sobre as provas de exames de promoção e conclusão dos cursos elementar e complementar das escolas primárias.

21 — São publicadas as Instruções n.º 17, de 16-11-950, do Secretário Geral de Educação e Cultura do Distrito Federal, que regulam o funcionamento das Caixas Escolares do Departamento de Educação Primária.

21 — É publicado o Despacho de 14-11-950, do Secretário Geral de Educação e Cultura da Prefeitura do Distrito Federal, que aprova o programa do Curso Intensivo de Arquivologia.

21 — É publicado o Decreto n.º 833, de 21-11-950, do Estado de Santa Catarina, que faz cessar o desdobramento das escolas mistas de Ribeirão da Velha e São Valen-tim, ambas no município de Nova Trento.

21 — É publicado o Decreto n.º 836, de 21-11-950, do Estado de Santa Catarina, que transfere para Sertão de Santa Luzia, a escola mista de Sertão dos Morrestes, ambas no município de Porto Belo.

21 — É publicado o Decreto n.º 837, de 21-11-950, do Estado de Santa Catarina, que faz cessar o Curso de Alfabetização localizado nas escolas reunidas Professor Luís Alves Gevaerd, município de Ca-noinhas.

21 — É publicado o Decreto n.º 839, de 21-11-950, do Estado de Santa Catarina, que dispõe sobre a lotação das classes A e B do Regulamento para os estabelecimentos

de ensino primário (arts. 384 e 385).

21 — É publicado o Decreto n.º 840, de 21-11-950, do Estado de Santa Catarina, aprovando depósitos processados pela Beneficência dos Professores, para a Casa dos Professores.

21 — É publicada a Lei n.º 657, de 20-11-950, do Estado de Minas Gerais, que dispõe sobre pessoal da Universidade Rural.

21 — É publicada a Lei n.º 658, de 20-11-950, do Estado de Minas Gerais, que modifica a Lei n.º 272, de 13-11-948, que trata da nomeação do reitor.

23 — É publicada a Ordem de Serviço n.º 2, de novembro de 1950, do diretor do Departamento de Difusão Cultural, do Distrito Federal, que baixa instruções para os exames de promoção e conclusão dos Cursos Primários Supletivos.

23 — É publicada a Ordem de Serviço n.º 3, de novembro de 1950, do diretor do Departamento de Difusão Cultural, do Distrito Federal, que expede instruções para os exames de promoção e conclusão de curso dos alunos dos Cursos de Continuação e Aperfeiçoamento.

23 — É publicada a Lei n.º 335, de 22-11-950, do Estado do Espírito Santo, que considera de utilidade Pública a Casa do Estudante Capixaba, com sede em Vitória.

24 — É publicado o Decreto n.º 3.469, de 23-11-950, do Estado de Minas Gerais, que transforma em grupo escolar as escolas reunidas Conselheiro Lafaiete, de Resplendor.

24 — É publicado o Decreto n.º 3.470, de 23-11-950, do Estado de Minas Gerais, que, outorga mandato ao Ginásio São José, de Belo Horizonte, para ministrar o ensino normal de 2.º ciclo.

25 — São publicadas as Instruções complementares à Ordem de Serviço n.º 2, de 23-11-950, do Diretor do Departamento de Difusão

Cultural, da Prefeitura do Distrito Federal, que trata sobre exames de promoção e conclusão de curso dos Cursos Primários Supletivos.

25 — É publicada a Lei n.º 1.022, de 24-11-950, do Estado do Rio de Janeiro, que retifica para Colégio Macaense o nome do Ginásio do Município de Macaé.

25 — É publicada a Lei n.º 684, de 24-11-950, do Estado de Minas Gerais, que doa terreno para ins-talação do Lar dos Meninos D. Orió-ne, de Belo Horizonte.

25 — É publicada a Lei n.º 689, de 24-11-950, do Estado de Minas Gerais, que subvenciona a Escola de Belas Artes de Belo Horizonte e concede bolsas de estudo a seus alunos.

28 — É publicada a Lei n.º 698, de 26-11-950, do Estado de Minas Gerais, que concede auxílio de Cr\$ 50.000,00 ao Ginásio Ibituruna, de Governador "Valadares.

28 — É publicada a Lei n.º 699, de 26-11-950, do Estado de Minas Gerais, que concede auxílio ao Colégio Nazareth, de Arassuaí.

29 — É publicada a Lei n.º 941, de 29-11-950, do Estado de Pernambuco, que abre créditos suplementares no orçamento do Estado.

30 — É publicado o Decreto n.º 11.704, de 27-11-950, do Estado da Bahia, que altera o orçamento da Secretaria de Educação e Saúde.

III — NOTICIÁRIO

4 — Noticia-se a inauguração do Centro de Educação Popular Carneiro Ribeiro, em Salvador (Bahia), núcleo de ensino primário considerado em sua totalidade, ou seja, a escola primária de instrução elementar, estendendo-se ao ensino técnico.

4 — Noticia-se a inauguração, a 3 do corrente, da escola primária Presidente Dutra, no quilômetro 47, município de Itaguaí (Estado do Rio).

5 — Noticia-se que as Irmãs Vicentinas prestam eficiente colaboração ao Movimento de Redenção de Analfabetos, tendo alfabetizado, durante o ano de 1950, cento e cinqüenta moças, no Curso Medalha Milagrosa.

7 — Em visita à Comissão de Educação da Câmara, o Ministro Pedro Calmon declara-se a favor do projeto Farah, que dispõe sobre a gratuidade do ensino na Universidade do Brasil.

7 — Inicia-se no Paraná a segunda fase da Campanha de Educação de Adultos.

9 — Noticia-se a inauguração no dia 6 do corrente de um ginásio gratuito em Niterói que será denominado Miguel Maria Jardim.

10 — Realizou-se na Biblioteca do Congresso dos Estados Unidos da América, uma importante reunião cultural sobre assuntos luso-brasileiros, na qual tomaram parte des tacados especialistas no assunto.

10 — Esteve em audiência no gabinete do Ministro da Educação a Comissão do I. B. E. C. C. para a construção do Pavilhão Brasileiro da Cidade Universitária de Paris, constituída das senhoras Ana Amélia Carneiro de Mendonça, Branca Fialho e os senhores cônsul Jaime de Barros. desembargador Saboia Lima. professor Mário Barata e o dr. Pires Rebelo. Essa Comissão entregou um Memorial, em que ex-plicou as razões da urgência dessa edificação.

10 — Iniciou-se a Semana Internacional de Estudantes.

12 — Regressa de Montevideu o professor Lourenço Filho que esteve chefiando a delegação brasileira ao Seminário Interamericano de Educação Primária naquela cidade.

15 — Instala-se no M. E. S. a Décima Conferência Nacional de Educação, com a participação de educadores de todo o país.

30 — Encerra-se a Décima Conferência Nacional de Educação.

A EDUCAÇÃO BRASILEIRA NO MÊS DE DEZEMBRO DE 1950

I — ATOS DA ADMINISTRAÇÃO FEDERAL

1 — É publicada a Portaria n.º 756, de 13-11-50, do Ministro da Agricultura, que baixa instruções para a realização dos concursos de habilitação para matrícula inicial nas Escolas da Universidade Rural, no ano letivo de 1951.

1 — É publicada a Portaria n.º 436, de 20-11-50, do Ministro da Educação, que modifica a Portaria n.º 241, de 23-5-1949, que dispõe sobre o Curso de Interpretação do Curso Prático de Teatro, do Serviço Nacional de Teatro.

4 — É publicado o Decreto número 28.923, de 1-12-50, que reestrutura o Curso de Jornalismo a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil.

4 — É publicada a Portaria n.º 757, de 13-11-50, do Ministro da Agricultura, que aprova as instruções, assinadas pelo diretor dos Cursos de Aperfeiçoamento, Especialização e Extensão, para o funcionamento do Curso Avulso Prático de Inseminação Artificial em Bovinos.

5 — É publicada a Lei n.º 1.253, de 2-12-50, que autoriza a abertura do crédito suplementar de Cr\$ 23.209.252,40 e do crédito especial de Cr\$ 450.147,60, a fim de possibilitar à Universidade do Recife atender ao pagamento das despesas decorrentes da federalização da Faculdade de Medicina do Recife e da Escola de Engenharia da mesma cidade.

5 — É publicado o Decreto número 28.884, de 21-11-50, que faz cessão, a título gratuito, do terreno

que menciona, no Distrito Federal, à Associação dos Servidores Cíveis do Brasil e à Escola Nacional de Educação Física e Desportos, da Universidade do Brasil.

8 — É publicada a Lei n.º 1.254, de 4-12-50, que dispõe sobre o sistema federal de ensino superior.

8 — É publicada a Portaria número 759, de 13-11-50, do Ministro da Agricultura, que aprova as instruções, assinadas pelo diretor dos Cursos de Aperfeiçoamento, Especialização e Extensão, para o funcionamento do Curso Avulso Prático de Treinamento para Inseminadores de Vacas.

8 — É publicada a Resolução do Conselho Universitário, de 28-4-49, que dispõe sobre a verificação da qualidade de pessoa de notório saber para o fim de inscrição em concurso para professor catedrático.

8 — É publicada a Portaria número 287, de 7-11-50, do Ministro da Aeronáutica, que baixa as instruções para a admissão de civis e de praças ao 1.º ano dos cursos da Escola de Aeronáutica, em 1951.

11 — É publicado o Decreto n.º 28.907, de 29-11-50, que concede reconhecimento à Escola Técnica de Agrimensura do Pará, com sede em Belém, no Estado do Pará.

11 — É publicado o Decreto n.º 28.934, de 29-11-50, que autoriza o funcionamento dos cursos de ciências econômicas e ciências contábeis e atuariais da Faculdade de Ciências Econômicas de Goiás, com sede em Goiânia, no Estado de Goiás.

12 — É publicada a Lei n.º 1.266, de 8-12-50, que declara feriados

nacionais o dia em que se realizarem eleições gerais em todo o país e o dia 21 de abril.

12 — É publicado o Decreto n.º 28.962, de 11-12-50, que altera o Regulamento da Escola Superior de Guerra.

12 — É publicada a Lei n.º 1.249, de 1-12-50, que estima a Receita e fixa a Despesa da União para o exercício financeiro de 1951.

16 — É publicada a Portaria n.º 453, de 7-12-50, do Ministro da Educação, que autoriza o funcionamento do curso de auxiliar de enfermagem da Escola de Enfermeiras do Hospital São Paulo, com sede na capital do Estado de São Paulo.

18 — É publicado o Decreto n.º 28.991, de 15-12-50, que concede subvenções ordinárias a entidades desportivas.

19 — É publicado o Aviso n.º 752, de 23-11-50, do Ministro da Guerra, que substitui uniformes dos cadetes.

21 — É publicada a Portaria n.º 347, de 29-9-50, do Ministro da Educação, que expede instruções para execução do disposto no artigo 2.º da Lei n.º 1.076, de 31-3 de 1950, que dispõe sobre a prova de nível de conhecimentos, indispensável à realização de estudos superiores.

23 — É publicado o Decreto n.º 29.004, de 19-12-50, que altera o Decreto n.º 28.734, de 9-10-50, que dispõe sobre a Tabela Única de Extranumerário-mensalista da Universidade de Recife.

23 — É publicado o Aviso n.º 748, de 22-11-50, do Ministro da Guerra, que aprova a fixação de vagas constantes dos Quadros A e B do Plano Geral de matrículas nas Escolas e Cursos, em 1951.

28 — É publicada a Lei n.º 1.294, de 27-12-50, que retifica a Lei número 961, de 8-12-49, que orça a Receita e fixa a Despesa para 1950.

29 — É publicado o Decreto n.º 29.013, de 21-12-50, que concede reconhecimento ao curso de auxiliar de enfermagem da Escola de Enfermagem da Cruz Vermelha Brasileira, com sede no Distrito Federal.

29 — É publicada a Portaria n.º 504, de 20-12-50, do Ministro da Educação, que autoriza o funcionamento do curso de auxiliar de enfermagem da Escola de Auxilia-res de Enfermagem da Fundação do Hospital de Cirurgia de Sergipe, com sede em Aracaju, no Estado de Sergipe.

II ---- ATOS DA ADMINISTRAÇÃO DOS ESTADOS, DO DISTRITO FEDERAL E DOS TERRITÓRIOS

1 — É publicada a Ordem de Serviço de 29-11-950, do Diretor do Departamento de Educação Técnico Profissional, da Prefeitura do Distrito Federal, que dispõe sobre o trabalho de julgamento das provas para admissão à 1.ª série do curso ginásial.

1 — É publicada a Lei n.º 1.024, de 30-11-950, do Estado do Rio de Janeiro, que isenta do imposto de transmissão o Colégio Salesiano de Santa Rosa.

3 — É publicada a Portaria n.º 1.884, de 30-11-950, do Estado do Espírito Santo, que localiza 4 escolas no município de Castelo.

3 — É publicada a Portaria n.º 1.885, de 30-11-950, do Estado do Espírito Santo, que localiza uma escola no município de Itaguaçu.

3 — São publicadas as Portarias ns. 1.886 a 1.894, de 30-11-950, do Estado do Espírito Santo, que localizam escolas nos municípios de Colatina, Itapemirim, Linhares, Alegre, Muqui, Iconha, Cariacica, Cachoeiro de Itapemirim e Alfredo Chaves.

3 — É publicada a Lei n.º 1.048, de 2-12-950, do Estado do Rio de Janeiro, que altera a parte IV do

Regulamento do Departamento de Educação e da Instrução Pública Primária.

4 — É publicada a Lei n.º 1.230, de 2-12-950, do Estado do Rio Grande do Sul, que autoriza a encampação de institutos de ensino secundário.

C — É publicado o Decreto número 1.259, de 5-12-950, do Estado do Ceará, que regula os concursos para provimento em cargos do magistério no curso ginásial.

0 — É publicado o Decreto n.º 27, de 4-12-950, do Estado de Sergipe, que cria cargos de professores auxiliares.

C — É publicado o Decreto n.º 28, de 1-12-950, do Estado de Sergipe, que concede auxílio à Faculdade de Direito de Sergipe.

7 — É publicado o Decreto número 1.461, de 30-11-950, do Estado de Goiás, que abre crédito à Secretaria de Educação.

9 — É publicada a Portaria número 383, de 5-12-950, do diretor do Instituto de Educação do Distrito Federal, que expede instruções para o concurso de admissão à 1.ª série do curso ginásial da quele Instituto e da Escola Normal Carmela Dutra, correspondente ao ano letivo de 1951.

10 — É publicada a Portaria n.º 25, de 1-12-950, do Estado do Rio de Janeiro, que baixa instruções para realização do exame de admissão dos cursos normais oficiais e sob regime de outorga de mandai o.

11 — É publicado o Decreto n.º 737, de 11-12-950, do Estado do Maranhão, que equipara às escolas públicas primárias o Educandário Sagrada Família de Grajaú.

13 — É publicada a Portaria n.º 34, de 22-3-950, do Estado de Alagoas, que baixa instruções reguladoras do concurso para provimento da cadeira de Anatomia e Fisiologia Humanas, do Curso de Formação de Professores Primários do Instituto de Educação.

13 — É publicada a Lei n.º 538, de 11-12-950, do Estado do Espírito Santo, que concede auxílio de Cr\$ 400.000,00 ao Colégio N. S. Auxiliadora.

14 — É publicada a Ordem de Serviço n.º 45, de 12-12-950, do Diretor do Departamento de Educação Primária, da Prefeitura do Distrito Federal, que dispõe sobre os graus mínimos para promoção e conclusão do curso primário elementar e complementar.

14 — É publicado o Decreto número 254, de 11-12-950, do Estado de Sergipe, que denomina grupos escolares em Própria, Darcilena, Aracaju, Arauá e Campo do Brito.

15 — É publicada a Portaria n.º 387, de 11-12-950, do diretor do Instituto de Educação, que expede instruções para o concurso de admissão à 1.ª série do curso normal do Instituto de Educação, correspondente ao ano letivo de 1951.

15 — É publicada a Lei n.º 960, de 14-12-950, do Estado de Pernambuco, que cria cargos na Faculdade de Filosofia.

15 — É publicada a Lei n.º 967, de 14-12-950, do Estado de Pernambuco, que transfere para a União a Faculdade de Filosofia de Pernambuco e a Escola Superior de Química.

15 — É publicada a Lei n.º 1.271, de 15-12-950, do Estado do Rio Grande do Sul, que abre crédito na Secretaria de Educação e Cultura.

15 — É publicada a Lei n.º 1.272, de 15-12-950, do Estado do Rio Grande do Sul, que abre crédito na Universidade do Rio Grande do Sul.

17 — É publicada a Lei n.º 347, de 13-12-950, do Estado da Bahia, que cria a Fundação para Desenvolvimento da Ciência e dá outras providências.

17 — É publicada a Portaria n.º 25, de 1-12-950, do Estado do Rio de Janeiro, que baixa instruções para a realização do exame de admissão aos Cursos Normais Ofi-

ciais e sob regime de outorga de mandato.

18 — É publicado o Decreto n.º 13.037, do Estado do Paraná, que denomina Joaquim Ribas de Andrade, o grupo escolar do município de Campo Largo.

18 — É publicado o Decreto n.º 1.713, de 16-12-950, do Estado do Rio Grande do Sul, que cria em Pelotas, o Colégio Estadual Assis Brasil.

18 — É publicado o Decreto n.º 1.714, de 16-12-950, do Estado do Rio Grande do Sul, que cria em Cachoeira do Sul, o Colégio Estadual João Neves da Fontoura.

19 — É publicada a Lei n.º 975, de 18-12-950, do Estado de Pernambuco, que cria cargos nos grupos escolares de Ouricuri e Calende.

19 — É publicada a Lei n.º 976, de 18-12-950, do Estado de Pernambuco, que concede auxílio à Academia Pernambucana de Letras.

19 — É publicada a Lei n.º 171, de 14-12-950, do Estado do Espírito Santo, que concede auxílio para a merenda aos estabelecimentos de ensino primário gratuito.

19 — É publicada a Portaria n.º 25, de 1-12-950, do Secretário de Educação, do Estado do Rio de Janeiro, que baixa instruções para realização do exame de admissão aos cursos normais oficiais e sob regime de outorga de mandato.

19 — É publicado o Decreto n.º 13.041, de 16-12-950, do Estado do Paraná, que cria uma escola normal secundária na cidade de Antonira.

19 — É publicado o Decreto n.º 1.718, de 19-12-950, do Estado do Rio Grande do Sul, que abre crédito na Secretaria de Educação e Cultura.

20 — É publicado o Decreto n.º 743, de 15-12-950, do Estado do Maranhão, que concede subvenção ao Educandário Santa Cruz, de Anil.

20 — É publicado o Decreto n.º 744, de 16-12-950, do Estado do Maranhão, que concede subvenção ao Educandário Santa Terezi-nha, de Imperatriz.

20 — É publicado o Decreto n.º 745, de 16-12-950, do Estado do Maranhão, que concede subvenção ao Educandário Nossa Senhora da Piedade.

20 — É publicado o Decreto n.º 1.176, de 29-12-949, do Estado do Ceará, que abre crédito de Cr\$ 500.000,00 ao Centro Estudantil Cearense.

20 — É publicada a Lei n.º 358, de 11-12-950, do Estado do Espírito Santo, que concede auxílio de Cr\$ 400.000,00 ao Colégio Nossa Senhora Auxiliadora.

20 — É publicado o Decreto n.º 3.865, de 19-12-950, do Estado do Rio de Janeiro, que denomina Barão de São Gonçalo, o Grupo Escolar de São Gonçalo.

20 — É publicado o Decreto n.º 3.866, de 19-12-950, do Estado do Rio de Janeiro, que cria e denomina Amélia de Lima e Silva, o grupo escolar a ser instalado pelo Fundo Nacional de Ensino, em Morsing, município de Barra do Pirai.

21 — É publicada a Lei n.º 1.318, de 21-12-950, do Estado do Rio Grande do Sul, que abre crédito de Cr\$ 16.406,00 à Escola de Engenharia da Universidade do Rio Grande do Sul.

21 — É publicada a Lei n.º 1.322, de 21-12-950, do Estado do Rio Grande do Sul, que abre crédito de Cr\$ 978.000,00 à Escola Técnica de Agricultura, de Viamão.

22 — É publicada a Lei n.º 995, de 21-12-950, do Estado de Pernambuco, que abre crédito de Cr\$ 200.000,00 ao grupo escolar de Be-beribe.

22 — É publicado o Decreto n.º 1.727, de 22-12-950, do Estado do Rio Grande do Sul, que abre crédito de Cr\$ 978.000,00 à Escola

Técnica de Agricultura do Município de Viamão.

23 — É publicada a Lei n.º 990, de 21-12-950, do Estado de Pernambuco, que cria cargos nos grupos escolares "Cônego Alexandre Cavalcanti" e "Arníbio Marques", dos municípios de Bezerras e Ara-ripina.

23 — É publicada a Lei n.º 352, de 22-12-950, do Estado da Bahia, que considera de utilidade pública a Associação dos Professores Particulares da Bahia.

23 — É publicada a Lei n.º 1.084, de 22-12-950, do Estado do Rio de Janeiro, que denomina Oscar de Macedo Soares o grupo escolar da cidade de Saquarema.

23 — É publicada a Lei n.º 1.088, de 22-12-950, do Estado do Rio de Janeiro, que denomina Pierre Al-lain o grupo escolar da Usina do Cupim, e Mário Barroso a escola isolada de Muxueca, do município de Campos.

23 — É publicado o Decreto n.º 1.486, de 19-12-950, do Estado de Goiás, que abre crédito à Secretaria de Estado da Educação.

24 — É publicada a Lei n.º 1.002, de 23-12-950, do Estado de Pernambuco, que concede auxílio de Cr\$ 25.000,00 ao grupo escolar Frei Casimiro, de Santo Amaro das Salinas.

26 — É publicada a Lei n.º 496, de 23-12-950, do Estado do Paraná, que concede subvenção de Cr\$ 500.000,00 à Faculdade de Direito de Curitiba.

26 — É publicada a Lei n.º 1.342, de 22-12-950, do Estado do Rio Grande do Sul, que cria cargos na Superintendência do Ensino Secundário da Secretaria de Educação e Cultura.

26 — É publicada a Lei n.º 1.350, e 26-12-950, do Estado do Rio Grande do Sul, que dispõe sobre o regime de gratuidade do Ensino Superior na Universidade do Rio Grande do Sul e dá outras providências.

27 — É publicada a Lei n.º 427, de 20-12-950, do Estado do Maranhão, que abre crédito de Cr\$. . . 150.000,00 para remodelação e adaptação do prédio destinado à Escola de Enfermagem São Francisco de Assis, da Capital.

27 — É publicada a Lei n.º 429, de 20-12-950, do Estado do Maranhão, que abre crédito à Secretaria de Educação e Saúde.

27 — É publicada a Lei n.º 433, de 27-12-950, do Estado do Maranhão, que abre crédito à Faculdade de Farmácia e Odontologia de São Luís.

27 — É publicada a Lei n.º 434, de 27-12-950, do Estado do Maranhão, que abre crédito para instalações técnicas e decorações do edifício da Biblioteca Pública.

27 — É publicada a Lei n.º 1.007, de 26-12-950, do Estado de Pernambuco, que cria cargos de professor de escolas típicas rurais.

27 — É publicada a Lei n.º 1.008, de 26-12-950, do Estado de Pernambuco, que concede auxílio ao Diretório Acadêmico da Faculdade de Filosofia de Pernambuco.

27 — É publicada a Lei n.º 1.352, de 20-12-950, do Estado do Rio Grande do Sul, que regula o auxílio do Estado a escolas primárias particulares.

27 — É publicado o Decreto n.º 1.740, de 26-12-950, do Estado do Rio Grande do Sul, que cria em Cruz Alta o Colégio Estadual Anes Dias.

27 — É publicada a Lei n.º 1.353, de 26-12-950, do Estado do Rio Grande do Sul, que cria cargos de professor fiscal na Superintendência do Ensino Normal da Secretaria de Educação e Cultura.

28 — É publicada a Lei n.º 1.139, de 27-12-950, do Estado do Rio de Janeiro, que concede bolsas de estudo a alunos que concluírem o curso colegial.

28 — É publicada a Lei n.º 1.140, de 27-12-950, do Estado do Rio de Janeiro que denomina César Mon-

teiro a escola do município de Bom Jardim.

28 — É publicada a Lei n.º 1.135, de 27-12-950, do Estado do Rio de Janeiro, que denomina Joaquim Pinheiro de Carvalho a escola do município de Bom Jardim.

28 — É publicada a Lei número 1.352-A, de 26-12-950, do Estado do Rio Grande do Sul, que cria cargos na Superintendência do Ensino Normal.

28 — É publicado o Decreto n.º 1.743, de 26-12-950, do Estado do Rio Grande do Sul, que abre crédito para custear as despesas da Delegação Rio Grandense ao 5.º Congresso de Contabilidade.

28 — É publicado o Decreto n.º 1.496, de 20-12-950, do Estado de Goiás, que transfere escola isolada do município de Anápolis, para Uruara.

28 — É publicado o Decreto n.º 1.497, de 20-12-950, do Estado de Goiás, que transfere escola isolada no município de Corumbá de Goiás.

28 — É publicado o Decreto n.º 1.498, de 20-12-950, do Estado de Goiás, que transfere escola isolada no município de Corumbá de Goiás.

29 — É publicado o Decreto n.º 250, de 4-12-950, do Estado do Ceará, que abre crédito na verba da Faculdade de Farmácia e Odontologia.

29 — É publicado o Decreto n.º 13.169, de 28-12-950, do Estado do Paraná, que cria um grupo escolar de 4.ª classe no município de Campo Largo.

29 — É publicado o Decreto n.º 1.769, de 29-12-950, do Estado do Rio Grande do Sul, que abre crédito na Escola de Agronomia e Veterinária da Universidade do Rio Grande do Sul.

29 — É publicado o Decreto n.º 1.483, de 18-12-950, do Estado

de Goiás, que fixa subvenção ao Educandário Manoel Ataíde, de Araguacema.

29 — É publicado o Decreto n.º 1.490, de 20-12-950, do Estado de Goiás, que abre crédito à Secretaria de Educação.

30 — É publicado o Decreto n.º 1.189, de 31-12-949, do Estado do Ceará, que abre crédito para instalação do grupo escolar Cônego Lúcio, de Quixadá.

30 — É publicado o Decreto n.º 1.492, de 20-12-950, do Estado de Goiás, que abre crédito à Secretaria de Educação.

III — NOTICIÁRIO

2 — Noticia-se que a U. N. E. S. C. O. está patrocinando uma campanha especial para promoção de instruções sobre os princípios de segurança coletiva nas escolas e universidades.

3 — Noticia-se que a Campanha Nacional de Educandários Gratuitos instalou uma seção municipal em Ouro Preto.

3 — É inaugurado na Escola Amaro Cavalcanti o curso de Ciências Econômicas, Contábeis e Atuariais.

3 — Realizam-se solenidades comemorativas do 113.º aniversário do Colégio Pedro II, com a presença do Presidente da República e do Ministro da Educação.

8 — O Serviço de Assistência Médico Social do Trabalhador, do Ministério do Trabalho, em colaboração com a Fundação Getúlio Vargas, regulamenta a concessão de bolsas de estudo a pré-adolescentes, filhos de trabalhadores sindicalizados.

8 — Será construído na Cidade Universitária, em Paris, um pavilhão brasileiro, destinado à hospedagem de estudantes, bolsistas e professores brasileiros.

INFORMAÇÃO DO PAÍS

DISTRITO FEDERAL

i

Com a presença de altas autoridades, de destacadas figuras dos meios educacionais e culturais do país, professores e parlamentares, realizou-se a solenidade da posse do Dr. Ernesto Simões Filho no cargo de Ministro da Educação e Saúde. Sua Excelência teve então a oportunidade de pronunciar o seguinte discurso:

"Chamando-me ao serviço público no cargo de Ministro de Estado, certamente a intenção do Sr. Presidente da República terá sido associar a Bahia às responsabilidades do seu governo, que nasce sob o signo de uma incomparável afirmação democrática.

Não o direi por jactância, o que não está entre os meus defeitos, porém para ser exato, quer em relação ao pensamento generoso do eminente chefe da Nação, quer em relação a mim mesmo, que não procuro para explicar a minha escolha outro título serão o da minha profissão.

Ela me tem levado a algumas posições, mas, como as árvores bem plantadas, que nem os ventos desencadeados, nem as torrentes conseguem desenraizar, continuei a ser, sempre, um homem do meu ofício, embora o último dos jornalistas brasileiros. Nisso relevarei que ponha certo orgulho.

Em um dos mais famosos processos da história, o juiz, ao qualificar o acusado, perguntou-lhe o nome. Era Chateaubriand. — A sua profissão? — Jornalista. Pobre de mim! — que fui buscar um exemplo tão alto para justificar a fidelidade invariável que guardo à pro-

fissão, que me tem sido fértil em tantos trabalhos, lutas e recompensas trepidando e apaixonadamente. Mas, dessas paixões não me desdigo quando recaem sobre mim as austeras responsabilidades deste cargo, porque não alimentei outras paixões senão a das grandes ações.

Saio, agora mesmo, de um famoso episódio em que ajudei os meus conterrâneos a cumprir o seu dever. Foi uma áspera campanha, que tangenciou pelos riscos de uma batalha. Mas, se lhes pudesse, agora, abrir o meu coração baiano, vós, meus senhores, amigos ou não, o veríeis lavado de rancores, de qualquer sentimento que não seja a generosidade e o perdão.

Dir-se-á que o novo ministro não é um técnico dos negócios do ensino e saúde pública. Alego, a meu favor, a faculdade de improvisação, sem a qual o jornalista não merecerá, a rigor, esse nome, o hábito cotidiano de debruçar-me, às primeiras réstias do sol da manhã, sobre todos os assuntos de ordem coletiva, sendo o jornalismo, como é, por seu espírito universalista, um posto de observação e escuta.

Não serei um técnico, não, mas saberei onde encontrá-los, como ouvi-los, pesá-los os conselhos e as opiniões, e, com a larga experiência de uma carreira, que já não é curta, separar o jôio do trigo.

Foi através desse hábito que me aproximei de todos ou quase todos os problemas pertinentes à vida do meu Estado e de meu País.

Repetidamente me ocupei em comentários e informações com os problemas atinentes à instrução popular, critiquei-lhes os sistemas, reclamei as suas deficiências, re-

colhi queixas e reclamações, ora da juventude, ora de seus mestres, e, advogando, invariavelmente, as soluções mais práticas — que são mais do meu feitio pragmático — quando é necessário deixar de sonhar para não perder o sentido da realidade ambiente, fui antes um crítico que um apologista. Jamais desconheci, porém, que se há feito muito no terreno da educação nacional, sobretudo nos últimos anos, embora o que reste a fazer constitua uma tarefa hercúlea.

Não justifico, senão pela deficiência dos nossos recursos e a desmedida extensão geográfica, que tanto encarece qualquer serviço público, que haja crianças em idade escolar sem possibilidades de matrícula por falta de vagas nas escolas urbanas e rurais, ou impedidas de freqüentar a escola pela extrema pobreza, que não lhes permite aos pais, adquirir o pano para cobri-las. Pedirei aos técnicos — verificai que não os largo de mão — que estudem e proponham uma solução imediata e prática, sem demasias burocráticas para esse aspecto de um problema profundamente humano.

Afigura-se-me serem as pequenas bolsas escolares o primeiro remédio a experimentar.

Vencida a etapa da escola primária obrigatória, em que todos os brasileiros devem se curar da cegueira da ignorância, as escolas do 2.º grau constituem o instrumento mais próprio para o início da formação dos cidadãos.

E minha convicção que, sem humanidades em bases sólidas, nunca educaremos o Brasil. Sou do tempo em que alguns dos homens mais notáveis da minha gloriosa Província eram professores de Colégio. Chamavam-se Carneiro Ribeiro, mestre de Rui e Castro Alves, João Florêncio Gomes, sábio e santo, Cônego Turíbio Fiusa, falando o latim e o grego como o vernáculo, Manuel Florêncio, um negro de ca-

ráter e alma imaculados, que, entre outros, educou para o Brasil Afrânio Peixoto — nome que não posso pronunciar sem emoção.

E certo que os tempos mudaram, mas é preciso insistir em verdades que não mudam: uma destas é que, sem o estudo sério das disciplinas do curso secundário, corremos o risco de nos desqualificarmos como um país de doutores indoutos.

Sem estudos humanísticos faltará à juventude brasileira, sobretudo, o gosto pelos conhecimentos do mundo antigo; os moços não sorverão, em longos haustos, a água límpida e pura das fontes da Arte, da Estética, das Letras Imortais; enfim, eles não terão notícia de Atenas e, como nos ensinou mestre Reran, tudo que é feito sem os atenienses estará perdido para a glória.

A Universidade é a cúpula desse sistema, instalações adequadas que tornem agradável o convívio entre mestres e discípulos, confortáveis e bem aparelhadas, enquanto, mais e mais, devemos impregná-la de espírito universitário, isto é, do gosto pelos estudos sérios e desinteressados, colocando-se, como, por exemplo, a Universidade do Brasil, sob a reitoria de professores eminentes pela cultura, probidade intelectual e compostura, a fim de que as Universidades também exerçam seu papel na formação moral dos vossos filhos e de meus netos.

Ao nosso ver, a Escola Superior deve ser um centro de atração de vocações definidas. Bacharel, como toda a gente, não temo declarar — sou contra o bacharelismo como deformação grotesca da nossa formação intelectual. Não será mais acertado que o Ministério da Educação Nacional dilate, mais e mais, as escolas profissionais, de modo que, brasileiros que seriam' mediocres doutores, venham a ser eficientes cooperadores do desenvolvimento econômico do país, como técnicos industriais, comerciais e agrários, artesãos, enfim planejadores de serviços públicos e particulares?

Estudariam o que lhes apetecesse e venceriam. Em geral, os grandes profissionais são fruto de sua vocação.

Acredito que nenhuma ação mais bemfazeja recomendará este Ministério como tomar em rumo seguro a disseminação crescente das escolas profissionais, de preferência a animar a proliferação de escolas outras, do filosofia ou não, que são outras tantas minas de doutores. ao invés de formarem professores. Aqui, cabe dizer — e se eu pudesse obturaria os ouvidos a quantos me cercam e não são meus confrades: Não recueis, companheiros de profissão, que estejamos dando os primeiros passos para a descaracterização do nosso ofício, com cursos improvisados, sem objetivo real. Venho a temer que os manes dos nossos mestres Evaristo, Quintino, Rui e Nabuco sofram o desgosto de saber que os seus descendentes já não se chamam jornalistas, são "doutores da imprensa".

Entre essas observações e reflexões, o problema da assistência ao estudante pobre, não para fazer proselitismo entre eles e gozar da alacridade de seus aplausos, mas com a intenção séria de amparar as iterações do futuro; o resguardo dos direitos dos professores particulares, a conveniência de se multiplicarem os colégios oficiais e tornar rigorosa a fiscalização dos particulares, de modo a evitar que se confundam com estabelecimentos comerciais, serão estas outras tantas preocupações da nova administração neste Ministério. Convidarei, assim, os técnicos a refletirem sobre a conveniência, não de reformas em bloco, mas de modificações paulatinas em vários setores do ensino secundário e superior, conforme a experiência tenha aconselhado. Parece-me, por exemplo, que se impõe o descongestionamento do programa em várias etapas do ensino secundário. Aqui, cabe aduzir outra observação de evidente mag-

nitude. pertinente ao preço dos livros escolares. Proporemos ao Chefe da Nação que inclua entre o seu programa de proteção aos desafortunados a limitação do preço dos compêndios oficialmente adotados ou recomendados, os quais se vão tornando proibitivos.

Como a oportunidade para o ensino, para a cultura deve ser oferecida a todos, sem privilégios de nascimento ou fortuna, assim devem ser proporcionados, a todos os jovens, meios adequados e bastantes para o aprimoramento físico. Devemos fazer homens sãos, fortes e, assim, dignos de merecer o sorriso de mulheres belas e sadias.

E' preciso, portanto, que ao lado dos cuidados ao espírito não se descurem os do corpo, difundindo-se e animando-se a prática dos esportes para os dois sexos, meio eficaz de constituir-se no Brasil um povo saudável, ao mesmo tempo combativo e disciplinado.

E' a lição da civilização moderna a prática de todas as nações adiantadas do mundo, que, assim, atualizam a vida ao ar livre dos lutadores romanos. Recomendarei aos órgãos competentes da administração incentivar nas escolas, nos colégios, nas universidades, a prática disciplinada do esporte em todas as suas modalidades, para o que devem os estabelecimentos de ensino ser dotados das comodidades adequadas.

Acresceria essas reflexões e comentários com' considerações sobre os problemas da saúde pública, não caminhasse para ser um fato a separação desses serviços em outro ministério. E' uma solução feliz, que aprovamos calorosamente. Os problemas atinentes a saúde do povo brasileiro constituem um mundo. E' preciso conhecer, como conhecemos, a vida, sem um dia sem doença, de populações inteiras do norte do meu país, o seu calvário no sofrimento e na penúria, para admitir qualquer restrição aos serviços de tuberculose, da malária

e de outros flagelos endêmicos. Sob esse ângulo, feliz seria eu se pudesse vir a merecer o título de ministro do Norte.

Rei, de ciência certa, que este Ministério é muito bem dotado de material humano, que dispõe de técnicos ilustres, alguns mesmo notáveis, nos dois setores principais em que se subdivide. Exorto-os a ajudar-me a Servir ao Brasil, como desejo, com todas as forças de minha alma.

Recebo o Ministério das mãos de um baiano, que sucedeu a um conterrâneo, o sr. Clemente Mariani, a quem rendo justiça afirmando, com a insuspeição de seu adversário político, que a sua administração foi laboriosa, eficaz e proba, assinalando-se por serviços relevantes.

Para falar de outro baiano, é que preciso vencer funda emoção. Se de alguma coisa se ensoberbar a minha modesta carreira, seria a fortuna de ter sido, na minha velha e amada terra — para a qual volto neste momento o meu pensamento < o meu coração — ponto de convergência de uma geração de elite pela inteligência e pelo caráter. Muitos dos homens públicos baianos contemporâneos, que aumentam com gemas de fino quilate os braços da Atenas brasileira, vi-os com a ansiedade e o carinho de lavrador que se debruça sobre a sementeira a despontar, se emplumarem e ganharem as alturas, vingando os cimos culminantes da cultura brasileira. Ninguém subiu tão alto, nessa privilegiada geração, como o ministro que substituo, jornalista, orador, historiador, professor emérito, o meu amigo dr. Pedro Calmou deixa, na sua rápida passagem, nesta casa, rastros luminosos. Ou-trora, o tive entre os meus discípulos mais diletos, enquanto agora o lenho como um dos meus conselheiros mais avisados.

Aconselho-vos, porém, meus senhores, não acreditar no que ele vos disse a meu respeito. Não tenho outro merecimento senão o de

ser um homem do dever. Ao de servir neste posto, com firmeza, ao meu país, não faltarei, assim, me ajude Deus Todo Poderoso".

RIO DE JANEIRO

No Ginásio de Nova-Friburgo, da Fundação Getúlio Vargas, realizou-se a II Convenção dos Professores de Inglês sob os auspícios do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, da Diretoria do Ensino Secundário, da Faculdade Nacional de Filosofia, Instituto Brasil-Estados Unidos e Cultura Inglesa. Tomaram parte ao conclave 50 professores representando colégios públicos e particulares de ensino secundário e estabelecimentos de ensino superior. o livre intercâmbio de idéias e o contado direto entre os mes-tres possibilitaram os magníficos resultados técnicos alcançados, decidindo a Associação elaborar um programa permanente de reuniões, dando-lhe um cunho prático e de real utilidade ao exercício da profissão. Assim, com o objetivo fundamental de difundir a língua inglesa e aperfeiçoar os diferentes métodos de ensino, constam dos trabalhos as traduções e leituras em conjunto, preleções sobre a literatura inglesa, apresentação de filmes, leitura de peças teatrais e discussão de questões gramaticais.

RIO GRANDE DO SUL

Em entrevista concedida à imprensa, o novo Secretário de Educação e Cultura, dr. Júlio Marino de Carvalho, declarou o seguinte:

"Logo ao assumir a Secretaria de Educação e Cultura dediquei todo o meu tempo, como até hoje o faço, ao estudo dos problemas que lhe dizem respeito. Situações gravíssimas então me foram reveladas, passando eu a compreender, com exatidão, as razões do império do analfabetismo em nossa terra.

A despeito do espírito de renúncia e devotamento cívico e funcio--

nal do magistério riograndense, entretanto, existem que têm o desenvolvimento natural de uma sábia e eficiente política educacional.

Para falar tão somente do ensino primário, tenha a confessar-lhe que verdadeiramente apavorado verifiquei a existência de dezenas de escolas e grupos escolares fechados no interior do Estado. Em todos os municípios há zonas povoadas deixadas ao completo desamparo no que tange à educação. Enquanto este impressionante número de prédios escolares permanece de portas cerradas, milhares de crianças patricias vão se tornando adultos, desconhecendo até mesmo, as letras do alfabeto. Equipam tal conjuntura a um crime, cujo autor é o Estado. O mal, entretanto, não pode persistir. O novo governo rio-grandense está disposto a enfrentar com energia este velho problema. Felicitando o nosso povo justamente através de uma assistência mais segura e concreta às camadas menos favorecidas.

Perquirindo as determinantes de tais fatos, verifiquei que residem elas no crescente desinteresse do nosso povo pela carreira do magistério.

Com um quadro incompleto de professores, vê-se a Secretaria na impossibilidade de prover escolas fechadas, na sua maioria situadas em localidades afastadas ou de difícil acesso.

Bem sei que é altruíssima a dosagem de idealismo dos nossos professores. O Estado, todavia, não tem o direito de prevalecer-se das virtudes dos seus funcionários para exigir-lhes sacrifícios pessoais, muitos deles intoleráveis. Se é dever do Estado prestar boa assistência à saúde e à educação do povo, é, ipso facto, também de seu dever amparar o professor, aten-

dendo-o através das condições da sua carreira.

Neste interessante setor da administração pública, que é a Secretaria de Educação e Cultura, notei de chegada um certo desânimo no seio do magistério, em virtude de duas razões principais. A primeira, o antiquado e injusto sistema de promoção quinquenal, que sonha possibilidades de um acesso mais equânime em tempo e lugar. Pelo sistema vigente, vemos professores escravizados a estágios demasiadamente longos, que acarretam desestímulo e prejuízo do serviço público. A segunda razão está nos vencimentos. Uma professora ingressa no magistério e é obrigada a longo estágio, percebendo a insignificância de 850 cruzeiros mensais, o que, evidentemente, não chega nem mesmo para a sua própria subsistência, ainda mais considerando que tais funcionários, de um modo geral, residem em terras estranhas,

Ora, ninguém ignora que até porteiros de repartições, balconistas e outros empregados do comércio ganham mais do que isso."

O novo Secretário pretende, entretanto, pôr em prática outras providências, visando o mesmo objetivo. Entre essas, destaca-se a difusão do ensino normal no interior do Estado, o qual seria dividido em zonas, instalando-se o maior número possível de escolas normais, completamente aparelhadas para desempenharem a contento, e eficientemente, sua missão.

Assim, seriam preparados professores nas próprias regiões em que residem e nelas passariam a atuar, evitando-se, dessa forma, o inconveniente do deslocamento de jovens, em sua maioria inexperientes, de seus lares para regiões completa e estranhas. fator que o secretário de Educação alinha entre os que mais têm cooperado para o desinteresse verificado.

INFORMAÇÃO DO ESTRANGEIRO

ARGENTINA

Em virtude de um decreto do Poder Executivo, os estudantes que não possuem outros recursos senão o produto de seu próprio trabalho como funcionários da administração nacional, poderão ser dispensados de algumas horas de serviço em favor de seus cursos, desde que a frequência a estes seja considerada indispensável pelas instituições educativas em que eles estejam matriculados. Deverão ser tomadas todas as medidas para evitar abuso na concessão dessas facilidades que são dadas aos estudantes-funcionários.

BÉLGICA

A seção de "pré-nursing" criada em 1947 na Escola Normal Emile Demot, em Bruxelas, alcançou um sucesso sem precedentes. Ela veio preencher uma grave lacuna suprimindo o período livre que separa o término do curso obrigatório do início dos estudos de enfermagem, em que se exige a idade mínima de 18 anos. O programa desta seção, de uma maneira geral, está orientado para o domínio científico. São as seguintes as maiores ensinadas: francês, flamengo, inglês, aritmética, elementos de secretariado, história da civilização, geografia (ressaltando o estudo da influência do meio sobre o indivíduo), física, química, biologia, anatomia, fisiologia, higiene, puericultura, psico-pedagogia, trabalhos manuais e educação física. Estes cursos teóricos são completados com estágios práticos realizados em diversos estabelecimentos hospitalares, cre-

ches, consultórios infantis, etc. Em março de 1950, formou-se um comitê com o objetivo de oferecer à cidade de Bruxelas bolsas de 5.000 francos cada uma, destinadas a custear as despesas com os estudos de certo número de alunos.

EGITO

() Ministério da Educação elaborou um projeto visando incluir a educação física no programa escolar. As aulas serão dadas duas vezes por semana durante o bom tempo, ou seja até meados de abril, quando serão substituídas por lições de higiene e instrução cívica, por exemplo; elas compreenderão, além disso, jogos individuais e de grupo, assim como exercícios de ginástica e atletismo; os métodos empregados variarão segundo o grau de desenvolvimento dos alunos, dando-se grande importância aos exercícios recreativos na escola primária e ao trabalho em equipe na escola secundária. Serão dadas facilidades aos alunos que exercerem atividades esportivas fora da escola, tais como lula, esgrima, etc, e se incentivará, os *matches* entre classes e entre escolas.

ESPANHA

Na Universidade Internacional "Menendez y Pelayo", de Santander, realizou-se uma reunião de educadores. Enquanto os representantes do ensino médio estudaram vários problemas concernentes ao ensino secundário, um grupo de professores universitários e de escola normal, de inspetores e de mestres, tratou da questão do cinema edu-

cativo. Este assunto foi examinado sob os pontos de vista técnico, psi-co-pedagógico e moral. Espera-se que as conclusões a que chegaram os participantes da reunião contribuam para ampliar o emprego do material auxiliar do ensino visual nas escolas espanholas.

FRANCA

Foi aprovado pelo Conselho Superior de Educação Nacional um projeto de lei relativo à reorganização do ensino para a criança inadaptada. Até aqui este ensino obedeceu nos preceitos determinados pela lei de 1001) que não trata das crianças retardadas. O novo regulamento evidencia os três pontos seguintes: 1) Estabelece condições pelas quais o Estado, ns departamentos e as comunas sejam obrigados a empregar verbas com a criação e instalação de classes e de escolas especiais; 2) Estende os benefícios do ensino especial a todos OS tipos de crianças inadaptadas que são educáveis; 3) Organiza a formação profissional dos professores nomeados para trabalhar nas classes e escolas especiais. Por outro lado, regulariza a situação dos Centros especializados que, depois de novembro de 1944, ficaram subordinados à Direção Geral do Ensino de Primeiro Grau.

INGLATERRA

A terceira exposição nacional de arte infantil, organizada pelo *SUNDAY Pictorial*, foi inaugurada no *Royal Institute Galleries*, em Londres, no começo de setembro do ano passado. O Comitê de seleção ressaltou que a finalidade dessa exposição, como a dos métodos modernos do ensino artístico, era a

verdadeira liberdade de expressão que nasce da disciplina pessoal. Os alunos podiam visitá-la gratuitamente. As obras expostas eram grupadas segundo a idade de seus autores e acompanhadas de notas explicativas sobre os métodos de ensino. Como no ano anterior, o concorrente que alcançou o primeiro lugar, premiado com 250 libras, pertencia à Escola Eothen, em Caterham, perto de Londres.

SUIÇA

Por ocasião do XXVII Congresso da Sociedade Pedagógica Suíça, que se realizou em Lausanne, nos dias 24 e 25 de junho do ano passado, sob os auspícios dos chefes do Departamento de Instrução Pública dos Cantões de Vaud e Genebra, mais de mil congressistas votaram várias leses visando intensificar a prática dos princípios da educação nova nas escolas. Essas teses estão reunidas no relatório apresentado pelo sr. Adolphe Ischer, diretor dos estudos pedagógicos do Cantão de Neuchatel, depois de um inquérito feito entre os professores sobre essa questão.

URUGUAI

O Conselho Nacional de Ensino Primário e Normal decidiu que o Laboratório de Psicopedagogia "Bastian Morey Otero" se ocupará, em primeiro lugar, dos alunos dos institutos normais e das escolas primárias públicas. Entretanto, caso suas possibilidades permitam, ele poderá se ocupar dos exames mentais e dos estudos psicológicos dos alunos das escolas primárias particulares, dos liceus oficiais, assim como das crianças que lhe sejam enviadas pelos médicos e assistentes do Ministério da saúde Pública.

ATRAVÉS DE REVISTAS E JORNAIS

RECONSTRUÇÃO EDUCACIONAL

Poucos se confessam contentes com o ensino. Os que estudam Ia-muriam-se do número excessivo de matérias, da complexidade dos programas, da extensão desmedida dos conhecimentos que se pretendem transmitir às jovens gerações. Alarmam-se os pais ante as exigências crescentes de livros e material escolar e o custo, cada vez mais alto, do ensino, na majoração progressiva das taxas. Reclamam os professores quanto aos vencimentos reduzidos, considerando injusta a remuneração mínima por aula e estimando padrão mais elevado, con-sentâneo com a dignidade de suas funções. Inquietam-se os pais, ao ver que, ao lado dos colégios, outra fila de professores — os explicado-res — se faz necessária para que os filhos dêem conta de seus deveres. Protestam os educadores de maior responsabilidade contra o acúmulo de disciplinas, invalidando o resultado pedagógico, e contra o excesso de doutrinas e teorias, em prejuízo do desenvolvimento do sentimento crítico, das técnicas e dos ideais. Não faltam os censores, a apontar erros incríveis, cometidos por pessoas que realizaram o curso completo do ginásio, do colégio e, até, de faculdades.

A todo momento, há quem fale, a brados violentos, em "decadência do ensino!" E todo esse enrolado de censuras, entre as legítimas e as exageradas, vem do povo até os departamentos de ensino, do leigo aos entendidos, das próprias escolas ao recinto dos parlamentos. Todavia, apesar do volume do protesto e da prodigalidade das idéias salvadoras, as coisas continuam no mes-

mo, notando-se a diligência de muitas autoridades, sem que, no fundo, os males sejam removidos. E isso porque?

Em primeiro lugar, a educação não está entre os serviços pré-fabricados, que podem ser desdobrados ao infinito, levando em conta apenas as cifras postas em equação. É ela um processo de relações humanas e, portanto, difícil, delicado, falível, passível sempre de ajustamentos e reformas. De um lado, faz-se necessário o professor capaz, bem preparado, com vocação e amor do ofício. De outro, o aluno são existe, bem nutrido, forte. Nem aquele professor se pode encontrar aos milhares para corresponder às necessidades do ensino, nem esse aluno são existe, salvo excepcionalmente. Quando o ensino, sobretudo o secundário e o superior, era ministrado em dose reduzida, os concursos conseguiam selecionar os melhores candidatos ao magistério e a Congregação do Colégio Pedro II valia como um exemplo de figuras de reconhecida competência. Mas os colégios se multiplicaram por centenas, e os professores, então coletados por toda parte, tinham que sofrer as conseqüências da improvisação, compensada, muitas vezes, pelo talento e pelo desvelo. Depois, surgiram as faculdades de filosofia, exatamente para preparar professores, não para o Brasil inteiro, mas para as regiões a que servem, e seus diplomados irão, aos poucos, renovando o quadro dos professores atuais.

Muitos, em meio à jornada, des-cambam para outras profissões mais rendosas, criando claros nas equipes de renovação. O problema do professor é, portanto, bastante

delicado e dele — mais que dos regulamentos e programas — depende substancialmente o êxito do ensino. As deficiências, que registrarmos no magistério, são sobejamente cobertas pela dedicação, pela quase abnegação com que muitos elementos enfrentam toda sorte de dificuldade para o exercício da profissão.

O segundo elemento da equação é o aluno. Ao falar em aluno, muitos pensam na criança feliz que aguarda tranqüila o momento de ir para a escola, ouvir as aulas do dia. Essa criança assim conceituada escasseia ou talvez não exista. O comum se desenha completamente diferente. Crianças e adolescentes que vivem a precariedade de seus lares, os desajustamentos de seus pais, a escassez de alimentação, a promiscuidade das doenças, a ausência de higiene, o descontrole da vida social, a ameaça do crime e a ronda da morte. Saem do inquietante cenário da casa — que, às vezes, é mais a calçada que o "barraco" — para, subitamente, ingressar na escola, sentar num banco de aula, destruir os seus nervos agitados, anular suas preocupações, pôr a cabeça em estado de atenção e ouvir aulas sobre os temas mais generalizados e abstratos, tal como exigem os programas. E, então, que a atenção foge, a memória falha, o raciocínio dá pouco. Aglomeram-se os alunos em turmas numerosas, e o número de turmas espanta o professor. Este representa as suas aulas naquele palco rotativo em que as turmas se sucedem, sem poder, dado o número elevado, reter a personalidade de cada aluno, confundidos todos na condição geral de estudantes.

Temos que reconhecer essa penosa realidade. Entretanto, antes de aluir os olhos para isso: antes de procurar uma solução social e econômica; antes de tentar a melhoria da saúde e do alimento; — preocupamo-nos com os mais transcendentais debates pedagógicos. Sim,

precisamos de pedagogia, para, por meio dela alcançar maior eficiência com menor esforço. Mas o ponto inicial dessa pedagogia é e há de ser, por muito tempo, a pedagogia da simplificação, da redução das coisas ao essencial, do ajustamento no quadro de pobreza em que nos encontramos. Esse é o primeiro passo de ajustamento. Revisão *lotai*, levando em conta, não a fantasia dos teóricos, mas a realidade viva: o conhecimento e a técnica, consensuais com o tempo; o conhecimento e a técnica, que disponham de quem seja capaz de ministrá-los: o conhecimento e a técnica, que sejam compreendidos pelo aluno, pela sua família, pelo meio; o conhecimento e a técnica, que tomem o educando lúcido e sadio, apto para a vida e para o trabalho, capaz de sentir, pensar, agir e trabalhar. Nada disso se obtém com "retoques" num fundo falso, envelhecido e viciado. A educação tem que ser reconstruída totalmente, dos alicerces à cúpula, não pelo prazer das reformas e das extravagâncias, mas pelo reconhecimento da necessidade de ajustá-la aos milhares de alunos que nela confiam como caminho seguro para vencer na vida. — Celso KELLY — [*A Noite*, Rio).

O PROBLEMA DO ENSINO SECUNDÁRIO NA FRANÇA

Montaigne, falando das leis de Licurgo e, especialmente, das que se referem à educação, consideradas pelo legislador espartano como sua "tarefa principal, qualifica-as de "monstruosas devido à sua perfeição". Sentimos apenas uma meia surpresa ao encontrar esse julgamento sob a pena de um homem que, como Montaigne, com mais boa vontade deposita sua confiança na experiência, do que na razão abstrata. As instituições (que aqui serão apresentadas não pecam pela "monstruosidade de sua perfeição". são instituições vivas e que exprimem, tanto pelos seus defeitos

quanto pelas suas virtudes, os traços mais característicos de uma civilização, de uma história e de um futuro que se prepara naquele país. No domínio da educação, aprofundando ainda mais a observação de Montaigne, ousa dizer que a "perfeição" não somente é monstruosa, isto é, contra a natureza, como também perigosa. Ela só poderia significar a adaptação absolutamente rigorosa de um sistema de educação a fins preciosos, demasiadamente preciosos, por meio de uma coerção que delimita inco-modamente o campo. E se a idéia de uma liberdade perfeitamente incondicional, de uma independência total do ensino em relação à sociedade e à época em que se realiza pode ser considerada como uma quimera ou como uma hipocrisia, segundo o indivíduo que a emite, não deixa de ser menos verdadeiro que a "perfeição" de um ensino fixado nos seus pormenores por uma doutrina rígida de estado, igreja ou partido, não conseguiria disfarçar a nossos olhos a gravidade das conseqüências que acarretaria.

O que me esforçarei por apresentar-lhes será, pois, uma realidade em movimento e um processo de adaptação histórica, não uma carta teórica fixada sobre o papel. Quaisquer que sejam seus defeitos e as insuficiências reais ou imaginárias de que se possa acusar essas instituições, permanece inatingível sua eficiência. Constituem elas um dos elementos essenciais para o conhecimento e a compreensão de nossa cultura e também para a apreciação exata da vida social e política de França. Gomo ter-se, por exemplo, uma idéia precisa da literatura intelectualista e crítica da geração de 1850 — com seus Taine, seus Renouvier, seus Renan — sem levar em consideração o sistema universitário renovado dessa época e, particularmente, as "Grandes Ecoles", seminários de espírito crítico e de pensamento

rigoroso, mas que, às vezes, esterilizaram certos poderes de criação?"

Gomo compreender o significado das distinções de classe, em França, sem conhecer o papel do ensino secundário como meio de acesso à burguesia durante todo um longo período que, talvez, acaba de cerrar os últimos períodos de subversão-universal, por suas repercussões sobre a distribuição das riquezas e dos preconceitos sociais?

Mas, se a estrutura do ensino em geral constitui um fator de explicação essencial da sociedade francesa, o ensino secundário, sem dúvida a esse respeito, é o seu elemento mais importante. E' ele, com efeito, um reservatório de funcionários pequenos e médios, e a formação dessa massa modesta de servidores do Estado não deixa de ter seu peso, mais ou menos sensível, sobre a vida administrativa e política do país. Em segundo lugar, é uma espécie de campo de batalha da democracia francesa. Desde o fim do-século XIX, vinha sendo acompanhado por uma outra forma de ensino de segundo grau, prolongamento da escolaridade primária, denominado "ensino primário superior". Largamente disseminado por todo o território, inteiramente gratuito, durando somente três ou quatro anos ao final dos quais se conferia um diploma, esse ensino preparava para os concursos subalternos da administração, dos correios e telégrafos, das finanças, e para os concursos das Escolas Normais de professores que se ligavam diretamente a ele. O ensino secundário, propriamente dito, (seis ou sete anos) era, então, pago e abria a porta das universidades e dos postos superiores das carreiras administrativas ou particulares. Ensinava "humanidades", enquanto o primeiro era um ensino utilitário. A barreira entre os dois ensinos era, ao mesmo tempo, técnica — programas diferentes —; econômica — um gratuito, outro pago — e social. Entre as duas guerras, essa

distribuição quase desapareceu. O ensino secundário tornou-se gratuito, o primário superior fundiu-se com certas seções dos três primeiros anos secundários. A urgência de uma solução completa desse problema era tão clara e suas consequências sociais tão evidentes que o governo de Vichy, logo depois de seu armistício, quis resolvê-lo a seu modo. Suprimiu a gratuidade do ensino secundário; prendeu a formação dos professores primários ao nível secundário, a fim de subtrai-los à influência democrática do meio de que eram oriundos; isso constituiu, também, um modo involuntário de abrir aos formados nos cursos primários superiores a porta do secundário; e, finalmente, para descongestionar as profissões liberais e remediar a superabundância dos diplomados sem ofício, tentou desenvolver a formação profissional dos operários qualificados. Pode-se muito bem avaliar o alcance de tais medidas, cujo alcance é nitidamente antidemocrático, sendo que, porém, alguns pormenores se mostraram viáveis, porque correspondiam às fundições reais do ensino francês de nosso tempo.

Esses problemas que a França, depois da libertação, se esforçou por resolver num sentido inteiramente diverso, só podem ser compreendidos se conhecermos a estrutura do ensino secundário desse país. nas suas linhas gerais. Tal será o assunto deste primeiro artigo. A fim de compreendermos essa estrutura em sua gênese, diremos algumas palavras sobre o seu passado.

O ensino secundário, em França, tem como origem a faculdade das "artes" da Universidade medieval. Sendo uma faculdade preparatória para as faculdades de medicina, teologia e direito, oferece um ensino geral, ao mesmo tempo literário

(filosófico-retórico) e científico (matemático-musical!). Os "éco-liers" dessa faculdade são recrutados em meios muito diversos, e o costume eclesiástico de conceder bolsas a meninos pobres, plebeus, mas inteligentes, povoa a universidade de modo bastante democrático. O exemplo — o mau exemplo! — do turbulento aluno François Villon, mais ou menos nobre, mas pobre e recolhido por um capelão, nos dá, sobre esse tópico, uma pitoresca indicação.

Mas os colégios religiosos e, em particular, a partir do século XVI, as escolas dos jesuítas, passam a fazer uma concorrência muito grande aos colégios das faculdades de artes. Contribuíram para o sucesso da escola de jesuítas o valor pedagógico de seus professores, um certo cuidado com o bem estar material dos alunos e uma maior flexibilidade de seu programa de educação. Impõe-se, porém, que a isso se junte o significado social rapidamente adquirido por esses estabelecimentos, nos quais o grosso dos alunos se constitui por filhos de boas famílias. No século XVIII, os filhos da nobreza viveriam junto com os da burguesia e aí talvez a geração da revolução francesa terá aprendido a não se escandalizar com as audácias de um Voltaire e com o sarcasmo de um Beaumarchais.

Todavia, nas vésperas dessa revolução, reclama-se, ainda, em toda a França, um reajuste e uniformização do ensino secundário. As Assembléias revolucionárias conseguiram, unicamente, tentar uma reforma que instituía "escolas centrais" extremamente liberais na sua disciplina e muito modernas nos programas, reservando uma parte bem grande para as ciências aplicadas e as línguas vivas. Napoleão I ainda que conservando alguma coisa da modernização dos programas, substituiu as escolas centrais por liceus e organizou a administração do ensino secundário sobre

bases que foram quase conservadas: ensino idêntico para todo o território, fiscalizado por inspetores gerais. Os governos sucessivos modificaram esse sistema, que não atingiu sua forma, mas transformou profundamente seu significado social. A terceira república ampliou o ensino secundário feminino — ministrado em estabelecimentos especiais — e pouco a pouco alargou o recrutamento escolar. Estes, são, já, porém, problemas atuais que deixaremos para mais tarde.

Dessa história; aparentemente tão complexa, o ensino secundário conseguiu sair notavelmente unificado, homogêneo, graças à forte marca napoleônica, mas também muitíssimo aberto às modificações pessoais no método e na organização do trabalho, que pode exigir a liberdade do professor.

Esse ensino é oferecido em estabelecimentos oficiais ou em estabelecimentos livres, mas submetidos à inspeção do estado, e cujos alunos fazem seus exames nas universidades, em comum com os das escolas secundárias oficiais. Os liceus, em número, aproximadamente, de 210 na província (139 para meninos e 71 para meninas) e 22 em Paris (12 masculinos e 10 femininos) compreendem 7 séries secundárias e, ainda, séries superiores de preparação às "Grandes Écoles". Um liceu parisiense, como o "Lycée Henry IV", possui 2.300 alunos, inclusive internos, 100 professores, 40 vigilantes e monitores.

Os "Colégios clássicos" em geral menores, oferecem um ensino completo, pelo menos para os seis primeiros anos; são subvencionados pelas municipalidades e seus professores recrutados por meio de um concurso mero difícil do que o dos liceus. Os estudos, porém, são, idênticos.

Quanto aos "Colégios Modernos", oriundos das antigas "Escolas primárias superiores", não dispensam o ensino clássico compreendendo o latim e o grego, mas assimilam-se aos precedentes quanto às outras seções do ensino secundário (Existem, em França, 450 colégios modernos e mais de 200 colégios clássicos).

Jantemos a esses estabelecimentos de ensino secundário propriamente dito mais de 1.800 "cursos complementares", anexados a escolas primárias e que ministram um ensino dividido em três ou quatro anos, do tipo do antigo "primário superior".

Caso agrupemos, junto com essas escolas do Estado, os estabelecimentos livres, confessionais ou não, cuja população escolar é quase igual à dos estabelecimentos oficiais (300.000 para 400.000 nos liceus e colégios), conseguiremos um número considerável de escolas que, todavia, se revela insuficiente para satisfazer plenamente às necessidades de uma crescente população escolar.

Como é preenchido esse quadro geográfico e administrativo, qual a formação e o recrutamento dos professores, a natureza e a direção do ensino ministrado por eles? Num próximo artigo, estudaremos os principais traços dessa fisiologia do ensino secundário francês.

Num certo momento, pôde-se falar da República francesa como da "República dos Professores". Os professores primários pela sua influência sobre a formação da consciência das massas de eleitores, os professores secundários e superiores pelo seu papel na organização dos partidos, dos movimentos e no mundo das letras, exerceram, com efeito, uma ação de primeiríssima ordem sobre a sociedade francesa, no começo deste século. Não iremos discutir, contudo, as conseqüências nefastas ou felizes de uma tal participação do corpo docente na vida pública. Citemos, cinicamente, como

exemplo notável e como símbolo, aquela turma admitida no ano de 1878, à Escola Normal Superior, na qual simultaneamente entraram, ao lado de futuros humanistas retirados do mundo, três jovens, dos quais um deveria tornar-se o maior filósofo de seu tempo, Bergsou. outro, futuro príncipe da igreja, seria o Cardeal Baudrillart e o terceiro, finalmente, Jean Jaurés, que iria se transformar no profeta, no batalhador e incomparável tribuno do jovem partido socialista.

Muito felizmente para o ensino secundário francês, todos os professores formados pela Universidade para seu uso, não emigram, desse modo, para esferas mais gloriosas ou mais remuneradoras; mas, quem lamentasse exageradamente essa emigração na verdade considerável, mostraria não ter compreendido o testemunho brilhante que ela fornece do valor de uma formação e sobretudo de uma seleção capaz de, assim, ultrapassar, seu objetivo inicial. Os professores do ensino secundário são recrutados por concursos, realizados entre licenciados pelas universidades. Para os futuros professores de colégio, esse concurso tem lugar cada ano e é aberto ao conjunto dos candidatos franceses em cada especialidade: letras clássicas, filosofia, matemática, ciências físicas, etc. ... O nível, conseqüentemente, é elevado e superior às várias licenças, sendo a seleção muitíssimo severa. Os professores de liceu, por seu lado, são recrutados pelos concursos de agregação, igualmente nacionais e especializados. O pequeno número dos "agregés" anualmente recrutados em cada especialidade — por exemplo, 8 a 10 em filosofia — demonstra suficientemente o rigor desses concursos. Caso se considere a "agregação" como um meio de recrutar professores para o ensino secundário, ter-se-á de achá-lo de rigor demasiado, pois o número de "agregés" é nitidamente insuficiente para satisfazer às necessidades

desse ensino: conseqüentemente, muitas cadeiras dos liceus devem ser ocupadas por professores de colégios, inteiramente competentes, mas "recrutados com menos parcimônia. A "agregação" transformouse, porém, numa sarção dos altos estudos superiores, cujo valor é garantido pelo pequeno número de eleitos e cujos beneficiários podem ser encontrados no ensino superior, na alta administração, nas letras, na indústria e na política. A "agregação" deu à França de hoje, seu Ministro dos Negócios Estrangeiros, inúmeros embaixadores, os físicos Perrin e Langevin, os escritores Jules Romains e Jean Paul Sartre, para só citar nomes bem conhecidos... Esse brilho rouba ao ensino alguns elementos brilhantes, mas constitui uma garantia incomparável do alto nível das aptidões e da cultura daqueles que permanecem. Também o é de seu desinteresse, pois mesmo sem pretender alcançar os primeiros lugares da administração ou dos serviços particulares, grande número desses professores secundários obteria, sem dificuldade, situações mais lucrativas e de maior realce do que a de sua modesta tarefa docente.

A homogeneidade do ensino é assegurada, em França e nos territórios da União francesa por esse recrutamento, nacional e não local, de professores. O ensino se divide em seções, compreendendo cada uma, seis anos de estudos: seção clássica, latim-grego, latim-línguas, latim-ciências, ciências-línguas. O conjunto constitui uma gama suficientemente rica que vai das humanidades tradicionais às humanidades modernas instituídas, em 1902, por uma lei verdadeiramente revolucionária destinada a pôr os programas em harmonia com a vida. Não precisamos lembrar que existe um ensino de base, comum à todas as seções.

compreendendo língua e literatura francesas, história, geografia, matemática e ciências. Todas as seções exigem, ao fim dos estudos, um exame — o bacharelado. Esse exame feito perante professores das Faculdades assistidos por professores "agregés", de modo a que nenhum candidato seja examinado pelos seus próprios professores, é totalmente independente do estabelecimento público ou particular onde o candidato estudou. Somente o "boletim escolar" que acompanha cada candidato permite confirmar ou eventualmente corrigir, numa certa medida, as apreciações definitivas dos examinadores em função do trabalho escolar de cada um. Além disso, os alunos são submetidos, no fim de cada ano, a um exame de promoção, cujo rigor, nos estabelecimentos públicos, não é, evidentemente, diminuído por qualquer consideração financeira, posto que os estudos são gratuitos. Os alunos aprovados nessa primeira parte do bacharelado cursam um último ano de ensino que irá coroar seus estudos. E' ele ministrado nas chamadas classes de "Filosofia" e de "Matemática" ou "Ciências experimentais", de acordo com a futura vocação do candidato. A originalidade dessas classes reside na importância que delas se dá à formação de uma visão de conjunto das questões anteriormente estudadas. Até na classe de "matemática", reserva-se um lugar importante para a filosofia moral e para a filosofia das ciências, e mesmo o ensino propriamente matemático, ainda que constituindo uma preparação direta para as matemáticas superiores das faculdades ou para as classes preparatórias das "Grandes Écoles", apresenta-se, em relação aos estudos anteriores, como uma iniciação filosófica, introduzindo as primeiras noções de cálculo infinitesimal, generalizando as noções de álgebra e de geometria (teoria das transformações, idéia geral de função, indicando os elementos do cál-

culo de probabilidades). À classe de filosofia propriamente dita abre ao aluno consciencioso um novo campo que freqüentemente o cativa e quase sempre o interessa, fornecendo-lhe uma base de cultura modesta, mas sólida. Em estudo relativamente desenvolvido da psicologia e de suas aplicações, da moral teórica e da sociologia moral, constitui o ponto de apoio dessa formação que compreende ainda noções úteis de lógica e filosofia das ciências, e uma iniciação aos problemas metafísicos e aos grandes lemas da história da filosofia.

O adolescente encontra, nesse último ano de seus estudos, ocasião para sentir a necessidade de uma leitura refletida e crítica. A segunda parte do bacharelado, com suas provas escritas e orais de filosofia, de ciências e de línguas vivas, não é como a primeira uma simples formalidade, pois, freqüentemente a proporção dos candidatos reprovados é superior a 50%.

Esse ensino, do modo pelo qual é organizado, corresponde aproximadamente ao que a cação espera dele, e, apesar das lamentações periódicas sobre o abaixamento do nível de estudos — fato sociológico geral que depende das condições materiais e da crise moral que tan-las nações européias atravessam — confere uma formação razoável do ponto de vista tanto do conteúdo quanto do método, caso nos lembremos constituir ele, na verdade, um ponto de partida e não de chegada para o "honnête homme" de nossos tempos. Seria, porém, um elogio bem pouco lisongeiro aquele que quisesse dar a entender a tal respeito, que tudo vai bem no melhor dos mundos. O ensino secundário francês nunca cessou de adaptar-se às transformações sociais do país em que nasceu e, ainda, atualmente, atravessa uma crise de reforma. Gostaríamos de in-

dicar, rapidamente, os problemas gerais que defronta.

Em primeiro lugar, problemas técnicos, entre os quais só assinalaremos as dificuldades materiais, insuficiência de instalações, apesar de um belo esforço tentado antes da guerra para enfrentar o crescimento constante do número de alunos ou, pelo contrário, a redistribuição dos estabelecimentos insuficientemente espalhados em certas partes do território. Afinal, recrutamento dos professores, cuja incômoda situação econômica arrisca determinar um êxodo dos elementos excelentes para situações mais bem remuneradas. Esses fatos, contudo, não são peculiares à França e se resolvem lentamente, mas sem dificuldades especiais, na medida que se processa o recuperação econômico do país e se estabiliza a situação mundial. Essa lentidão, porém, exige um outro tipo de realização. Os problemas pedagógicos são mais interessantes e compreendem: 1) a introdução dos "novos" métodos no ensino secundário; 2) a formação pedagógica dos professores. No que se refere ao primeiro ponto, tentou-se um esforço, desde 1936, para reforçar os contactos humanos entre professores e alunos, fazer com que estes colaborem realmente nos trabalhos da aula e favorecer uma orientação mais flexível nos vários ramos do ensino. As classes atualmente denominadas "classes novas", foram organizadas de modo a atender a tais necessidades. Agrupam um número reduzido de alunos que voluntariamente se entregam a essa experiência e de professores, também, voluntários.

Parece que alcançará êxito esse esforço de renovação que, no ensino secundário, depara com sérias dificuldades. Quanto ao segundo ponto, liga-se ele a uma interessante desconfiança dos franceses em

relação a um "ensino pedagógico" dado ex-cátedra e a uma doutrina geral da educação. Os professores de nosso ensino secundário ignoram os cursos de "didática"; a bagagem oficial do futuro "agregé" ou do professor de colégio compreende algumas conferências pedagógicas e um estágio de algumas semanas num liceu. Na verdade, parece que o ensino ministrado por eles não se ressentem fortemente com tal fato, pois nessa profissão só se aprende praticando e as leituras de obras pedagógicas feitas por quem já se encontrou em presença dos problemas são infinitamente mais proveitosas do que as lições dadas antes de qualquer prática. No entanto, tem-se de reconhecer um certo exagero nesse desprezo pela didática, sobretudo no país de Montaigne, de Rabelais e de Rousseau. Foram criados para logo remediar esse mal o Centro de Pesquisas Pedagógicas e o Liceu Experimental de Sèvres.

Mas, mais vastos e prementes do que todos os demais, erguem-se diante do ensino secundário francês os problemas sociais. Na verdade, não existe um único problema que atinja o ensino secundário e que não seja um problema social. A evolução democrática desse ensino, determinando um grande crescimento do público escolar, exige uma conciliação entre os desejos daqueles que querem ver constantemente alargar-se o número de alunos beneficiários, e as necessidades da economia nacional que exigem uma distribuição racional dos adolescentes pelos vários ramos de atividade.

Resumamos, simplesmente, alguns dos pontos mais importantes desses problemas:

1) Evolução rápida do recrutamento da população escolar. Desde a proclamação da gratuidade completa, feita entre 1927 e 1933, um quarto das crianças francesas continua seus estudos além de 14 anos, limite de escolaridade obrigatória. De 1900 a 1947, quadruplicou o número de alunos do ensino secunda-

rio oficial, passando de 100.000 para 400.000. Ainda que a maioria dos alunos provenha dos filhos de pequenos funcionários, de comerciantes, de proprietários, cresceu bastante a proporção de filhos de operários. A mudança de recrutamento e de atmosfera dessa população escolar é particularmente sensível para quem faz uma comparação entre certos romances de Daudet e os de Roger Martin du Gard, que descrevem o meio dos colégios e liceus, com um século de intervalo.

2) A questão da liberdade do ensino, o estado reservou-se o monopólio muito razoável da colação dos graus e da inspeção. Ainda que a França, nessa questão, se divida periodicamente em duas partes — como ainda o demonstram recentes incidentes no Parlamento — parece que uma preocupação dupla pela tolerância religiosa e a nítida separação entre a Igreja e o Estado devem manter um equilíbrio duradouro entre os partidários de uma subvenção igual aos estabelecimentos particulares e aos públicos, e os que defendem uma supressão radical destes últimos.

3) As relações entre o ensino secundário e a formação profissional. Como resolver o problema da plethora de diplomados e da insuficiência do número de operários qualificados? Trata-se de uma revalorização de ensino técnico que o coloque no mesmo, pé que o ensino secundário e que permita o trânsito de um para outro, no decorrer dos estudos.

"O Plano Langevin", elaborado sobre a base de trabalhos já efetuados durante o período de clandestinidade e no Comitê de Argélia, procura abarcar o conjunto desses problemas. Adota um ponto de vista essencialmente social e humano, e não estritamente técnico. Propõe a fusão dos ensinos primário e secundário, distribuídos em três ciclos de 7 a 11 anos; de 11 a 15 anos (orientação); de 15 a 18 anos (especialização entre os três tipos

de ensino: teórico, profissional que formará os mestres de indústria; prático que formará os operários qualificados). As crianças poderão desse modo, beneficiar-se com a cultura geral do tipo secundário, ainda que eventualmente se orientem para um ofício manual.

Não precisamos salientar que a aplicação desse projeto exige tempo e dinheiro. Pode-se, no entanto, ver nele uma tentativa razoável de adaptação do ensino secundário às condições atuais, ao mesmo tempo que aí se confirma a dependência desse ensino em relação ao movimento geral da sociedade francesa e sua independência quanto à agitação tática das frações políticas e dos partidos. Essa estabilidade no progresso o resgata de muitas imperfeições de pormenor,

E será a ele que um dia, caso seja possível, deveremos ver a cultura transformar-se, segundo a palavra de um de nossos escritores, de uma atitude individual de fuga à sociedade na atitude de um homem que aceita colaborar plenamente com a sociedade que quis. — GILLES G. GRANGER — (*O Estado de São Paulo*, São Paulo).

FATORES ÉTICOS E PSICOLÓGICOS

Aos estadistas ou políticos, professores, sacerdotes, funcionários técnicos ou administradores, aos quais cabe o dever de zelar pela formação intelectual e moral do povo, importa conhecer, aprofundadamente, as relações da psicologia com a técnica que por eles deve ser empregada, na arte de conduzir homens ou de prepará-los para uma existência tanto quanto possível feliz e harmoniosa, dentro de uma sociedade econômica, de elevada produtividade, li o destino de um povo, ainda em formação — como é o caso do povo brasileiro — certamente muito dependerá da capacidade ou da inteligência de seus líderes, no sentido de guiá-lo pelos caminhos indicados pela ciência.

Os fatores éticos, por exemplo, dentre os demais elementos da ordem psicológica, devem merecer especial atenção por parte dos políticos ou educadores, pela grande importância da função que, necessariamente, desempenham na harmonia social. Assim, pode-se mesmo afirmar, sem receio de erro, não ser possível a vigência de qualquer instituição que não esteja firmemente apoiada nos fundamentos éticos da sociedade que a deve adotar e respeitar.

E os fatores éticos muito dependem, para o seu satisfatório desenvolvimento nos indivíduos, do grau e da qualidade dos estímulos educativos por eles recebidos ou assimilados do meio social.

Sabe-se, ainda, que a influência desses estímulos é tanto mais profundamente impregnada no espírito de quem a recebe, quanto mais ela se achar associada a elementos emotivos ou afetivos da pessoa para com o transmissor daqueles estímulos. Na infância, por exemplo, os pais, principalmente as mães possuem, geralmente, o máximo poder de influenciar ou suggestionar os filhos. Em certa fase da juventude, outrossim, a admiração e o respeito pelos mestres, ou grandes professores, podem determinar, no espírito dos alunos, condições favoráveis, de ordem afetiva, que lhes permitirão assimilar, profundamente, as sugestões ou exemplos por aqueles apresentados. Grandes líderes ou oradores, quando dirigem a palavra às multidões com sinceridade, entusiasmo e em termos bem elaborados, conseguindo, principalmente, conquistar nelas a confiança e a admiração — também podem concorrer bastante para o estímulo dos fatores morais, desde que o tema do discurso seja para isso escolhido com inteligência. Contudo, segundo acreditamos, depois dos pais, aos professores e sacerdotes deve caber a nobre missão de completar a educação dos jovens.

Uma questão, portanto, que nos parece digna do maior cuidado, diz respeito ao processo de estimular-se o desenvolvimento do senso ético dos estudantes, durante a sua vida universitária. Outro assunto, ainda, de igual importância, interessa a nosso ver, à questão da preparação psicológica do estudante para os seus primeiros contactos com a prática da profissão ou da especialização. E essa matéria, certamente, se ministrada por psicólogos, (sol) a forma de conferências, palestras, etc visando-se, outrossim, a estudar as tendências temperamentais e as aptidões mais específicas de cada um dos alunos, por meio da psicotécnica — muito poderia concorrer para elevar os índices de bom êxito dos futuros profissionais.

Uma das principais funções desses psicólogos, portanto, seria a de conhecer as tendências de cada estudante, examinando sigilosa e cuidadosamente a vida escolar do mesmo, a fim de orientá-lo na profissão ou na escolha de especializações compatíveis com as suas aptidões, ou condições biopsicológicas de natureza permanente. Fariam eles, ainda, para os estudantes que estivessem a terminar o curso, um trabalho de aconselhamento, visando a boa iniciação profissional.

E quantos casos de malogro de profissionais, cultos e inteligentes por aí existem (que arrastam a vida como improdutivos, sempre agarrados aos seus complexos de decadência), em grande parte devido a lhes ter faltado a colaboração de psicólogo hábil, para orientá-los pelo caminho científico da iniciação profissional!

De fato, há muito que esses problemas nos atraem a atenção. Quando estudante, tivemos a honra de ser eleito representante dos discentes da Escola de Engenharia, no Conselho da Universidade de Minas Gerais, então autônoma. A revolução de 1930, porém, cassou a auto-

nomia da Universidade e, em consequência, perdemos o mandato naquele Conselho. Não nos foi possível, assim, levar a bom termo o intento de ali apresentar um projeto de resolução, relativo à importância dos fatores éticos, se cultivados durante a vida escolar do estudante, visando-se à boa educação do seu caráter. Reproduziremos, portanto, aqui, o esquema substancial do projeto que então pretendíamos oferecer à deliberação do mencionado Conselho, por considerarmos, agora, bem oportuna uma possível utilização prática das mesmas idéias, no processo educativo destinado a combater as causas do declínio do senso de responsabilidade e da moral, que si' vem observando em certos meios sociais:

a) Deveria ser cuidadosamente elaborado um Código de Ética universitária, em termos simples, claros e sem exagero de doutrinas.

b) Anualmente, em vez dos habituais trotes, os veteranos ofereceriam aos calouros uma grande festa, no início da qual, perante o Heitor e em presença de todos os professores, assumiriam os novatos o compromisso solene de absoluto respeito a esse Código.

c) Além de outras proibições e obrigações, deveria constar do Código, principalmente uma, referente à "cola" — primeira manifestação de fraude na vida dos jovens — fato esse que os vai educando, imperceptivelmente, sob a inspiração da idéia do êxito pela burla e faz com que, na prática profissional, muitas vezes se deixem levar pelos mesmos rumos, afastados da ética.

d) Criação, na Universidade, de uma cadeira ou serviço para a orientação profissional ou preparação psicológica dos estudantes.

e) Poderia caber a esse serviço, sob a direção de psicólogo especializado, valendo-se de laboratórios próprios ou daqueles pertencentes a outras instituições, não só elabo-

rar a ficha psicotécnica de cada estudante, como também, acompanhá-lo e registrar os principais fatos da vida universitária do mesmo, mantendo palestras educativas com todos os estudantes, no sentido de guiá-los ou aconselhá-los na escolha de especializações compatíveis com as suas tendências temperamentais ou biopsicológicas de caráter permanente.

f) Tal serviço, articulado com os empregadores que o desejassem, inclusive repartições públicas federais, estaduais ou municipais, poderia exercer a função de uma espécie de agência de empregos para os recém-formados, visando colocá-los em serviços compatíveis com as tendências ou capacidade de cada um.

— ARMANDO GODOY FILHO —
[*Correio da Manhã*, Rio].

HEREDITARIEDADE, MEIO E EDUCAÇÃO

De longa data vem sendo discutida a relação entre a hereditariedade, o meio e a educação.

Por motivos inconfessáveis, alguns elementos sutis, para não dizer suspeitos, têm procurado confundir ou baralhar a questão, de modo a que o público leigo permaneça na dúvida quanto ao legítimo papel de cada um destes fatores, à evidente interdependência de todos eles e à preponderância indubitável da hereditariedade.

Há, positivamente, espíritos daninhos, que vivem da desordem no terreno das idéias. Eles sabem, como disse Dumas Filho, que "nada é sem importância na comunicação do pensamento".

Por assim julgar, resolvi trazer o assunto para estas colunas, ao mesmo tempo que proclamo constituir um atentado à consciência pública emitir uma proposição falsa, formular uma doutrina ou uma teoria errôneas, assim como lançar uma opinião dúbia, seja de que natureza for.

Da boa compreensão quanto à influência fundamental da hereditariedade, depende o aperfeiçoamento dos homens, a regeneração da sociedade e o destino de toda a humanidade.

Convém salientar, de início, que o relevante problema das referidas influências, muito discutidas há mais de duas centúrias, apresenta-se perfeitamente elucidado, desde que filtrou em cena a moderna biologia.

Os pedagogos e os sociólogos, baseados em ideais elevados, muito tem a aprender dos ensinamentos da heredologia; os primeiros certificaram-se, assim, da necessidade de se libertarem da idéia, de que tudo se pode conseguir com o auxílio da educação: os segundos, de que não há educação, nem meio que possam alterar as disposições hereditárias; finalmente, que o desenvolvimento ou a modificação dessas disposições tornam-se, até certo ponto, passíveis às injunções do meio e da educação, se bem não seja alterada a sua constituição genotípica através das gerações.

Cumprir sempre em mente que, se "o semelhante gera o semelhante" doutro da espécie, também os indivíduos transmitem aos descendentes as características que lhes são próprias, a potencialidade dos caracteres das respectivas linhagens, o que afinal corresponde à mesma finalidade da constância imperativa da hereditariedade.

Dentro desta fundamentada proposição, como colocar o meio e a educação em primeiro plano, e a herança em situação subsidiária, especialmente quando se sabe que o meio e a educação nada "criam", apenas desenvolvem "o que já existe?"

Quando Condorcet declarou que "o homem não deve considerar-se um ser votado a uma passageira e limitada existência, porque ele constitui uma parte ativa do grande todo, e é um cooperador duma obra eterna", já vislumbrava a

transcendência da hereditariedade, que garante a perpetuidade das espécies, e "estabelece as fronteiras, além das quais não podemos passar".

Colocou-se, assim, em contraposição a Helvetius, que defendia a falsa idéia de que "o espírito é uma aquisição, e se existe, uma desigualdade entre os espíritos, cumpre não atribuí-lo a uma espécie de qualidade oculta, que se denomina temperamento ou organização: ela é simplesmente o efeito da diferença da educação, vista todos os homens lerem uma igual aptidão espiritual".

Sirvo-me destas velhas e díspares concepções, para acentuar que Condorcet se colocou entre os precursores da boa e acertada doutrina e evidenciar quanto é antiga a contenda em torno da questão, hoje perfeitamente elucidada.

Ora, presentemente, nenhum cientista defenderá lisamente o ponto de vista de Helvetius, aliás combatido no seu tempo, de que "o gênio é uma aquisição" e que "o educador produzirá, à vontade, os talentos e os gênios".

De acordo com **Deville**, em "*La vie sociale et l'éducation*", "os esforços de um educador esbarram de encontro às qualidades e aos defeitos herdados, impossíveis de modificar".

Assim, pois, não é o meio, nem é a educação, que determinam a diferença entre os homens, mas a hereditariedade, essa "força" que Concklin, enfaticamente, declarou "governar o mundo". Com o exposto não pretendo, de modo algum, **proclamar** a desvalia ou a inanidade da educação e das influências do meio, fatores que têm o seu papel ou função claramente estabelecidos. Nenhum deles, porém, consegue modificar ou alterar as linhas "genéticas" daquilo que já se encontra, indelévelmente, pre-determinado a ser transmitido de uma geração à outra.

Sem ter sido médico, nem contar com os recursos da biologia moderna, também Mirabeau dizia em seu tempo "que não se pensasse que a educação fosse capaz de refazer os costumes de uma nação", opinião que pode ser completada e reforçada pela de Condoreet, quando afirmava: "há uma transmissão hereditária das qualidades da inteligência é do coração, que legamos aos nossos descendentes. das quais dependem as mais ricas e fortes aptidões individuais".

No começo deste século, o educador crítico patricio José Verissimo, dizia: "educação não é de certo, como inculcaram apóstolos demasiado convictos, uma panacéia, mas é, sem contestação, poderoso modificador. Tristemente, mas triunfalmente, as estatísticas demonstram a falsidade da asserção — que começa a adquirir foros de axioma — que abrir escolas, é fechar prisões".

Um fato tende a demonstrar a importância da educação, por conseguinte, a favor dos educacionistas: só pela educação gera possível tornar os homens cientes da transcendente valia da hereditariedade, e os capacitar para desenvolver, do melhor modo, as suas boas tendências em prol da regeneração da espécie.

Neste sentido, sim, devemos ter confiança no altíssimo valor social da educação, que favorecerá também a aceitação da doutrina eugênica, a despeito dos espíritos malévolos que procuram inutilizar a campanha pela divulgação do relevante papel da hereditariedade, sob a errônea concepção de que bastam o bom meio e a boa educação para transformar todos os homens e elevá-los à categoria de bem dotados.

Há um versículo bíblico que reza: "toda árvore boa dá bons frutos; e a má árvore dá maus frutos (omnis arbor bona fructus bonos facit, mala autem arbor maious fructus facit). O mesmo sentido expressa este outro versículo de São

Mateus (cap. 7 vers. 18) : "não pode a árvore boa dar maus frutos; nem a árvore má dar bons frutos" (non potest arbor bona maious fructus facere, neque arbor mala bonos fructus facere).

Quais os recursos mesológicos e educativos capazes de modificar a tendência psicopática, a inclinação para o vício e o crime, assim como interromper, por exemplo, a transmissão hereditária de uma deformidade como a evidenciada na família Talbot, que se conseguiu seguir durante 15 gerações? Idênticas a estas tantas outras, desde simples anomalias até as mais graves deformidades físicas e as mais sérias desordens psíquicas têm sido acompanhadas por genealogistas ou hereditaristas médicos.

Como, pois, deixar de incriminar o fator hereditário como responsável pelas degenerações físicas e mentais, e deixar de considerar, num combate às mesmas, as medidas profiláticas ditadas pela eugenia? — RENATO KEHL, — (*A Gazeta*, São Paulo).

A CRIANÇA E O DESENHO

O desenho é uma forma de expressão do pensamento humano. É uma linguagem natural muito mais clara e significativa do que a linguagem falada. Tem sobre esta a vantagem de ser compreendida por Todos os homens, seja qual for o seu idioma. Todavia, no adulto, o desenho possui finalidades definidas e caracteres técnicos e artísticos que dependem das aptidões individuais. Na criança, ao contrário, o desenho é um meio espontânea de expressão, que apresenta os mesmos aspectos gerais e atravessa idênticas fases evolutivas em todos os indivíduos.

O desenho se encontra, na criança, estreitamente ligado ao desenvolvimento mental. Representa, juntamente, com o jogo e a linguagem, uma forma natural de atividade, através da qual se manifes-

tam. a cada instante, as tendências e interesses da criança. Ele se acha de tal modo vinculado ao pensamento infantil que, pelo estudo de suas manifestações, em cada idade, podemos acompanhar a marcha evolutiva da vida mental da criança.

É o motivo pelo qual o desenho tem sido considerado como um dos meios mais interessantes para o estudo da mentalidade infantil. Alguns psicólogos chegam a admitir que o desenho é o espelho mais vivo e fiel da personalidade da criança, constituindo por isso, um método psicológico seguro e eficaz. Eis por que vários testes para a exploração da inteligência da criança foram construídos tomando por base os estádios evolutivos do desenho infantil.

Com o advento da psicanálise, a importância psicológica do desenho da criança cresceu ainda mais. Os adeptos da escola de Freud utilizam-no como um meio para a pesquisa dos motivos profundos da conduta da criança. E, de acordo com o seu ponto de vista básico, estabelecem uma relação íntima entre a evolução do desenho e o desenvolvimento da sexualidade.

São muito interessantes, a esse respeito, os trabalhos de Sophie Morgenstern, mostrando como se pode tirar partido da linguagem Simbólica dos desenhos, não só para conhecer a alma infantil em suas raízes profundas, mas também para corrigir e orientar seus desvios e desajustamentos. Em dos casos mais impressionantes citados pela ilustre psiquiatra francesa é o de uma criança de 9 anos, atacada de mutismo psicógeno. O tratamento e a cura só se tornaram possíveis graças à interpretação psicanalítica dos seus desenhos.

Os psicólogos costumam assinalar quatro fases características na evolução do desenho infantil: *a fase (In garatuja, a fase do simbo-lismo, a fase do realismo e a fase Ha regressão.*

Até os três anos de idade, o desenho infantil constitui uma simples *garatuja*, amontoado de rabiscos, sem intenção de representar qualquer coisa. O desenho nada mais é, então, do que mera manifestação da exuberância motora, característica dessa idade. Essa *garatuja*, a princípio, sem objetivo, torna-se aos poucos intencional. A criança começa, daí por diante, a anunciar os objetos ao mesmo tempo que desenha. O simples prazer da ação vai cedendo ao desejo de representar alguma coisa. Mas o resultado ainda é um amontoado de rabiscos.

Os traços indecisos da *garatuja* tornam-se, progressivamente, mais precisos e a criança entra na fase do *simbolismo* ou esquematismo. A nota dominante desta fase é o relevo que a criança confere ao aspecto essencial da coisa a desenhar. Nas casas, destaca a fachada e, na figura humana, a cabeça. Todas as coisas e todos os seres são desenhados, então, segundo certos esquemas invariáveis. Assim, para representar um rosto, a criança desenhará um círculo irregular e pontos dispostos, desordenadamente, para dar a aparência de olhos, boca e nariz. Seja um rosto de homem ou de animal, ela emprega o mesmo esquema. A pobreza das representações visuais parece constituir a causa dos esquemas infantis e dos desenhos simplificados.

A fase do *realismo* inicia-se logo que a criança, adquire certa capacidade sintética. Caracteriza-se pela tentativa de reproduzir a realidade tal como é. O realismo dos desenhos infantis difere porém, do realismo do adulto. Nos desenhos deste, só são reproduzidos os detalhes visíveis do objeto. Nos desenhos infantis, existem todos os elementos do objeto, mesmo os que não podem ser vistos. Por isso, nesse período, as casas, os navios, ele, desenhados pela criança, são transparentes. Ela não desenha o que vê nas coisas, mas o que sabe das mesmas, a

imagem interior de cada objeto, o modelo interno que dele criou. Assim, nessa fase, o desenho é uma construção de caráter intelectual. Após longa permanência nesse estágio, a criança vai, aos poucos, modificando sua técnica, em virtude não só de correções no aprendizado, mas também do seu maior desenvolvimento mental. O desenho despe-se dos seus erros e falhas para se tornar mais exato, objetivo, realista.

Com a puberdade, nota-se uma fase de *regressão* ou parada na evolução do desenho. Os adolescentes perdem o poder inventivo e o interesse pelo desenho. O desenvolvimento da auto-crítica faz que os adolescentes reconheçam as deficiências e imperfeições dos seus desenhos: "Impossibilitados, por incapacidade ou inaptidão, de um progresso evidente acabam por desprezar os desenhos. O interesse pela expressão gráfica se transfere para o interesse pela expressão verbal. Se o gosto pelo desenho sobrevive, surge a atração pelas representações convencionais ou artísticas".

Vemos, por conseguinte, que o desenho não é uma atividade independente da atividade psíquica total. Existem, por isso, relações muito íntimas entre a aptidão para o desenho e a aptidão para o trabalho em geral. Experiências realizadas, sob a direção de Claparède, mostraram que existe uma porcentagem muito mais elevada de alunos fortes entre os bons desenhistas do que entre os maus.

O desenho, na escola primária, deve visar antes à expansão da personalidade do que à aquisição de uma técnica. Isto significa que o desenho espontâneo deve ser o ponto de partida de toda a aprendizagem. Os temas das primeiras composições deverão ser, portanto, inteiramente livres ou habilmente

sugeridos pelo professor, esses temas devem gravitar em torno dos interesses infantis, suscitados quer por uma história ou fábula, quer por um acontecimento da vida diária. As crianças poderão também reproduzir, de memória, animais, plantas e objetos do seu conhecimento habitual.

À medida que a aprendizagem progride, graças às sugestões e correções que o professor irá fazendo discretamente, procurando estimular e auxiliar o aluno (e nunca desanimá-lo com críticas excessivas ou irônicas), poderão ser-lhe oferecidos certos modelos: primeiro, temas da natureza — animais, plantas, paisagens; depois, cópias de figuras humanas e de retratos artísticos. Não se deve insistir, durante esta fase, na cópia de formas ou corpos geométricos, os quais não possuem nenhum interesse para a criança. Ao contrário, as máquinas, como automóveis, aviões e locomotivas, exercem uma atração poderosa sobre o espírito infantil e, por isso, devem ser empregados, frequentemente, como temas para cópias.

Na segunda fase da aprendizagem poderão ser iniciados os desenhos de interpretação e, sempre que possível, a cópia do natural. Pequenos modelos de aviões, locomotivas, automóveis, etc, servirão para o desenho analítico. Será então iniciado, prudentemente, o desenho de corpos geométricos. Daí por diante o desenho poderá ser aplicado a todas as formas de decoração. Todas as matérias, sobretudo as ciências naturais, a geografia e a história, poderão ser auxiliadas pelo desenho. Contudo, os desenhos de memória e os de imaginação não devem ser abandonados, mas, ao contrário, estimulados e praticados com frequência.

Em suma, a prática do desenho livre, exerce uma influência salu-

lar. tanto sobre o desenvolvimento da inteligência, quanto sobre a formação do caráter. As crianças que desenham, sempre exercitam as funções motoras, afinam as capacidades intelectuais e fortalecem a aptidão para exprimir e afirmar a personalidade.

Deixemos, portanto, que as crianças desenhem livremente. Forneça-mos-lhes lápis e papel, à vontade, para que elas possam permanecer, tranqüilas, no mundo maravilhoso da sua fantasia. As crianças que desenham brincam, e as que brincam são felizes.
— TEOBALDO MI-RANDA SANTOS —
(*A Manhã*, Rio).

ATOS DA ADMINISTRAÇÃO FEDERAL

LEI N.º 1.254, DE 4 DE DEZEMBRO DE 1950

Dispõe sobre o sistema federal de ensino superior

0 Presidente da República:

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1.º O sistema federal de ensino superior supletivo dos sistemas estaduais, será integrado por estabelecimentos mantidos pela União e por estabelecimentos mantidos pelos poderes públicos locais, ou por entidades de caráter privado, com economia própria, sub-venicionados pelo Governo Federal, sem prejuízo de outros auxílios que lhe sejam concedidos pelos poderes públicos.

Art. 2.º Os estabelecimentos sub-venicionados, na forma desta Lei, pelo Governo Federal poderão ser, por lei, mediante mensagens do Poder Executivo, ouvido o Conselho Nacional de Educação, incluídos gradativamente na categoria de estabelecimentos mantidos pela União, atendendo-se à eficiência do seu funcionamento por prazo não menor de 20 (vinte) anos, ao número avultado de seus alunos e à sua projeção nos meios culturais, como centros unificadores do pensamento científico brasileiro.

Art. 3.º A categoria de estabelecimentos diretamente mantidos pela União compreende:

I — Todos os estabelecimentos integrados presentemente na Uni-

versidade do Brasil e nas Universidades de Minas Gerais, do Recife, da Bahia, do Paraná e do Rio Grande do Sul, exceto a Faculdade de Direito da Universidade da Bahia, e, inclusive, na Universidade do Recife, a Faculdade Estadual de Filosofia, a que se refere o Decreto n.º 28.092, de 8 de maio de 1950, incluídas também a Escola de Enfermagem Carlos Chagas, anexa à Faculdade de Medicina da Universidade de Minas Gerais e uma Escola de Enfermagem anexa à Faculdade de Medicina da Universidade do Rio Grande do Sul e ainda a Faculdade de Direito de Pelotas, a Faculdade de Odontologia de Pelotas e a Faculdade de Farmácia de Santa Maria, ambas já incorporadas à mesma Universidade do Rio Grande do Sul;

II — A Faculdade de Direito do Amazonas, a Faculdade de Medicina e Cirurgia do Pará, a Faculdade de Direito do Pará, a Faculdade de Farmácia de Belém do Pará, a Faculdade de Direito de São Luís do Maranhão, a Faculdade de Farmácia e Odontologia de São Luís do Maranhão, a Faculdade de Direito do Piauí, a Faculdade de Direito do Ceará, a Faculdade de Farmácia e Odontologia do Ceará, a Faculdade de Direito de Alagoas, a Faculdade de Direito do Espírito Santo, a Faculdade Fluminense de Medicina, os cursos de Pintura, Escultura e Música do Instituto de Belas Artes de Porto Alegre, a Faculdade de Direito de Goiás, a Escola de Farmácia de Ouro Preto, o Conservató-

riu Mineiro de Música de Belo Horizonte e a Universidade Rural de Minas Gerais, em Viçosa.

§ 1.º A Universidade do Rio Grande do Sul promoverá o desmembramento do curso de Arquitetura, existente na Escola de Engenharia, que passará a constituir, conjuntamente com o curso de Arquitetura do Instituto de Belas Artes, a Faculdade de Arquitetura.

§ 2.º A Universidade da Bahia promoverá, oportunamente, o desmembramento do curso de Arquitetura da Escola de Belas Artes para constituir a Faculdade de Arquitetura, como unidade distinta.

Art. 4.º Independente de qualquer indenização, são incorporados ao Patrimônio Nacional todos os Bens móveis, imóveis e os direitos dos estabelecimentos federalizados pela presente Lei.

Parágrafo único. Os bens inalienáveis continuarão a integrar o patrimônio dos estabelecimentos e a ser por eles administrados, somente podendo suas rendas ser empregadas em conservação, melhoramento ou ampliação dos mesmos e em pesquisas, estudos, divulgação cultural e cursos de aperfeiçoamento, extensão ou doutorado.

Art. 5.º É assegurado o aproveitamento no serviço público federal, a partir da publicação desta

Lei, do pessoal dos estabelecimentos ora federalizados nas seguintes condições:

I — Os professores catedráticos, no Quadro Permanente do Ministério da Educação e Saúde, contando-se o tempo de serviço para efeito de disponibilidade, aposentadoria e gratificação de magistério.

II — Os demais empregados, como extranumerários, em tabelas criadas para esse fim, pelo Poder Executivo, contando-se o tempo de serviço para os efeitos d..... i. 192 da Constituição Federal.

§ 1.º Para os efeitos deste artigo, as Universidades e os estabelecimentos isolados, federalizados por esta Lei, apresentarão ao Mi-

nistério da Educação e Saúde a relação de seus professores e servidores, especificando a forma de investidora, a natureza de serviço que desempenham, a data da admissão e a remuneração.

§ 2.º (Os professores não admitidos na forma da legislação federal do ensino superior para regência da cátedra em caráter efetivo poderão ser aproveitados interinamente.

§ 3.º Serão expedidos pelas autoridades competentes os títulos de nomeação decorrentes do aproveitamento determinado neste artigo.

Art. (6.º Aos alunos atualmente matriculados e que frequentam o Conservatório Mineiro de Música de Belo Horizonte é assegurado o direito de concluírem os respectivos cursos, de acordo com as exigências da legislação anterior.

Art. 7.º São criados no Quadro Permanente do Ministério da Educação e Saúde os seguintes cargos:

I — Na Universidade de Recife:

53 professores catedráticos, padrão O, na Faculdade de Filosofia;

12 professores catedráticos, padrão O, na Escola de Química.

II — Na Universidade da Bahia:

53 professores catedráticos, padrão O, na Faculdade de Filosofia;

39 professores catedráticos, padrão O, na Escola de Belas Artes, sendo 27 para o curso de Arquitetura e 12 para o de Belas Artes;

30 professores catedráticos, padrão O, na Faculdade de Ciências Econômicas,

III — Na Universidade do Paraná :

1 Reitor, símbolo CC-3.

23 professores catedráticos, padrão O, na Faculdade de Direito;

53 professores catedráticos, padrão O, na Faculdade de Filosofia:

47 professores catedráticos, padrão O, na Faculdade de Medicina, sendo 33 para o curso de Medicina, 7 para o de Odontologia e 7 para o de Farmácia;

30 professores catedráticos, padrão O, na Escola de Engenharia;

30 professores catedráticos, padrão O, na Faculdade de Ciências Econômicas (atual Faculdade de Administração e Finanças).

IV — Na Universidade do Rio Grande do Sul:

1 Reitor, símbolo CC-3;

23 professores catedráticos, padrão O, na Faculdade de Direito de Porto Alegre;

53 professores catedráticos, padrão O, na Faculdade de Filosofia;

53 professores catedráticos, padrão O, na Escola de Engenharia, sendo 41 para o curso de Engenharia e 12 para o de Química Industrial;

30 professores catedráticos, padrão O, na Escola de Engenharia para o curso de Arquitetura e Urbanismo, os quais deverão integrar a Faculdade de Arquitetura, quando constituída, nos termos do § 1.º do art. 3.º desta Lei;

23 professores catedráticos, padrão O, na Faculdade, de Direito de Pelotas;

14 professores catedráticos, padrão O, na Faculdade de Odontologia de Pelotas;

12 professores catedráticos, padrão O, na Faculdade de Farmácia de Santa Maria;

35 professores catedráticos, padrão O, na Escola de Agronomia e Veterinária, sendo 21 para o curso de Agronomia e 14 para o de Veterinária;

30 professores catedráticos, padrão O, na Faculdade de Ciências Econômicas (atual Faculdade de Economia e Administração).

V — Na Universidade de Minas Gerais:

1 Reitor, símbolo CC-3;

VI — 12 professores catedráticos, padrão O, na Faculdade de Farmácia de Belém do Pará;

VII — 23 professores catedráticos, padrão O, na Faculdade de Direito do Pará;

VIII — 23 professores catedráticos, padrão O, na Faculdade de Direito de São Luís do Maranhão;

IX — 24 professores catedráticos, padrão O, na Faculdade de Farmácia e Odontologia de São Luís do Maranhão;

X — 23 professores catedráticos, padrão O, na Faculdade de Direito do Piauí;

XI — 24 professores catedráticos, padrão O, na Faculdade de Farmácia e Odontologia do Ceará;

XII — 23 professores catedráticos, padrão O, na Faculdade de Direito do Espírito Santo;

XIII — 44 professores catedráticos, padrão O, na Faculdade Fluminense de Medicina, em Niterói, sendo 35 para o curso de Medicina e 9 para o de Odontologia;

XIV — 23 professores catedráticos, padrão O, na Faculdade de Direito de Goiás;

XV — 19 professores catedráticos, padrão O, na Universidade Rural de Minas Gerais, em Viçosa;

XVI — 12 professores catedráticos, padrão O, na Escola de Farmácia de Ouro Preto;

XVII — 27 professores catedráticos, padrão O, e 8 professores, padrão K, no Conservatório Mineiro de Música, de Belo Horizonte.

XVIII — 27 professores catedráticos, padrão O, e 8 professores, padrão K, para os cursos de Pintura, Escultura e Música, do Instituto de Belas Artes, de Porto Alegre.

§ 1.º O provimento dos cargos de professor catedrático, criados neste artigo para Faculdades de Filosofia, far-se-á na forma da lei

e à medida que forem sendo instalados os cursos e se verificar a sua progressão, podendo-se, entretanto, admitir, mediante contraio, professores nacionais ou estrangeiros, por proposta justificada do Conselho Universitário ao Ministério da Educação e Saúde.

§ 2.º Esta medida será extensiva no tocante à sua última parte, aos cursos de Arquitetura das Universidades do Rio Grande do Sul e do Recife.

Art. 8.º São criadas no Quadro Permanente do Ministério da Educação e saúde 5 funções gratificadas de Secretário FG-5 e 5 de Chefe de Portaria FG-7, distribuídas igualmente pelas reitorias das Universidades do Recife, da Bahia, do Paraná, do Rio Grande do Sul e de Minas Gerais e 29 funções gratificadas de Diretor FG-3, 29 de Secretário FG-5 e 29 de Chefe de Portaria FG-7. também distribuídas, igualmente, pelos estabelecimentos federalizados por esta Lei e pelas de os. 1.014, de 24 de dezembro de 1949 e 1.049, de 3 de janeiro de 1950.

Art. 9.º Para cumprimento do disposto nesta Lei, bem como nas Leis ns. 604, de 3 de janeiro de 1949. 1.014, de 24 de dezembro de 1949 e 1.049, de 3 de janeiro de 1950, durante o segundo semestre de 1950, é aberto pelo Ministério da Educação e Saúde, o crédito especial de Cr\$ 78.555.390,00 (setenta e oito milhões, quinhentos e cinquenta e cinco mil trezentos e noventa cruzeiros), sendo Cr\$ 50.502.400,00 (cinquenta milhões, quinhentos e dois mil e quatrocentos cruzeiros) para pessoal permanente, Cr\$ 570.000,00 (quinhentos e setenta mil e seiscentos cruzeiros) para funções gratificadas, Cr\$ 17.313.690,00 (dezessete milhões, trezentos e treze mil e seiscentos e noventa cruzeiros) para pessoal extranumerário, Cr\$ 7.475.000,00 (sete milhões, quatrocentos e setenta e cinco mil cruzeiros) para material e Cr\$ 2.093.700,00 (dois

milhões, seiscentos e noventa e três mil e setecentos cruzeiros) para a Escola de Engenharia de Juiz de Fora, tudo de acordo com a discriminação do quadro único, a que se refere o art. 21 desta Lei.

Art. 10. As funções gratificadas de Secretário e de Chefe de Portaria, referidas nesta Lei, poderão ser exercidas por extranumerários.

Art. 11. E' integrada na Universidade de Minas Gerais a Faculdade de Medicina de Belo Horizonte. a que se refere a Lei n.º 976. de 17 de dezembro de 1949, e mantido crédito especial aberto pelo item II do art. 7.º da Lei citada, destinado exclusivamente a material.

Art. 12. E incorporada à Faculdade de Medicina da Universidade de Minas Gerais a Escola de Enfermagem Carlos Chagas com a dotação anual de Cr\$ 500.000,00 (quinhentos mil cruzeiros), sendo, para pessoal extranumerário Cr\$ 300.000,00 (trezentos mil cruzeiros) e, para material Cr\$ 200.000,00 (duzentos mil cruzeiros).

Art. 13. E' criada uma Escola de Enfermagem anexa à Faculdade de Medicina da Universidade do Rio Grande do Sul com a dotação anual de Cr\$ 1.720.000,00 (um milhão, setecentos e vinte mil cruzeiros), sendo Cr\$ 720.000,00 (setecentos e vinte mil cruzeiros) para pessoal extranumerário e Cr\$ 1.000.000,00 (um milhão de cruzeiros) para material.

Art. 14. Dentro de 120 (cento e vinte) dias os Conselhos Universitários das Universidades do Rio Grande do Sul e do Paraná submeterão os projetos de seus estatutos ao Poder Executivo, regendo-se, até sua aprovação, pelos atuais estatutos, aprovados pelos Decretos números 6.627, de 19 de dezembro de 1940 e 9.323, de 6 de junho de 1946.

Art. 15. Os cursos anexos de caráter propedêutico ou de aplicação, grau médio, embora se subordinem didática e administrativa-

mente aos estabelecimentos a que estão ligados, não são considerados universitários devendo seu funcionamento ser disciplinado no regulamento do respectivo estabelecimento.

Art. 1C. Na categoria de estabelecimentos, mantidos pelos poderes públicos locais ou por entidades de caráter privado com economia própria, subvencionados pelo Governo Federal, estão compreendidas:

- I — A Faculdade de Direito da universidade da Bahia;
- II — A Faculdade de Direito de Santa Catarina;
- III — A Faculdade de Farmácia e Odontologia de Goiás;
- IV — A Faculdade de Filosofia de Goiás;
- V — A Faculdade de Ciências Econômicas de Goiás;
- VI — A Escola de Engenharia de Juiz de Fora.

§ 1.º O orçamento da República consignará, anualmente, à Universidade da Bahia para manutenção da sua Faculdade de Direito, à Faculdade de Direito de Santa Catarina, à Faculdade de Farmácia e Odontologia de Goiás, à Faculdade de Ciências Econômicas de Goiás, à Faculdade de Filosofia de Goiás, e a Escola de Engenharia de Juiz de Fora, subvenções não inferiores a Cr\$ 2.500.000.00 (dois milhões e quinhentos mil cruzeiros), respeitado o disposto no art. 10 e no quadro constante da presente Lei.

§ 2.º A remuneração dos professores catedráticos dos estabelecimentos, de que trata este artigo, não poderá exceder ao padrão federal.

Art. 17. Mediante mensagem do poder Executivo, ouvido o Conselho Nacional de Educação, a concessão da subvenção pelo Congresso Nacional, poderão ser incluídos na categoria a que se refere o artigo anterior, outros estabelecimentos de ensino superior que tenham, pelo menos, 10 (dez anos de funcionamento regular e número de matrículas que justifique a providencia.

Art. 18. Os estabelecimentos isolados federalizados por esta Lei, que se acham relacionados no inciso II do art. 3.º, passam a integrar o Ministério da Educação e Saúde — Diretoria do Ensino Superior e se regerão no que lhes fôr aplicável, pelos Decretos números 20.865, de 20 de dezembro de 1931, e 23.609, de 30 de dezembro de 1933, até expedição de seus regulamentos pelos órgãos próprios, dentro do prazo de 120 (cento e vinte) dias.

Art. 19. A Universidade de Minas Gerais continuará a reger-se pela Lei n.º 971, de 10 de dezembro de 1949.

1.º (s) salários dos extranumerários reger-se-ão pelas referências estabelecidas no art. 8.º da Lei n.º 488, de 15 de novembro de 1948, feita, de acordo com a tabela constante do S 2.º do aludido artigo 8.º, a conversão dos símbolos estipulados em algarismos romanos no art. 6.º da Lei n.º 971, de n; de dezembro de 1949.

s' 2.º Aos assistentes de ensino, extranumerários mensalistas, caberá a referência 27.

Art. 20. E elevado de Cr\$ 0,50 (cinquenta centavos) o valor do selo de Educação e Saúde, destinando-se o acréscimo a atender aos encargos decorrentes desta Lei.

Art. 21. 1.º o seguinte o quadro, a que se refere o art. 9.º da presente Lei:

DOTAÇÕES PREVISITAS

Unidades da Federação Estabelecimentos de Ensino	Dotação já em vigor	Pessoal Permanente	Funções gratificadas	Pessoal extranumerário	Material	Total
	Cr\$	Cr\$	Cr\$	Cr\$	Cr\$	Cr\$
I) Amazonas:	2.213.480,00					
II) Pará:						
1 Faculdade de Medicina e Cirurgia do Pará (já federalizada)		2.634.960,00	32.400,00	1.090.200,00	600.000,00	4.357.560,00
2 Faculdade de Direito do Pará		2.318.400,00	32.400,00	200.000,00	100.000,00	2.650.800,00
3 Faculdade de Farmácia de Belém do Pará		1.209.600,00	32.400,00	460.940,00	200.000,00	1.902.940,00
III) Maranhão:						
4 Faculdade de Direito de São Luís do Maranhão		2.318.400,00	32.400,00	200.000,00	100.000,00	2.650.800,00
5 Faculdade de Farmácia e Odontologia de São Luís do Maranhão		2.449.200,00	32.400,00	1.130.620,00	300.000,00	3.862.220,00
IV) Piauí:						
6 Faculdade de Direito do Piauí		2.318.400,00	32.400,00	200.000,00	100.000,00	2.650.800,00

Unidades da Federação Estabelecimentos de Ensino	Doação já em vigor	Pessoal Permanente	Funções gratificadas	Pessoal extranumerário	Material	Total
	Cr\$	Cr\$	Cr\$	Cr\$	Cr\$	Cr\$
V) Ceará:	3.434.040,00					
7 Faculdade de Farmácia e Odontologia		2.419.200,00	32.400,00	1.130.620,00	300.000,00	3.882.220,00
VI) Alagoas:						
8 Faculdade de Direito de Alagoas (já federalizada) ...		1.890.320,00	32.400,00	131.760,00	200.000,00	2.254.480,00
VII) Pernambuco:	39.526.060,00					
9 Faculdade de Filosofia		5.342.400,00	32.400,00	1.875.600,00	300.000,00	7.550.400,00
10 Escola de Química		1.209.600,00	32.400,00	573.760,00	300.000,00	2.115.760,00
14 Reitoria (já federalizada)			14.400,00			14.400,00
VIII) Bahia:	57.263.580,00					
12 Faculdade de Filosofia		5.342.400,00	32.400,00	1.875.600,00	300.000,00	7.554.400,00
13 Faculdade de Direito (subvencionada sem dotação)		—	—	—	—	—
14 Faculdade de Ciências Econômicas ..		3.024.000,00	32.400,00	690.000,00	200.000,00	3.946.400,00
15 Faculdade de Belas Artes com curso de Arquitetura		3.934.200,00	32.400,00	184.200,00	300.000,00	4.717.800,00

Unidades da Federação Estabelecimentos de Ensino	Dotação já em vigor	Pessoal Permanente	Funções gratificadas	Pessoal extranumerário	Material	Total
16 Reitoria (já fe- deralizada)	Cr\$	Cr\$	Cr\$	Cr\$	Cr\$	Cr\$
IX) Espírito Santo:						
17 Faculdade de Di- reito		2.318.400,00	32.400,00	200.000,00	100.000,00	2.650.800,00
X) Est. do Rio de Janeiro:						
48 Faculdade Flumi- nense de Medicina		4.435.200,00	32.400,00	1.800.000,00	1.000.000,00	7.267.600,00
XI) Distrito Federal:	237.051.080,00					
XII) Paraná:						
19 Reitoria		132.000,00	14.400,00	292.800,00	200.000,00	639.200,00
20 Faculdade de Fi- losofia		5.342.400,00	32.400,00	1.073.400,00	300.000,00	6.748.200,00
21 Faculdade de Di- reito		2.318.400,00	32.400,00	319.200,00	200.000,00	2.870.000,00
22 Faculdade de Me- dicina		4.737.600,00	32.400,00	3.721.200,00	1.200.000,00	9.691.200,00
23 Faculdade de En- genharia		3.024.000,00	32.400,00	1.406.400,00	600.000,00	5.062.800,00
24 Faculdade de Ciên- cias Econômicas		3.024.000,00	32.400,00	690.000,00	200.000,00	3.946.400,00
XIII) Santa Catarina:						
25 Faculdade de Di- reito (subvencio- nada sem dotação)	14.582.940,00					

Unidades da Federação Estabelecimentos de Ensino	Dotação já em vigor	Pessoal Permanente	Funções gratificadas	Pessoal extranumerário	Material	Total
	Cr\$	Cr\$	Cr\$	Cr\$	Cr\$	Cr\$
XIV) Rio Grande do Sul:						
26 Faculdade de Filosofia		5.342.400,00	32.400,00	1.875.600,00	600.000,00	7.850.400,00
27 Faculdade de Direito		2.318.400,00	32.400,00	788.400,00	200.000,00	3.339.200,00
28 Escola de Engenharia com cursos de Minas e Metalurgia e de Arquitetura e Urbanismo e de Química		8.164.800,00	32.400,00	1.952.800,00	2.600.000,00	15.750.000,00
29 Escola de Enfermagem anexa à Faculdade de Medicina				720.000,00	1.000.000,00	1.720.000,00
30 Escola de Agronomia e Veterinária		3.528.000,00	32.400,00	1.941.600,00	1.000.000,00	6.502.000,00
31 Faculdade de Ciências Econômicas ..		3.024.000,00	32.400,00	1.047.000,00	300.000,00	4.403.400,00
32 Cursos de Pintura, Escultura e Música do Instituto de Belas Artes		3.435.360,00	32.400,00	350.000,00	400.000,00	3.917.760,00
33 Faculdade de Direito de Pelotas ..		2.318.400,00	32.400,00	100.000,00	100.000,00	2.550.800,00
34 Faculdade de Odontologia de Pelotas		1.411.200,00	32.400,00	771.260,00	260.000,00	2.474.860,00
35 Faculdade de Farmácia de Santa Maria		1.209.600,00	32.400,00	460.940,00	190.000,00	1.892.940,00
36 Reitoria, inclusive imprensa universitária		432.000,00	44.400,00	292.800,00	600.000,00	1.039.200,00

Unidades da Federação	Dotação já em vigor	Pessoal Permanente	Funções gratificadas	Pessoal extranumerário	Material	Total
	Cr\$	Cr\$	Cr\$	Cr\$	Cr\$	Cr\$
XV) Goiás:						
37 Faculdade de Direito (já federalizada)	—	2.318.400,00	32.400,00	200.000,00	100.000,00	2.650.800,00
38 Faculdade de Filosofia (subventionada sem dotação)	—	—	—	—	—	—
39 Faculdade de Farmácia e Odontologia (subventionada sem dotação) ..	—	—	—	—	—	—
40 Ciências Econômicas (subventionada sem dotação)	—	—	—	—	—	—
XVI) Minas Gerais:	60.606.120,00					
41 Reitoria (já federalizada)	—	132.000,00	14.400,00	—	—	146.400,00
42 Escola de Enfermagem Carlos Chagas (anexa à Faculdade de Medicina)	—	—	—	300.000,00	200.000,00	500.000,00
43 Conservatório Mineiro de Música ..	—	3.435.360,00	32.400,00	284.420,00	150.000,00	3.602.180,00
44 Escola de Farmácia de Ouro Preto	—	1.209.600,00	32.400,00	509.580,00	150.000,00	1.901.580,00

Unidades da Federação Estabelecimentos de Ensino	Dotação já em vigor	Pessoal Permanente	Funções gratificadas	Pessoal extranumerário	Material	Total
	Cr\$	Cr\$	Cr\$	Cr\$	Cr\$	Cr\$
45 Escola de Engenharia de Juiz de Fora (subvencionada)						
46 Universidade Rural de Minas Gerais, em Viçosa ..		4.915.200,00	32.400,00	1.486.680,00	1.000.000,00	4.434.280,00
Total das Dotações em vigor	411.586.300,00					
Soma das Dotações previstas	101.004.800,00		1.141.200,00	35.627.380,00	15.950.000,00	159.110.780,00
RECAPITULAÇÃO						
a) Para unidades já federalizadas, mas sem dotação (6)				9.438.040,00		
b) Dotação para 1 (uma) unidade da categoria de subvencionadas				5.387.400,00		
c) Dotação para 34 (trinta e quatro) unidades que passam a ser mantidas diretamente pelo Governo Federal				144.285.340,00		
				<u>159.110.780,00</u>		

Art. 22. Esta Lei entrará em vigor na data da sua publicação, revogadas as disposições em contrário.
Rio de Janeiro, 4 de dezembro de 1950; 129.º da Independência e 62.º da República.

EURICO G. DUTRA.
Pedro Calmon.
Guilherme da Silveira.

(Publicado no D. O. de 8-12-950).

LEI N.º 1.295, DE 27 DE DEZEMBRO DE 1950

Estabelece normas para o registro de diplomas expedidos pelos estabelecimentos de ensino.

() Presidente da República:

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1.º Os estabelecimentos de ensino secundário, oficiais, equiparados e reconhecidos, expedirão a seus alunos, que concluírem os cursos, certificados de conclusão de curso ginásial ou de curso colegial, em duas vias, acompanhado do histórico escolar.

Art. 2.º Para inscrição no concurso vestibular, os candidatos apresentarão, além de outros documentos exigidos, os certificados de conclusão de curso ginásial ou colegial, em duas vias, acompanhados do histórico escolar.

Art. 3.º Os estabelecimentos de ensino técnico no superior, subordinados ao Ministério da Educação e Saúde, nu de qualquer modo sujeitos à sua jurisdição, serão obrigados a renteter aos órgãos próprios do Ministério, sob registro postal, dentro de trinta dias após a matrícula do aluno, a segunda via do certificado do curso secundário exigido, acompanhada do histórico escolar.

1.º Se o curso houver sido feito regularmente, ns órgãos próprios do Ministério aporão o visto ao certificado e o devolverão ao estabelecimento remetente até o dia 31 de dezembro.

s 2.º Se houver irregularidade, ns órgãos próprios do Ministério promoverão o processo necessário para a apuração das responsabilidades existentes e darão ciência do fato à competente Diretoria do Ministério, que determinará o cancelamento da matrícula.

Art. 4.º Os estabelecimentos de ensino comercial, técnico-industrial e superior, sob a jurisdição do Ministério da Educação e Saúde, são obrigados, imediatamente após a terminação do curso, ou, quando exigidos, após a colação do grau, depois de pago o selo por verba, a remeter, solo registro postal, aos órgãos próprios do Ministério, para o registro, os certificados ou diplomas de curso expedidos.

Parágrafo único. Com o certificado ou o diploma de conclusão do curso, o diretor do estabelecimento enviará devidamente autenticado, à repartição incumbida do exame da regularidade legal do curso, o histórico escolar minucioso e completo, para a rápida solução do registro.

Art. 5.º As repartições incumbidas dos registros farão as diligências necessárias á elucidação das dúvidas ou à correção das falhas, diretamente ou por meio de despachos interlocutórios.

Parágrafo Único. Sempre que se comprovar irregularidade, será o processo reuni ido ao Conselho Nacional de Educação que, se a reconhecer, representará, na mesma sessão em que isto se der, ao Ministério da Educação e Saúde, contra o estabelecimento culpado e imporá ao respectivo inspetor a pena cabível, na forma do art. 231 do Decreto-lei n.º 1.713, de 28 de outubro de 1939.

Ali. (i.º Depois de registrados, os certificados ou diplomas serão devolvidos sob registro postal ao diretor do estabelecimento de origem, que os entregará mediante recibo e sem outras exigências, salvo petição do interessado, para recebimento na sede do registro.

Art. 7.º Os registros nas repartições públicas federais são inteiramente gratuitos.

Art. 8.º Esta Lei entrará em vigor na data dá sua publicação.

revogadas as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, 27 de dezembro de 1950; 129.º da Independência e 02.º da República.

EURICO G. DUTRA.
Pedro Calmou.

(Publ. no D. O. de 2-1-1951).

LEI N.º 1.296, DE 27 DE DEZEMBRO
DE 1950

Dispõe sobre funcionamento das cadeiras de fisiologia das faculdades de medicina federais.

O Presidente da República: Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1.º São criados no Quadro Permanente do Ministério da Educação e Saúde, para cada uma das faculdades federais de Medicina, a fim de assegurar o funcionamento da respectiva cadeira de Fisiologia, instituída pela Lei n.º 426, de 7 de outubro de 1948:

a) um cargo isolado de provimento efetivo, de Professor Catedrático, padrão "O";

b) seis cargos da carreira de Enfermeiro, classe "6";

c) dois cargos da carreira de Datilógrafo, classe "D".

Art. 2.º O Poder Executivo criará, para o mesmo fim, as seguintes funções de extranumerário-mensalista, em cada uma das faculdades federais de Medicina:

a) quatro assistentes de ensino, referência 27;

b) quatro instrutores, referência 23;

6) um operador de Raios X, referência 23;

d) cinco auxiliares de enfermagem, referência 24;

c) um laboratorista, referência 19;

f) três serventes, referência 18;

g) dois auxiliares de serviços médicos, referência 19.

Parágrafo único. O primeiro provimento nas funções de assistente de ensino, previstas neste artigo, poderá fazer-se por admissão dividida, dispensada a qualidade de instrutor.

Art. 3.º Enquanto as faculdades federais de Medicina não contarem com as instalações indispensáveis ao perfeito funcionamento da cadeira de Fisiologia, o Ministério da Educação e Saúde dará providências a fim de que possa o ensino ser ministrado nos centros, dispensados e hospitais da Campanha Nacional de Tuberculose, que se prestem a esse objetivo.

Parágrafo único. () Ministério da Educação e Saúde poderá também, por meio da Campanha Nacional de Tuberculose, assinar convênios com as faculdades federais de Medicina, ou com as universidades em que estiverem integradas, para a construção de pavilhões hospitalares e dispensários, apropriados ao ensino da cadeira de Fisiologia.

Art. 4.º Cada uma das faculdades federais de Medicina disporá, para o funcionamento da cadeira de Fisiologia, no ano de 1951, das seguintes verbas de material:

	Cr\$
Radiologia	50.000,00
Medicamentos	50.000,00
Serviços de Secretaria	20.000,00
Material de dispensário	50.000,00
Custeio de bolos hospitalares	300.000,00
Total	470.000,00

Parágrafo único. O orçamento geral da República consignará, nos anos subseqüentes, as verbas de material para o funcionamento dessa cadeira.

Art. 5.º Fica o Poder Executivo autorizado a abrir um crédito especial até o limite de Cr\$ 2.657.520,00 (dois milhões e seis-cenlos e cinquenta e sete mil e quinhentos e vinte cruzeiros) para

atender, no ano de 1951, às despesas com a execução da presente Lei.

Art. 6.º Revogam-se as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, 27 de dezembro de 1950; 129.º da independência e 62.º da República.

Eurico G. DUTRA. *Pedro Calmon.*
Guilherme da Silveira.

(Publ. no D. O. de 2-1-951).

PORTARIA N.º 347, DE 29 DE
SETEMBRO DE 1950

Expede instruções para execução do disposto no art. 3.º da Lei n.º 1.076, de 31 de março de 1950

O Ministro de Estado da Educação e Saúde, tendo em vista o disposto no art. 3.º da Lei n.º 1.076, de 31 de março de 1950, resolve expedir as seguintes instruções:

Art. 1.º A prova de nível de conhecimentos, indispensável à realização de estudos superiores, a que se refere o art. 2.º da Lei n.º 1.076, de 31 de março de 1950, se processará nos termos desta portaria.

Art. 2.º Os candidatos a essa prova, submetem-se às exigências do concurso de habilitação, acrescidas de duas provas escritas, que deverão realizar-se nos dois primeiros dias dos trabalhos do mesmo concurso, obedecida a seguinte discriminação:

I. português e matemática para os cursos de medicina, odontologia, veterinária, farmácia, agronomia e pedagogia;

II. português e inglês para os cursos de química industrial, arquitetura e engenharia, todos os ramos;

III. história da civilização e filosofia para os cursos de direito e letras clássicas;

IV. história da civilização e geografia para os cursos de letras

anglo-germânicas e letras neo-latinas;

V. geografia e filosofia para o curso de jornalismo;

VI. geografia e matemática para o curso de ciências sociais;

VII. química e história da civilização para os cursos de matemática e física;

VIII. latim e história da civilização para o curso de filosofia;

IX. geografia e história natural para o curso de química;

X. química e desenho para o curso de história natural;

XI. história natural e talho para o curso de geografia e história.

Parágrafo único, Para inscrição no concurso de habilitação, os candidatos referidos no art. 1.º substituirão o certificado de curso secundário Completo pelo diploma de curso técnico de comércio, que esteja nas condições previstas na Lei n.º 1.076, de 31 de março de 1950.

Art. 3.º O julgamento das provas previstas nesta portaria será idêntico ao do concurso de habilitação.

Art. 4.º As notas obtidas nas provas de que trata esta portaria serão computadas conjuntamente com as das demais disciplinas do concurso de Habilitação, exceto para a classificação final.

Art. 5.º O processamento das provas de que trata esta portaria observará as normas expedidas pela Diretoria do Ensino Superior.

Art. 6.º É revogada a portaria n.º 212-A, de 31 de maio de 1950.

Rio de Janeiro, 29 de setembro de 1950. — *Pedro Calmon.*

(Publ. no D. O. de 21-12-950).

PORTARIA N.º 420 — DE 8 DE
NOVEMBRO DE 1950

Expede instruções relativas à admissão aos cursos de ensino industrial.

O Ministro de Estado da Educação e Saúde, resolve expedir as se-

guintes instruções relativas à admissão aos cursos de formação profissional das escolas industriais e das escolas técnicas federais, equiparadas e reconhecidas:

Art. 1.º Nas escolas industriais e nas escolas técnicas federais, equiparadas e reconhecidas, a inscrição para admissão será feita no mês de janeiro e os exames vestibulares serão realizados no mês de fevereiro,

Art. 2.º o candidato à matrícula na 1.ª série de qualquer dos cursos industriais, de mestría, técnicos ou no curso pedagógico, deverá, de acordo com o art. 29 da Lei Orgânica do Ensino Industrial, apresentar prova de não ser portador de doença contagiosa e de estar vacinado,

Art. 3.º Com o requerimento de inscrição, o candidato a matrícula na 1.ª série de qualquer curso industrial, além das exigências do artigo anterior, apresentará prova de ser maior de doze e menor de dezessete anos.

Parágrafo único. Ter-se-á como atendida a exigência da idade mínima de doze anos ou a máxima de dezessete anos, «ma vez que o candidato complete a primeira até o dia inicial do período letivo, ou não tenha atingido a segunda, até a data da abertura da inscrição para exames vestibulares,

Art. 4.º Além da documentação referida no art. 2.º desta portaria ministerial, o candidato juntará ao requerimento de inscrição:

a) para efeito de matrícula em qualquer curso de mestría, prova de ter concluído curso industrial a ele correspondente;

b) para efeito de matrícula em qualquer curso técnico, prova de haver concluído o 1.º ciclo dos seguintes ramos do ensino de 2.º grau: industrial, ginasial, comercial, agrícola ou de aprendizagem com 3 anos, no mínimo;

c) para efeito de matrícula no curso de didática do ensino indus-

trial, prova de haver concluído um dos seguintes cursos: mestría, técnico, engenharia ou química industrial e prova de ter trabalhado na indústria durante 3 anos, no mínimo;

d) para efeito de matrícula no curso de administração do ensino industrial, prova de haver concluído qualquer um dos seguintes cursos: mestría, técnico, engenharia ou química industrial e prova de haver trabalhado na indústria durante um ano, pelo menos.

Art. 5.º O processo de admissão à 1.ª série compreenderá:

1 — para os cursos industriais:

n) exame médico e provas de aptidão mental;

b) exames vestibulares de português e matemática.

2 — para os cursos de mestría:

a) exame médico;

b) prova de tecnologia e prova prática de ofício.

3 — para os cursos técnicos:

a) exame médico e prova de aptidão mental;

b) exames vestibulares de português, matemática, ciências naturais e desenho.

4 — para os cursos pedagógicos:

a) exame médico; b) exames vestibulares de português, matemática e biologia.

Art. 6.º O exame médico é eliminatório para admissão aos cursos de formação profissional das escolas técnico-industriais.

Art. 7.º Será considerado habilitado o candidato que, tendo sido aceito pelo exame médico, obtenha nota média igual ou superior a 50 no conjunto das provas de aptidão mental e de conhecimentos, além do mínimo parcial de 40 em cada uma das provas.

Parágrafo único. A determinação das normas para obtenção da nota média e dos mínimos parciais será baseada em estudo estatístico das provas.

Art. 8.º Os programas da prova de conhecimentos básicos são os que acompanham a presente portaria.

Art. 9.º Ao candidato Habilitado em exames vestibulares que pretenda ingressar noutro estabelecimento de ensino, dar-se-á o competente certificado de habilitação, observadas as condições exigidas no s 2.º, do art. 31 da Lei Orgânica do Ensino Industrial.

Art. 10. A admissão à matrícula na 2.ª série de qualquer curso industrial, em virtude do disposto no art. 69 da Lei Orgânica do Ensino Industrial rege-se-á pelas seguintes prescrições:

1. A época de inscrição e de exames vestibulares é a estabelecida no art. 1.º da presente portaria ministerial.

2. Com o requerimento da inscrição, o candidato apresentará prova de não ser portador de doença contagiosa, de estar vacinado, de ser, na data da abertura da inscrição para exames vestibulares, menor de dezoito anos, e ainda, certificado de conclusão de curso artesanal ou de curso de aprendizagem, nos termos do art. 69 da Lei Orgânica do Ensino Industrial.

3. o processo de admissão constará de:

- a) exame médico;
- b) prova de conhecimentos básicos de português, matemática e desenho.

o programa da prova de conhecimentos básicos é o mesmo da 1.ª Série do curso industrial em que o candidato pretende ingressar.

i. Será considerado habilitado o candidato que, tendo sido aceito pelo exame médico, obtenha média

igual ou superior a 50 na prova de conhecimentos básicos.

5. São extensivas à admissão de que trata o presente artigo, as disposições do s 2.º do art. 31 da Lei Orgânica do Ensino Industrial e, bem assim no que Porem aplicáveis as disposições do art. 9.º da presente portaria.

Art. 11. A Diretoria de Ensino Industrial baixará as instruções complementares que se tornarem necessárias para execução dos atos relativos à admissão aos cursos industriais, aos cursos de mestria, aos cursos técnicos e aos cursos pedagógicos.

Art. 12. As presentes instruções entrarão em vigor em 1 de janeiro de 1951, data a partir da qual substituirão as que foram expedidas pela Portaria Ministerial número 566, de 23 de novembro de 1949.

Rio de Janeiro, 8 de novembro de 1950. — *Pedro Calmon*.

Programas para a prova de conhecimentos básicos, para admissão nas Escolas Industriais e nas Escolas Técnicas.

1 — Admissão aos Cursos Industriais

1. Português:

A prova de português constará de questões objetivas sobre a seguinte matéria:

- a) vocabulário; b) ortografia;
- c) conhecimento de categorias gramaticais;
- d) flexão nominal e verbal em casos comuns.

2. Matemática:

A prova de matemática constará de questões objetivas sobre:

- a) Sistema de numeração decimal;

- b) operações fundamentais;
- c) divisibilidade;
- d) frações ordinárias e decimais;
- e) sistema métrico decimal;
- f) figuras geométricas;
- g) perímetros e áreas do quadrado, retângulo e triângulo.

II — Admissão aos Cursos de Mestria

1. Tecnologia:

Constará de prova escrita sobre conhecimentos tecnológicos relativos ao ofício próprio do curso industrial correspondente ao curso de mestria escolhido pelo candidato.

2. Prova prática:

Constará da execução de um trabalho que demonstre suficiente capacidade técnica do candidato.

III — Admissão aos Cursos Técnicos

1. Português:

A prova de português constará de uma redação e de questões objetivas sobre a seguinte matéria:

- a) vocabulário; b) ortografia;
- c) conhecimento de categorias gramaticais; d.) pronomes e sua colocação;
- e) verbos regulares e irregulares;
- f) sintaxe de concordância e regência.

2. Matemática:

A prova constará de questões objetivas sobre a seguinte matéria:

- a) divisibilidade;
- b) Frações ordinárias e decimais;

- c) sistema métrico decimal e inglês;

- d) potências e raízes;
- e) proporções; regra de três simples e composta; porcentagem e juros; divisão proporcional;
- f) noções fundamentais sobre linhas, figuras e sólidos geométricos;
- g) figuras semelhantes; escalas;
- h) área das principais figuras planas;

- i) volume e superfície do paralelepípedo, do prisma, da pirâmide, do cilindro, do cone e da esfera;

- .7) expressões algébricas; valor numérico, ordenação e redução de termos semelhantes;

- k) operações algébricas; adição, subtração, multiplicação e divisão de polinômios em casos simples;

- l) equação do primeiro grau com uma **incógnita**,

3. ciências Naturais:

A prova constará de questões objetivas sobre a seguinte matéria:

- a) propriedades gerais da matéria; estados físicos;

- b) constituição da matéria; fenômenos físicos e químicos; mistura e combinação;

- c) funções químicas: ácidos, bases, sais;

- d) metais e metalóides;

- e) existência e composição do ar;

- f) água. estados em que se apresenta na natureza;

- g) máquinas simples;

- h) calor: efeitos e medida;

- i) força: elementos, medida e sistema de forças;

- j) líquidos; pressão, vasos comunicantes, princípios de Arquimedes;

- k) gases: volume, flutuação, compressão, ar comprimido, pressão atmosférica;

- l) densidade dos líquidos e gases;

m) movimentos: retilíneo e circular; uniforme e uniformemente variado; velocidade e aceleração;

n) som: propagação e velocidade:

o) luz: propagação, reflexão e refração;

p) eletricidade : m a g n e t i s m o, imãs, leis de atração e repulsão; noções de eletrostática;

q) os seres vivos: caracteres principais dos vegetais; classifica-efm dos animais;

?•) o corpo humano; principais funções.

4. Desenho:

A prova de desenho compreenderá :

Para qualquer curso técnico:

a) desenho do natural, à mão livre:

b) desenho geométrico, constando da resolução gráfica de problemas geométricos.

Além das provas acima indicadas, haverá uma prova de desenho de projeções, à vista da perspectiva de uma peça, para os seguintes cursos:

a) Construção de máquinas e motores;

b) Eletrotécnica;

c) Edificações;

d) Pontes e estradas;

e) Construção naval;

f) Construção aeronáutica;

g) Desenho de máquinas e eletrotécnica;

h) Desenho de construção naval;

i) Desenho de construção aeronáutica;

j) Desenho de arquitetura e móveis.

IV — Admissão aos Cursos Pedagógicos

1. Português:

A prova de português constará de uma redação e de questões objetivas sobre a seguinte matéria:

a) vocabulário;

b) ortografia;

c) conhecimento das categorias gramaticais;

d) verbos regulares e irregulares;

e) verbos reflexivos e pronominais;

f) pronomes, advérbios, preposições e conjunções;

g) sintaxe de concordância;

h) sintaxe de regência;

i) análise sintática.

2. Matemática:

A prova de matemática constará de questões objetivas sobre a seguinte matéria:

n) raiz quadrada de números inteiros e fracionários com aproximação;

b) razões e proporções;

c) média aritmética simples e ponderada, média harmônica; média geométrica;

d) progressões;

e) logaritmos: aplicação ao cálculo numérico;

f) equações de 1.º e 2.º graus;

g) sistema de equações;

h) noções elementares sobre funções; noção da função exponencial;

i) representação gráfica das funções;

j) noções elementares de análise combinatória.

3. Biologia.

A prova de biologia constará de questões objetivas sobre a seguinte matéria:

- a) a vida, matéria viva, a célula;
- b) fisiologia celular;
- c) nutrição em geral é especialmente humana;
- d) respiração em geral e especialmente humana;
- e) circulação em geral e especialmente humana;
- f) secreções em geral e especialmente humanas;
- g) sistema nervoso, em geral e especialmente humano;
- h) fontes de energia animal: o movimento; o trabalho; a fadiga;
- i) reprodução e hereditariedade;
- j) processos gerais de adaptação do ser ao meio.

(Publ. no I. 0. de 24-11-950).

PUBLICAÇÕES DO INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

I) PUBLICAÇÕES SERIADAS

a) *Já publicadas*

- Publicação n. 1 - O ensino no Brasil no quinquênio 1932-1936. Ed. em 1939. (esgotada)
- Publicação n. 2 - Organização do ensino primário e normal. — I. Estado do Amazonas. Ed. em 1939 (esgotada) Organização do ensino primário e normal. — II. Estado do Pará. Ed. em 1940. (esgotada) Organização do ensino primário e normal. — III. Estado do Maranhão. Ed. em 1940. (esgotada) Organização do ensino primário e normal. — IV. Estado do Piauí. Ed. em 1940. (esgotada) Organização do ensino primário e normal. — V. Estado do Ceará. Ed. em 1940. (esgotada) Organização do ensino primário e normal. — VI. Estado do Rio Grande do Norte. Ed. em 1940. (esgotada)
- Publicação n. 7 - Organização do ensino primário e normal. — VII. Estado da Paraíba. Ed. em 1940. (esgotada) Organização do ensino primário e normal. — VIII. Estado de Pernambuco. Ed. em 1940. (esgotada) Organização do ensino primário e normal. — IX. Estado de Alagoas. Ed. em 1940. (esgotada) Organização do ensino primário e normal. — X. Estado de Sergipe. Ed. em 1941. (esgotada) A administração dos serviços de educação. Ed. em 1941. (esgotada)
- Publicação n. 10 - Situação geral do ensino primário. Ed. em 1941. (esgotada)
- Publicação n. 11 - Organização do ensino primário e normal. — XI. Estado da Bahia. Ed. em 1941. (esgotada) Organização do ensino primário e normal. — XII. Estado do Espírito Santo. Ed. em 1941. (esgotada) Organização do ensino primário e normal. — XIII. Estado do Rio de Janeiro. Ed. em 1942. (esgotada) Subsídios para a História da Educação Brasileira (Ano de 1940). Ed. em 1942. (esgotada) Subsídios para a História da Educação Brasileira (Ano de 1941). Ed. em 1942. (esgotada)
- Publicação n. 15 -
- Publicação n. 16 -
- Publicação n. 17 -
- Publicação n. 18 -

Publicação n. 19 — Organização do ensino primário e normal. — XIV.
 Estado de São Paulo. Ed. em 1942. Publicação n. 20 —
 Organização do ensino primário e normal. — XV.
 Estado do Paraná. Ed. em 1942. Publicação n. 21 —
 Organização do ensino primário e normal. — XVI.
 Estado de Santa Catarina. Ed. em 1942. (esgotada) Publicação
 n. 22 — Organização do ensino primário e normal. — XVII.
 Estado de Mato Grosso. Ed. em 1942. (esgotada) Publicação n.
 23 — Organização do ensino primário e normal. —
 XVIII. Estado de Goiás. Ed. em 1942. (esgotada)
 Publicação n. 24 — Organização do ensino primário e normal. — XIX.
 Estado de Minas Gerais. Ed. em 1942. Publicação n. 25 — O
 ensino no Brasil no quinquênio 1936-1940. Ed.
 em 1942. Publicação n. 26 — Subsídios para a História da
 Educação Brasileira (Ano de 1942). Ed. em 1943. Publicação n. 27 — A
 linguagem na idade pré-escolar. Ed. em 1944.
 (esgotada) Publicação n. 28 — Organização do ensino primário
 e normal. — XX.
 Estado do Rio Grande do Sul. Ed. em 1945. Publicação n. 29
 — Subsídios para a História da Educação Brasileira
 (Ano de 1943). Ed. em 1947. Publicação n. 30 — Subsídios
 para a História da Educação Brasileira
 (Ano de 1944). Ed. em 1947. Publicação n. 31 — Subsídios
 para a História da Educação Brasileira
 (Ano de 1945). Ed. em 1947. Publicação n. 32 — Subsídios
 para a História da Educação Brasileira
 (Ano de 1946). Ed. em 1948. Publicação n. 33 —
 Estabelecimentos de ensino comercial existentes no
 Brasil (Ano de 1946). Ed. em 1946. (esgotada) Publicação n.
 34 ■— Ensino Normal no Brasil (Ano de 1945). Ed.
 em 1946. (esgotada) Publicação n. 35 — O Ensino Secundário
 no Brasil (Ano de 1946). Ed.
 em 1946. (esgotada) Publicação n. 36 — O Ensino Industrial
 no Brasil (Ano de 1946). Ed.
 em 1946. (esgotada) Publicação n. 37 — O Ensino Superior
 no Brasil (Ano de 1946). Ed.
 em 1946. Publicação n. 38 — O Ensino Superior e Médio no
 Brasil (Ano de 1947).
 Ed. em 1948. Publicação n. 39 — O Ensino Superior e Médio no
 Brasil (Ano de 1948).
 Ed. em 1949. (esgotada) Publicação n. 40 — Novos Prédios
 Escolares para o Brasil. Ed. em
 1949. (esgotada) Publicação n. 41 — Ensino Primário no
 Brasil. Ed. em 1949. (esgotada) Publicação n. 42 — Leitura e Linguagem no Curso
 Primário. Ed. em
 1949. (esgotada) Publicação n. 43 — Oportunidades de
 Preparação no Ensino Industrial
 Ed. em 1949. Publicação n. 44 — Oportunidades de Preparação
 no Ensino Comercial.
 Ed. em 1949. Publicação n. 45 — Oportunidades de
 Preparação no Ensino Agrícola
 e Veterinário. Ed. em 1949.

- publicação n. 46 — Subsídios para a História da Educação Brasileira (Ano de 1947). Ed. em 1950.
- publicação n. 47 — Problemas de Educação Rural. Ed. em 1950.
- Publicação n. 48 — Jornadas de Educação. Ed. em 1950.
- Publicação n. 49 — Educação Física no Curso Primário. Ed. em 1951. (esgotada)
- Publicação n. 50 — Atividades Econômicas da Região no Curso Primário. Ed. em 1950. (esgotada)
- Publicação n. 51 — Canto Orfeônico no Curso Primário. Ed. em 1950.
- Publicação n. 52 — Organização do ensino primário e normal — Estado do Piauí. Ed. em 1950. (esgotada)
- Publicação n. 60 — Aperfeiçoamento de Professores. Ed. em 1950. (esgotada)
- Publicação n. 65 — Subsídios para a História da Educação Brasileira (Ano de 1948). Ed. em 1950. (esgotada)
- Publicação n. 66 — Subsídios para a História da Educação Brasileira (Ano de 1949). Ed. em 1950.

b) *Em impressão*

- Publicação n. 53 — Organização do ensino primário e normal — Estado de Santa Catarina.
- Publicação n. 54 — Organização do ensino primário e normal — Estado de Sergipe.
- Publicação n. 56 — Oportunidades de Preparação no Ensino Superior. Organização do ensino primário e normal — Estado do Espírito Santo.
- Publicação n. 57 — O Ensino Superior e Médio no Brasil, em 1949. Organização do ensino primário e normal — Estado da Paraíba. A Nova Escola Primária Brasileira.
- Publicação n. 58
- Publicação n. 62
- Publicação n. 64

c) *Em preparação*

- Publicação n. 55 — Situação Geral do Ensino Primário. Novos Mestres para o Brasil. Situação do Ensino Normal.
- Publicação n. 59 — Situação do Ensino Normal.
- Publicação n. 61 — Organização do ensino primário e normal do de Pernambuco.
- Publicação n. 63 — Pernambuco. Esta-

II) PUBLICAÇÕES PERIÓDICAS

- a) REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS — Foram publicados 40 números, constituindo 14 volumes, dos quais estão esgotados os números 1 a 28, 30, 34 e 36.
- b) Boletim Mensal — Foram publicados 133 números, dos quais estão esgotados os números 1 a 52.

III) PUBLICAÇÕES AVULSAS

- a) A Instrução e a República, por Primitivo Moacir (7 volumes):
- I volume — Reformas Benjamin Constant (1890-1892). Ed. em 1941. (esgotada)
 - II volume — Código Fernando Lobo (1892-1899). Ed. em 1941. (esgotada)
 - III volume — Código Epitácio Pessoa (1900-1910). Ed. em 1941. (esgotada)
 - IV volume — Reformas Rivadávia e C. Maximiliano (1911-1924). Ed. em 1942. (esgotada)
 - V volume — Reforma João Luiz Alves — Rocha Vaz (1925-1930). Ed. em 1944.
 - VI volume — Ensino Técnico-Industrial (1892-1929) e Ensino Comercial (1892-1928). Ed. em 1942.
 - VII volume — Ensino Agrônômico (1892-1929). Ed. em 1942.
- b) Oportunidades de educação na capital do país (informações sobre escolas e cursos para uso de pais, professores e estudantes). Ed. em 1941. (esgotada).

• ESTE LIVRO FOI COMPOSTO
E IMPRESSO NAS OFICINAS
PRÓPRIAS DA EDITORA A
NOITE, À AV. RODRIGUES
ALVES N.º 435 — Rio.

**REVISTA BRASILEIRA
DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS**

**PUBLICADA PELO INSTITUTO NACIONAL
DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E SAÚDE**

VOL. XV

ABRIL-JUNHO, 1951

N.º 42

REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS. órgão dos estudos e pesquisas do Ministério da Educação e Saúde, publica-se sob a responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, e tem por fim expor e discutir questões gerais da pedagogia e, de modo especial, os problemas da vida educacional brasileira. Para isso aspira congrega os estudiosos dos fatos educacionais no país, e a refletir o pensamento do 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 assinados e matéria transcrita.

**REVISTA BRASILEIRA
DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS**

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

VOL. XV

ABRIL-JUNHO, 1951

N.º 42

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

Palácio de Educação, 10.º andar
Rio de Janeiro
B r a s i l

DIRETOR

MURILO BRAGA DE CARVALHO

CHEFES DE SEÇÃO

ELZA RODRIGUES Documentação
e Intercâmbio

MANOEL MARQUES DE CARVALHO Inquéritos
e Pesquisas

DAGMAR FURTADO MONTEIRO
Organização Escolar

ELZA DO NASCIMENTO Orientação
Educacional e Profissional

BENIRAH TORRENTS PEREIRA AZEM Acordos

ZENAIDE CARDOSO **SCHULTZ**
Coordenação dos Cursos

HADJINE GUIMARÃES LISBOA
Biblioteca Pedagógica

MILTON DE ANDRADE SILVA Revista Brasileira
de Estudos Pedagógicos

ANTÔNIO LUÍS BARONTO
Secretaria

*Toda a correspondência destinada ao Instituto deve ser dirigida ao seu
diretor, Caixa Postal 1669, Rio de Janeiro, Brasil.*

. A

REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

Vol. XV

Abril-Junho, 1951

N.º 42

SUMÁRIO

	Págs.
Editorial	3
<i>Idéias e debates:</i>	
MAURÍCIO DE MEDEIROS, O mundo imaginário das crianças	
A. J. BRUMBAUGH, Reconhecimento das instituições de ensino	19
IRENE DE ALBUQUERQUE, A prática de ensino nos Institutos de Educação e Escolas Normais	30
HORÁCIO CAILLET-BOIS, O ensino da música na Europa e América	83
JOSÉ CALAZANS, O ensino público em Aracaju (1830-1871)	
<i>Documentação:</i>	
Seminário Interamericano de Educação Primária ...	109
<i>Vida educacional:</i>	
A educação brasileira no mês de janeiro de 1951	156
A educação brasileira no mês de fevereiro de 1951	163
A educação brasileira no mês de março de 1951	168
Informação do país	175
Informação do estrangeiro	179

ATRAVÉS DE REVISTAS E JORNAIS: *Artur Versiani Veloso*, O ensino da Filosofia no Brasil; *Costa Rêgo*, O ensino profissional; *W. Berardinelli*, Tipos humanos e educação; *A. Almeida Júnior*, Biologia educacional; *Carlos Dionísio*, O ensino secundário no Brasil-Colônia

132

Atos oficiais:

ATOS DA ADMINISTRAÇÃO FEDERAL: Lei n.º 1.359, de 25 de abril de 1951 — *Modifica a seriação de disciplinas do curso secundário estabelecida no Decreto-lei n.º 4.244, de 1942*; Decreto n.º 29.396, de 27 de março de 1951 — *Dispõe sobre isenção de taxas e mensalidades no Colégio Pedro II e outros estabelecimentos federais de ensino secundário*; Regimento do Conselho Universitário da Universidade do Brasil; Portaria n.º 38, de 9 de fevereiro de 1951 — *Estabelece o critério de adaptação de estudantes habilitados em curso de aprendizagem do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) à terceira série do Curso Comercial Básico*; Portaria n.º 456, de 27 de fevereiro de 1951 — *Cria Comissão de Revisão dos programas de ensino secundário*; Portaria n.º 457, de 27 de fevereiro de 1951 — *Dispõe sobre o serviço de inspeção do ensino secundário*; Portaria n.º 458, de 27 de fevereiro de 1951 — *Revoga a Portaria que menciona*; Portaria n.º 511, de 16 de março de 1951 — *Expede instruções para a concessão de bolsas de estudo nos Cursos da Biblioteca Nacional*; Portaria n.º 603, de 7 de maio de 1951 — *Dispõe sobre aulas de extensão cultural no Colégio Pedro II — Internato*..... 190

O ENSINO PRIMÁRIO E O SISTEMA EDUCACIONAL

Não será preciso demonstrar a importância do ensino primário, como serviço de caráter nacional. Essa importância se revela, antes de tudo, pelo vulto que apresenta entre os demais serviços educacionais do país. O ensino primário é o único instrumento de educação comum posto ao alcance de mais considerável massa da população. Verifica-se, assim, que o ensino primário é empreendimento público de grande valor e a que não podem ficar indiferentes os governos.

*Do ponto de vista político-administrativo, desde o Ato Adicional de 1834, têm estado os serviços da educação popular entregues às administrações regionais: às Províncias, no Império, aos Estados, na República. O governo central só se reservou a atribuição de legisla-
• sobre o ensino secundário e superior, e a de manter o ensino primário na capital do país. Em 1892, este mesmo passou para os órgãos da administração local. O Ministério da Instrução Pública, criado no começo da República, com Benjamim Constant, representou episódio efêmero, sem maiores conseqüências no sistema da administração. No entanto, obedecendo a preceitos constitucionais e tendo em vista ainda a racionalização dos processos administrativos, na execução dos serviços de educação em todo o território nacional, especialmente os que se referem ao ensino primário e normal, vem se verificando, nos últimos anos, a cooperação dos esforços dos poderes municipais, estaduais e federal.*

O exame do movimento estatístico das escolas primárias demonstra que ultimamente o seu desenvolvimento foi surpreendente e que as tendências de crescimento observadas nos últimos exercícios são das mais auspiciosas. O ensino primário geral apresentava, em 1932, o total de 2.071.437 alunos que se elevou para 2.574.751 em 1935; para, 3.302.857 em 1940; para 3.496.664 em 1945; podendo o total de 1950 ser estimado em 5.103.876, ou, em números índices, 100, 124, 159, 169 e 246, respectivamente em 1932, 1935, 1940, 1945 e 1950. Apesar disso, o contingente de crianças que fazem parte do que se chama usualmente de "déficit escolar", ou seja, a massa de alunos que não encontram oportunidade para aprender, não tem decrescido como seria de se desejar. Muito ainda nos resta fazer no setor do ensino primário, pois que, lamentavelmente, apesar de nossos esforços, para uma população infantil em idade escolar que os-

cila entre 5 milhões e meio e 6 milhões, a capacidade de matrícula ainda não se eleva a 4 milhões. Para combater esse "déficit" até sua completa erradicação, o Ministério da Educação e Saúde, por intermédio do I.N.E.P., vem desde 1946 executando um plano para o desenvolvimento da rede do ensino primário, em que são utilizados os recursos do Fundo Nacional de Ensino Primário, criado em 1942. Assim, mediante a assinatura de Acordos e Convênios com as Unidades Federadas, ficam previstas a construção de prédios escolares, de preferência nas zonas rurais, e a distribuição de equipamento escolar, pondo-se assim em funcionamento todo um novo sistema de educação ativado e aperfeiçoado pela ação supletiva do Governo Central. De acordo com esse plano, já estão concluídos mais de 4.200 novos prédios para o funcionamento de escolas primárias rurais e mais de 100 para grupos escolares; estão em construção mais de 1.300 prédios para escolas rurais e mais de 200 para grupos escolares; e já foram tomadas efetivas providências para o início de mais mil novas escolas rurais e cerca de cem novos grupos escolares. Com a instituição do Fundo Nacional de Ensino Primário, em 1942, ficou estabelecida uma nova política administrativa para a educação: o Governo Federal, até então indiferente ou impossibilitado pelas contingências políticas e econômicas, assumiu posição de agente eficaz no desenvolvimento da base física do precário sistema educacional existente para o ensino básico da infância brasileira.

O MUNDO IMAGINÁRIO DAS CRIANÇAS (*)

MAURÍCIO DE MEDEIROS

Da Universidade do Brasil

É uma experiência emocionante ser-se novamente pai na idade em que já se é avô. Uma vida intensamente vivida nos aguça melhor os sentidos na observação do pequeno ser que cresce a nosso lado.

Os que são apenas avós dirão que as mesmas emoções lhes podem ser dadas pela observação dos netos. Creio, porém, que há uma sensível diferença entre as duas modalidades de experiência. É que entre o avô e os netos se interpõem os filhos, já com sua personalidade formada, sua autoridade em pleno vigor de mocidade, não devendo o avô prudente nela interferir. Não são raras as incompreensões recíprocas, se a atitude do avô para com os netos fôr muito ativa, tanto no uso de uma autoridade que não mais lhe cabe, como no de uma extrema benevolência, que pode não ser do agrado dos que têm a responsabilidade direta da educação da criança.

Entre as emoções que tal experiência me tem causado sobreveio, em certo momento, a de uma certa apreensão ao sentir o poder imaginativo da minha pequena filha de 4 anos. A psicologia teórica me ensinara que todas as crianças vivem num mundo imaginário. Receei, porém, que a vida de criança solitária em um meio de adultos fosse a causa principal do que me parecia uma intensidade excessiva de imaginação. Essa foi uma das razões que me induziram a proporcionar-lhe a companhia de crianças da mesma idade, logrando a felicidade de matriculá-la na Escola Maternal deste Colégio, onde seus sentimentos sociais vão se formando. sob a atenta vigilância de excelentes professoras.

Seria, entretanto, excessiva a imaginação de minha filha ? Procurei observá-la mais atentamente e cheguei à conclusão de que o fenômeno é comum e constitui um mecanismo psicológico dos mais interessantes pelo qual a criança amplia suas experiências sensoriais. Verifiquei, outros-sim, que as mesmas dúvidas que me assaltaram o espírito poderiam ocorrer a outros pais. Emprego aqui a designação "pais" no seu sentido

(*) Palestra no Círculo de Pais de uma Escola Maternal.

de conjunto de pai e mãe — conjunto admirável, cujo êxito na formação dos filhos será tanto maior quão mais harmônica se estabelecer a fusão de suas atitudes nessa obra de arte comum admirável que é educar um filho !

E aí está porque, ao ser solicitado para fazer uma pequena palestra neste Círculo de Pais, pensei desde logo em tratar desse problema, que a muitos pode causar a apreensão que eu tive em certo momento: "o mundo imaginário das crianças" !

* * *

Há um certo número de noções preliminares a serem recordadas e que facilitam a compreensão do problema.

Há uma lei em biologia que sintetiza o resultado de longas observações. Segundo essa lei, a evolução do indivíduo reproduz abreviadamente a evolução da espécie. Em termos mais bombásticos, porque científicos, se diz: "a ontogênese reproduz a filogênese".

As observações mais concretas neste sentido são as feitas sobre a evolução morfológica. Assim se verifica, ao acompanhar o desenvolvimento do embrião humano, que ele atravessa fases que correspondem a estados terminais do desenvolvimento dos demais vertebrados.

Não quer isso dizer que, em certo momento, o embrião tenha a forma de um peixe para depois passar à forma de batráquio, depois à do quadrúpede e finalmente à do homem. Mas, no aparecimento e desenvolvimento de seus órgãos, encontramos momentos em que eles se apresentam com a forma que têm nesses animais inferiores.

Assim, por exemplo, ao cabo do 1.º mês da evolução o embrião humano é um conjunto de massa mole, com cerca de 6 milímetros — massa que se enrola sobre si mesma com uma tuberosidade grande numa extremidade, correspondente à cabeça, e uma terminação em cauda. Na junção da cabeça com o cilindro que a continua para baixo há umas fendas chamadas fendas branquiais,, que lembram as brânquias dos peixes.

Quando nessa cabeça se formam os olhos — estes são vesículas presas por um pedículo — como os olhos pediculados de animais inferiores.

Até que se formem pulmões, estes são simples sacos — como os sacos pulmonares dos batráquios.

Quando, de cada lado do corpo, emergem saliências, que serão posteriormente braços e pernas — nenhuma diferença as distingue e dir-se-ia que o novo ser irá ter 4 membros iguais. Posteriormente essas

saliências se achatam na extremidade como pás — e dir-se-iam as pás das focas, com os seus sulcos interdigitais.....

Assim, quando dizemos que, ao entrar no segundo mês de vida, o embrião passa de batráquio a homem, não queremos dizer que a sua forma ao fim do 1.º mês seja exatamente a de um batráquio, mas que, em conjunto, muitos de seus órgãos se acham ainda em uma fase de desenvolvimento que corresponde à forma definitiva nos batráquios.

*
* * *

Esse mesmo fenômeno de recapitulação da forma na gênese e desenvolvimento do corpo humano podemos assinalar em vários aspectos de sua psicologia, quando comparamos a vida do homem civilizado à dos povos que ainda se encontram em uma fase primitiva de desenvolvimento.

No uso da linguagem articulada os povos primitivos não possuem senão monossílabos — tal como a linguagem do bebê, quando descobre que possui um aparelho de fonação.

Quando, nesses povos primitivos, a linguagem se desenvolve, verificaram os observadores que não há nela a flexibilidade dos tempos — presente, passado e futuro. É o mesmo que observamos nas crianças em que a noção de ontem, hoje e amanhã é de aquisição lenta e tardia.

A simples capacidade de contar é nos povos primitivos reduzida a três e dificilmente atinge a cinco. As professoras da escola maternal sabem bem que essa é a situação dos seus alunos do 1.º grupo, isto é, de crianças entre 3 a 4 anos. A capacidade de contar é um dos índices de idade mental nas escalas de testes de inteligência.

*
* * *

Assim, pois, por vários de seus aspectos, na evolução mental verifica-se que a espécie humana recapitula no indivíduo o lento progresso da espécie.

A observação dos povos primitivos neles assinala uma tendência ao raciocínio por analogia, tal como na criança civilizada. Essa tendência os leva a animar o mundo material que os cerca, isto é, a emprestar vida e sentimento às coisas.

Essa fase do pensamento humano é o que denominamos a fase pré-lógica, a fase arcaica ou fase mágica.

Quem observa uma criança dos 3 até aos 5 anos e mesmo 6 anos tem oportunidade de vê-la atribuir vida e sentimentos aos objetos que a cercam.

Essa fase do pensamento mágico na evolução mental humana exerce sobre toda a nossa vida uma influência de que nem sempre nos apercebemos, mas que é enorme. Embora eu não deseje de forma alguma dar a esta desprezível palestra o tom lúgubre e alarmante de certas conseqüências maléficas de erros de educação nessa fase tão interessante do pensamento mágico da criança, não posso deixar de mencionar o fato de que mesmo as pessoas normais e equilibradas não escapam a essa influência, já quando atravessam qualquer período emocional mais intenso, já quando, embora aparentando uma atitude cética, incorporam pequenas superstições correntes no seu meio social, como a ogeriza a certos números, a fobia a certas práticas ditas de azar, o uso de amuletos, figas, sinais cabalísticos, etc. Como até o desconforto ante o ruído dos trovões, o medo de escuro, o horror a aves de mau augúrio, etc.

Nos casos patológicos, então revolve-se essa profundidade de nossa formação mental e tudo vem à tona em um movimento de franca atualização.

Mas nem precisamos ir tão longe para sentirmos dentro de nós a existência desse fundo mágico de nossa formação mental. O encanto que o desenho animado produz em qualquer adulto normal provém desse retorno à mentalidade infantil; animando os objetos, dando-lhes expressões emocionais, fazendo-os, em suma, participar de sentimentos humanos.

* * *

A criança civilizada reproduz, pois, nesse período de sua vida mental, aquela época remota da evolução mental humana em que a vida se extravasava do próprio ser para comunicar-se a todo o ambiente material que formava o seu cenário.

Mas além desse poder de projeção vital às coisas, dispõe a criança de um mecanismo psicológico graças ao qual o mundo em que ela vive se amplia extraordinariamente e se povoa de seres e coisas imaginárias. E é precisamente por intermédio desse mecanismo que ela empresta vida às coisas materiais.

Vale a pena nos determos aqui um pouco no exame do que entendemos por imaginação — porque isso nos facilitará a compreensão do conceito que formo sobre as necessidades psicológicas que a criança satisfaz através esse mecanismo.

Nosso contato com o mundo externo se faz através os nossos sentidos. Quando olhamos e vemos um objeto, os raios luminosos que dele se refletem vêm ter ao nosso aparelho visual e geram um influxo inverso, que indo até ao centro da visão no lobo occipital aí nos permitem formar o que chamamos a *percepção* desse objeto.

Se fecharmos os olhos, interrompemos a nossa comunicação senso-rial com esse objeto. Mas não ficamos impossibilitados de continuar a vê-lo internamente com os seus característicos aproximados da realidade. Essa visão interior é o que chamamos imagem e imaginação será a faculdade que nos permite formar imagens na ausência de dados sensoriais imediatos.

Assim se neste momento quisermos nos recordar de alguém, não é preciso que esse alguém esteja presente para, graças à nossa imaginação, termos essa visão interior ou formarmos uma imagem desse alguém.

O que se passa para o sentido visual, passar-se-á para todos os demais sentidos através os quais nos pomos em contato com o mundo exterior.

Essa imagem que assim formamos de qualquer coisa que já nos feriu os sentidos, nós chamamos de imagem lembrança, ou imagem passiva.

Suponhamos, porém, que alguém nos conta qualquer coisa. À medida que o nosso interlocutor vai narrando a cena, nós vamos formando interiormente as respectivas imagens.

Da capacidade do narrador em exprimir em símbolos verbais a cena assistida e da capacidade imaginativa do ouvinte dependerá uma reprodução imaginária do fato com maior ou menor fidelidade.

Estamos em um momento de campeonato de futebol. Os locutores vão narrando os lances das partidas. A capacidade imaginativa dos ouvintes lhes proporcionará emoções quase tão vivas como se estivessem assistindo ao jogo. Não é necessária a televisão para que, graças à imaginação, cada qual se emocione com essas irradiações, ou com as novelas de rádio, na medida de suas possibilidades imaginativas.

Certa vez, em S. Paulo, tendo encontrado um velho colega a quem eu devera uma apresentação a um professor de oto-rino-laringologia de Viena, fomos jantar em companhia de minha senhora no Automóvel Clube. Com essa profissional insensibilidade de médicos, nossa conversa versou sobre o papel que outrora Viena exercia no preparo de médicos americanos. E eu narrava o horror que me causara a visita à Policlínica à procura do professor para quem o meu colega me dera a sua recomendação. O horror provinha do fato de ter verificado como os doentes de ambulatório serviam de cobaia para aquele ensino intenso, que os especialistas vienenses faziam aos americanos. Descrevia eu uma das cenas de um médico americano a futricar desajeitadamente o nariz de um doente, que êle próprio, segurava um rim esmaltado, onde o sangue escorria a jorro, quando vi que minha senhora empalidecia e sua testa se enchia de suor. Perguntei-lhe inquieto se ela estava se sentindo mal. Ela sorriu e explicou:

— Estou vendo a cena que você está narrando !

Mudamos logo de assunto e felizmente a angústia passou. . .

Essa intensidade do poder de imaginação é de uma variabilidade infinita. A essa forma de imaginação, que é também reprodutora, mas em que os dados são fornecidos pela experiência sensorial alheia — nós damos o nome de imaginação ativa. A pessoa constrói a sua imagem graças à sua própria experiência sensorial, mas a disposição, forma, e demais características da imagem são fornecidas através os símbolos verbais dados por outra pessoa.

Finalmente, pode ainda a imaginação ativa se apresentar sob outra forma: a imaginação criadora.

É dessa que mais freqüentemente se utiliza a criança.

É claro que a criação não se faz do nada. Ela resulta de uma nova disposição imposta aos dados da própria experiência sensorial.

A criança usa, para cobrir as suas criações, da consagrada expressão: faz de conta que. . .

Fazer de conta — é imaginar uma situação diferente da real.

E é nisso que eu vejo a necessidade psicológica que representa na vida mental da criança o seu mundo imaginário. Praticamente ele corresponde a três grandes aspectos da evolução mental humana em sua fase infantil:

1.º) atender ao seu pensamento mágico segundo o qual o mundo, que a cerca, é dotado de vida e animado como o próprio homem;

2.º) multiplicar os efeitos de sua experiência sensorial, repetindo pelas imagens criadas, dados das percepções que ela acumulou;

3.º) finalmente, servir à sua necessidade de ação, recompondo com formas novas as imagens que a sua experiência sensorial lhe fornece.

Este terceiro aspecto merece uma explicação. Observe-se uma criança à qual se deu um brinquedo. Depois dos primeiros momentos de prazer, utilizando-o tal como êle está, dentro de algum tempo a criança sente necessidade de remexer no brinquedo e desmontá-lo.

Os pais e as babás se zangam ou, pelo menos, se entristecem, dizendo que aquela criança gosta de estragar as coisas. Os freudistas dizem que a criança está atendendo ao seu sadismo. Eu penso que, além da curiosidade, ela está servindo à sua imaginação criadora, querendo dar formas novas ao objeto que ganhou. Por isso mesmo os brinquedos que mais se adaptam a essa necessidade de construir em formas novas, são os formados por cubos e tijolinhos a que a criança dá disposições as

mais variadas.

Da mesma forma que há na criança essa necessidade de ação motora que se exterioriza na destruição e recomposição de seus brinquedos,

uma necessidade de ação psíquica se revela na criação desse mundo imaginário em que ela se compraz de viver. Se nos recordamos do que foi dito acima a propósito de imaginação ativa — reprodutora ou criadora ■— verificaremos que ela trabalha com os dados sensoriais de experiências anteriores, para dar-lhes a forma nova imposta pela sugestão alheia (imaginação reprodutora) ou pela capacidade inventiva própria (imaginação criadora).

Ora, o mundo real oferece dados sensoriais limitados à própria realidade. A criança interiormente os destrói para dar-lhes uma nova forma: a daquilo que a sua imaginação está criando.

É, pois, para satisfazer essa ânsia de ação psíquica que a criança imagina coisas !

*
* *

São esses três aspectos que dão ao mundo mágico ou imaginário em que vive a criança o seu maior encanto.

Quando uma criança pega um cabo de vassoura, encarapita-se em cima dele e diz que está passeando a cavalo — seu prazer é tão intenso quanto o que teria, se de fato, a colocássemos em cima de um cavalo real.

Nossa inteligência racional e lógica nos faz acreditar que, ao darmos uma linda boneca, que chora e move os olhos, satisfazemos mais plenamente uma criança do que deixando-a com a sua bruxa de pano.

É um engano.

Com a boneca de pano ela satisfaz aquelas três condições de seu mundo imaginário: o pensamento mágico de dar vida e sentimento à boneca; a multiplicação dos efeitos de sua experiência sensorial graças à sua imaginação completando a beleza que falta à bruxa, e a sua necessidade de ação, que não é apenas motora, mas também psíquica, imaginando gestos, atitudes, situações para a sua bruxa, pela qual cria um nexos afetivo muitas vezes mais intenso do que aquele que lhe desperta uma rica boneca cheia de artifícios.

*
* *

Haverá vantagem em destruir esse mundo imaginário ? Até que ponto pode ele ser nocivo ao futuro da criança ?

Tudo está em observar qual o conteúdo desse mundo imaginário. É claro que seria desaconselhável vê-lo povoado de seres fantásticos sobrenaturais.

Não sou muito favorável a certos desenhos animados em que apa-

recém bichos imaginários terríficos. Evidentemente as histórias de bicho-papão, de homens que comem crianças, de lobishomem, não são das recomendáveis para encherem o mundo imaginário das crianças.

Mas tampouco me parece que seja necessário despovoar esse mundo, racionalizando todas as inspirações imaginárias com a correção do nosso pensamento lógico. Eliminaríamos desnecessariamente uma fonte inesgotável de alegrias e de emoções da vida da criança.

Limitaríamos a sua vida mental futura a uma realidade por demais rígida, sem os recursos para os quais tantas vezes apelamos em nossa vida de adultos para envolvê-la do véu da "fantasia" e suavizar as emoções de aspereza que ela pode causar-nos.

O perigo de manter-se além dos limites da vida infantil ou mesmo da puberdade e adolescência essa tendência à imaginação é relativamente pequeno.

E se nós contivermos os seus arroubos na infância, tal seja a tendência da criança, ela deixará de exteriorizar as suas fantasias para voltar-se sobre si mesma, interiorizar-se e fugir de modo definitivo à realidade.

Em um excelente livro da Dra. Blanche Weill, "Trough Children's Eys" — encontro um exemplo típico de um excesso de imaginação recebido compreensivamente pelos pais.

Blanche Weill é doutora em educação e funciona como consultora psicóloga de crianças.

Reuniu nesse livro alguns dos mais interessantes casos a que teve de atender.

Vejamos um deles: *Willa foge à realidade*.

A jovem mãe ansiosa estava profundamente preocupada em parte porque sua filhinha de cinco anos, Dorothy, persistia apaixonadamente a qualquer interferência com os companheiros imaginários que ela havia criado para si.

— "São sonhos", dizia a mãe "e agora ela tem que enfrentar a realidade. Eu não quero que ela cresça incapaz de fazer amigos reais e que receie enfrentar as dificuldades da vida, que devo fazer?"

Isso é um problema familiar entre crianças caladas e sensíveis. Se a criança fosse persistir nessa fuga mental à realidade em sua adolescência e na, idade adulta, sua mãe teria razão para ter receio. Mas muitas crianças, que conheço, e mesmo muitos adultos de minhas relações, me contaram que tinham imaginários companheiros de brinquedo em sua meninice. Algumas dessas pessoas sentiam-se solitárias, em realidade, porque gostariam de fazer parte de um grupo e não havia suficientes crianças em torno para satisfazer essa necessidade. Mas muitas delas, simplesmente, porque não achavam as crianças reais tão interessantes como seus companheiros imaginários. Uma de minhas amigas, agora uma

profissional de largas e profundas simpatias em seu círculo de relações, diz que não se recorda de ter sido solitária, mas que persistiu em conservar seus companheiros imaginários porque estes eram mais interessantes que as crianças que conhecia e, ainda mais, porque, podia amoldá-los à sua vontade, o que não podia com o material humano mais obstinado. Pude auxiliar a mãe de Dorothy contando-lhe a história dessa amiga, que chamarei Willa, tal como pude concatená-la, reunindo os fragmentos que ela e sua mãe me relataram. Ela tem ainda o valor particular de mostrar a compreensão de uma família que resolveu a questão sem nenhum auxílio externo.

— "Os Grampuses disseram que podem ficar para jantar hoje. Eu queria que ficassem, mamãe, pode ser ?"

A voz de Willa era ansiosa. Sua mãe hesitou.

— "Por favor", implorou a criança. "Eles são tão bonzinhos e tão quietos, a maior parte do tempo são como Você me diz para ser e eles nunca ficaram para jantar."

— "Muito bem, pode convidá-los".

Enquanto Willa corria alegremente para fora, sua mãe foi até à janela e ficou a vê-la brincar no jardim. Tomando depois o telefone chamou o marido.

— "Harry", disse ela, "os Grampuses estão aqui novamente e que é que você pensa que Willa se meteu na cabeça agora ? Quer que eles fiquem para jantar. Não; eu não recusei. Telefonei para preveni-lo. Finja e brinque com ela. Sim, eu sei que vai ser esquisito, mas havemos de dar um jeito nisso e nela também. A Sue de Selma Crawford teve também um companheiro imaginário durante anos e depois deixou-se disso. Assim também o menino de Alma. Você sabe disso. Não ! Eu tenho certeza de que você está enganado. A oposição somente faria contra riá-la e a levaria ainda mais longe numa vida de sonhos. Estou convencida disso e a única coisa que podemos fazer é acompanhá-la e procurar por todos os modos ampliar e aprofundar seus interesses. Dir-lhe-ei o que tenho em mente, quando você chegar em casa. Vou avisar Helena e a empregada também. Estou contando com você para auxiliar-me, lembre-se disso".

Helena era a irmã de Willa e tinha dez anos de idade. Willa tinha sete. Logo depois chegou Helena da escola.

— "Willa convidou os seus amados Grampuses para jantar hoje Helena", disse a mãe, "e todos nós temos que ter muito cuidado para não rir ou ofendê-la de algum modo".

— "Ih, isso vai ser engraçado, mas está certo. Os Grampuses a distraem e assim ela não se mete com a minha turma. Acho que é muito bom que ela os tenha como companheiros".

— "Você tem certeza, Helena, que ela brinca com outras crianças na escola?"

— "Oh ! sim, tenho certeza."

— "Ela diz que brinca", continuou a mãe, "e a professora diz que ela nunca sai sozinha; eu tenho ido espí-la muitas vezes e ela está sempre num grupo ou noutro, de modo que não se pode sentir solitária. Gostaria, entretanto, que você brincasse mais com ela em casa, Helena

— "Ora, mamãe, ela é tão pequena. Nenhuma menina da minha turma a quer. Ela não gosta do que nós gostamos. E quando eu fico em casa com ela, nunca quer brincar minhas brincadeiras; e as dela, francamente, mamãe, são sempre fantasias e mágicas. Eu estou cansada dessas cousas."

— "Fale direito, Helena. Eu não quero estragar suas brincadeiras. Você sabe disso. Você nunca é má para Willa, mas, mesmo assim, gostaria que você fosse mais companheira dela."

— "Você não poderia fazer que ela convidasse todas as tardes algumas de suas colegas?"

— "Ela não quer, porque prefere os Grampuses".

— ■ "Bem, com eles ela pode brincar todas as fantasias de que gosta. Que mal há nisso, uma vez que ela é feliz assim ? Eu não me esquecerei do jantar. Não vai ser nada divertido. Oh, é tempo de ir estudar", e Helena desapareceu.

Fora, no jardim, o murmúrio de vozes continuava: Agora Slinky você pode sair para jantar fora. Você já está crescendo e não suja mais o queixo quando come. Meu pai não ralhará com você. Ele é bom. E se Silky se sujar, não faz mal porque ela ainda é pequenina, não é Silky querida ? Viu, ela disse que é. Quantos anos tem agora Silky ?" Cinco anos (respondeu Willa numa vozinha de bebê) e depois, continuando em sua voz natural: "Sim, você é um bebêzinho e eu sou a fada avó, e você é a bruxa velha Slinky e eu serei a mãe também. Oh, você, velha bruxa má ! Você não pode entrar no meu círculo mágico e tirar meu filhinho. Mas eu posso achar minha varinha."

O jantar foi um grande sucesso para Willa. Seus pequenos amigos portaram-se quase com perfeição, embora ela tivesse que pedir desculpas por ter Silky pingado ovo no seu babadouro e no paninho em baixo do prato. Para esclarecer, devemos dizer que houvera uma rápida, porém intensa combinação entre o pai e a mãe antes do jantar e Jennie, a empregada preta, havia arregalado os olhos, enquanto oferecia os vegetais e a omelete a dois lugares cuidadosamente postos porém vazios, servindo o que lhe indicava a vozinha esganiçada de Willa imitando os amigos e ao retirar os pratos que não haviam sido tocados.

A conversa não esfriou. Slinky fazia perguntas que só o papai e a mamãe podiam responder. Êle também tomou fraternalmente a respon-

sabilidade de Silky. Chamou-lhe a atenção por ter posto na boca muita comida de uma vez. Houve um momento de emoção quando Silky se engasgou e foi preciso bater-lhe nas costas. "Isso é porque você fala quando come. Lembre-se do que mamãe diz e não fale com a boca cheia", reprovou Slinky sentenciosamente, "ou os amáveis pais de Willa não convidarão você outra vez, não é?" dizia o menino voltando para os pais.

— "Naturalmente que não."

Um pouco mais tarde, ouviu-se uma observação de Silky, dizendo que não gostava de creme. Willa instantaneamente sussurrou-lhe ansiosa que seus pais não gostavam de crianças que reclamavam da comida. Seu pai e mãe trocaram olhares. A companhia dos Grampuses podia ter vantagens, que eles não haviam antes suspeitado.

Houve um momento aflitivo depois do jantar, quando a família ia reunir-se na sala de estar.

— "Oh, papai, você está sentado em cima de Silky!" gritou Willa quando seu pai ia sentar-se na poltrona perto da lâmpada. Ele deu um salto como se tivesse sido empurrado, mas mostrando-se envergonhado, voltou-se e disse galantemente:

— "Oh, desculpe-me Silky, eu realmente não notei que você estava sentada aí."

Willa exultou.

— "Eles não são bonzinhos, papai? Não foi ótimo tê-los para jantar? Poderei convidá-los de novo?"

Para surpresa de sua mãe, este respondeu prontamente: "Por certo, eles são muito bem educados. Penso que seus pais são pessoas de bem, para os ter educado assim tão bem. Espero que venham jantar outro dia."

Mais tarde êle disse à sua esposa: "Não foi tão mau quanto eu esperava. Você sabe, eu quase que via as duas crianças em realidade como Willa as vê, suponho. Eu estava tão intrigado observando como ela assumia as três personalidades que, muitas vezes, me esqueci do que estava dizendo; receei até receber uma daquelas observações por estar distraído. E mais uma coisa, acho que se nós tivermos os Grampuses de vez em quando, podemos retirar-nos desse negócio de ensinar boas maneiras na mesa. Willa parece saber tudo a esse respeito, pelo que vejo".

— "Creio que ela já o ouviu tantas vezes que sabe mesmo", disse sua esposa pensativamente e algo preocupada. "Ouvi-la falar assim, faz-me pensar que nós talvez exageramos um pouco nisso."

Na sexta-feira seguinte, Willa anunciou que havia sido convidada pelos Grampuses para o fim de semana. "Posso ir mamãe? É só para passar o sábado e o domingo".

— "Pode. Mas esteja de volta no domingo às cinco horas", respondeu sua mãe, pensando em como ela arranjaría as coisas.

Na manhã seguinte, Willa tomou de sua pequena valise e arru-

mou-a cuidadosamente, não se esquecendo de pôr a sua camisola, o *peignoir*, roupa de baixo para mudar, de seus melhores vestidos escolheu o preferido e beijando sua mãe e abraçando Helena saiu para o jardim como habitualmente, falando a três vezes para imitar a voz mais grossa de menino de Slinky, a de Silky que se assemelhava a um trinado de pássaro e retomando a sua própria, quando era ela mesma a falar. A valise ficou no degrau da escada da porta de entrada.

Ao meio dia Willa tomando da valise, levou-a para seu quarto e colocou-a sobre um móvel deixando-a aberta nos dois dias seguintes, embora retirasse da mesma o seu "melhor" vestido e o pendurasse cuidadosamente no armário. Descendo para o almoço ela se dirigiu à sua mãe como sendo a Sra. Grampus. Helena era Miss Grampus e Jennie passou a ser Jane.

— "Mas você não botou lugares para todos ! Faltam dois", exclamou. Os dois lugares a mais, foram então colocados. No jantar, seu pai, foi o Sr. Grampus, que se desmanchou em amabilidades com sua hóspede.

— "Quem é o presidente atualmente, Sr. Grampus?" perguntou ela.

— "Meu Deus aonde iremos parar!" suspirou ela quando ele respondeu. "A política é um assunto muito complicado, não acha ?"

Helena soltou uma risada, procurando esconder-se atrás do guarda-napo. Willa voltou-se para ela com um olhar de reprovação. "A política não tem nada de engraçado, Miss Grampus. Meu pai diz que é até muito importante". Voltou-se a seguir delicadamente dirigindo-se ao outro extremo da mesa:

— "Esta sobremesa está deliciosa, Sra. Grampus. Como é que a faz? Gostaria de pedir à minha mãe que também a fizesse".

A transformação de sua própria família na dos Grampuses continuou sem um deslize exatamente até pouco antes das cinco horas de domingo à tarde, quando Willa desapareceu em seu quarto, emergindo dele com sua valise e saindo até à calçada, lá tocou a campainha da porta e entrando voltou para o seio de sua família.

O ano seguinte foi um ano trabalhoso. Havia muitos exercícios. Havia o grupo dramático que se reunia todos os sábados pela manhã e nas sextas-feiras havia aulas de dança, que Willa apelidara de "dança das fadas". Nos sábados à tarde havia jogos no "clube". Willa não suspeitava que seus pais estavam procurando ocupar os seus dias e por todos os meios fazendo com que ela entrasse em contato com pessoas reais. Havia assim pouco tempo para os Grampuses.

Quando ela estava com quase dez anos, sua mãe perguntou-lhe um dia: "Onde estão os Grampuses? Eles não têm aparecido, faz já algum tempo. Vocês brigaram?"

— "Oh, não, mamãe. Eles foram para fora e não voltam mais".

Os olhos de Willa encheram-se de lágrimas, mas ela continuou resolutamente: "Eles decidiram emigrar, você, sabe, nessas carroças grandes que vão para o Alaska".

— "Eles não têm escrito a você?"

•— "Não, fica muito longe para escrever".

Isso foi o fim dos Grampuses. E nenhum outro companheiro imaginário veio substituí-los.

Da história de Willa e da experiência de outras, podemos estar certos que praticamente sempre as companhias imaginárias desaparecem, quando a vida se torna cheia e interessante e não há mais necessidade delas.

A mãe de Dorothy fez-me uma pergunta importante:

— "Mas Willa nunca encarou o fato de que eles eram imaginário. Não será de suprema importância que o faça?"

Não tem importância que uma criança o faça em palavras. Não sei de crianças que o tenham feito. Mas cada uma delas o admite tácita-mente, extirpando-os de sua vida. Algumas dizem que se mudaram, outras que estão viajando. Uma criança certa vez veio em prantos dizer que Blinka havia morrido. Outra contou que houvera naufrágio onde todos haviam perecido.

Seria tão imprudente quanto maldoso exigir mais, assim como seria insistir para que uma criança confessasse por palavras que estava arrependida, quando pelas suas ações já o havia demonstrado.

Quanto à questão de mentira e verdade, que havia preocupado a mãe, essas excursões imaginárias nunca devem ser consideradas mentiras. Essa palavra deve ser reservada para as inverdades ditas em defesa própria, ou na de outrem, ou aquelas que servem para pôr a culpa em outras pessoas. Este caso é o único em que a mentira se torna mais grave, porque mostra uma enraizada falta de apreço pelo direito alheio. Aventuras imaginárias demonstram apenas que o verdadeiro lar é triste e aborrecido demais para uma criança, que é excessivamente sensível e imaginativa.

Na história dos Houghton os pais usaram outra técnica também com igual sucesso para tratar uma criança que "romanceava".-

É importante mostrar a essas crianças que o mundo real é interessante. Mas é igualmente importante não ir demasiado longe em exagerar sua vida social. Não procure mudar o tipo de seu filho. Uma criança quieta e imaginativa pode tornar-se muito infeliz, se for forçada à companhia de outras. Tentar isso fará com que as outras pessoas lhe pareçam ainda mais horripilantes e ela se retrairá ainda mais. Há lugares importantes para cada tipo, quer o estudioso, quer o sonhador, quando seus sonhos se tornam realidade.

*

* *

Esta história é extremamente interessante. Ela mostra que, nem mesmo em um caso em que a imaginação parecia já ter ultrapassado os limites do normal, houve necessidade de contrariar a fantasia para que ela se extinguisse. Bastou tornar a vida da criança mais intensa ao contato de uma realidade mais interessante para que seus companheiros imaginários desaparecessem.

Por outro lado, ela confirma a tese de que o mundo imaginário corresponde a uma necessidade de ação. A criança constrói seres imaginários, como dá formas novas aos seus brinquedos. Ao construir seres imaginários — ela os molda de acordo com os seus próprios interesses afetivos. Quando, porém, outros interesses surgem na vida real, a órbita do mundo imaginário se restringe, sem traumatismo algum. É uma transição suave e quase insensível do imaginário para o real.

*

* *

O "mundo imaginário das crianças" lhes é tão necessário quanto o próprio mundo real. Suprimi-lo seria amputar de uma fase importante o ciclo evolutivo da própria inteligência. Graças a essa impulsão imaginativa da infância é que nós, adultos, conseguimos fugir, de tempos a tempos, das agruras da vida real, mergulhando na bruma repousante do sonho !

É o que vos concito a fazer, ao sairdes da realidade insípida desta insípida palestra. ...

RECONHECIMENTO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO (*)

A. J. BRUMBAUGH

A palavra "reconhecimento", (1) embora muito usada, é de origem tão recente que não se encontra nos dicionários comuns. Em seu sentido mais lato, é empregada para identificar os processos utilizados pelas associações educativas, grupos profissionais ou órgãos especiais, para determinar se uma escola secundária, colégio ou universidade pode ser admitida como membro das ditas instituições ou se merece ser reconhecida de outra forma qualquer, à vista de padrões e critérios previamente estabelecidos. Uma instituição assim considerada é comumente denominada "reconhecida" ou "aprovada".

Durante a primeira década deste século era pequeno o número de órgãos que concediam reconhecimento, e os processos eram comparativamente simples. Hoje o número de órgãos de reconhecimento é tão vasto, e tão complexos se tornaram os processos utilizados, que todo o movimento de reconhecimento ameaça desmoronar sob o próprio peso. Há entre os líderes da educação, sobretudo no seio da educação superior, muitas pessoas que apressariam o dia em que o reconhecimento das instituições educativas desaparecesse para sempre. Por outro lado, há quem acredite que a completa abolição do reconhecimento seria uma verdadeira perda para a educação norte-americana. No campo da educação superior, especialmente, as questões assumiram caráter tão agudo que se torna necessário um exame imparcial dos objetivos do reconhecimento, dos processos empregados, de seus valores e vantagens, e dos possíveis remédios para os males decorrentes do reconhecimento.

OBJETIVOS DO RECONHECIMENTO

Resumidos em poucas palavras, os objetivos explicitamente declarados pelos órgãos de reconhecimento, ou claramente implícitos, são:

1. Promover e manter altos padrões de educação nas artes e nas ciências.

(*) Transcrito do volume 256 (setembro de 1941) de "The Annals of The American Academy of Political and Social Science", em tradução de Célia Neves. (1) Accreditation, no original.

2. Promover e manter altos padrões de preparo para as profissões .
3. Proteger a sociedade contra o exercício da profissão por pessoas incompetentes.
4. Formar um número suficiente de profissionais competentes .
5. Guiar os candidatos a alunos e os pais na seleção de um colégio de "reputação reconhecida".
6. Facilitar a transferência de alunos de um colégio ou universidade para outro.
7. Estimular os colégios e universidades a empenharem-se em experimentações e auto-avaliação.
8. Auxiliar as instituições a conseguir o pessoal e o material necessários a trabalho de alta qualidade.
9. Proteger as instituições contra a indevida intromissão política.
10. Proteger a sociedade contra fraudes educacionais.

CRITÉRIO DE RECONHECIMENTO

Para colimar esses objetivos, é grande a variedade de processos comumente empregados. Nos primeiros estágios do reconhecimento, os critérios eram poucos, simples e quase sempre quantitativos; por exemplo, uma determinada importância de patrimônio, um certo número de departamentos ou cátedras, a exigência de um dado número de anos (ou unidades) de escola secundária para admissão, e de um determinado número de semestres-horas, para conclusão do curso. À medida que foi crescendo o número de órgãos de reconhecimento, crescia também o número e a diversidade dos critérios adotados. Aos anteriormente exigidos, acrescentaram-se outros, como a percentagem dos membros da congregação que possuíam vários diplomas, o número de obras existentes na biblioteca, cursos secundários específicos para admissão, horas de ensino, tamanho das classes, importâncias e fontes de apoio financeiro, cursos oferecidos, sucesso dos diplomados em altos estudos. Cada novo órgão de reconhecimento estabelecia seus próprios padrões. Muito embora os requisitos básicos sejam essencialmente os mesmos, e até recentemente continuaram a ser sobretudo de natureza quantitativa, a maneira por que os vários critérios são aplicados a uma instituição difere tanto que um colégio ou universidade, para ser reconhecido, tem que conformar-se aos múltiplos e diversos tipos de padrões.

PROCESSOS DOS ÓRGÃOS DE RECONHECIMENTO

Uma análise dos itens específicos de informação, solicitados pelos vários órgãos de reconhecimento, revela a complexidade da si-

tuação atual. Um estudo feito por Lawrence L. Bethel em 1940 demonstrou que o número total de questões apresentadas, sob a forma de relatório, pelos trinta e três órgãos de reconhecimento, se elevava a 2.611; dessas, 61% eram em duplicata pois se referiam essencialmente à mesma questão. Isso não obstante, a forma das questões destinadas a esclarecer a mesma informação variava tão enormemente que na realidade o material básico que servira para responder a uma pergunta tinha que ser reorganizado ou recalculado para responder à mesma pergunta, feita de forma diferente. Entre os itens de informações a que se aplica este comentário citam-se ativo e passivo, receitas e despesas, serviços e instalações, taxas pagas pelos estudantes; salários, estudantes de tempo integral, de tempo parcial e estudantes especiais; data de encerramento da matrícula; classificação dos cursos e currículos; definição de horas de crédito; método para calcular a capacidade máxima de cada faculdade.

Os processos dos órgãos de reconhecimento variam não só em relação à forma por que seus critérios são formulados e aplicados, como também em relação ao aspecto do programa da instituição que vai ser reconhecida. No momento, alguns órgãos, sobretudo as associações regionais, reconhecem as instituições como um todo, não obstante possuírem várias escolas especializadas independentes; outros limitam seu reconhecimento a escolas com finalidades especializadas — medicina, odontologia, escolas normais — e reconhecem a escola especializada como um todo; outros, ainda, reconhecem programas profissionais específicos, quer sejam organizados em escolas separadas, em departamento ou currículo independente — música, engenharia, química. Essas variações nascem em grande parte da natureza dos órgãos de reconhecimento, alguns dos quais representam instituições educativas, outros representam os militantes de uma determinada profissão, enquanto outros representam conjuntamente as instituições e aqueles que exercem a profissão.

As maiores contribuições do reconhecimento, à educação norte-americana, estão implícitas nos objetivos acima resumidos.

SERVIÇOS PRESTADOS PELOS ÓRGÃOS DE RECONHECIMENTO

A fim de melhor interpretar as contribuições dos órgãos de reconhecimento, cumpre ampliar os objetivos por eles próprios declarados. Uma contribuição muito importante que fazem é oferecer ao público uma lista de instituições que, de acordo com os critérios adotados pelos órgãos de reconhecimento, oferecem programas de estudo idôneos. Essa informação é muito valiosa para os pais e para aqueles que completam o curso secundário, na escolha de um colégio ou uma escola profissional de boa reputação. É muito valiosa para

os secretários e oficiais administrativos que procuram informações sobre a qualidade do trabalho executado por outras instituições. É muito valiosa para os filantropos, que procuram informações sobre as instituições ou empreendimentos educativos que pedem a sua ajuda. É muito valiosa para o público em geral, habilitando-o a informar-se sobre a competência das pessoas que exercem as várias profissões.

Os órgãos de reconhecimento também prestam inestimável serviço ao facilitar a transferência de alunos de um colégio para outro. Nas associações regionais encarregadas de conceder reconhecimento, tanto as escolas secundárias como as instituições de ensino superior são aprovadas. Essa prática permite determinar a qualidade das escolas secundárias de que procedem os novos alunos e oferecem uma base para determinar a qualidade das instituições superiores para as quais os alunos desejam transferência. As escolas superiores também têm-se servido da lista das instituições superiores reconhecidas, a fim de determinar a competência dos colégios preparatórios (*undergraduate*) destinados a preparar alunos para trabalho mais adiantado.

Uma outra contribuição dos órgãos de reconhecimento é o apoio dado aos diretores de secretaria, quando sugerem melhorias em certos aspectos do programa educativo, à congregação ou aos sócios da instituição. Alguns órgãos de reconhecimento elaboram estudos periódicos sobre os seus membros, publicam relatórios comparativos, à vista dos quais o presidente pode descobrir os aspectos do programa que devem ser reforçados. Outrossim, alguns órgãos de reconhecimento auxiliam os diretores de secretaria a obter auxílio financeiro para aspectos do programa que, por descuido ou propositadamente, foram negligenciados. Em geral esse é um dos bons meios de obter uma equitativa distribuição dos fundos existentes, entre os vários aspectos do programa da instituição. Cumpre mencionar que essas pressões exercidas por órgãos externos, do ponto de vista do diretor de secretaria, nem sempre é uma bênção.

Os órgãos de reconhecimento também constituem um meio de proteger a integridade dos programas educacionais contra a intromissão de interesses adquiridos, tais como grupos, políticos. As instituições superiores nunca foram inteiramente livres da interferência dos corpos legislativos ou de organizações que se arrogam a responsabilidade de proteger a educação contra influências subversivas.

Os órgãos de reconhecimento às vezes são caracterizados como policiais. A maioria deles protestaria com toda razão contra essa caracterização em virtude de seus esforços no sentido de melhorar os programas educacionais, através de estudos especiais e relatórios periódicos sobre os vários aspectos do trabalho das instituições; através de sugestões feitas pelos representantes do órgão a respeito

de experiências ou inovações educativas; através de inquéritos que estimulam a auto-avaliação e a auto-análise, por parte das instituições ; e através de conferências e congressos anuais em que são discutidas questões de política e experimentação educacionais. Alguns dos órgãos de reconhecimento mais especializados, particularmente nas profissões, visam melhorar a qualidade dos profissionais, mediante estímulo a uma seleção mais cuidadosa e a melhor instrução àqueles que ingressam na profissão. Enquanto os grupos profissionais, através de seus processos de reconhecimento, ressaltam a importância de um apoio adequado a seus programas respectivos, outros órgãos, sobretudo os interessados na preservação das artes liberais, têm tomado medidas no sentido de contrabalançar o que consideram a ameaça da invasão do programa de artes liberais pelos órgãos profissionais.

CRÍTICAS AOS ÓRGÃOS DE RECONHECIMENTO

Essa lista dos serviços que os órgãos de reconhecimento prestam ao ensino superior é um compósito do que eles próprios consideram como sua contribuição. Ainda não se fez um estudo objetivo para determinar quais, de fato, foram os efeitos, bons ou maus, das associações de reconhecimento sobre os programas das instituições. Os crescentes protestos contra os órgãos de reconhecimento levantam uma dúvida no espírito de certos educadores: serão esses órgãos de reconhecimento tão valiosos e construtivos, em sua influência, como acreditam ser? A recente atitude da Associação das Universidades Americanas, ao suspender sua lista de instituições aprovadas, a expansão e o reforçamento da ex-Comissão Mista dos "*landgrant colleges*" e universidades estaduais, e as críticas um tanto veementes de vários educadores ilustres, contra as associações de reconhecimento — eis alguns casos em foco.

As razões dos protestos podem resumir-se em poucas palavras: a responsabilidade primária pelo controle e pela eficiente administração de uma instituição recai em sua Junta de Curadores e nos diretores administrativos. Mediante a delegação de autoridade, alguns aspectos do programa educativo são transferidos à competência da faculdade (ou congregação) . Vários tipos de controle externo, quer através de órgãos governamentais ou não governamentais, afetam o programa e o funcionamento de uma instituição. Entre os órgãos não governamentais que exercem esse controle externo, estão as associações de reconhecimento. Repetidas vezes o presidente de uma instituição educativa faz público que um órgão de reconhecimento está fazendo à sua instituição exigências firmes e insistentes, as quais, caso atendidas, viriam prejudicar outros aspectos do programa da instituição; apesar disso, a pressão exercida pelas

associações de reconhecimento é tão forte que as exigências não podem ser ignoradas. Tem-se dito insistentemente que, em muitos respeitos, o controle dos programas educativos passou das mãos da Junta de Curadores e do presidente do colégio para os órgãos de reconhecimento .

A multiplicação desses órgãos, juntamente com o aumento anual de número de seus membros e das taxas de inspeção, impõem pesados encargos financeiros às instituições de ensino superior, encargos que dia a dia se tornam mais intoleráveis.

Além disso, a avalanche de questionários remetidos às instituições, pelos órgãos de reconhecimento, requer tempo dos funcionários administrativos, tempo que poderia ser melhor aproveitado na solução de questões educacionais. Essas exigências se complicam não só pela duplicata de pedidos, mas também, como já se fêz notar, pelas formas várias por que se pedem as mesmas informações.

As exigências feitas às instituições pelos vários órgãos de reconhecimento costumam ser incoerentes e até contraditórias. Por exemplo, a uma instituição dotada de recursos financeiros limitados, um órgão de reconhecimento pode estipular que gaste mais dinheiro em equipamento; a uma outra, que compre mais livros para a biblioteca ; a uma terceira, que admita um corpo docente maior, para uma escola especificada; e até que os salários dos membros da congregação sejam majorados. Cada órgão de reconhecimento faz suas exigências em termos de seus próprios interesses particulares. Essas exigências múltiplas são intoleráveis para uma Junta de Curadores encarregada da responsabilidade de administrar o patrimônio no melhor interesse da instituição como um todo.

Alega-se, ainda, que o reconhecimento tende a enfraquecer a iniciativa das instituições. Sobretudo no caso de instituições menores, o reconhecimento significa apenas a obtenção das condições mínimas exigidas para o reconhecimento. Depois de reconhecida, a instituição não faz mais esforços no sentido de aperfeiçoar-se. As instituições superiores, diz-se, não atingiram o renome de que gozam em virtude da influência estimulante das associações de reconhecimento.

PROPOSTAS DE REFORMA

Baseados nessas críticas, alguns educadores alegam que as associações de reconhecimento já caducaram, que criam, para a educação superior, mais problemas do que solvem, e que devem ser extintas. Outros insistem em que as vantagens das associações de reconhecimento compensam de muito os males às mesmas atribuídos ; que, portanto, deviam-se tomar medidas no sentido de remediar os males e reforçar as qualidades intrínsecas desses órgãos. Para tanto, surgiram nos últimos anos várias propostas de refor-

mas. Algumas delas referem-se ao aperfeiçoamento dos processos empregados pelos órgãos de reconhecimento; outras relacionam-se ao controle do movimento de reconhecimento; e outras se ligam à coordenação das atividades dos órgãos de reconhecimento.

APERFEIÇOAMENTO DOS PROCESSOS

Já observamos que cada associação de reconhecimento fixa seus próprios padrões e que a maioria desses tende a tornar-se um tanto rígidos em tipo e caráter quantitativo. A fim de proteger as instituições contra padrões quantitativos rigidamente impostos, diversas providências foram tomadas por várias associações, no sentido de dar maior valor às medidas qualitativas de excelência. A mais notável das associações que caminham nesse sentido é a Associação Norte Central, que em 1935 adotou um plano de reconhecimento baseado nas seguintes premissas:

1 — A instituição deve declarar seus objetivos claramente e ser reconhecida na medida em que atinja tais objetivos.

2 — Uma única medida, para uma instituição, não pode ser crucial; a excelência em alguns setores pode mais que compensar as deficiências em outros; a instituição deve ser reconhecida em termos de seu valor total, suas vantagens e deficiências.

3 — As questões relativas à qualidade do ensino e da administração e o grau em que a instituição se empenha em estudar seus próprios problemas constituem importantes critérios de reconhecimento.

4 — A posição relativa, baseada numa comparação objetiva com outras instituições, é mais significativa que o fato de satisfazer a padrões fixos.

5 — Julgamentos cuidadosamente formulados por técnicos competentes, com base em dados objetivos e observação atenta, ajudam a determinar a qualidade de uma instituição.

6 — As características individuais de uma instituição e a experimentação cuidadosamente planejada devem ser encorajadas.

Diversos outros órgãos de reconhecimento seguiram a orientação da Associação Norte Central mas até agora essas atitudes em face do reconhecimento não ganharam muitos adeptos entre as grandes associações de reconhecimento. Todavia, o fato de muitas delas estarem revendo seus processos indica que talvez num futuro próximo o ponto de vista qualitativo, na avaliação dos programas educacionais, venha a ser mais geralmente aceito.

CONTROLE DOS ÓRGÃOS

Lavra no espírito de muitos presidentes de colégios e universidades a profunda convicção de que urge impor um certo controle à

tremenda expansão dos órgãos de reconhecimento, expansão essa que resulta em duplicata, conflito e despesas extraordinárias. A medida mais significativa, nesse rumo, foi tomada em 1938, quando a Associação Nacional de Universidades Estaduais e a Associação de "Land-Grant Colleges" e Universidades fundaram um "Comitê Misto de Reconhecimento" para o fim de aconselhar as instituições quanto aos órgãos de reconhecimento com que deviam colaborar. Mais tarde esse comitê foi ampliado com a admissão da Associação de Universidades Urbanas e da Associação de Universidades Americanas. Mais recentemente esse comitê foi reorganizado, compondo-se de representantes da Associação de Universidades Estaduais, da Associação dos "Land-Grant Colleges" e Universidades, da Associação das Universidades Urbanas, da Associação das Universidades Americanas e da Associação de Colégios Americanos. Os planos do comitê, depois de reorganizado, resumidos numa declaração feita por seu presidente, o Chancellor R. G. Gustavson, da Universidade de Nebraska, estabelece que:

1 — Se estabeleça uma comissão nacional permanente de reconhecimento, mediante a ampliação do atual comitê para trinta membros, com a aprovação dos órgãos componentes e posteriormente dos colégios e universidades que nele ingressarem.

2 — As funções serão:

a) Elaborar uma declaração de princípios de reconhecimento .

b) Estudar as atuais práticas e processos dos órgãos de reconhecimento, existentes e propostas, apresentando relatório sobre o assunto e fazendo recomendações às instituições-membros, quanto às relações com os órgãos de reconhecimento.

c) Formular métodos que permitam chegar a um acordo entre as práticas dos órgãos de reconhecimento e os princípios de reconhecimento formulados e aprovados pela comissão nacional.

d) Instalar um secretariado permanente com um orçamento de trinta mil dólares, aproximadamente, custeado por contribuições calculadas em proporção à matrícula.

e) A Comissão não assumirá as funções de reconhecimento no tocante a colégios e universidades individuais, a não ser nos casos de recursos de atos dos órgãos de reconhecimento.

É evidente que o objetivo básico deste comitê e da comissão que se pretende criar é limitar e controlar os órgãos de reconhecimento

COORDENAÇÃO DE ATIVIDADES

Uma outra tentativa de resolver os problemas de reconhecimento foi feita pelo Conselho Americano de Educação. Em 1939, e novamente em 1940, o Conselho realizou uma conferência entre

os representantes de umas trinta associações de reconhecimento, representantes do Comitê Misto acima mencionado, representantes do Bureau de Educação dos Estados Unidos, e representantes de várias universidades, para examinar a questão. Essas duas conferências resultaram em várias sugestões específicas, entre as quais: *a)* que se abolisse o reconhecimento; *b)* que as funções de reconhecimento fossem delegadas a órgãos estaduais; e *c)* que se tomassem providências no sentido de coordenar os órgãos existentes, simplificando-lhes os processos. A terceira proposta recebeu acolhimento mais favorável, sugerindo-se que o conselho designasse um comitê permanente para examinar a elaboração de um questionário padrão para uso dos órgãos de reconhecimento e obter a opinião das instituições sobre o valor das atividades dos diferentes órgãos de reconhecimento .

O Comitê mal tinha iniciado seus trabalhos quando a guerra veio interrompê-los. Terminada essa, continua explorando a possibilidade de fundar um comitê ou uma comissão das associações de reconhecimento regionais. Numa reunião realizada em Chicago, a 14 e 15 de março de 1949, o comitê de Processos de Reconhecimento, do Conselho Americano de Educação, em colaboração com representantes das associações regionais e do Comitê Misto acima mencionado, concordaram em solicitar a cada órgão de reconhecimento regional que designasse um delegado e um suplente para o Comitê Nacional de Órgãos de Reconhecimento Regionais, com direito a um voto por associação no mesmo representada. Este seria convocado pela primeira vez pelo Conselho Americano de Educação, através do presidente de seu Comitê de Processos de Reconhecimento.

PLANOS PARA OS ÓRGÃOS REGIONAIS

Os delegados regionais ao Comitê dos Órgãos de Reconhecimento Regionais serão autorizados, pelos órgãos respectivos, a desempenhar as seguintes funções:

1 — Publicar uma lista de "Instituições de Ensino Superior Reconhecidas nos Estados Unidos", de que constarão todas as instituições aprovadas pelos órgãos de reconhecimento regionais.

2 — Trabalhar no sentido de obter maior uniformidade nos princípios e processos adotados pelos órgãos de reconhecimento regionais .

3 — Criar um centro para a coleta de informações uniformes, sobre todas as instituições-membros dos órgãos de reconhecimento regionais .

4 — Colaborar com outros órgãos de reconhecimento ou grupos interessados nos problemas de reconhecimento, no sentido de obter maior cooperação e coordenação no seio do movimento de reconhe-

cimento Por exemplo, um problema a estudar seria o exame de planos destinados a coligir e disseminar informações sobre o sucesso obtido em estudos superiores pelos alunos das várias instituições.

5 — Examinar, em cooperação com outros grupos, planos para a criação de uma "Federação Nacional de Órgãos de Reconhecimento Coligados", inclusive a possibilidade e a conveniência de se criar um escritório central, dotado de pessoal capaz de desempenhar as funções atribuídas à federação.

Este plano foi aprovado pelas seis associações regionais e o Comitê Nacional vem exercendo os deveres a êle delegados,

O Comitê também está elaborando um anteprojeto de princípios básicos que, acredita-se, servirão para orientar os esforços no sentido de resolver alguns dos complexos problemas de reconhecimento. No momento essa declaração de princípios ainda está muito informe porém o comitê pretende ampliá-la e aperfeiçoá-la, na esperança de que venha a dar uma base filosófica à coordenação e simplificação dos processos de reconhecimento.

NECESSIDADE DE COORDENAÇÃO

A necessidade dos tipos de coordenação propostos pelo comitê já foi reconhecida por alguns dos órgãos interessados. Prevalece a opinião de que as informações exigidas pelos diversos órgãos de reconhecimento podem muito bem ser coligidas por um escritório central, que as distribuiria aos órgãos que as solicitassem. Esta solução viria simplesmente coroar as medidas já tomadas no sentido de organizar-se um questionário padrão, com definição uniforme dos itens de informação dele constantes.

A necessidade de coordenação também já foi reconhecida por alguns dos órgãos entre os quais existe duplicata de esforços. No ensino de enfermagem, por exemplo, os órgãos que até então trabalhavam independentemente estão agora formando um conselho único, que será encarregado de determinar os critérios a serem empregados no reconhecimento, e de aplicar esses critérios aos vários tipos de programas referentes ao ensino de enfermagem. Um método semelhante está sendo adotado no campo da assistência social, onde duas organizações independentes se encarregam do reconhecimento. Trata-se apenas dos primeiros passos no sentido de mais completa coordenação das atividades de reconhecimento de todas as grandes associações regionais, nacionais e profissionais.

SUMÁRIO

Em poucas palavras a questão pode ser resolvida da seguinte maneira:

1 — Historicamente, o reconhecimento tem sido geralmente

considerado como um valioso instrumento de informar o público sobre a qualidade das escolas secundárias, colégios e escolas profissionais; de ajudar os administradores a melhorarem seus programas educativos; de promover experimentações educacionais e a auto-avaliação, por parte das instituições de ensino.

2 — Os benefícios que o reconhecimento tem proporcionado à educação justificam a sua continuação.

3 — No campo do ensino superior, a multiplicação dos órgãos de reconhecimento, cada qual com seus próprios padrões, criou exigências intoleráveis para os colégios e universidades, duplicata de esforços e conflitos entre os próprios órgãos.

4 — Procura-se corrigir essa situação insustentável mediante o aperfeiçoamento dos processos de reconhecimento, através de maior ênfase a critérios qualitativos, e não quantitativos, através de esforços para controlar o crescimento e as atividades dos órgãos de reconhecimento, e através de medidas tendentes a coordenar e simplificar as atividades dos diversos órgãos.

A PRÁTICA DE ENSINO NOS INSTITUTOS DE EDUCAÇÃO E ESCOLAS NORMAIS

IRENE DE ALBUQUERQUE
Dos Cursos do I..N.E.P.

INFORMAÇÕES PRELIMINARES

a) — Os estudos que se seguem foram feitos sobre 58 instituições americanas de formação de professores, situadas em 58 cidades, de 28 Estados diferentes, que são: Arizona, Alabama, Con-necticut, Califórnia, Illinois, Iowa, Indiana, Kentucky, Louisiana, Maryland, Missouri, Michigan, Minnesota, Massachusets, New York, New Jersey, North Carolina, North Dakota, Nebraska, Ohio, Okla-homa, Providence, Pennsylvania, Tennessee, Texas, West Virgínia, Washington e Wisconsin.

b) — Algumas instituições servem, simultaneamente, à formação de professores primários e secundários; neste trabalho, porém, limitamo-nos ao que se refere à formação de professores primários.

c) — As instituições de formação de professores, nos Estados Unidos, são os Teachers College, que não poderíamos traduzir nem por Escola Normal (*), nem, literalmente, por Colégio de Professores, pois o Colégio, no Brasil, é de nível secundário (**), ao passo que o Colégio norte-americano vem acima da Sênior High School, correspondendo, assim, à nossa Universidade. O Teachers College tem 4 anos de curso e além de dar educação superior geral, tem uma parte profissional especializada para os estudantes que se destinam ao magistério. Alguns Teachers College têm cursos organizados por trimestres, outros por semestres, nunca por ano letivo. É o sistema de estudo intensivo de poucas matérias de cada vez. Matéria

(*) A Normal School americana é hoje muito rara e representa um nível mais elementar de instituição de formação de professores. (**)
Corresponde à Sênior High School dos Estados Unidos.

de grande importância, ocupa mais de um trimestre ou semestre, mas em cada período cobre um limite definido de assuntos e tem exame final, como se fossem matérias independentes.

d) —As escolas primárias que servem à prática das professorandas recebem nomes variados. As que pertencem à Universidade, e ficam num dos prédios da própria área da Universidade, isto é, no seu "campus" (*) são chamadas *Demonstration School*, *Laboratory School*, *Campus School*, *Practice School*. No presente trabalho, traduzimos todas essas expressões por "escola primária anexa". As escolas que não ficam no "campus", mas que são selecionadas para servir à prática das professorandas, seleção essa feita anualmente ou definitivamente, recebem, por sua vez, outras denominações *Cooperative Schools*, *City Schools*, *Practice Schools*, *Country Schools* (estas últimas são as rurais). Em português usamos, geralmente, a designação de "escolas primárias, de prática ou anexas, fora da Universidade", indicando se rurais ou urbanas, no caso de possuímos essa informação.

e) — Os professores da Universidade que dirigem a prática das professorandas recebem várias designações, que procuramos traduzir o mais literalmente possível, uma vez que a denominação usada no Brasil, "professor de Prática de Ensino" deixa a desejar, levando-se em conta que prática não se aprende, adquire-se; é objeto de orientação, de direção, de supervisão e não de "ensino"; não se pode ser "professor" de prática.

f) --Os professores das escolas primárias que servem à prática das professorandas, além de ensinar aos seus alunos, têm por obrigação lidar com as professorandas que são designadas para a prática nas suas classes, determinar-lhes tarefas, medir-lhes a eficiência etc, de acordo com a orientação geral do professor da Universidade que superintende a prática. Suas designações são, também, variadas: *critic teacher*, *elementary supervisor*, *practice teacher*, *room teacher*, etc. Usamos nesse trabalho, geralmente, a expressão "professor de classe", para evitar confusões com o supervisor da universidade, embora achemos que tal professor mereça um título especial que o distinga dos demais professores primários, uma vez que suas atribuições são muito mais amplas e variadas.

(*) As Universidades não funcionam em um só edifício, mas em muitos, cada qual com sua função, como, por exemplo: Biblioteca, Artes Domésticas, Ginásio e Piscina Psicologia, Administração, Música, Refeitório, Dormitório para Moças, Dormitório para Rapazes, Auditório, Escola Secundária, Escola Primária etc. Os prédios são todos vizinhos, embora separados por grandes áreas, constituindo, tantas vezes, pela sua extensão, um verdadeiro bairro. Todos esses prédios, diz-se, estão no "Campus" da Universidade.

g) — As organizações das várias universidades diferem entre si, embora apresentem, também, muitos pontos comuns. A consulta ao *Quadro-Sumário* e a leitura do *Resumo e Conclusões*, na parte final deste trabalho, darão ao leitor uma idéia de conjunto e permitirão estabelecer diferenças e semelhanças.

h) — O material que usamos na elaboração do presente estudo foi coletado quando de nossa estada nos Estados Unidos. Inicialmente, valemo-nos dos arquivos do Diretor de Prática de Ensino do *George Peabody College for Teachers*, em Nashville, Tennessee, Dr. J. E. Windrow, o qual gentilmente colocou à nossa disposição todas as informações por ele colecionadas à prática de ensino no Peabody College. Daí, dirigindo cartas, solicitando boletins, folhetos, esclarecimentos, completamos a nossa coleta de dados. Cumpre-nos encarecer aqui a prontidão, sinceridade e espírito de colaboração que encontramos em todos a quem nos dirigimos, muitos dos quais chegaram a convidar-nos para visitar a Universidade e trocar idéias, pessoalmente.

Dada a situação experimental que atravessava o Peabody College, no uso de novos métodos, sua organização não está aqui descrita .

i) — Naturalmente que algumas universidades forneceram informações mais minuciosas que outras, algumas estenderam-se mais em alguns aspectos do que em outros. A esse material, assim heterogêneo, procuramos dar forma mais ou menos homogênea, de modo a facilitar seu estudo e comparação; esforçamo-nos, entretanto, em conservar a sua essência e espírito, e até, quando possível, traduzimos literalmente a linguagem do original.

A cada uma das diferentes universidades, atribuímos um número, de maneira a permitir referência, sempre que necessário. Na falta de um critério satisfatório para tal seriação, resolvemos usar um critério pessoal, tão precário quanto qualquer outro. Começamos pelas universidades das quais possuímos material mais completo, podendo fazer mais minuciosa exposição.

j) — Deve-se ao Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos a publicação desse estudo, pois foi o seu Diretor e nosso ex-professor, Dr. Murilo Braga, com quem vimos colaborando há vários anos nos cursos de aperfeiçoamento do INEP, quem nos animou a elaborar os dados colecionados e apresentá-los de maneira a servir de fonte de consulta para os Diretores e Professores dos Institutos de Educação e Escolas Normais do Brasil, sempre empenhados em obter novas sugestões a fim de aumentar a eficiência da prática dos futuros professores.

II — DESCRIÇÃO DO TRABALHO DE PRÁTICA DE ENSINO NAS 58 UNIVERSIDADES ESTUDADAS

1 — EASTERN ILLINOIS STATE TEACHERS COLLEGE — CHARLESTON, ILLINOIS

Observação, Participação e Direção — Três trimestres de 12 semanas cada um, 5 horas por semana. Total — 180 horas.

Os três trimestres são feitos todos no último ano da universidade ou um no penúltimo e os outros dois no último, na cadeira de Prática de Ensino.

A *observação* tem como campo uma das escolas primárias anexas, em correlação com os cursos feitos na Universidade; o professor desta combina com o professor da escola primária e este vem à sala da Universidade, conversa com as professorandas na véspera da observação 15 ou 20 minutos, a respeito dos objetivos, do material e dos métodos a seguir na aula a ser dada; no dia seguinte, as professorandas fazem observação e no terceiro dia o professor da Universidade, o professor da classe primária e as professorandas discutem em conjunto o que observaram.

É feita *observação* também como parte integrante dos cursos de formação profissional, tais como Psicologia, Manejo de Classe, e dos cursos de matérias de ensino, tais como Literatura, Leitura, Aritmética e Escrita.

O *diretor de Prática de Ensino* distribui as professorandas pelas escolas primárias anexas e traça as normas que devem ser seguidas pelas professorandas e pelos professores, as quais já estão impressas. Determina, ainda, as condições que devem ser preenchidas pelas escolas primárias anexas à Universidade, para prática de ensino. Aqui vão algumas sugestões do Diretor de Prática de Ensino, professor Harry L. Melter, inclusas no boletim: "*Princípios para a Orientação da Prática de Ensino Supervisionado*":

As escolas primárias anexas à Universidade de Illinois são mantidas pelo governo, não somente para oferecer as melhores práticas educacionais às crianças que as freqüentam, mas para auxiliar no trabalho de elevação dos níveis de educação e no desenvolvimento dos melhores métodos de ensino de todas as escolas sobre as quais possa exercer sua influência.

Somente professores que tenham obtido ótimas notas em seus cursos de formação ou aperfeiçoamento, e de reconhecida superioridade em treino, experiência e capacidade profissional são selecionados para tais escolas.

Recebendo professorandas para Prática de Ensino, o professor deve ensinar pelo menos durante 2/5 do tempo e terá inteira

responsabilidade sobre a qualidade de ensino dada pela professoranda. Só fazem Prática de Ensino as estudantes que obtiveram grau C ou superior em seus cursos, e nenhuma professoranda terá permissão de continuar ensinando por um período considerável de tempo, a não ser que os alunos estejam fazendo progresso.

Os professores devem possuir uma variedade de métodos e de material de ensino, bem como formas de apresentar esse material. Nossas professorandas saem das nossas escolas anexas para ensinar em outras escolas e devem ter um largo e inteligente conhecimento do que se pode encontrar de bom em uma variedade de métodos.

As escolas anexas não são nem escolas experimentais nem escolas de tipo comum, mas possuem certos aspectos de ambas. Em linhas gerais, as escolas anexas devem retratar as condições geralmente aceitas em relação a currículos, métodos e equipamento. Mas é necessário haver experimentação, para avaliar materiais, métodos, processos e técnicas. As escolas anexas devem esforçar-se para mostrar às professorandas o que há de melhor dentre as mais avançadas conquistas didáticas e deve lutar para evitar a perpetuação das práticas rotineiras das escolas de baixo padrão educacional. As escolas anexas têm, ainda, obrigação de ensinar as professorandas a usar um material didático moderno e adequado, que possa concorrer para que seus esforços como professor iniciante apresentem os melhores resultados que for possível obter.

As professorandas devem aprender o que é um ótimo ensino e o que é uma ótima escola. As escolas anexas devem ser, portanto, ótimas escolas, com ótimos professores, ótimo equipamento e ótimo material didático. Os alunos nessas escolas devem ser melhor disciplinados, desenvolver melhores hábitos de estudo e mais rico cabedal de experiência que os das escolas comuns.

Mas há certas condições de ensino nas escolas anexas que devem ser as mesmas das escolas comuns. O tamanho das classes, a inteligência dos alunos e o nível econômico e social das famílias dos alunos. Ver como se lida com esses fatores em condições ideais de ensino ajudará aos futuros professores a desenvolver um trabalho mais eficiente quando entrarem ao serviço das escolas comuns. *Não se deve ensinar às professorandas a perpetuar técnicas e processos de ensino inferiores ou medíocres.*

A Prática nas escolas anexas e os cursos de formação profissional devem ser integrados. Os membros do corpo docente das escolas anexas devem saber o que é ensinado nos vários cursos da Universidade; resumos de tais cursos devem ser fornecidos àqueles que o desejarem. Os membros do corpo docente da universidade devem ser conhecedores dos métodos usados nas escolas anexas, os quais digam respeito à matéria que ensinam na universidade. *Vi-*

sitas feitas às alunas da escola primária por membros do corpo docente da universidade, e visitas destes às classes da universidade, darão a cada um uma apreciação, compreensão e aproximação de trabalho do outro.

Lições de demonstração nas escolas anexas são um excelente meio de conseguir essa integração. Os cursos da universidade apresentam uma nova significação quando *bem planejadas* demonstrações põem em prática tais princípios.

As escolas anexas devem ser organizadas de modo a oferecer à professoranda prática na direção de atividades extra-curriculares, bem como na de atividades de currículo. A professoranda deve ter experiência em estabelecer a necessária rotina de classe, em dirigir a participação da criança nas atividades de classe, em melhorar a freqüência e a pontualidade — em proteger a saúde das crianças, em fazer a estatística escolar, em manter relações de cooperação com os pais, em cuidar do material e equipamento escolar, em cooperar com o corpo docente das escolas anexas.

A introdução gradual nos problemas de ensino logicamente obedece à seguinte seqüência: *observação, participação e direção*. Na prática, a participação gradual no ensino é considerada perda de tempo; ela é geralmente combinada ou com um curso de observação ou com um curso de direção do ensino (*), sendo mais usualmente uma parte do segundo.

É essencial que a prática de ensino seja sob adequada supervisão e orientação. Conferências regulares devem ser feitas ao menos uma vez por semana; será, para isso, destinado o período de 4.00-4.50, às sextas-feiras. Cada professor de classe será encarregado do seu grupo de professorandas.

Nas conferências de grupo, serão discutidos problemas comuns a todas as professorandas (o Diretor de Prática de Ensino sugere os tópicos e o material que podem ser usados para tal tipo de conferências).

*Conferências individuais (**)* entre o professor da classe e a professoranda serão feitas toda vez que se tornarem necessárias

(*) A professoranda fica dois trimestres numa classe e um trimestre na outra. Nas 2 ou 3 primeiras semanas, observa, escreve as suas observações e as discute com o professor da classe. Participa apenas das atividades de rotina. *Pede-se-lhe, então, em escrever planos de aula e ela pode ou não ser mandada dar a aula do primeiro plano.* Quando mostra eficiência em planejar, começa a ensinar. A princípio, ensina por curto período, depois ganha proficiência e deve ensinar a uma classe com inteira responsabilidade por uma semana ou duas; nesse período o professor da classe ensina cerca de 40% do tempo e a professoranda cerca de 60% do tempo.

(**) Para tal fim, a professoranda apresenta, por escrito, ao professor da escola anexa o seu horário em outras matérias e indica quais as horas livres de que dispõe para conferências individuais.

e são importantíssimas, para discutir os problemas individuais da professoranda:

Os planos de aula apresentados devem, depois de corretos, ser devolvidos e discutidos. Crítica e sugestões em relação à seleção, organização e apresentação da matéria serão feitas. Será dada à professoranda uma oportunidade para avaliar seu próprio ensino, apontar seus erros e indicar o que poderia fazer para desenvolver suas técnicas de ensino. Podem, ainda, ser discutidas as reações das crianças em relação à personalidade da professoranda, e como desenvolver suas qualidades pessoais, bem como as atitudes, hábitos pessoais, voz, maneira de vestir.

Relatórios de trabalho — Cada grupo de professorandas fará um relatório do trabalho realizado no trimestre, principalmente em temas de *Unidade de Trabalho* desenvolvida em classe, de acordo com os itens apresentados pelo Diretor de Prática de Ensino. Uma cópia do relatório será encaminhada ao Diretor de Prática de Ensino e cada professoranda deve guardar uma cópia, também.

Avaliação do trabalho da professoranda:

a) — *Ficha de auto-julgamento* — É fornecida mimeografiada à professoranda, para que ela, periodicamente, dê a si mesma um grau ao trabalho realizado, de acordo com os itens da escola. Esses itens serão os mesmos pelos quais a professoranda será julgada. As notas dadas pela própria professoranda servirão de base para discussão entre ela e o professor da escola anexa e levarão a melhor compreensão dos pontos fracos e pontos fortes da professoranda.

b) — *Ficha de julgamento do professor da escola anexa* — Apresenta os mesmos itens da ficha da professoranda e deve ser enviada ao diretor da Prática de Ensino depois que o estudante tiver dado uma aula ou depois que houver ensinado uma unidade inteira.

c) — *Relatório das atividades da professoranda* — Deve ser preenchido semanalmente pela professoranda, dizendo quais as atividades que desempenhou em cada semana, que problemas encontrou, as experiências que lhe pareceram proveitosas ou não. O relatório é entregue semanalmente ao professor da escola anexa e, ao fim do trimestre, ao Diretor de Prática de Ensino.

O que a professoranda tem direito de esperar do seu professor da escola anexa. O que o professor tem direito de esperar da professoranda:

O Diretor de Prática de Ensino, num folheto de nove páginas mimeografadas, aponta, em itens, o que deve ser feito pelo professor da escola anexa para que o estágio da professoranda em Prática de Ensino seja proveitoso e que atitude deve assumir a professoranda, para atingir aos mesmos objetivos. Fica, assim, cada qual

conhecedor das suas obrigações, direitos e limitações num trabalho em que precisam, ambos, agir de comum acordo.

Essas instruções estão distribuídas em várias seções, bastante longas e suficientemente minuciosas:

	<i>Professor</i>	<i>Professo- randa</i>
Em relação ao programa de ensino.....	26 itens	11 itens
Em relação ao manejo de classe.....	30 "	23 "
Em relação ao desenvolvimento profis- sional	2 "	1 "
Em relação aos contatos com o público. . .	7 "	1 "
Em relação aos superiores hierárquicos. .	2 "	1 "

2 — NEW JERSEY, STATE TEACHERS COLLEGE, UPPER MONTCLAIR,
NEW JERSEY

Observação — Começa no 1.º ano da Universidade, usando as classes da escola anexa, e segue durante *quatro anos*.

Participação — No 3.º ano (júnior) muitas vezes as professorandas são levadas a auxiliar os professores de classe, numa espécie de participação.

Nos primeiros anos, o trabalho de observação é de natureza elementar, mas, à proporção que o estudante avança, mais complexos aspectos dos problemas de ensino são *observados* e *analisados*. No 3.º ano, a observação é feita intensivamente em correlação com os cursos de "Aspectos Pedagógicos e Técnicos da Educação" e "Princípios e Técnicas de Ensino".

Imediatamente antes de iniciar a Direção de Classe, é realizado um curso sobre Princípios e Filosofia da Educação. Cada estudante é levado a pôr em prática sua própria filosofia de vida e de educação.

Direção — É feita nas escolas de New Jersey, com o tempo todo dedicado a esse trabalho. 12 semanas, 3 horas por dia — *total: 180 horas*. Além disso, devem as professorandas tomar parte em clubes de trabalho, assembléias de estudantes, e todas as atividades extra-classe que fazem parte das escolas modernas.

As 6 semanas, que se seguem a esse trabalho, são passadas na *Universidade*, dedicando-se a estudo intensivo dos *problemas práticos do ensino*; a prática de ensino oferece experiência para interpretação de teoria educacional.

Durante a prática nas escolas de New Jersey, cada professoranda é designada para a classe de um professor de reconhecido valor, sob cuja orientação ela observa, participa e ensina. A primeira

semana é gasta em observação e participação; e daí ela vai progressivamente ensinando por uma, duas, até o total de três horas, com inteira responsabilidade, nas nove últimas semanas.

Crítica dos planos e das aulas dadas. O professor de classe deve conhecer, com a devida antecedência, o plano que a professoranda haja preparado para sua classe e insistir sobre as modificações que julgar convenientes. O plano deve ser a princípio minucioso e será submetido ao professor de classe bastante antes da execução; com o correr dos tempos, torna-se mais conciso, aproximando-se do tipo comum de planos de aula.

O professor de classe normalmente observa todo o ensino da professoranda durante as primeiras semanas e oferece-lhe a vantagem de fazer a crítica durante o tempo destinado a *conferências* desse tipo. À proporção que as semanas passam, o professor vai afastando o fator um pouco constrangedor da sua presença. É comum que a professoranda voluntariamente procure os conselhos do professor de classe, mais freqüentemente nas últimas semanas do que nas primeiras.

Superintendentes e diretores — Muitas vezes observam a professoranda e oferecem-lhe o valor de uma crítica sob o ponto de vista das suas funções de diretor ou superintendente. É fora de dúvida que isso constitui um elemento valioso para treino.

Supervisão da Prática de Ensino — Durante as 12 semanas de Prática ou Direção nas escolas, a professoranda é freqüentemente visitada no trabalho por membros do corpo docente da Universidade.

Conferências individuais e de grupo ou outras técnicas de supervisão aprovadas são empregadas para desenvolver a professoranda.

Cada professoranda recebe, pelo menos, *seis visitas* dos supervisores da Universidade, 3 do departamento de matérias e três do de integração profissional.

Cada visita é seguida de uma *conferência* entre a professoranda e o supervisor, freqüentemente incluindo o professor de classe. Após cada visita, o supervisor prepara um relatório da professoranda. Isso perfaz, juntamente com o relatório do professor de classe, cerca de 10 relatórios, os quais devem ser lidos pela professoranda-

Ao meio do período de prática o estudante retorna à Universidade para *um dia, de conferências*. Discussões gerais, discussões de grupo e consultas individuais aos membros do corpo docente da Universidade auxiliam as professorandas a esclarecer e resolver as dificuldades encontradas no trabalho.

STATE TEACHERS COLLEGE, GENESEO, NEW YORK

Observação — 1º. ano — 1 hora por semana, em conexão com o curso de "Desenvolvimento da Criança". — *Total 36 horas.*

Participação — 2º. ano — 3 semanas, tempo integral, na Escola Primária Anexa. Cada professoranda é dispensada das demais matérias durante esse período, para fazer prática. — *Total: 90 hs.*

Direção — a) — 3º. ano — 1 semestre, tempo integral.

A professoranda passa:

— 6 semanas na escola anexa

— 6 semanas na escola rural

— 6 semanas na escola de prática situada em cidades vizinhas (nesse caso deve morar lá).

Em cada escola, a professoranda leciona em uma série diferente.

Seminário — Depois, a professoranda volta para a Universidade, para seminário sobre educação elementar. — *Total: 540 hs.*

b) — 4º- ano — A professoranda volta para a universidade e faz *trabalho especial* na escola anexa, com grupos de alunos ou individualmente; pode fazer trabalho emendativo (em crianças que mostram deficiências educacionais, às vezes oriundas de aprendizagem mal orientada) ou, se tiver talento especial, pode trabalhar em Música ou Educação Física.

Cada estudante é designado para uma sala de aula.

Conferências — O Diretor de Prática determina 2 tipos de conferência:

1) — *Antes do ensino* — a) — No início do período de prática. Uma conferência na qual professor de classe e professoranda discutem a unidade de trabalho, seus objetivos, fontes de informação, atividades prováveis etc; b) — diária, para discussão do plano diário da professoranda, mas com antecedência suficiente para que esta introduza as modificações necessárias.

2) — *Depois do ensino* — Consiste numa avaliação da aula dada pela professoranda, e da qual participam esta e a professora da classe. Toda conferência deve despertar auto-análise construtiva e independência crescente.

Planejamento — É uma parte importante do trabalho, devendo ser exigidos, a princípio, planos minuciosos e, para o fim do semestre, planos do tipo comumente usado pelo professor.

Supervisão do trabalho — É feita por professor da Universidade, que visita as escolas de Prática e faz conferências com os professores das classes primárias.

Informações aos diretores e superintendentes — Uma vez que a Universidade tem vários centros de prática fora do seu campo,

as instruções de caráter mais geral são impressas. Transcreveremos, abaixo, um resumo:

"O fato de que outras escolas não participam do nosso programa — explica o diretor de prática — não quer dizer que não tenham vantagens a oferecer aos nossos estudantes; muitas escolas, anualmente, requerem o privilégio de cooperar, e sentimos não poder trabalhar com elas, porque nosso *limitado número* de professorandas e as dificuldades de transporte tornam necessário restringir-nos a certa distância da Universidade.

"De maneira a tornar mais eficiente o nosso programa de prática, desejaríamos apresentar algumas sugestões que seriam de valor para nossos estudantes que vêm para a sua escola.

"1 — Selecione, dentre os seus professores, aqueles que poderiam ser mais úteis às professorandas, e prepare-os para recebê-las, esclarecendo as razões da prática de ensino e pedindo a cooperação do corpo docente no sentido de tornar a experiência da pro-fessoranda valiosa em todos os sentidos.

"2 — Apresente boas-vindas às professorandas que vêm à sua Escola. Nossas estudantes estão ávidas de aprender e fazer, mas são tímidas muitas vezes porque se sentem sozinhas em uma nova situação. Suas boas-vindas ajudá-las-ão a sentir que' são desejadas.

"3 — Explique-lhes os propósitos, ideais, e a organização administrativa de sua escola, de maneira que elas conheçam seus objetivos e a maneira de adaptar-se a eles.

"4 — Se puder, apresente-as aos professores da classe com que trabalharão, porque isso as ajudará a começar.

"5 — Apresente-as ao corpo docente como membros temporários do grupo.

"6 — Ajude ao professor de classe a planejar um programa variado e completo para a professoranda.

"7 — Observe o ensino de cada uma e faça uma conferência com ela uma ou duas vezes, acerca do que viu durante suas visitas. Qualquer crítica construtiva que lhe possa oferecer sobre seu trabalho será de grande valor.

"8 — Ajude-as a se sentirem à vontade para consultá-lo sobre seus problemas concernentes à escola ou à comunidade.

"9 — Convide-as a participarem das reuniões de Pais e Professores; trabalharão melhor se sentirem que são professores auxiliares ou assistentes do que meramente praticantes.

"10 — Proteja-as contra a exploração, através de excessivo trabalho ou fazendo-a de mensageiro ou professor substituto.

"11 — Pedimos-lhe que desencoraje o uso da professoranda como professora substituta, exceto numa emergência e somente durante a última parte de seu estágio na escola.

"Informações aos professores de classe que recebem professorandas.

"Sua escolha foi feita para trabalhar com as professorandas, porque sentimos que sua experiência, seu interesse e suas qualidades pessoais e profissionais permitem-lhe oferecer às professorandas contribuição útil ao seu desenvolvimento. Para tornar essa contribuição o mais eficaz possível, oferecemos as seguintes sugestões:

"1 — Ofereça à professoranda um programa de experiências bastante equilibrado.

"2 — Antes que a professoranda comece a observar o seu trabalho, pedimos-lhe que faça uma *conferência* com ela, explicando-lhe os seus planos; depois das lições dadas, nova *conferência* é necessária para que ela realmente ganhe alguma coisa da observação feita. Essa observação direta e dirigida é essencial para aumentar-lhe a compreensão.

"3 — A experiência tem demonstrado que a professoranda pode receber certa responsabilidade sobre algum serviço definido, desde o início; a princípio, é preciso ser bem explícito nas instruções a dar-lhe.

"4 — Logo que a professoranda passa a compreender a situação da classe, pode começar a dar algumas aulas. *Antes* de assumir a responsabilidade de qualquer aula, deve submeter o plano à sua aprovação, para crítica. É necessário ajudá-la a transferir seus conhecimentos teóricos para o campo prático. Será útil que tenha uma visita geral do seu plano para o semestre, de maneira a melhor tomar parte no trabalho.

"5 — Embora as conferências breves, oportunas, não subordinadas a horário, sejam valiosas, convém destinar *diariamente* certo tempo para *período regular* de conferência. Os principais característicos de uma boa conferência são: participação mútua na discussão, interesse genuíno nos problemas envolvidos, orientação na solução dos problemas, inspiração para atingir melhores resultados. As conferências são mais valiosas quando limitadas a dois ou três pontos importantes, incluindo tanto aspectos louváveis como aspectos fracos, e quando os itens principais são resumidos ao fim da conferência.

"6 — Depois que a professoranda estiver sob sua direção por algumas semanas, estará apta a ensinar por um dia inteiro. Naturalmente, a habilidade da professoranda e sua compreensão da situação concorrerão para marcar a data certa da sua iniciação em trabalho com responsabilidade integral.

"7 — Nossas professorandas têm aprendido a esperar crítica positiva e construtiva, e a aceitá-la de bom grado, porque desejam melhorar no seu trabalho com as crianças. Quaisquer conselhos que lhes possa dar," como resultado de seu treino e experiência serão

úteis para elas. Lembre-se de que muitas coisas que lhe parecem lugares comuns, devido a sua experiência podem ser totalmente desconhecidas da professoranda. Auxilie-a a analisar suas próprias dificuldades e a vencê-las.

"8 — Encoraje a professoranda a fazer perguntas e a procurar as razões de certas técnicas usadas.

"9 — É provável que a professoranda faça algumas coisas bem e outras não tão bem. À proporção que o tempo passa, deve progredir em compreensão e habilidade e tomar parte em todos os tipos de atividade com crescente sucesso. Para isso, é necessária orientação segura e crítica construtiva.

"10 — Algumas vezes, será aconselhável que a professoranda visite outras classes, para observar alguns tipos de aulas.

"Meramente sentar numa sala por uma hora sem oportunidade para uma discussão, não tem valor algum para a professoranda. É preciso que o professor lhe explique o que vai ver e, depois da lição, discuta o que viu.

"11 — *A ficha de julgamento* do trabalho da professoranda ser-lhe-á enviada antes que a professoranda chegue. Esperemos que a estude e discuta com o nosso *professor de Prática* quando ele visitar a sua escola. Além de servir para avaliar as experiências da professoranda, tal ficha ajuda-lo-á a *guiar* o desenvolvimento da professoranda. Além de marcar a lista de itens, esperamos que sejam acrescentados comentários significativos sobre o estado presente e as potencialidades da professoranda, bem como sugestões para ulterior desenvolvimento durante os próximos períodos de prática.

"Esperamos que o julgamento seja discutido com a professoranda, mas pedimos enfaticamente que não lhe seja mostrada a nota dada nem lhe seja prometida qualquer nota. Diga-lhe onde melhorou e onde pode melhorar no futuro.

"O seu julgamento e o do professor de prática serão *independentes* e o grau final da professoranda depende desse julgamento e de outros similares.

"Sabemos que nossas professorandas ganharão com a permanência em sua classe, tanto profissionalmente como em personalidade, e sinceramente apreciamos o tempo e o esforço a elas devotado. Muitos professores têm encontrado grande satisfação em trabalhar com as professorandas. Apesar do esforço extra que tal orientação requer, os resultados são tão estimulantes que o professor se sente amplamente recompensado. Poucos professores têm encontrado oportunidade de prestar tão valiosa contribuição à profissão e à sociedade quanto os que ajudam a um futuro professor a ter sucesso em sua profissão."

Resumo da ficha de julgamento:

I — *Qualidades pessoais e profissionais vitais no ensino*

a — Saúde Física e Mental b — Aparência c — Refinamento e tato d — Linguagem e uso do Inglês e — Relações pessoais e profissionais
f — Profundo conhecimento da matéria de ensino e sua habilidade para usá-lo g — Julgamento h — Iniciativa
i — Responsabilidade e dependência j — Interesse geral pelo ensino.

— *Conhecimento técnico vital no ensino*

a — Controle social
b — Organização e planejamento de atividades c — Habilidade em perguntar e em dirigir discussões d — Habilidade no uso de exercícios e — Habilidade em auto-julgamento f — Habilidade na avaliação do progresso da criança g — Habilidade em dirigir a rotina de classe h — Habilidade em desenvolver hábitos de estudo e de trabalho i — Habilidade na seleção e uso de técnicas j — Habilidade no desenvolvimento dos programas k — Habilidade na seleção e uso de material didático e ilustrativo l — Habilidade em estimular o desenvolvimento estético.

4 — STATE TEACHERS COLLEGE, POTSDAM, NEW YORK

Observação — No 1º. ano de estudo, na escola anexa, em relação à cadeira de Psicologia.

Observação e Participação — a) no 2º. ano, em relação ao curso teórico: "A Criança e o Currículo I", a observação é feita em grupos e as professorandas participam, trabalhando uma hora por dia com 1 a 5 crianças, 5 dias por semana, durante um ano; b) no 3º. ano, em relação à cadeira teórica "A Criança e o Currículo II".

Direção de Classe — No 4º. ano, 1º. semestre, trabalho exclusivo em Prática de Ensino; 15 horas por semana — *Total: 270 hs.*; usando escolas fora da Universidade, as quais anualmente são con-

vidadas pelo Diretor de Prática de Ensino a continuar cooperando nessa parte do programa de Prática.

As professorandas passam 6 semanas na escola anexa à Universidade, 6 numa escola rural e 6 numa escola da cidade. Embora trabalhando com os professores das classes primárias, as professorandas ficam sob a *direta supervisão* de um membro do corpo docente da Universidade.

Seminário — No 4.º ano, 2.º semestre. As professorandas fazem esse curso na Universidade, revendo todo o trabalho feito em observação, participação e direção até aí, discutindo suas anotações, os problemas encontrados, e as relações da Prática com as matérias teóricas aprendidas.

Sugestões aos Superintendentes, Diretores e Professores das Escolas Anexas — A Direção de classe ou, verdadeiramente, prática de ensino é feita em várias escolas, para tal designadas, e o Diretor de Prática de Ensino envia-lhes sugestões, escritas, as quais vão aqui resumidas:

1) — *Aos Superintendentes e Diretores*

- a) — Dar à professoranda uma idéia geral da organização da escola;
- b) — Planejar o programa da professoranda, deixando-lhe, pelo menos, 1 a 3 dias para *observação* ao *princípio* e ao *fim* de cada período .
- c) — Iniciar o ensino pela professoranda por pequenas partes, em cada dia.
- d) — Aumentar gradativamente o programa da participação da professoranda, até que ela ensine 50% do tempo (no fim da 3.ª ou 4.ª semana) .
- e) — Permitir que as estudantes capazes tomem completamente o trabalho do professor de classe durante o tempo dedicado à prática.
- f) — Programar *conferências* com as professorandas, para avaliar seu progresso e ajudá-las a solver seus problemas.

2) — *Aos professores das classes*

- a) — Devem *planejar* junto com a professoranda uma unidade de trabalho que será desenvolvida por ambos, bem como ajudá-la a traçar os planos de aula diários (o diretor de Prática sugere os itens gerais para organização de planos) .
- b) — As *conferências individuais* com a professoranda constituem o meio mais vital e efetivo de que dispõe o professor para desenvolver a professoranda. Devem ser realizadas *antes do ensino* e *depois do ensino* pela professoranda, servindo aos propósitos de ajudá-la no seu trabalho, apresentar-lhe sugestões ou reparos

aos planos de aula traçados e, finalmente, discutir o trabalho realizado. As sugestões serão apresentadas com tato e simpatia, as críticas em termos de princípios psicológicos e pedagógicos, discutindo os pontos favoráveis e os pontos fracos evidenciados pela professoranda.

c) — *As conferências de grupo*, realizadas em comum com várias professorandas e membros do corpo docente da Universidade têm como objetivo criar atitudes desejáveis, discutir pontos de interesse e valor geral, permitir uma oportunidade para discussão de dificuldades.

d) — O *juízo* final da professoranda é feito pelo *Diretor de Prática de Ensino*, mas o professor da classe, em comum acordo com a professoranda, deve fazer uma apreciação da personalidade e do trabalho da professoranda, obedecendo aos itens de uma escala que lhes é enviada.

5 — STATE TEACHERS COLLEGE, WHITEWATER, WISCONSIN

Prática de Ensino — É feita durante um semestre, em dois períodos de 9 semanas dedicadas exclusivamente à prática, incluindo *observação*, *participação* e *direção*, além de *atividades extra-classe*. Total: 270 horas.

O *Diretor de Prática de Ensino* distribui às professorandas pelos professores de classe, os quais ficarão encarregados de um pequeno grupo de professorandas pelo período de 9 semanas. O *professor de classe* deve dar oportunidade a que a professoranda tome parte nas várias atividades constantes de uma *ficha* que deve ser devolvida ao fim do período, indicando o total de horas gastas em cada atividade ao fim do período.

Conferências — Todas as sextas-feiras, às 4 horas da tarde, realiza-se uma conferência de grupos de professorandas, alternativamente com o *professor de classe* ou com o *Diretor de Prática de Ensino*. Na 2.^a e na 4.^a semanas, elas se reúnem em grupos pequenos com o professor de classe a quem foram confiadas.

O *Diretor de Prática* encarece o valor das conferências, a fim de encarar, *sob o ponto de vista da prática*, os problemas de filosofia educacional, de psicologia e de métodos.

Ficha-Resumo das atividades da professoranda:

1 — Ensino	Nº. de Horas	Total
À classe toda	• -----	
À parte da classe.....	-----	
A casos individuais	-----	
Outros (descrever)		

2 — Observação do Ensino

Do professor de classe
 De outra professoranda ,
 Em outra classe

3 — Participação

Fazendo demonstrações
 Fazendo relatórios
 Supervisionando o estudo ,
 Planejando unidades ou aulas
 Aplicando testes ,
 Julgando trabalho escrito

4 — Conferências

Em grupo, com o professor
 Individuais, com o professor
 Outras (de grupo)

5 — Auxiliando em Atividades
Extra-Classe6 — Tomando Parte em Atividades
Escolares

Atléticas
 Sociais
 Círculo de Pais e Professores
 Reuniões de Professores

7 — Serviços Extra - Escolares da
Comunidade com Crianças de
Idade Escolar

(descrever)

Julgamento da professora — O professor de classe recebe uma ficha constante de vários itens referentes a qualidades pessoais e

profissionais da professoranda, aos quais devem ser atribuídos graus de 1 até 5. Tal ficha é devolvida ao Diretor de Prática de Ensino ao fim de cada período de 9 semanas. A professoranda deve ser conhecedora desse julgamento.

6 — STATE TEACHERS COLLEGE, DICKINSON, NORTH DAKOTA

Observação e Participação — São feitas durante dois trimestres, uma hora por dia, em escolas para isso designadas fora da Universidade, pois esta não tem escola de prática.

Aproximadamente: Observação: 15 horas

Participação: 105 horas Total: 120 horas.

O máximo de tempo durante o qual a professoranda dirige uma classe é a metade de um dia.

O Supervisor de Prática de Ensino envia às escolas primárias o programa que a professoranda deve cumprir e as sugestões sobre como o professor deve agir com as professorandas.

Em cada trimestre, a professoranda trabalha com um professor diferente:

Ao fim do 1º trimestre, o professor deve devolver, preenchida, ao Supervisor de Prática, a fórmula que lhe é enviada para anotar as atividades em que a professoranda tomou parte e aquelas em que demonstrou dificuldades.

Atividades:

Exercícios
Estudo
Apreciação
Provas
Leitura
Planejamento.

Técnicas de classe:

Distribuição de material
Manter a atenção da classe
Colecionar material
Obter participação de toda a classe
Planejar trabalho
Distribuir tarefas
Fazer questionários
Motivar.

O professor do 1º. e 2º. trimestres recebem, também, questionários a respeito das qualidades pessoais e profissionais da professoranda, demonstradas durante o seu estágio.

Críticas de trabalho — Os professores de classe recebem, ainda, orientação sobre a maneira de criticar o trabalho da professoranda:

"A crítica deve ser:

Apreciativa — reconhecendo e encorajando as qualidades.

Corretiva — medindo as dificuldades e levando a professoranda a reconhecer suas próprias fraquezas.

Criativa — enriquecendo a experiência e abrindo horizontes.

Objetiva, impessoal — baseada em sólidos princípios educacionais e discutida em termos das reações dos alunos.

Específica — em relação a necessidades individuais das crianças ou da professoranda, dando ênfase à situação particular e focalizando os itens relacionados com o caso.

A crítica deve levar à auto-crítica.

Deve ser *positiva*, isto é, não destruir as práticas existentes sem substituí-las por outras.

Deve ser intelectualmente honesta."

7 — GREENVILLE TEACHERS COLLEGE, GREENVILLE, NORTH CAROLINA

Observação — É feita durante um trimestre, em seguida àquele no qual foi estudada a *teoria* a respeito de métodos.

A observação é seguida por uma *conferência* com o professor que deu a aula, e é em grupos.

Três semanas antes de terminar o período, cada professoranda é designada para fazer observações na sala da professora, onde deve fazer prática de ensino: 1 ou 2 professorandas por classe.

Observa uma hora por dia, pelo menos, durante 3 semanas, e tem *conferências* com o professor da classe. Começa, então, a planejar seu trabalho para o trimestre seguinte.

9 semanas (observação geral) .

3 semanas ou 15 horas (observação em classe) .

Total: 12 semanas ou 60 horas, no mínimo.

Gradual participação — Nas duas primeiras semanas do trimestre que se segue ao anterior, a professoranda em parte observa e vai aos poucos participando, mais e mais; a princípio ocupa-se de poucas crianças, aos poucos vai aumentando sua atuação. — Passa todo o dia na sala de aula.

Total: 2 semanas ou 60 horas.

Direção de classe — Todo o restante do trimestre, com tempo integral, a professoranda passa na sala de aula, com inteira responsabilidade do ensino.

Total: 10 semanas ou 250 horas.

Supervisão da prática — É feita por meio de visitas do Supervisor da Universidade às classes da Prática:

Conferências — a) — Durante o período de observação e participação, após cada observação ou participação (com o professor de classe);

b) — Durante a Direção de Classe, com o *professor de classe*, 2 vezes por semana;

c) — Durante a Direção de Classe, com o supervisor da Universidade :

1) — após cada visita deste à sua classe (individual)

2) — Seminário (2 vezes por semana) .

Escolas de Prática: As escolas da cidade de Greenville.

8 — MICHIGAN STATE NORMAL COLLEGE, YPSILANTI, MICHIGAN

Escolas de Prática

É encarregado da Prática de Ensino o diretor geral das escolas de prática (*laboratory schools*). Há cinco escolas de prática, pertencentes à Universidade (duas das quais são rurais) e mais algumas escolas públicas da cidade selecionadas também para campo de prática; naturalmente, cada escola tem o seu diretor.

Teoria aliada à Prática — Antes de ingressar na Prática de Ensino, a professoranda precisa ter completado três cursos de Educação; o terceiro deles, "Princípios do Ensino", deve ser feito no semestre imediatamente anterior àquele em que a professoranda vai fazer "Prática de Ensino".

A Prática de Ensino é feita em um semestre, ou 18 semanas, três horas por dia (metade do dia, pela manhã ou à tarde). *Total: 270 horas.* Essa prática tem que ser feita em mais de uma escola de prática e, em cada escola, em mais de uma série escolar.

Conferências — A professoranda deve organizar seu horário de maneira a deixar livre diariamente o período de 4 horas até às 5 horas para conferências. Há três tipos de conferências:

1) — *Assembléia* de Professorandas com o *Diretor Geral* das escolas de Prática: 1 vez por semana, às sextas-feiras;

2) — *Conferências de grupo* com o professor de classe encarregado de professorandas (cada grupo com seu professor) : 1 vez por semana, às terças-feiras;

3) — *Conferências individuais* serão feitas com o professor da classe de prática ou com o diretor da escola de prática ou com o diretor geral das escolas, quando for necessário ou assim o desejar a professoranda.

Julgamento das professorandas — Cada professor com quem

a professoranda trabalha preenche uma ficha de julgamento de seus elementos pessoais e profissionais e a remete ao gabinete do Diretor Geral.

9 — BUTLER UNIVERSITY, INDIANOPOLIS, INDIANA

(College of Education)

Observação: a) — 1.º ano, 2.º semestre — observação orientada e supervisionada durante metade do dia, cada semana, em várias séries escolares e em várias escolas. — 17 semanas — 51 horas.

b) — Uma semana de observação, em grupos pequenos, em 1 das classes. — 15 horas.

c) — 2.º e 3.º anos — observação em conexão com vários cursos profissionais.

Total: mais de 66 horas.

Participação e Direção — É feita progressivamente nas classes para as quais as professorandas são designadas, variando de escola e de professor, e de acordo com o nível a que a professoranda quer se dedicar e ao trabalho que deseja.

2 tipos de curso: a — meio dia de trabalho, 5 vezes por semana, 2 semestres b — um dia de trabalho, 5 vezes por semana, 1 semestre (7 horas por dia) — *Total: 630 horas*

Supervisão da Prática — É feita pelo professor do Colégio de Educação, que visita as classes e que atribui a nota final das professorandas. Além da responsabilidade em relação ao professor de classe, as professorandas são, ainda, responsáveis em relação ao supervisor da Universidade.

Conferências — A professoranda conferência com o professor da classe e com o supervisor, quando necessário.

O supervisor do Colégio de Educação tem conferências semanais com os professores das classes.

Escolas de prática — São as escolas da cidade; a universidade não tem escola anexa.

10 — NORTE TEXAS STATE TEACHERS COLLEGE, DENTON, TEXAS

Observação: 1 semestre (18 semanas), 3 horas por semana. *Total: 54 horas;* as professoras vão em grupo assistir a aulas do curso primário; a maior parte desse tempo é dedicada a receber orientação do professor, pois nenhuma orientação é proveitosa se não for suficientemente guiada.

Participação — 1 semestre (18 semanas), 5 horas por semana — *total: 90 horas* — 4/5 desse tempo (4 horas por semana) passa

a professoranda *na classe da escola primária*, com o professor da classe, o qual a orienta nos trabalhos, e sob cujas vistas desenvolve suas tarefas; *1/5 desse tempo* (1 hora por semana) é dedicado a entrevista ou *conferência com o professor da Universidade* encarregado da sua prática de ensino.

Direção — No 1.º semestre do último ano da Universidade, as professorandas fazem um curso de "*Modernas Técnicas de Ensino*". No 2.º semestre (18 semanas), durante uma hora por dia, ou 5 por semana, fazem *direção de classe* no curso primário. *Total: 90 horas*. Seus planos de aula são submetidos ao professor de classe e por ele aprovados ou modificados antes da aula ser dada.

11 — NEW JERSEY STATE TEACHERS COLLEGE, GLASBORO, NEW JERSEY

O trabalho é planejado pelo diretor de Prática de Ensino.

Observação — É feita na escola anexa ou nas escolas da cidade, durante os três primeiros trimestres do 3.º ano, em conexão com os cursos de métodos. Em cada curso de metodologia, uma hora semanal é dedicada à observação. Há, por trimestre ou 9 semanas, 5 cursos de métodos.

Total: 45 horas por trimestre 135 horas em três trimestres

Participação — (*First Student Teaching*) — Faz no 4.º trimestre do 3.º ano, ocupando todo o tempo da professoranda, durante 9 semanas. Realiza-se nas escolas anexas ou nas escolas da cidade. A professoranda mora no lugar onde está situada a escola. Inclui participação e direção de classe, progressivamente.

Total — 9 semanas ou 225 horas.

Direção de Classe — (*Responsible Student Teaching*) — É realizada no 3.º trimestre do 4.º ano, depois do estudante ter feito, durante 2 trimestres, outros cursos que melhor o habilitem a prosseguir na sua prática.

Cada professoranda é designada para uma classe, onde permanece todo o dia, durante toda a semana, residindo junto à escola de prática, orientada pelo professor da classe.

Total — 9 semanas ou 225 horas.

Conferências — Durante o trimestre de participação, bem como durante o trimestre de direção, os estudantes devem vir à Universidade para duas conferências com o Diretor de Prática de Ensino.

12 — MIDDLE TENNESSEE STATE COLLEGE, MURFREESBORO, TENNESSEE

Seleção de professorandas — Para fazer o curso de Prática, que a habilitará ao exercício do magistério, deve a professoranda satisfazer a certas condições, tais como:

Ter, em média, grau "C" ou mais, nas matérias até então cursadas na Universidade; obter 80 ou mais em testes padronizados sobre matérias fundamentais; ter feito os cursos de psicologia geral, psicologia da criança e, pelo menos, um curso de métodos de ensino; ser considerada apta num exame de saúde; ter demonstrado, realmente, desejo de ensinar, não só pela sua atitude em relação aos cursos profissionais, como em relação aos deveres e responsabilidades de professora, como ainda pelo que se puder averiguar através de entrevistas. A Universidade não somente procura selecionar as que desejam seguir a profissão, mas também os estudantes de personalidade atraente, inteligentes, apreciadores da arte, que demonstrem interesse em recreação, a par de atitude conveniente em relação ao trabalho.

A Universidade sente-se obrigada a desenvolver as futuras professorandas através de todas as fases do seu trabalho universitário, a fim de contribuir para o sucesso profissional. Encoraja-as a fazer cursos que assegurem boa prática em vestir-se apropriadamente, falar e escrever com correção e facilidade; desenvolver cortesia social e profissional, saúde física e mental.

Observação — Varia o período de acordo com o preparo demonstrado pelo estudante e as diferenças individuais, mas há um mínimo requerido, de acordo com programa previamente traçado; a observação é feita de acordo com um *livro-guia*.

Participação — As professorandas são distribuídas pelas classes em grupos de 6 a 8, no máximo. Recomenda-se que a professora seja aceita na classe como um outro membro do grupo; como exemplos de trabalhos de que a professoranda participará, são indicadas :

- ajudar no arranjo da sala, mobiliário, gravuras, material, etc;
- ajudar os alunos a guardar o material individual;
- auxiliar na correção de exercícios;
- acompanhar o grupo em excursões;
- levar o grupo à biblioteca;
- almoçar com o grupo;
- selecionar, organizar e preparar material ilustrativo suplementar ;
- dar assistência especial a crianças, individualmente;
- corrigir os trabalhos feitos no quadro-negro;
- participar das atividades e discussões de classe;
- fazer a chamada;
- preparar boletins semanais ou mensais;
- julgar testes de inteligência ou aproveitamento.

Direção — A professoranda deve estar preparada para participar das atividades da classe relativas a ensino o mais cedo possí-

vel. Começa suas experiências dando pequenas aulas, ensinando individualmente ou a pequenos grupos. Deve progressivamente desenvolver-se e aumentar a quantidade de ensino, de maneira a estar pronta para aceitar inteira responsabilidade sobre o ensino, ao fim do trimestre.

Planejamento do trabalho — Mesmo antes de dar aulas, a professoranda vai adquirindo experiência em planejar o trabalho, escrevendo planos de aula, planos para uma unidade de trabalho e planos para um ano letivo. Os planos a princípio serão muito minuciosos. Na fase inicial, a professoranda deve agir sob a orientação do diretor de prática de ensino e do professor de classe.

Outras atividades — A professoranda deve estabelecer relações de cortesia com os alunos e seus pais; deve encorajar as crianças a participar de reuniões da comunidade como também de atividades curriculares. Deve, assim, a professoranda:

- Participar de reuniões da Associação de Pais e Professores ;
- Ajudar em programas de reuniões de alunos ou professores ;
- Ajudar nas festas e piqueniques da classe;
- Auxiliar na organização e funcionamento de clubes.

Conferências — As conferências são uma parte essencial da Prática de Ensino.

Há 2 tipos de conferências, toda semana:

a) — *Individual*, com o *professor da classe*, que serve como um amigo que auxilia, estimula, tanto na resolução dos grandes como dos pequenos problemas;

b) — *Em grupo*, com o *Diretor de Prática*, onde se discutem não só questões relativas ao trabalho da professoranda, como relativas ao campo de trabalho. Exemplos:

- Importância do trabalho em cooperação com associações de pais e professores;
- Ética profissional;
- Problemas de classe, tais como: disciplina, higiene, crianças difíceis;
- Como obter dinheiro para a escola, etc.

13 — TEACHERS COLLEGE OF CONNECTICUT, NEW BEITAIN,
CONNECTICUT

Observação — É feita no 1º. e no 2º. ano, em conexão com Psicologia e Estudos Gerais de Educação; nas classes da escola primária e do Jardim da Infância são dadas aulas de demonstração.

Observação e Participação — Durante 12 semanas, no 3º. ano, as professorandas passam metade do dia na escola primária (pela

manhã), voltando à tarde para a Universidade, onde fazem cursos sobre teoria e métodos de ensino.

Mais ou menos da 4^a. semana em diante, as professorandas vão gradualmente participando do ensino, cada vez com mais intensidade. Há grande número de lições de demonstração pelo professor de classe nesse período, dando-se maior ênfase às atividades de leitura.

Total — 180 horas.

Direção (incluindo *observação e participação*) — Durante 12 semanas — tempo integral. As professorandas são distribuídas pelas várias escolas de prática, 1 professoranda para cada professor de classe.

Ao fim de 8 semanas, mais ou menos, a professoranda deverá estar com a maior parte da responsabilidade do trabalho da classe.

Total — 360 horas.

Supervisão do trabalho — Cada professoranda trabalha sob a direção de um professor de classe primária, mas sob a supervisão geral do *supervisor de prática da Universidade*.

Escola de julgamento — É feita atribuindo graus aos itens seguintes :

I — Personalidade para o ensino:

1. Aparência
2. Cooperação
3. Dependência
4. Julgamento geral
5. Saúde
6. Liderança
7. Atitude
8. Capacidade de progredir
9. Prontidão
10. Voz.

II — Habilidade no ensino:

1. Planejamento de atividades, unidades de trabalho
2. Seleção de objetivos
3. Organização da matéria
4. Estímulo às atividades infantis
5. Direção de trabalho
6. Questionários orais
7. Capacidade de melhorar em habilidades
8. Supervisão do estudo
9. Utilização de material ilustrativo
10. Desenvolvimento de apreciações

11. Estímulo ao trabalho criativo
12. Direção de atividades de saúde
13. Avaliação de formas de proceder, de resultados
14. Verificação de conhecimentos.

-Habilidade no manejo de classe:

1. Preocupação com o conforto físico
2. Uso de suficiente material didático
3. Economia de tempo
4. Desenvolvimento de auto-contrôle nos alunos.

- Possibilidade de desenvolvimento no ensino.

- Estimativa geral da habilidade da professoranda.

14 — STATE TEACHERS COLLEGE, NEW PALTZ, N. YORK

É convicção da Universidade que as professorandas aí se matriculam para aprender a ensinar e, portanto, quanto mais cedo se lhes der uma tarefa de ensino, melhor. Daí terem as professorandas seqüente e graduada experiência com as crianças através dos 4 anos de curso. A Universidade acredita ainda que tal prática é contrária aos teóricos da educação.

Seqüência de Prática

1.º ano — a) — *Observação* — Durante 10 semanas, em grupo, em conexão com a cadeira de "Desenvolvimento da Criança", em todas as situações, crianças desde 4 anos de idade até o 7.º ano escolar.

São acompanhadas por professores da Universidade, com os quais têm conferências, posteriormente.

b) — *Participação*. Durante todo o restante do período as professorandas trabalham individualmente com as crianças 2 horas por dia.

Este trabalho não recebe nota.

2.º ano — *Participação*. As professorandas trabalham uma hora por dia na escola primária anexa, durante um semestre; ensinam a grupos em Educação Física, Música, Arte, etc, de acordo com suas habilidades. Isso requer plano e supervisão.

Este trabalho não recebe nota.

3.º ano — *Direção* — Tempo integral de prática na escola ane-a, durante um trimestre, ensinando a uma série escolar.

4.º ano — *Direção* (fora da Universidade) — Durante um se-

mestre inteiro, ensinando em duas ou três séries. As professorandas são quase membros do corpo docente das escolas, funcionando como assistentes. Durante esse tempo, tendo um bom assistente, o professor regular da classe pode ausentar-se para reuniões em outras escolas ou visitar as casas dos alunos.

O sistema é usado há 15 anos, com grandes resultados.

O número de escolas que desejam ser incorporadas ao grupo de "centros de prática" é tão grande que é difícil atender aos pedidos constantes.

15 — STATE TEACHERS COLLEGE, OSWEGO, NEW YORK

Observação — É feita no 1º. ano da Universidade, 2 horas por semana, individualmente ou em grupos. As observações são determinadas e guiadas por membros do corpo docente da Universidade, e têm por fim estudar as reações das crianças a variadas! situações .

Total — 72 horas

Observação e Participação — São feitas no 2º. ano. Além de assistir a aulas de demonstração, em grupos, a professoranda passa 4 horas por semana ajudando a um professor da escola elementar, mas sob a *supervisão* de membros do corpo docente da Universidade. Seu trabalho de participação consiste em:

- correção de exercícios
- Conversação com as crianças em hora de leitura
- uso de material de trabalhos manuais
- organização do material para o quadro de notícias
- pesquisa em biblioteca a respeito das unidades de trabalho
- ensino.

Para observação e participação é usada a escola anexa à Universidade

Total — 144 horas

Direção de classe

a) — *No 3º. ano* — Um semestre de trabalho integral na escola primária, passando a professoranda 9 semanas na escola anexa e 9 semanas em uma das escolas de prática fora da universidade; deve morar na comunidade onde está situada a escola e sujeitar-se ao seu regulamento.

Total — 540 horas.

b) — *No 4.º ano* — A professoranda assume a direção de cada classe por um período não menor que 2 semanas, sob a supervisão do professor da classe.

Além disso, adquire experiência na administração e interpretação dos resultados de testes padronizados.

Total — 540 horas,

16 — STATE TEACHERS COLLEGE, SLIPPERRY ROCK, PENNSYLVANIA

A Prática de Ensino ocupa todo um semestre, só havendo, nesse período, mais uma matéria, com três horas semanais: "Materiais de Ensino".

As professorandas são distribuídas pelas classes, na razão de 2 professorandas para cada classe.

Observação e Participação — Antes de registrar-se para a prática, a professoranda, desde o 1.º ano da universidade, começa a fazer observações na escola primária da universidade. À proporção que avança nos cursos, passa a tomar parte também em pequenas atividades.

Durante o semestre de Prática, 2/5 de tempo são dedicados a observação e participação.

Logo que a professoranda mostra habilidade, começa a tomar parte em pequenas tarefas, tais como: preparar exercícios de verificação, contar histórias, ajudar na biblioteca ou durante períodos de estudo dirigido, etc.

Total (só em Prática de Ensino) 180 horas.

Durante a segunda metade do semestre, deve relatar 12 observações mas nunca mais do que 2 em cada classe.

Direção de classe — Ocupa 3/5 do semestre, e as professorandas têm inteira responsabilidade sobre o ensino. Música e artes fazem parte da prática da professoranda.

Total — 270 horas.

Classes onde é feita a Prática — O semestre de Prática é dividido em 2 partes; nas primeiras 9 semanas a professoranda permanece o dia inteiro numa classe, vivendo com aquele grupo, fazendo observação, participação e direção; nas 9 semanas seguintes, faz trabalho idêntico noutra classe, só se afastando para fazer as 12 observações diferentes que precisa relatar.

Conferências — Há conferências freqüentes do professor da classe com as professorandas, a fim de discutir propósitos, planos e problemas em relação a cada aula a dar.

17 — STATE TEACHERS COLLEGE, DULUTH, MINNESOTA

1) — 1 trimestre: Curso de "*Orientação e Observação*", com parte teórica e prática, e a cargo de um professor da Universidade,

que tem experiência como professor primário. A observação é feita na escola primária anexa, toda a classe de professorandas, como um grupo, acompanhada e guiada pelo professor da Universidade. Observam-se *todas as séries* da escola elementar. Durante a última parte do trimestre, as professorandas observam as classes onde vão praticar.

Total — 12 semanas

2) — 1 trimestre na escola anexa: *Participação e Direção*.

Total — 12 semanas.

3) — 1 trimestre na escola rural, se a professoranda vai dedicar-se ao ensino rural; caso contrário, mais um trimestre na escola anexa. *Participação e Direção*.

Total — 12 semanas.

As professorandas trabalham sob as vistas do professor para cuja classe foram designadas. Cada professor não recebe mais que 4 a 5 professorandas.

18 — SAN DIEGO STATE COLLEGE, SAN DIEGO, CALIFÓRNIA

No 1º. ano de prática, as professorandas gastam as duas primeiras horas do dia na escola primária anexa, em *observação* e, mais tarde, em *participação*. A participação consiste em uma ou duas horas de trabalho de responsabilidade, como seja ensino de aritmética, de leitura, direção de recreação e de almoço. Todas as professorandas devem ter alguma experiência real de ensino de 3 ou 4 matérias ao fim desse ano.

No 2º. ano, é feita a *direção* de classe, e aí a professoranda terá inteira responsabilidade do trabalho por *metade do dia* na escola anexa ou, de preferência, em uma escola da cidade. Durante esse tempo, deverá ensinar também estudos sociais e linguagem.

A escola anexa dispõe de 7 salas de aula (uma para cada série), dando lugar, aproximadamente, a 60 estudantes por ano. Cerca de 40 estudantes da última série fazem sua prática nas escolas da cidade.

19 — NEW YORK STATE TEACHERS COLLEGE, CORTLAND, NEW YORK

A prática de ensino é parte da seqüência educacional que se desenvolve do 1º. ano ao 4º. ano da universidade.

1º. ano — Em correlação com a Cadeira de "Desenvolvimento da Criança", é feita *observação* de 1 a 2 horas por semana na escola anexa.

Total — 36 horas, ou mais.

2º. ano — Em correlação com a cadeira "A Criança e o Currículo", ensinada por vários professores da universidade, os estudantes fazem *participação*, durante 2 horas por semana, na escola anexa. Em cada trimestre, trocam de classe, para adquirir experiência em diferentes níveis. *Total: 72 horas, aproximadamente.*

3º. ano — Um curso teórico de "Problemas da Escola Elementar" precede à *Direção de Ensino*, que tem tempo integral durante um semestre (18 semanas) ; 9 semanas são passadas numa classe e 9 noutra, de nível diferente. *Total: 180 horas, aproximadamente.*

4º. ano — Seminário sobre "Problemas Individuais", baseado em trabalhos práticos, que podem ser realizados na escola anexa ou fora dela; 1 ou 2 professorandas fazem seus trabalhos em cada sala de aula.

20 — NORTHERN ILLINOIS STATE TEACHERS COLLEGE, DE KALB,
ILLINOIS

Observação — Durante 4 semanas, 4 horas por dia, na escola primária anexa. *Total: 80 horas.*

Participação — durante 2 semanas, 4 horas por dia, na escola primária anexa. *Total: 40 horas.*

Direção de classe — a) — Durante 6 semanas, 4 horas por dia, na escola primária anexa.

b) — Durante 12 semanas, 2 horas por dia, numa escola da cidade ou numa escola rural (são escolas já destinadas à prática de professorandas) .

Total: 240 horas.

Durante esse último período a professoranda tem inteira responsabilidade sobre o ensino.

Para matérias especializadas, tais como Música, Arte, Educação Doméstica, há professores especializados.

21 — STATE TEACHERS COLLEGE, MANKATO, MINNESOTA

Observação — É feita com as professorandas acompanhadas pelos professores da Universidade, em classe; é combinado o horário com o diretor da escola primária e o programa da observação com o professor de classe.

Participação, Direção e Observação em grupos pequenos — Durante um trimestre, a professoranda faz prática sob a direção de um dos professores do curso primário da escola anexa. Cada professor recebe de 3 a 5 estudantes. Os três tipos de trabalho são englobados. Não se pode transformar um estudante em um professor de mérito, pois a prática de ensino não pode proporcionar-

lhe a experiência de muitos anos, entretanto, a observação de professores de valor deve persistir, pois esta é uma grande contribuição à formação dos professores.

Distribuição semanal do trabalho durante o trimestre — 2 tipos de estudantes: a) 10 horas semanais; b) 20 horas semanais:

	a	b
1. Observação de professores competentes	3 horas	6 horas
2. Participação, cooperando com os professores nos trabalhos discriminados no item respectivo	3 horas	6 horas
3. Responsabilidade no ensino, incluindo preparação horas.....	4 horas	2
4. Conferências	2 horas	4 horas
Total.....	10 horas	20 horas

Total ao fim do trimestre: 120 ou 240 horas (excluindo observação feita com os professores da universidade).

Observação — Deve ser ativa e não passiva. O professor deve dirigir a observação e verificar se os estudantes aproveitaram alguma coisa dessa atividade. Os alunos devem preencher *fichas de observação*, e a estas deve seguir-se uma *discussão*. O professor deve preparar o estudante para a observação, orientando-o.

Participação — Significa uma variedade de atividades através das quais o estudante aprende a ensinar, cooperando com o professor. Por exemplo:

1. Preparando material de ensino
2. Preparando e corrigindo provas
3. Ajudando no ensino supletivo de crianças
4. Auxiliando na rotina de classe
5. Ajudando na hora do almoço (durante o número de dias necessários para a aprendizagem).

Deve haver cuidado para que a professoranda conheça e compreenda o valor de cada uma dessas atividades, sem o que a prática não será vantajosa.

Direção — Deve ser dada gradualmente, sem que a professoranda tenha que se preocupar, de início, com o problema de disciplina. As crianças sentem a diferença entre um professor experiente e um professor iniciante, tímido e incerto. É necessário que a professoranda ponha toda a sua atenção nas técnicas de ensino. Todo ensino deve ser precedido de uma preparação, com o professor da classe.

Observação de matérias especiais — Música, Arte e Educação Física são confiados a professores especiais, e faz-se uma escala

de maneira que o estudante possa devotar 2 horas semanais a esse trabalho, incluindo observação, conferências e participação. *Notas das professorandas*

A universidade deve receber, ao fim do trimestre, as notas das professorandas. Se alguma estiver com trabalho pouco satisfatório, deve ser sabedora disso com antecedência, e bem assim a universidade deve ser detalhadamente notificada.

Cursos concomitantes com a Prática de Ensino — Os estudantes com 20 horas de Prática só podem ter, simultaneamente, mais 2 cursos na Universidade, e os outros (com 10 horas) poderão ter até 3, dentre os especificados.

22 — CENTRAL WASHINGTON COLLEGE OF EDUCATION, ELLENSBURG,
WASHINGTON

1) *Observação* — É feita em correção com os cursos abaixo especificados; o 1.º e o 2.º são introdutórios à prática; no 3.º já há, também, participação no ensino; o 4.º é verdadeiramente de prática e o 5.º segue-se à prática.

1. "Introdução à Educação" — A classe observa a educação em vários graus, desde a escola maternal (Nursery School).

1 semana ou 5 horas.

2. "Desenvolvimento da criança" — A classe observa a criança em seus vários graus de desenvolvimento, desde a escola maternal.

1 semana ou 5 horas.

3. "Introdução ao Ensino" — A classe, distribuída em grupos, observa técnicas específicas do ensino de linguagem, Estudos Sociais e Aritmética.

3 semanas ou 15 horas.

4. "Direção de classe I, II, III" — Ao princípio de cada período, a professoranda observa de uma a duas semanas para começar a ensinar; depois que começa a sua responsabilidade no ensino, faz apenas algumas observações com objetivos específicos.

Aproximadamente, 3 a 6 semanas, (2 horas por dia) ou 30 a 60 horas.

5. "Métodos e Currículo" — Curso de Seminário ou de Laboratório, com 2 horas diárias: a primeira para debates e a segunda para observação direta nas classes.

8 a 10 semanas, 1 hora por dia ou 40 a 50 horas. Total de observação: 90 a 130 horas, aproximadamente.

2) *Participação* — É feita em correlação com os seguintes cursos: 3 — "Introdução ao Ensino" — Além da observação, há uma

pequena participação, durante uma hora por dia, num período de 2 semanas.

10 horas.

4 — "Direção de Classe I, II, III" — Em cada uma das fases I, II e III, a professoranda observa a classe por algum tempo e participa informalmente, até ir tomando, gradualmente, a responsabilidade do trabalho. É difícil traduzir isso em semanas ou horas.

3) — *Direção de classe* — É feita no curso.

4 — "Direção de Classe I, II, III", que se estende por 24 semanas .

Cada uma dessas etapas I, II, III, corresponde a diferentes séries a que a professoranda deve lecionar, variando também de matérias. Após um pouco de observação e participação em cada fase, deve ser feito ensino integral.

Aproximadamente, 18 semanas ou *180 horas*.

4) — *Seminário* — Depois que a professoranda adquire experiência em ensino, está apta a discutir os problemas encontrados e a encarar os métodos e o currículo de um novo ponto de vista. "Mé todos e currículo" é o curso que se segue, na seqüência educacional, terminando-a. Consta de 2 horas diárias, por 8 a 10 semanas, sendo metade dedicada à observação.

23 — THE STATE TEACHERS COLLEGE, BROCKPORT, NEW YORK

Número de professorandas — 60 a 100.

O estudo é feito numa "seqüência profissional", assim distribuída :

1) — Curso sobre "Crescimento e Desenvolvimento da Criança"; o laboratório desse curso é a escola primária, na qual são feitas *20 horas de observação* (curso de 1 semestre, 1º. ano da universidade) .

2) — Curso sobre "A criança e o Currículo"; o trabalho de laboratório consta de *20 horas de participação*, nas quais as professorandas começam a ensinar (1 semestre, 2º. ano da universidade) .

3) — Curso de Prática de Ensino, seguido de um semestre inteiro de *Direção de Classe*: 9 semanas na escola anexa à Universidade e 9 semanas em outras escolas. Todo o tempo das professorandas é dedicado à prática.

4 — O último curso dessa seqüência é o de *seminário*, durante o qual são discutidas todas as experiências e os problemas encontrados na *Direção de Classe*.

24 — STATE TEACHERS COLLEGE AT BUFFALO, NEW YORK

Observação — 7 horas por semana, durante um semestre, em conexão com o curso de "Desenvolvimento da Criança", no 1º. ou 2º. ano da Universidade. As professorandas observam em grupo, e, depois da observação na escola anexa, têm uma *conferência* com o professor que deu a aula.

Total: 105 horas.

Participação — As professorandas são distribuídas pelos professores de classe da escola anexa, em grupos de 4 a 6; devem fazer participação 3 vezes por semana, em períodos de 2 horas. Cada professoranda deve estagiar em três séries diferentes; sua participação diz respeito a pequenos trabalhos de rotina de classe, tomando a turma para dar aulas¹ de vez em quando, sob a orientação do professor de classe.

É feita no 3º. ano da universidade. *Total: 90 horas.*

Direção — É feita no 2º. semestre do 3º. ano da universidade ou no 1º. semestre do 4º. ano. Durante esse semestre o estudante não pode fazer outros cursos. Seu estágio na escola primária é por tempo integral. A professoranda passa *5 semanas na escola anexa, 5 semanas numa escola urbana e 5 semanas numa escola rural*. Os professores dessas escolas primárias têm a seu cargo apenas uma professoranda de cada vez.

Total — 450 horas.

25 — IOWA STATE TEACHERS COLLEGE, CEDAR FALLS, IOWA

1) — *Programa de Demonstração* — Distribuição feita pelo diretor da escola primária, que age como coordenador. O professor da universidade faz conferência com o da classe de demonstração antes da lição ser dada e, se o professor da Universidade permitir, faz pequena palestra com as professorandas, que observarão.

O diretor pede, ainda, que o professor da Universidade acompanhe a classe e ajude a dirigir a discussão que se deve desenvolver depois da observação.

O diretor da Escola primária é membro do corpo docente da Universidade, e tem a seu cargo a cadeira intitulada: "Observação e Participação".

2) — *Observação e Participação*

a) — Para estudantes que recebem diploma de 4 anos de curso 4 horas por semana, durante 12 semanas, na escola anexa.

Total — 48 horas.

b) — Para estudantes que recebem diploma de 2 anos de curso a observação é feita em conexão com os cursos da universidade.

c) — Para formação de *professores rurais* — A observação e a participação são feitas numa escola rural anexa à universidade, duas tardes por semana, durante 12 semanas.

Total — 60 horas.

3) — *Direção de classe* — Todas as professorandas passam metade do dia em prática, 5 dias por semana, durante 12 semanas; professorandas que se destinam a escolas rurais fazem prática na escola rural.

Total — 60 horas.

A Universidade declara que o fato das professorandas permanecerem metade do dia, durante um trimestre, nas escolas elementares, representa a convicção cada vez mais acentuada de que a formação profissional exige longos contatos com o trabalho de classe.

A professoranda deve observar e tomar parte em todas as atividades extra-classe e reuniões que tiverem lugar na escola.

26 — FRESNO STATE COLLEGE, FRESNO, CALIFÓRNIA

Observação e Participação — 1 semestre — As professorandas são distribuídas pelos professores da escola anexa, na média de 15 estudantes para cada professor, para observação e participação. A observação é feita em 4 a 6 semanas, e o restante do período é destinado a participação. Durante a participação os 15 estudantes não estão presentes ao mesmo tempo em cada classe. Vão tomando gradativamente responsabilidade por pequenos grupos, em várias matérias.

Cursos de Metodologia de Linguagem, Leitura, Estudos Sociais etc. são dados no mesmo semestre.

Observação — 4 a 3 semanas

Participação — 12 a 14 semanas

Direção de Classe — As professorandas são distribuídas pelas escolas da cidade, sob a orientação dos professores das classes.

Supervisão da Prática — É feita por um professor da Universidade — "Supervisor de Prática de Ensino".

27 — STATE TEACHERS COLLEGE, MANNFIELD, PENNSYLVANIA

Observação e Participação — 2º. semestre do 3º. ano (Participação apenas em pequenas tarefas) .

Total — 90 horas.

Direção de Ensino — 1º. e 2º. semestres do 4º. ano.

Total — 180 horas.

2 professorandas em cada classe da escola primária, sob a orientação do professor da classe. A quantidade de trabalho independente que a professoranda faz depende do seu próprio desenvolvimento e da habilidade demonstrada no ensino.

28 — HARRINSBURG TEACHERS COLLEGE, HARRINSBURG, VIRGÍNIA

A Prática de Ensino é feita em colaboração com as escolas da cidade, e os professores de classe designados para receber professorandas percebem um salário suplementar oferecido pela Universidade.

Observação — Faz-se durante 6 semanas, em várias classes, durante o tempo que for julgado necessário pelos professores da universidade.

Participação e direção — (3 meses) — Depois de observação na classe em que vai trabalhar, a professoranda começa a participar, até poder dirigir a classe. Seu trabalho é orientado pelo professor de classe, que observa o trabalho. A professoranda, além do trabalho de classe, é chamada a colaborar em relatórios, escrituração escolar e na vida da escola, em geral.

Total — 300 horas.

Conferências — Uma vez por semana, às 6as. feiras, a professoranda tem uma conferência de uma ou duas horas com o professor da classe onde faz prática.

29 — STATE TEACHERS COLLEGE, JACHSSONVILLE, ALABAMA

Observação, participação e direção — A professoranda vai progressivamente passando de um estágio a outro, conforme suas possibilidades. As professorandas fazem prática sob a orientação e observação do professor de classe da escola primária.

3º. ano — 12 semanas, todos os dias, durante 6 horas.

Total — 360 horas.

Direção — No 4º. ano, durante um trimestre, é continuada a prática, com maior intensidade de direção, embora ainda com observação e participação.

3 horas por dia, 12 semanas — *Total*
180 horas.

Conferências — O professor de classe conferência *individualmente* com a professoranda toda vez que fôr necessário e faz conferências de *grupo* ao menos uma vez por semana.

30 — UNIVERSIDADE DE AKRON — COLLEGE OF EDUCATION, OHIO

Total de professoranda — 10 a 15 no verão, 20 a 30 no inverno.

Observação — É feita em conexão com a cadeira de Psicologia na Escola Primária anexa à Universidade e em outras escolas públicas .

Participação e direção — 1 semestre ou 19 semanas, 5 dias, por semana, metade do dia (pela manhã ou à tarde) .

Total — 15 horas por semana ou 285 horas.

Os professores universitários, das várias seções: Educação Física, Educação Elementar, Educação Secundária, Arte, Música, etc... visitam as suas professorandas em estágio de prática.

Os professores das escolas públicas designados para receber professorandas têm imediata responsabilidade sobre seu trabalho. A Universidade não lhes paga remuneração especial, mas eles são considerados membros do corpo docente da Universidade, podendo usar o Restaurante, a Biblioteca, e podendo estudar na Universidade, sem pagar pelo curso que freqüentar.

31 — STATE TEACHERS COLLEGE, MAYVILLE, NORTH DAKOTA

Observação — em conexão com os cursos de métodos: 36 horas. *Prática de Ensino* — 24 semanas (uma hora por dia) nas escolas afiliadas da cidade.

6 semanas (durante o dia inteiro) numa escola rural.

Total (só em Prática) — 150 horas.

Cada professor da escola primária não recebe, em cada hora, mais que 2 professorandas. As professorandas observam, discutem a observação com o professor da classe e vão, aos poucos, participando no ensino, chegando a dar algumas aulas. As professorandas são julgadas segundo escalas fornecidas pelo Diretor do Treino.

Resumo da escala de julgamento

Aparência pessoal
 Disciplina
 Conteúdo (conhecimento das matérias)
 Voz
 Uso de Inglês
 Técnicas de ensino
 Personalidade de professor
 Atitude em relação aos alunos
 Sentimento de responsabilidade
 Atitude profissional
 Probabilidade de sucesso no magistério
 Observações.

32 — NORTH WESTERN STATE COLLEGE, ALVA, OKLAHOMA

Observação, Participação e Direção — São feitas em três cursos na Universidade, cada um com duas horas semanais exigindo 5 horas semanais de estágio na escola primária. Cada curso ocupa, portanto, 126 horas.

Total — 378 horas (para os 3 cursos)

Professores de classe — Cada professor designado para o trabalho com professorandas recebe de uma a duas, em cada hora, planejando com elas o trabalho e fazendo a apreciação. Gradualmente passa-se da observação à participação e direção, com inteira responsabilidade nos trabalhos de classe; nos cursos mais avançados geralmente a professoranda toma inteira responsabilidade pelo desenvolvimento de uma unidade de trabalho. Nessa fase, pede-se ao professor de classe que dê apenas 40 a 50% do tempo destinado ao ensino na sua classe.

33 — CONCORD TEACHERS COLLEGE, ATHENS, WEST VIRGÍNIA

O curso é feito em dois anos, um semestre cada ano, com uma hora diária nas classes primárias; *total 180 horas*, excetuando as horas destinadas a *conferências* (pelo menos 1 hora por semana), correspondendo a *mais de 36 horas*.

Em cada ano a professoranda faz treino em uma série primária, devendo escolher um dos conjuntos: 1^a. e 4^a., 2^a e 5^a. ou 3^a. e 6^a.

Cada curso envolve *observação, participação e direção*.

O tempo de duração de cada um desses aspectos da prática depende da capacidade que a professoranda demonstra para planejar aulas e atividades.

Cada *professor da escola anexa* recebe de 1 a 6 professorandas em cada semestre. Simultaneamente, na mesma hora, pode receber duas professorandas, o que é até mais proveitoso.

Conferências individuais — uma hora semanal; devem ser feitas entre o professor de classe e a professoranda, além de freqüentes conferências para todo o grupo a cargo de um professor. Os professores que trabalham com professorandas recebem da universidade uma gratificação.

34 — WESTERN WASHINGTON COLLEGE OF EDUCATION,
BELLINGHAM, WASHINGTON

1) — Curso de um *trimestre* sobre *Técnicas de Ensino*, tendo *um dia de observação* e *um dia de participação* semanalmente na escola anexa. A participação dá oportunidade a que a professoranda, junto ao professor de classe, participe da rotina de classe e en-

tre em contato com as crianças. Após a observação e a participação fazem-se *conferências* em grupos, nos quais os debates permitem ventilar muitos problemas de ensino.

Total — 24 horas.

2) — As professorandas são designadas por um inteiro trimestre, sem outros cursos universitários, para as classes dos professores da escola anexa. Cada professor recebe de 1 até 3 professorandas. O trabalho cobre cerca de seis horas por dia, ou sejam *360 horas* ao fim do trimestre. De início, as professorandas apenas observam e ajudam nas tarefas de rotina (participam) até estarem aptas a ensinar a um grupo ou a uma classe inteira, o tempo requerido por essa fase preparativa depende de cada professoranda.

Grande número de *conferências* entre o professor de classe e a professoranda é realizado para esclarecer técnicas de ensino ou apresentar sugestões.

3) — No último ano de estudo, a prática é feita na escola anexa à Universidade ou nas *escolas da cidade* de Bellingham. As professorandas aí permanecem durante metade do dia, por um trimestre — cerca de *180 horas*. A especialização em Educação Física, Música, etc. é feita aí.

35 — BOWLING GREEN STATE UNIVERSITY, BOWLING GREEN, OHIO

O Diretor de Educação de Professores é quem coordena e dá as linhas gerais do trabalho da professoranda.

1) — As professorandas que se destinam à escola primária devem inscrever-se nos quatro cursos abaixo indicados, como um "bloco" para um semestre inteiro, durante 18 semanas:

Prática de Ensino

Ensino de Leitura

Ensino de Matérias de conteúdo (Geografia, História, etc.)

Ensino de Matérias de habilidade (Aritmética, Escrita, Desenho, etc.)

A maior parte da observação é feita nesse período. Todas as experiências são estreitamente coordenadas através de um planejamento feito em cooperação, de períodos de *discussão* regularmente programados e de freqüentes *conferências individuais*, nas quais participam professores do corpo docente da Universidade, professores da escola anexa e professorandas.

2) — Segue-se um semestre de *direção de classe*, na escola anexa. *Total — 180 horas*. Aproximadamente 20% desse tempo é de votado a:

a) — participação em pequenas tarefas

b) — planejamento do trabalho, antes de ensinar

c) — discussão do trabalho realizado.

3) — Finalmente, é necessário um estágio de *duas semanas* em uma escola fora da universidade, a fim de adquirir experiência a respeito das relações entre a escola e a comunidade, participação nas várias atividades pertinentes ao professor e crescente compreensão dos problemas administrativos relativos ao ensino.

Total — 60 horas.

36 — STATE TEACHERS COLLEGE, PLATTSBURGH, NEW YORK

Três quartos do trabalho da estudante, durante os 4 anos de curso, são destinados a cursos de educação e de prática.

Observação — a) No 1.º ano, durante todo o ano, em conexão com o curso de "Desenvolvimento e Crescimento da Criança"; b) no 2.º ano, em conexão com o curso "A Criança e o Currículo", é feito o estudo dos métodos, a observação nas classes; além disso, as professorandas começam a fazer *planos de aula* e *planos de unidades de trabalho*; c) no 3.º ano, em conexão com o curso "A criança e o Currículo", que aqui termina.

Participação — No 3.º ano, durante duas semanas, nas quais as professorandas desenvolvem a unidade de trabalho que planejaram.

Direção — 10 semanas na escola anexa e outras 10 semanas em escolas públicas selecionadas. Há um pouco de observação e participação prendendo ao trabalho.

Seminário — Depois de toda essa experiência em educação, é feito um curso de seminário sobre Princípios e Filosofia da Educação Elementar.

37 — RHODE ISLAND COLLEGE OF EDUCATION, PROVIDENCE, N. YORK

Observação e Participação — 1 hora por dia, durante 20 semanas, na escola primária anexa. Nos três primeiros dias, as professorandas observam o trabalho do professor, depois passam a ajudar e a ensinar pequenas partes.

10 semanas são passadas numa série e outras 10 noutra série, sendo, sempre, a participação precedida de observação.

Conferências — Cada grupo tem uma conferência com o professor da classe logo que alguma professoranda tenha dado aulas.

Direção de classe (incluindo um pouco de observação). É feita durante todo um semestre, em escolas fora da universidade, mas designadas para treino, no 2.º semestre do 3.º ano ou 1.º semestre do 4.º ano.

Supervisão da Prática — É feita por dois professores da Universidade : um é o supervisor do trabalho na escola anexa e o outro supervisiona o trabalho nas outras escolas.

38 — STATE TEACHERS COLLEGE, TOWSON, MARYLAND

Observação, Planejamento e Participação — Há um conjunto de cursos chamado "Bloco de 12 horas de Educação", incluindo Psicologia, Linguagem, Ciências Sociais, Música e Educação Física. Aí, são as professorandas levadas a observações, organização de planos de aula e, às vezes, a dar pequenas aulas.

Participação e Direção — Durante 18 semanas, das 9 até às 13,30, diariamente.

Parte do tempo é passado na escola primária anexa, parte em escolas da cidade e parte em escolas rurais.

Além de pequenas aulas, a professoranda, durante uma ou mais semanas, dirige as turmas, ensinando durante todo o período.

Total — 486 horas.

Número de estudantes por classe primária — 2 professorandas em cada classe.

Prática feita em 2 ou 3 séries diferentes.

Visitas a outras escolas — São feitas, no período de direção, visitas a escolas de diferentes tipos, públicas e particulares, nos bairros, povoados, aldeias e cidades vizinhas.

39 — ONEONTA STATE TEACHERS COLLEGE, ONEONTA, NEW YORK

De acordo com estudos feitos no Estado de Nova York, foi considerado que o curso de formação de professores, ao lado das matérias culturais, deveria desenvolver uma seqüência educacional, de matérias de formação profissional, que ficaria assim constituída:

1.º ano — Desenvolvimento da Criança

2.º ano — A criança e o currículo

3.º ano — A criança e o currículo

4.º ano — Prática de Ensino

Seminário sobre Educação.

A interpretação da Universidade de Oneonta é que essa seqüência educacional não é independente em sua organização e significação. Trata-se de um programa contínuo composto de partes igualmente importantes e baseado sobre a convicção de que aprender a ensinar é um processo largamente evolutivo. Devido a ser a compreensão da criança básica e fundamental para o trabalho do professor, experiências variadas são oferecidas às professorandas para contatos diretos com a criança, através da seqüência educacional.

Importância dos professores da escola primária anexa para a eficiência da prática de ensino

Os professores da Universidade vêm com grande clareza que o sucesso do programa de observação, participação e direção das professorandas depende grandemente dos membros do corpo docente da escola primária.

Os coordenadores podem preparar um bom plano geral, os assistentes ou os professores de outras cadeiras afins podem estar prontos a assistir a professoranda em questões de material ou conteúdo, o diretor da escola primária pode ser um eficiente elemento de conexão entre a escola primária e os cursos de integração profissional da Universidade, mas é preciso que os professores da escola primária planejem cuidadosas experiências de ensino e conferências com os estudantes, individualmente ou em grupos, para que o programa tenha êxito.

O professor da escola primária de prática, desempenhando a dupla tarefa de trabalhar com crianças e professorandas, defronta uma sucessão de problemas; a habilidade para resolvê-los depende do seu treino anterior, experiência, capacidade de organização, personalidade. As exigências de eficiente orientação a um grupo de 30 a 40 crianças, bem como de atender a outras pessoas em conexão com o programa de prática, demandam flexibilidade, habilidade para estabelecer prontos ajustamentos, tomar decisões rápidas e defrontar inúmeras situações em constante mudança.

Cada professor primário cujo grau de compreensão e habilidade não estejam suficientemente desenvolvidos, de maneira a produzir um trabalho satisfatório, faz decrescer de certa cota a eficiência da escola primária como laboratório de trabalho da professoranda .

40 — STATE TEACHERS COLLEGE, MINOTA, NORTH DAKOTA

Três tipos de professorandas:

1 — Recebendo o título de *professor rural*;

2 — Recebendo o título de *professor primário*;

3 — Recebendo diploma universitário (título de Bacharel),

com direito a ensinar na escola primária e na secundária — 3 anos de Prática. *Tipo 1 — Observação* — Não há programa regular, mas é feito de acordo com as demais matérias.

Participação e Direção (incluindo também observação) . É feita numa escola rural afiliada, durante 6 semanas, ocupando o dia inteiro. As professorandas são distribuídas pelos professores das classes primárias, sob cuja direção praticam e têm seu trabalho supervisionado por um professor de Prática da Universidade.

Total — 180 horas.

Tipo 2 — Observação — Obedece a um programa, ocupando várias horas do dia escolar; as professorandas guiam suas observações por um *manual de observações*. Assistem a uma série de *lições de demonstração*, que são discutidas em *conferência* com o *diretor de Prática*.

Cada estudante deve observar e fazer o relatório de 10 lições durante o trimestre — A observação é feita na escola primária anexa.

Participação e direção — Um trimestre ou 12 semanas, durante metade do dia (3 horas), todos os dias, na escola primária anexa. As professorandas são distribuídas pelos professores das classes primárias, sob cuja supervisão fazem prática.

O *Diretor de Prática* encontra-se com a professoranda, uma vez por semana, em *conferência de grupo*.

A observação é sempre simultânea com o ensino e não antes da prática.

Total — 180 horas.

Tipo 3 — Idêntico ao tipo 2, apenas usando também a escola secundária, o que reduz o estágio na Escola Primária a uma hora e meia por dia, durante 12 semanas.

Total — 90 horas.

41 — STATE TEACHERS COLLEGE, MINERSVILLE, PENNSYLVANIA

1.º ano — Um pouco de *observação* na Escola Primária anexa, sob a supervisão de um professor da Universidade e do Diretor da Escola Primária.

2.º ano — *Participação* em atividades de recreação fora e dentro da sala de aula, apenas auxiliando na supervisão dos jogos.

3.º ano — *Observação sistemática* — 1 hora por semana, pelo menos, durante todo o ano. É feita em grande parte sob a supervisão direta dos chefes dos diferentes departamentos da Universidade, e em parte sob a supervisão do Diretor da Escola Primária.

Total — 36 horas (pelo menos)

4.º ano — *Observação, Participação e Direção* — As professorandas são distribuídas pelas classes da Escola Primária; observam a princípio, ajudando também ao professor de classe; passam, então, a dar aulas.

Total — 540 horas.

O Diretor do Treino de Professorandas faz a distribuição de todas as atividades.

Como a prática no último ano é feita apenas em 18 semanas ou um semestre, as professorandas são divididas em Z grupos: 1

grupo faz prática no 1.º semestre e cursa as demais matérias da universidade no 2.º; outro grupo faz prática no 2.º semestre e cursa as demais matérias da universidade no 1.º; assim, a escola primária não fica superlotada de professorandas para prática.

42 — ALVERNE STATE TEACHERS COLLEGE, MILWAUKEE, WISCONSIN

A Prática de Ensino é feita em 3 períodos:

1.º período — 6 semanas (pequeno período diário) — *Observação e Participação*, auxiliando apenas ao professor de classe, a fim de se preparar gradativamente para ensinar. Esse período é todo passado na escola elementar anexa.

Total — 30 horas.

Conferências — a) — Durante um curto período, cada dia, a professoranda tem uma conferência com o *professor da classe primária*.

b) — Durante 3 períodos, cada semana, toda a classe encontra o *Supervisor de Prática da Universidade* para discutir seus problemas e experiências, em conferências de grupo.

Há 16 a 25 professorandas por ano, e é designada apenas uma professoranda para cada professor primário.

Simultaneamente com os programas de observação, participação e direção, as professorandas fazem cursos sobre várias matérias de ensino; leitura, religião, aritmética, etc.

43 — MOREHEAD STATE TEACHERS COLLEGE, KENTUCKY

A Prática de Ensino é dirigida pelo diretor da Escola Elementar, que declara ser a organização ainda muito tradicional.

Observação e Participação. . .	24 horas
Ensino.....	36 horas.
Total.....	60 horas (1 hora por dia d e Prática, du- rante 12 se- manas).

Todas as tardes, mais uma hora de *conferência* com o professor da classe primária que dirige o trabalho da professoranda.

A participação consiste apenas em ajudar ao professor. No curso de Fundamentos da Educação há, também, observação, por tempo não determinado.

44 — MIAMI UNIVERSITY SCHOOL OF EDUCATION, OXFORD, OHIO

A Prática é feita metade do tempo na escola anexa à Univer. sidade e metade do tempo fora da Universidade.

As professorandas passam metade do dia em Prática, durante um semestre.

São designadas 2 ou 3 professorandas para cada classe, e elas observam e participam durante 1 a 3 semanas na escola anexa antes de começar a ensinar; depois, na escola de fora, observam e participam também de 1 até 3 semanas, antes de iniciar o ensino.

Observação e Participação . . . Total 30 a 90 horas
Direção Total 180 a 240 horas

45 — PERU STATE COLLEGE, PERU, NEBRASKA

Observação — em conexão com outras disciplinas.

Observação, Participação e Direção — Durante 18 semanas, 5 dias, por semana, nas classes da escola primária: as professorandas observam, vão aos poucos participando até tomar conta de uma classe.

A Prática é dirigida pelo Diretor da Escola Primária anexa, e é feita toda aí.

46 — ARIZONA STATE TEACHERS COLLEGE, TEMP, ARIZONA

A Prática ocupa metade do dia, durante um semestre; é dirigida pelo Diretor da Escola primária anexa, o qual distribui uma pro-fessoranda para cada classe; as professorandas dão cerca de 3/5 do ensino.

Há uma hora semanal de *conferência* do diretor com toda as professorandas.

A prática está dividida em 2 períodos de 9 semanas: no 1.º, as professorandas praticam em música e nas primeiras séries; no 2.º período, praticam em educação física e nas últimas séries.

47 — INDIANA STATE TEACHERS COLLEGE. TERRE HAUTE. INDIANA

Observação — 16 horas.

Participação — 32 horas.

Direção — 3 trimestres.

A prática é dirigida pelo Diretor da Escola Elementar.

48 — NEBRASKA STATE TEACHERS COLLEGE, WAYNE, NEBRASKA

Observação — É feita em dois cursos, dirigidos por professores da Universidade: 1) — nas primeiras séries 2) — nas últimas séries.

Prática de Ensino — Ocupa 5 dias por semana, durante um semestre; inclui ainda observação e participação, além de direção; as professorandas dão cerca de 60% do ensino. Ensinam 9 semanas numa série e 9 semanas em outra.

Supervisão do trabalho — É feita pelo professor da classe, que verifica os planos da professoranda, bem antes de esta dar as aulas, e que assiste a todas as aulas, deixando-a sozinha apenas para ver a sua capacidade de conduzir-se independentemente. A direção geral cabe ao Diretor da Escola Primária.

Há uma *escola de julgamento* com itens a respeito de personalidade e de técnicas de ensino.

Total — 540 horas.

49 — CENTRAL MICHIGAN COLLEGE OF EDUCATION, MOUNT PLEASANT, MICHIGAN

Prática de Ensino — É feita simultaneamente com os cursos de Psicologia e de Educação.

É feita no último ano, durante dois semestres, duas a três horas por dia, 5 vezes por semana. Consiste em:

preparação
observação
participação
ensino

Total: 360 a 540 horas.

Conferências: 2 vezes por semana: total — 72 horas.

50 — NORTHWESTERN STATE COLLEGE, NATCHITOCHE, LOUISIANA

Prática de Ensino — É feita durante um semestre, na escola elementar anexa, onde as professorandas passam o dia quase todo, só se ausentando para assistir as outras aulas da universidade, as quais são muito poucas nesse período.

Observam, participam (planejando e ajudando nas tarefas de rotina) e *ensinam*.

O trabalho é feito diretamente com os professores da escola primária anexa.

51 — CITY OF NORTH ADAMS STATE COLLEGE, MASSACHUSETTS

Oservação e Participação — 3.º ano — 1.º semestre, 4 dias por semana, na Escola Elementar anexa.

Observação, Participação e Direção — 4.º ano, 3 vezes por semana, na Escola Elementar anexa.

52 — NORTHEAST MISSOURI STATE TEACHERS COLLEGE, KIRKSVILLE, MISSOURI

Observação, Participação e Direção — 24 semanas, uma hora por dia, 2 a 3 professorandas entregues aos cuidados de uma professora da escola primária anexa. Total — 120 horas.

É o diretor da escola primária o responsável pela prática. Ele acha que esse tempo de prática é pequeno, e pretende aumentar.

Conferências — Uma vez por semana, durante uma hora, há uma conferência de grupo de professorandas, para estudo dos problemas encontrados nas situações práticas. Parece ao Diretor que é, também, pequeno o tempo destinado a conferências.

53 — NORTHWESTERN MICHIGAN COLLEGE OF EDUCATION, MARQUETTE, MICHIGAN

A Prática de Ensino faz-se durante um semestre, todos os dias. Na 1.^a metade do dia, a professoranda dá aulas. Na 2.^a metade, seu tempo é distribuído para:

observação

estudo

conferência

planejamento (das aulas a serem dadas). O estudo

diz respeito a:

técnicas gerais de ensino

ensino de leitura

ensino de estudos sociais. Cada professoranda faz prática em duas séries primárias.

Total — 540 horas. 54 —

STATE TEACHERS COLLEGE, EAST STROUDSBURG, PENNSYLVANIA

Prática de Ensino: 1 semestre ou 18 semanas. O tempo destinado a *observação e participação* depende das possibilidades da professoranda e, em geral, varia de 10 dias até 3 semanas.

O restante do tempo é dedicado à *direção*.

Cada professor da escola primária recebe em sua classe uma professoranda apenas para prática, de cada vez.

55 — STATE TEACHERS COLLEGE, EAU CLAIR, WISCONSIN

A Prática de Ensino é dada no último ano, por dois trimestres, praticando a professoranda durante a metade do dia. 1.º trimestre: 12 semanas — Prática na escola anexa

Total — 180 horas

2.º trimestre: 12 semanas — Prática em uma escola fora da Universidade.

Total — 180 horas

Nota — A Universidade está cogitando de aumentar o tempo destinado à prática, iniciando-a no ano anterior.

56 — STATE TEACHERS COLLEGE, MILWAUKEE, WISCONSIN

1) — *Observação e participação* — 1.º semestre; é feita em conexão com o "Curso de Orientação"; as professorandas são distribuídas por várias classes, em grupos de 4, no máximo. Observam, participam de pequenas tarefas, e discutem suas experiências.

2) — *Direção de Ensino* — 2.º semestre, obedecendo, mais ou menos, à mesma orientação do semestre anterior.

Total — 2 semestres

Aproximadamente, 180 horas.

57 — STATE TEACHERS COLLEGE, BLOOMSBURG, PENNSYLVANIA

A Prática de Ensino faz-se em dois semestres, cada qual com 18 semanas, com 7 horas e meia de trabalho por semana. *Total — 270 horas.*

Cada professoranda faz prática em 4 séries escolares, permanecendo por 9 semanas em cada classe.

O trabalho semanal está assim distribuído:

5 dias para observação e ensino em períodos de		
80 minutos	=	400 minutos
1 conferência de grupo		50 minutos
	<i>Total.</i>	450 minutos
		ou 7 hs. e meia.

Usualmente, a professoranda gasta duas semanas apenas observando e participando do trabalho diário, em pequenas tarefas, antes de começar a ensinar.

58 — STATE TEACHERS COLLEGE, CALIFÓRNIA, PENNSYLVANIA

A Prática de Ensino é feita em 18 semanas, com tempo integral na sala de aula para a qual a professoranda é designada. Nenhum outro curso é feito nesse período. Algum tempo é passado em *observação* e *participação*, até que o professor de classe e a professoranda concordem que esta está apta para começar a ensinar. Cada professoranda deve fazer prática em duas séries, pelo menos.

O Diretor de Prática de Ensino envia a todos os professores que recebem professorandas, um resumo do que deve ser feito e do que se espera da professoranda, junto a fichas de julgamento de suas qualidades pessoais e profissionais. Tais fichas são devolvidas ao seu gabinete ao fim do trabalho da professoranda.

Total — 180 horas, aproximadamente.

RESUMO E CONCLUSÕES

a) — *Números de professorandas:*

As instituições de formação de professores não têm, geralmente, muitas professorandas para prática em cada ano. Embora muitas não hajam declarado a quanto monta o total, pode-se entrever, pela própria descrição do trabalho de prática, que seu número é suficiente para distribuir de 1 até 6 professorandas para cada uma das turmas de escola primária, as quais são em número de 6 ou 8, perfazendo um máximo de 48 professorandas. Algumas universidades declararam mesmo que contam reduzido número de professorandas. Dentre as que determinaram o seu total, vemos que este varia entre 10 (n.º30) e 100 (n.º23), no máximo.

b) — *Grupos para prática em semestres alternados:*

Para tornar mais intensivo o trabalho das professorandas sem congestionar as escolas de prática, certas instituições adotaram o sistema pelo qual parte das professorandas faz prática num semestre e parte em outro (ns. 41, 58).

c) — *Outras matérias:*

Em geral, as professorandas não estudam qualquer outra matéria durante o seu período de prática, ou, pelo menos, enquanto dirigem classe, na cadeira de prática (ns. 3, 4, 7, 9, 11 etc.).

d) — *Número de anos em prática:*

Há uma tendência, entre as universidades que têm estudado e reformado seus currículos ultimamente, a distribuir a prática por mais de um ano letivo e, até, pelas 4 séries do curso (ns. 2, 3, 13, 14, 15 etc.).

e) — *Observação, participação e direção de classe:*

A *observação*, em algumas universidades, não é feita exclusivamente na cadeira de Prática de Ensino, mas parcialmente ou to-

talmente em outras matérias, daí ser difícil, muitas vezes, determinar o número de horas que ocupa.

Em muitas universidades, entende-se por *participação* toda tarefa de classe que não envolva responsabilidade de dar aulas; é, aliás, essa a mais comum acepção de *participação* nas escolas americanas; por isso, ao ler o quadro-sumário, verificaremos que o total de participação está, muitas vezes, englobado com o de observação (ns. 13, 16, 25 etc.) e outras tantas com o de direção de *classe* (ns. 30, 34, 35 etc.).

f) — *Quantidade de prática:*

Para melhor permitir a consulta, procuramos transformar na unidade *horas* as informações que possuímos sobre a quantidade de prática das professorandas. Devemos acrescentar que, uma vez que as professorandas estão distribuídas na razão de uma ou duas, em geral, para cada turma da escola primária, elas, realmente, praticam durante todo esse tempo; a observação e a participação (esta última de acordo com o que explicamos no item anterior) permitem simultaneidade; o tempo útil de direção de classe está dividido entre o número de professorandas em cada turma, mas, ainda assim como se pode facilmente calcular, é bastante considerável.

g) — *Escolas de prática:*

A escola primária anexa à universidade serve principalmente à observação e participação das professorandas em pequenas tarefas ou, às vezes, pequenas aulas. Para assumir, realmente, a responsabilidade de uma classe, ensinando, são usadas, ou adicionalmente ou exclusivamente, escolas de prática fora da universidade, na zona urbana ou na zona rural.

h) — *Atributos das escolas de prática:*

As escolas de prática, quer pertençam à universidade, quer sejam selecionadas dentre as escolas primárias comuns, urbanas ou rurais, precisam satisfazer a certo padrão educacional, quer quanto ao corpo docente, quer quanto aos métodos e técnicas adotados ou ao material didático usado (ns. 1, 39).

i) — *Direção geral da prática do ensino:*

A direção e supervisão geral da prática de ensino cabe comumente a um professor da universidade, que recebe títulos variados, tais como: Diretor de Prática de Ensino (Director of Teachers Training), Diretor de Educação Profissional, Supervisor de Prática da Universidade (College Supervisor of Teachers Training). Ele organiza e superintende o trabalho, apresenta sugestões a serem seguidas pelas escolas de prática, regula as atividades das professorandas, visita-as e entrevista-as durante o seu trabalho de Prática, conferindo com elas em grupo ou individualmente. Nessas conferências são discutidos tópicos que auxiliem a ganhar proficiência no ensino. O Supervisor de Prática seleciona, para conferências de

grupo, os tópicos que lhe parecem mais aconselháveis, tendo em vista as visitas feitas às classes de prática. Procura estabelecer os lia-mes entre a teoria e a prática, fortificando os alicerces científicos desta.

Em alguns casos, há mais de um diretor de prática, tendo, cada qual, atribuições definidas: um, por exemplo, preocupa-se com o treino da professoranda na escola primária anexa; outro superintende a prática nas escolas urbanas e outro, nas escolas rurais. Ao Diretor de Prática cabe, em média, a direção de 40 a 60 professorandas no máximo, em cada período letivo (trimestre ou semestre) — (n.º 37).

Em instituições menores, o Diretor de Prática exerce, simultaneamente, as funções de Diretor da Escola Primária anexa; a escola de prática é, pois, uma só e pequena, sendo também pequeno o número de professorandas. O Diretor de Prática e da Escola Primária é um membro da congregação da Universidade, possuindo os títulos máximos do magistério: M. A. e Ph. D. (ns. 27, 43, 45, 46, etc.).

j) — *Professores primários das escolas de prática:*

Os professores primários das escolas de prática têm dupla função : ensinar aos seus alunos e orientar as professorandas nas suas atividades dentro de sua classe. Observando o Quadro-Sumário, pode-se verificar que cada professor recebe, em média, duas professorandas, as quais permanecem durante um trimestre ou algumas semanas, sendo substituídas por outras. Em certos casos, cada professor pode receber até 6 professorandas, mas elas têm horário diferente, permanecendo apenas uma ou duas simultaneamente em cada hora. Essas professorandas funcionam como verdadeiras auxiliares do professor de classe, executando, sob a orientação deste, as tarefas sugeridas pelo diretor de prática. Além disso, as professorandas observam o trabalho desse professor e tal observação é aclarada à luz da teoria educacional em períodos destinados a conferências. Os planos de aulas a serem dadas pelas professorandas, bem como as aulas dadas por estas, são discutidos com o professor de classe. Sua responsabilidade é grande, daí ser exigido grande preparo e experiência para professores das escolas de prática, além da capacidade de guiar professorandas, criticar seu trabalho construtivamente, encorajá-las, e, por fim, julgá-las (ns. 1, 2, 3, 4, 5, 6, etc.). O trabalho não é tão grandemente acrescido quanto possa parecer, se levarmos em conta não só o auxílio que a professoranda também presta, como ainda o fato de que todos os problemas que ocorrem na classe teriam, forçosamente, que ser resolvidos pelo próprio professor. Entretanto, a responsabilidade é grande, pois não basta que a professoranda pratique, é preciso que ela aproveite dessa prática, e que as crianças aprendam, por sua vez.

O próprio trabalho do professor com a classe primária é de grande responsabilidade, não apenas em relação aos seus alunos, como também porque ele está sendo observado pela professoranda, e é necessário que esta veja as melhores técnicas de ensino, o melhor manejo de classe, o material mais adequado e o uso mais aconselhável.

Os professores seguem sempre a orientação e o planejamento gerais do Diretor de Prática de Ensino. Tal orientação é impressa, nos seus pontos capitais, dirigida a Superintendentes, Diretores de Escola e professores. Quando necessário, há reuniões dos professores com o Diretor de Prática.

k) — *Vantagens aos professores das escolas de prática:*

Algumas universidades têm adotado o sistema de oferecer certas compensações aos professores primários que recebem professorandas para prática; em algumas, é conferida uma gratificação adicionalmente ao seu salário regular; em outras, permite-se o uso do refeitório da universidade, da sua biblioteca e, ainda, a possibilidade de fazer cursos, gratuitamente (ns. 9, 33, 38).

1) — *Conferências:*

Não se trata de palestras, mas de reuniões para entrevistas, debates, como nas conferências médicas, entre nós.

Pode haver conferência do professor de classe com uma professoranda, do professor de classe com todas as professorandas que trabalham com ele; do Diretor de Prática com uma professoranda, do Diretor de Prática com todas as professorandas, do Diretor de Prática com as professorandas e os professores de classe. Conferências dos três últimos tipos são, muitas vezes, chamadas assembléias. Na grande parte das Universidades apresenta-se a tendência a estabelecer um período regular semanal de conferências, com horário fixo, em adição às conferências extemporâneas, de caráter de resolução de problemas imediatos. Em outras universidades, não há referência especial às conferências, mas pela própria descrição do trabalho, verifica-se que existem.

Tais conferências têm objetivos definidos e necessários. O professor da classe precisa ter conferências com a professoranda para verificar seus planos, apresentar sugestões e, depois, fazer a crítica do trabalho realizado; para orientar observações; para determinar tarefas. O Diretor de Prática precisa ter conferências com professorandas para unificar o trabalho de prática, fortalecer os pontos; fracos evidenciados quando de suas visitas, esclarecer dúvidas que por acaso o professor de classe não tenha conseguido aclarar, apresentar sugestões de ordem geral que sirvam a cada caso particular, fazer a professoranda aproveitar da sua experiência presente para situações futuras; além disso, ainda há uma prestação de contas da professoranda para com a Universidade, há a necessidade de pia-

nejar o trabalho da professoranda nas próximas semanas em virtude do seu aproveitamento no trabalho anterior.

O Diretor de Prática precisa ter conferências com os professores (conferências das quais às vezes participam Diretores de escola e superintendentes) para compreender o julgamento do professor sobre o trabalho da professoranda, para ser informado de atitudes indesejáveis da professoranda, que é preciso corrigir, para conseguir maior identidade do trabalho das classes primárias com a orientação seguida nos cursos da Universidade, para obter crescente aperfeiçoamento dos professores de classe em relação ao trabalho com professorandas.

m) — *Seminário:*

Cursos de Seminário em Educação, como complemento da Prática de Ensino, e depois do período de direção de classe, têm sido adotados ultimamente por Universidades das mais destacadas, servindo à discussão dos problemas encontrados na Prática de Ensino.

Muitos dos assuntos das conferências dos Diretores de Prática em algumas Universidades são discutidos durante os cursos de Seminário em outras, principalmente os referentes aos fundamentos psicológicos e filosóficos da educação na prática de ensino (ns. 2, 3, 4, 7, 13, etc.).

n) — *Julgamento da professoranda:*

O julgamento das professorandas é feito por escalas onde são relacionados e levados em conta os mais importantes elementos da personalidade do professor, quer em relação ao cumprimento de seus deveres, ao trato com superiores, colegas e alunos, como às suas habilidades didáticas, evidenciadas nas aulas dadas.

Atribuindo graus, periodicamente, a todos os itens constantes da escala de julgamento, chega-se a um conceito ou nota final da professoranda. Os graus são dados pelos professores primários em cujas classes e sob cuja orientação as professorandas estagiam e pelo Diretor de Prática, o qual organiza a ficha de Prática da professoranda, ficha essa que é, muitas vezes, o documento válido, para encaminhamento de professores a emprego (ns. 1, 3, 4, 5, 8, 13, etc.).

É costume que as escolas primárias apresentem às universidades as vagas de que dispõem, pedindo-lhes que indiquem, para preenchê-las, estudantes recém-formados. Ao fazer a sua indicação, a universidade encaminha à escola o boletim contendo os cursos feitos e as notas obtidas pela professoranda, e mais a sua ficha em Prática de Ensino.

A prática de ensino foge, assim, a todas as normas estabelecidas para as demais cadeiras.

O ENSINO DA MÚSICA NA EUROPA E AMÉRICA (*)

HORÁCIO CAILLET-BOIS

Da Universidade -Nacional do Litoral,
Argentina

Em recente viagem à Europa e Estados Unidos, representando a Escola Superior de Música da Universidade Nacional do Litoral, visitei os principais centros artísticos daqueles países com o objetivo de recolher experiências para as atividades similares que se visam no Instituto que tenho a honra de dirigir.

A pesquisa e o inquérito feitos obedeciam a três propósitos fundamentais, que irei analisando a seguir:

1.º) Estado e aspecto geral das atividades artísticas — no caso musicais — e orientação das correntes da música, particularmente quanto aos métodos para estendê-la à juventude na Europa e Estados Unidos depois da guerra;

2.º) Nova ou antiga organização do ensino da música nos conservatórios oficiais ou semi-oficiais dessas nações e documentação das falhas ou vantagens que suas autoridades tenham observado no seu desenvolvimento até agora; e

3.º) Comparação de todas essas experiências com nossos sistemas pedagógicos e em particular com os planos de estudo adotados na Escola Superior de Música e, em geral, em nossas universidades .

I

Evidentemente o ensino da música é um dos meios fundamentais e mais valiosos da nova pedagogia- A organização das classes para esta forma de cultura adquire uma importância cada vez maior nas escolas européias e americanas. De simples classes supletivas ou de atividade subsidiária e ocasional, têm-se tornado essenciais e imprescindíveis para despertar a vocação do aluno. Para isto, é certo, contam-se com verdadeiros mestres.

Se isto ocorre no terreno da instrução comum, fácil é supor o que sucede nos institutos especializados. Cultivam-se intensamente

(*) Transcrito do número de dezembro de 1948, de "Universidad". Argentina.

as formas musicais típicas e nacionais e, de modo geral, procura-se adotar métodos educativos que mantenham os estudantes em contato permanente com as expressões vernáculas da música, a fim de prepará-los para uma tendência que os defina, uma vez chegados ao fim, quando podem criar originalmente.

Isto não significa condenar os planos de estudo sobre a base do conhecimento da música universal; pelo contrário, consideram-se estes estudos e conhecimentos essenciais e apriorísticos. Não se trata de introduzir o pintoresquismo popular, com o qual é comum confundir-se o vernáculo, e que é seu pior inimigo, senão manter vivo na aprendizagem o acento de tradição, de substrato histórico, de raiz eterna nas profundidades da raça que prolongue e confunda em unidade de conceito as criações do passado, do presente e do futuro.

Para isto tem-se criado classes de estudos especiais dos diversos gêneros populares na música nacional, e os alunos se exercitam em seu estudo e composição usando seus temas e instrumentos típicos.

Devo dizer que visitei principalmente os seguintes conservatórios e escolas de música: Conservatório de Música e de Arte do Teatro de Lisboa; Real Conservatório de Música de Madrid; Conservatório e Escola de Música de Sevilha; Conservatório Santa Cecília, de Roma; Conservatório São Pedro e Maiella, de Nápoles; Escola Nacional de Música e Conservatório Nacional, de Paris; Conservatório de Basileia; Escola de Música, Conservatório, de Zurich; Conservatórios de Lucerna, de Berna e de Genebra; Conservatório e Escola de Música, de Bruxelas; Faculdades de Música das Universidades de Colúmbia e Nova York; etc.

Em todos estes Conservatórios, Escolas ou Faculdades a tendência, pois, é para um ensino que, sem se afastar dos conhecimentos e aprendizagens técnicos universais, aproxime o aluno, cada vez mais, das fontes originais de inspiração do meio nativo. "Porque é a técnica — disse Jaime Pahisa — o que dá universalidade à obra. **Por** isso, porque na zarzuela seus músicos nunca foram capazes de empregar a grande técnica, pois não a dominaram nem a conheceram, essa forma musical, que se tem querido pôr como representativa da música espanhola — quando não tem sido mais que uma manifestação da música vulgar, jamais da culta — nunca chegou a ser universal. Em compensação a música de Falia. .. alcançou a universalidade por estar expressa na linguagem técnica universal".

O estudante move-se, assim, num âmbito que o faz lembrar do passado, compreender e amar o característico, levando-o insensivelmente a criar e a tentar aperfeiçoar o já criado no meio natal. Além disso, se lhe oferecem oportunidades mais freqüentes que aqui de se apresentar publicamente ao lado dos grandes mestres, não como

virtuose — o que faria perigar o ensino — mas como ajudante nos coros e nas orquestras, o que lhe dá a segurança e o treinamento necessários para o futuro.

Nas audições oficiais ao ar livre, nas Termas de Caracalla ou nos concertos da Basílica de Magencio, em Roma, inúmeros alunos dos conservatórios tomam parte como executantes nos segundos ou terceiros grupos das orquestras, coros ou cenas.

O mesmo pude observar nas audições públicas realizadas nas salas de concerto de Basileia, Genebra e Lucerna, em cujos programas figuravam classes e cursos inteiros dos conservatórios locais, que aproveitavam estas ocasiões para submeter à crítica e ao povo os ensaios e estudos de algumas partituras ou óperas feitos durante o ano escolar.

Devo acrescentar, como complemento do que disse, que nestas apresentações só eram programadas obras de autores nacionais ou de transcendência e significação universais.

Além disso, para manter a classe em atividade espontânea e constante dentro da disciplina que estuda, em muitas destas Escolas — particularmente nos Estados Unidos — os estudantes têm suas próprias bandas ou conjuntos orquestrais, o que lhes permite participar dos festivais que organizam ou dar concertos durante as férias, em outros lugares onde haja internatos ou universidades. Esta expansão juvenil, além de constituir treinamento e exercício muito importantes, desperta nos jovens o senso de responsabilidade, obriga-os em competição e confronto a superar outros conjuntos similares, e capacita-os para dirigir conjuntos e tocar todos os instrumentos-

Estes grupos orquestrais não são os do Conservatório ou Escola, embora seus componentes sejam os mesmos, nem realizam suas excursões artísticas com a representação da Faculdade ou Instituto, o que lhes é proibido.

Conclusões deste capítulo: 1.^a) A música é uma das formas mais substanciais na moderna pedagogia para despertar e ativar as vocações artísticas e estéticas na juventude estudiosa.

2.^a) As correntes musicais na Europa e América tendem a voltar ao passado e vernáculo, e inclinam-se para o nacional dentro do universal.

3.^a) As Universidades, Conservatórios e Escolas de Música naqueles países atribuem maior responsabilidade ao aluno, depois dos primeiros anos de seu curso, permitindo-lhe completar sua aprendizagem docente com a prática freqüente em público, seja em coros, orquestras ou cenas.

II

O ensino nos Conservatórios de Música dos Estados Unidos difere essencialmente quanto ao seu caráter e seus métodos. Alguém poderia achar exagerada esta afirmação quando nos referimos ao "caráter" dos estabelecimentos ou institutos, se atentarmos para a circunstância de que os três sistemas — o particular, o semi-oficial e o oficial coexistem nos diversos países ou continentes. Mas o certo é que em uns predomina um sistema de ensino sobre o outro, e esta particularidade lhes confere um caráter especial. Assim, por exemplo, em Portugal, Espanha, França e Itália, o ensino musical, nos altos centros de estudo é fundamentalmente oficial, ao passo que na Suíça, Alemanha e Estados Unidos é semi-oficial.

Ao lado das escolas, conservatórios ou faculdades de música deste duplo tipo funcionam os estabelecimentos estritamente particulares — alguns de indiscutível renome pelo nível de seus estudos e prestígio de seus professores — dos quais não me ocuparei aqui porque seu ensino não está submetido nem se ajusta a um plano regular e imutável ao qual possamos nos referir por seus antecedentes ou por seus resultados. São trabalhos individuais, como os dos professores das "botteghe" do Renascimento.

Em geral, os conservatórios oficiais e semi-oficiais da Europa não têm introduzido modificações apreciáveis em seus antigos planos de estudo. O ensino baseia-se ainda no prestígio e critério discricionário do professor que organiza seu próprio programa e acompanha os mesmos alunos durante todo o curso preparatório ou básico.

Este sistema tem, indubitavelmente, a vantagem do mestre dispor do tempo necessário para fixar sua interpretação no estilo do aluno, que sai assim à sua imagem e semelhança. Quando o professor é uma personalidade eminente — e isto é comum, porque neste aspecto da educação artística os Institutos são muito zelosos da capacidade de seu corpo docente — o aluno sai beneficiado, sem dúvida alguma. Mas, em caso contrário, o futuro do estudante está ameaçado.

Todos estes conservatórios dependem, pois, do elevado conceito de suas cátedras e de quem as ocupa, mais do que de seus planos de estudo que, praticamente, não possuem. Assim pode-se apreciar, nos diversos artistas diplomados por eles, a interpretação e estilo personalíssimos que lhes inculcaram os respectivos mestres. E já se conhecem quais são os formados pelo Conservatório de Paris, de Milão ou de Bruxelas pelo modo de interpretar e de executar.

Os estudos gerais destes Conservatórios de tipo oficial são monopolizados pelo Estado desde o princípio- O aluno deve ingressar no primeiro ano para seguir todos os ciclos que geralmente são dois

e às vezes três: primário ou elementar, de cinco anos; secundário ou especial, de seis, e superior ou de compositores e concertistas, de três ou quatro anos, conforme o caso. Desta maneira o aluno sai do Conservatório tendo recebido o ensino desde o início, e não com várias orientações, imposições ou técnicas transmitidas de diversos ângulos e por diferentes critérios, o que compromete, muitas vezes, o futuro dos estudantes mais bem dotados.

Por conseguinte, considero muito importante criar na Escola Superior de Música da Universidade Nacional do Litoral o, ciclo elementar, preparatório ou básico, cujo projeto já apresentei à Universidade com o objetivo de reunir os alunos menores de 12 anos, sem conhecimentos anteriores mas com vocação musical, e formar com eles o núcleo que irá futuramente matricular-se nos cursos superiores .

Como foi dito, são diferentes os sistemas da organização dos conservatórios na Europa.

Na Suíça segue-se o sistema semi-oficial. Em Zurich, Basileia, Genebra e Berna funcionam os principais Conservatórios deste tipo que visitei. O Estado contribui com uma subvenção financeira e fiscaliza periodicamente os estudos. Mas os cursos e a administração dos institutos estão a cargo de organizações particulares, que pagam a seus professores segundo o valor das diversas matérias do programa.

Este sistema tem, por um lado, a vantagem de estimular o professor a se prestigiar na cátedra para ter o maior número possível de alunos; mas, por outra parte, oferece a desvantagem de muitas vezes serem aceitos alunos sem habilitação, com evidente prejuízo do nível superior das classes e dos alunos mais bem dotados.

As autoridades dos conservatórios suíços que visitei confessaram-me que este sistema falhava pelo inconveniente que acabo de mencionar, apesar de sua permanente e ativa preocupação para controlar o rendimento e funcionamento regular dos cursos, e estão de acordo em que é melhor o sistema de se remunerar os professores por cátedra, independentemente do número de alunos nela matriculados .

Na Universidade de Colúmbia os cursos de música constituem um dos ramos que integram a Faculdade de Artes. Para ingressar nesta Faculdade, em qualquer de seus cursos, é necessário ser bacharel ou licenciado por uma das escolas de nível inferior. Com o título de bacharel entra-se para a Faculdade e com a aprovação no final do curso recebe-se o título de "Master in Arts" na especialidade musical ou outra qualquer . Este é o diploma mais elevado que se pode obter.

Os estudos práticos ou de instrumentos geralmente não se realizam na Universidade, mas nos Conservatórios a ela pertencentes

que, como se sabe, também são particulares. Na Universidade seguem-se os cursos de matérias formativas e intelectuais ou dialéticas. No final do curso presta-se uma prova instrumental, que não é de grande importância, pois o que se visa é formar o professor de música.

Aqui temos os dois sistemas opostos e fundamentais: o europeu, que é essencialmente técnico e instrumental; que trata de formar artistas e virtuosos na especialidade escolhida, sem maiores preocupações com sua preparação intelectual; e o norte-americano — refiro-me ao universitário — que trata da formação de professores, de especialistas em temas musicais, de exegetas e investigadores nos domínios da arte, de conferencistas e pedagogos da música universal.

Considero de primordial interesse este aspecto da formação da personalidade humanística do músico. Não poderá haver artista autêntico onde não haja uma natureza sensível e educada em todos os conhecimentos relacionados com a vida do homem. A primeira condição para ser artista é conhecer seu destino e não o conhecerá quem não tiver o antecedente de uma verdadeira cultura que lhe revele. Isto é fundamental e axiomático. Assim é que temos visto em nosso país, com os nossos jovens e outros, malograrem-se grandes vocações artísticas por deficiência de cultura.

Na Europa, em geral, a preocupação nos Conservatórios é menor quanto a este problema. Verdade é que ali a cultura constitui um estado geral e congênito, que se respira, pode-se dizer, no ar. O jovem tem a cada passo a sugestão magistral de uma recordação ou de um exemplo ilustre, no tempo e no espaço, que lhe mantém despertado e vivo o sentimento do belo e do eterno. Mas, apesar disto, os diretores do ensino musical na Itália reconhecem a falta de um programa mais minucioso de matérias formativas nos Conservatórios. Segundo o regime atual, saem grandes virtuosos, magníficos executantes, mas nada mais. Claro está que não é pouco, mas poderia ser muito mais.

Em nosso país — refiro-me à Escola Superior de Música da Universidade do Litoral, e às Escolas de Música das Universidades de La Plata e de Cuyo — o sistema de ensino é eclético e o julgo o melhor, apesar de todos os reparos que se lhe possam fazer. A prática fundamental do instrumento, que é o que interessa em primeiro plano aos institutos desta natureza, não impede a preocupação pela formação do aluno nas disciplinas que lhe enriquecem o espírito e o preparam para outras atividades complexas e sutis vinculadas à música e que não dependem exclusivamente da destreza técnica. Por exemplo, a função docente e a investigação. A primeira é essencialíssima em um país como o nosso, que tem tido até agora o ensino da música, salvo honrosas exceções, em mãos leigas e improvisadas,

por falta de verdadeiros mestres; e a segunda, tem assim mesmo grande importância, pois devemos conhecer a fundo nosso repertório original para poder criar, num futuro próximo, as obras musicais que nos definam o caráter.

Conclusões deste capítulo: 1.^a) Na Europa e América os critérios formativos são opostos: na Europa forma-se o artista, na América, o músico.

2.^a) O sistema oficial e o semi-oficial e privado em luta. Vantagens e desvantagens. Pronunciamento em favor do sistema oficial.

3.^a) A cátedra baseada no prestígio de um professor e a cátedra firmada no prestígio de um instituto e de um plano de estudo racional. Seus prós e seus contras- O primeiro tem criado as grandes escolas de música da Europa, o segundo tem dado os grandes pedagogos e investigadores modernos da música nos Estados Unidos.

4.^a) Necessidade de criar os três ciclos em nosso ensino musical, como se faz na Europa e América do Norte.

5.^a) Necessidade da formação integral do músico em todos os ramos possíveis do conhecimento humano.

6.^a) Nossos sistemas em comparação com os estrangeiros; pontos de contato e de separação: vantagens e desvantagens. O nosso ainda em modificação.

III

Resumindo o que ficou dito, podemos contemplar o panorama de nosso ensino musical, senão com excessivo otimismo, porém com firme e segura esperança. É evidente que, quanto ao número de institutos desta natureza; a oportunidades nacionais e internacionais que se oferecem para despertar estas ansiedades artísticas nos jovens; a conjuntos competentes e treinados no ensino das diferentes disciplinas por uma larga experiência na cátedra; à atenção de autoridades e governos em favor da música; a gabinetes, museus, bibliotecas e institutos musicais, etc, ainda não estamos à altura dos grandes centros artísticos da Europa e América do Norte. Mas é também evidente que estamos reagindo neste sentido e que este ramo de arte já constitui na Argentina, ao lado de valores de projeção e de futuro, uma preocupação cada vez maior por parte do Estado e das repartições responsáveis pelo seu desenvolvimento, o que lhe assegura um porvir brilhante.

Os planos de estudo adotados nos centros musicais dependentes das Universidades e da Nação são modernos ou renovados, garantindo uma formação eficiente do discipulado, se os compararmos com a média dos estudos exigidos na Europa e América. Agora, é questão de pôr em prática tais programas.

No que estamos um tanto atrasados é na preparação e difusão em vasta escala do estudo geral da música. Temo-nos limitado à aprendizagem e ensino de três ou quatro instrumentos impostos pelas preferências sociais ou pelas modestas exigências de nossos meios e expressões musicais mais difundidos. Até agora esta preparação tem estado em mãos incompetentes e seus resultados têm se reduzido a composições vulgares.

Isto tem conspirado, como é fácil compreender, contra a formação de grandes conjuntos orquestrais, que na Europa existem em todos os centros, inclusive nos de pequena população. O gosto pela música é tão grande e sente-se tanto a sua falta aqui como lá. Mas entre nós a exigência popular não pode ser satisfeita completamente por falta de conjuntos orquestrais, a não ser nos grandes centros populosos que podem cumprir essa missão.

Necessário é que procuremos sem demora suprir essa falha de nossa cultura artística. Para isto não há outro caminho senão despertar profundamente nas gerações novas o gosto e o exercício da música. Disto dependerá tudo o mais-

A criação da Escola Superior de Música da Universidade Nacional do Litoral constitui mais um passo dado nesta cruzada. Os resultados não se farão esperar em toda a região do Litoral. Pode-se dizer que eles já são notados apesar de ter a Escola apenas um ano de existência. No momento o entusiasmo despertado entre os alunos que freqüentam as aulas, o interesse suscitado pelo ensino e o conhecimento de todos os instrumentos fundamentais — não somente piano e violino, a criação de cátedras formativas que criam no aluno o gosto pela investigação e pelos problemas filosóficos e estéticos conexos a esta disciplina, constituem um panorama novo em nossa vida intelectual, artística, universitária, e prenunciam uma corrente regional que se definirá algum dia na música nativa.

O ENSINO PÚBLICO EM ARACAJU (*) (1830 — 1871)

JOSÉ CALAZANS

Aproxima-se a data centenária da cidade de Aracaju. Temos que vencer apenas cinco anos. Em 1955, sem dúvida alguma, o povo e o governo sergipanos irão rememorar, solenemente, o ato acertado e corajoso de Inácio Joaquim Barbosa. É preciso, porém, volto eu a insistir, que nos preparemos, desde já, para a comemoração condigna do grande evento histórico provinciano- É mister estudar, com carinho e critério científico, o passado aracajuano. O estudo da evolução de uma cidade não é tarefa que se possa executar em pequeno lapso de tempo. O assunto é dos que mais exigem trabalho de "equipe", com pesquisas demoradas, sérias, divulgação e interpretação de documentos, ensaios lúcidos, pacientes e honestos, crítica construtiva. Urge, portanto, encarando o caso local, que se comece a fazer, já e já, a obra preparatória indispensável à elaboração de História de Aracaju. Que apareçam — e em grande número — as "monografias aracajuanas". Os exemplos de Fernando Porto e Mário Cabral devem ser imitados. Velhos e moços, que vivem e trabalham na Barbosópolis, bem poderiam ser mobilizados para esta meritória campanha em favor das letras históricas de Sergipe del Rei.

A EDUCAÇÃO EM ARACAJU

Necessariamente haverá na futura História de Aracaju um capítulo dedicado à educação. Como surgiram e como se desenvolveram as instituições escolares da cidade. Grandes nomes de educadores aracajuanos. Ensino público e de iniciativa particular. Educação e cultura. Movimentos estudantis e experiências pedagógicas. Prédios e aparelhamentos escolares.

Acertos e erros dos nossos homens públicos no campo educacional. O papel da educação religiosa. Fatores que prejudicaram ou retardaram a execução de planos. Aí estão, entre muitas outras, algumas das questões que, provavelmente, serão levantadas e discutidas pelo porvindoiro historiador da cidade. A respeito de um

(*) O presente trabalho foi publicado, pela primeira vez, no n.º 20 da "Revista do Instituto Histórico e Geográfico de Aracaju".

dos aspectos de tão sugestiva matéria — o ensino público em Aracaju — esbocei um plano e levei avante demoradas pesquisas em 1947. Pretendia, então, escrever sobre o assunto uma monografia, chegando mesmo a publicar no "Sergipe-Jornal" os primeiros capítulos do trabalho. Tendo, porém, em setembro do ano acima transferido residência para a cidade do Salvador, não me foi possível continuar no estudo tão interessadamente iniciado. Minhas pesquisas pararam, praticamente, em 1870, ou seja, no ano que considereei como a data final do segundo período do ensino público em Aracaju. Em conseqüência, a presente contribuição compreende, apenas, a história do ensino público aracajuano durante as duas primeiras fases, isto é, de 1830 a 1870. Dir-se-ia melhor: as origens.

FASES DO ENSINO PÚBLICO EM ARACAJU

Começo por tentar fixar, para melhor sistematização, os limites das diversas fases por que tem passado o ensino público em Aracaju. Julgo lógico admitir, preliminarmente, que as fases devem ser estabelecidas encarando-se uma ou mais realizações oriundas do poder público, de indiscutível influência no desenvolvimento educacional da cidade. Adotado o critério enunciado, devo principiar pelo reconhecimento de um período anterior ao "17 de março", a dizer, antes da mudança da capital sergipana. O primeiro período, que está compreendido entre 1830 a 1855, a saber, desde quando os habitantes do Santo Antônio do Aracaju pleitearam a criação de uma cadeira de primeiras letras até à data em que o povoado foi elevado à categoria de cidade e aí instalada a sede do governo provincial. A criação de aulas secundárias e de uma cadeira de ensino primário feminino, em abril de 1855, assinala a primeira providência legal visando dotar a recém-criada cidade de uma rede escolar condizente com a nova situação do Aracaju. A Res. 422, de 28 de abril, criando e removendo cadeiras, lançou as bases dos estudos secundários, num plano por assim dizer ideal, de vez que a cidade, surgida da noite para o dia, não apresentava, como o tempo se encarregaria de demonstrar, condições propícias ao imediato advento dos estudos do segundo grau. Não tendo sido, como evidentemente não foram, as circunstâncias locais que exigiram as novas unidades escolares e sim o fato novo, político, da mudança da Capital, o início do ensino secundário oficial ocorreria algum tempo depois, ainda que precariamente, o que não impede, todavia, de se determinar o ano de 1855 como data inicial da segunda fase, atendendo ao ponto de vista já exposto. Fase de tentativas, avanços e recuos, transigência que se prolongaria até 1871, quando principiou a funcionar o Ateneu Sergipense, na presidência de Francisco José Cardoso Júnior, que entregara a Manuel Luís Azevedo d'Araújo a direção da Instrução Pú-

blica. Espírito empreendedor, entusiasta da educação, conhecedor dos seus problemas, Manuel Luís, desejando revigorar o avelhantado sistema sergipano, procurou fazer da metrópole o ponto central das suas atividades reformistas. A instalação solene do Ateneu Sergipense, criado em Regulamento de 24 de outubro de 1870, a 3 de fevereiro de 1871, com seus cursos de humanidades e normal, com um professorado capaz, merece ser justamente considerado como o traço mais forte da reforma empreendida e, por conseguinte, de maior ressonância na cidade. Suponho, por isso mesmo, conveniente a escolha do ano de 1871 para demarcar o começo do terceiro período do ensino público em Aracaju. Quarenta anos decorridos, em 1911, o presidente José Rodrigues da Costa Doria, após restaurar as finanças estaduais, encetou, em grande estilo, uma nova e oportuna reforma. Valorizou o ensino de formação do professorado, deu prédio próprio e condigno à Escola Normal, criou os primeiros grupos escolares, mandou vir um técnico paulista (Prof. Carlos da Silveira) para orientar os serviços educacionais, deixando, portanto, no Estado e, principalmente, na Capital, a marca do seu benemérito governo. A Escola de Comércio "Conselheiro Orlando", a Escola Industrial "Coelho e Campos", as malogradas Faculdades de Direito, Odontologia e Farmácia, o novo edifício do Ateneu, grupos escolares dos bairros, iniciativas que se concretizaram na administração Graco Cardoso (1922-1926) condicionam outra "etapa", na qual a característica positiva é o ensino técnico-profissional. O derradeiro período, contemporâneo, começa com a passagem de Manuel Franco Freire pelo Departamento de Educação, em 1935, na administração Eronides de Carvalho. A Franco Freire deve Aracaju a vinda da "missão carioca", de Vieira Brandão e Tito Pádua, professores, respectivamente, de Canto Orfeônico e Educação Física, que abriu novas perspectivas à escola aracajuana, tornando-a mais alegre e, sobretudo, projetando-a, através de demonstrações públicas no seio da sociedade, realizando assim ampla obra educacional. O crescimento da matrícula nos estabelecimentos oficiais de ensino secundário, as aulas primárias municipais, o desenvolvimento do ensino de música, as pesquisas psico-pedagógicas da Assistência Técnica do Departamento, uma melhor compreensão das finalidades educativas do Canto Orfeônico, da Educação Física e dos Trabalhos Manuais, eis as tendências mais acentuadas no panorama do ensino oficial em Aracaju, no período atual.

PRIMEIRO PERÍODO

A primeira tentativa para o estabelecimento de uma cadeira primária no Aracaju data de 1830. O documento comprovante da assertiva é a ata da sessão do Conselho do Governo da Província, rea-

lizada em São Cristóvão a 7 de maio de 1830. Na referida sessão, presidida por Inácio José Vicente da Fonseca, tomando conhecimento de "três requerimentos dos povos das povoações de Laranjeiras, Pé do Banco e Aracaju, relativos à criação das cadeiras de primeiras letras nas mesmas", resolveram os conselheiros, considerando a situação financeira da Província, que, naquele momento, não podiam ser atendidos os pedidos (1).

Cinco anos depois, a Assembléa Provincial vinha ao encontro das aspirações dos habitantes do povoado Santo Antônio do Aracaju criando, pelo disposto no art. 3.º da Lei de 5 de março de 1835, uma cadeira do sexo masculino no povoado acima referido (2). A cadeira, como outras criadas pela mesma Lei, não chegou a funcionar. Medidas de ordem econômica determinaram sua supressão em 1838 (3). Sergipe atravessava uma dolorosa crise, sendo miserável o estado de suas finanças. Não havia numerário para pagar o funcionalismo. O Governo necessitava até tomar dinheiro a juros em mãos particulares (4). Somente em 1848, com a Res. 234, de 16 de junho, teria Santo Antônio do Aracaju sua aula de primeiras letras para meninos, percebendo o professor o ordenado de Cr\$ 300,00 anuais. A cadeira foi provida no ano seguinte. Seu primeiro ocupante, André Cândido da Rocha, começou a lecionar a 19 de maio. Encontrou, segundo o Boletim remetido à Inspetoria Geral das Aulas, vinte e dois alunos de qualidade parda, pobres, necessitando todos de material escolar. Nada me foi possível apurar a respeito do professor e da cadeira no decorrer de 50. Em 51, porém, André José entrou francamente no regime de licenças... Pleiteou, primeiro, três meses de licença para tratamento de saúde, embora sem apresentar atestado médico, como a Lei exigia, porque não havia facultativo no Povoado e os miseráveis vencimentos de professor primário não permitiam buscar em um local próximo, alegou o requerente. O Inspetor das Aulas, Dr. Guilherme Pereira Rebelo, sugeriu ao Presidente que atendesse ao suplicante. Em setembro, nova licença. Queria, agora, sair da Província, a fim de melhorar seus conhecimentos. Deixaria substituto pago por sua conta.

(1) "Rev. do Inst. Hist. o Geog. de Sergipe" — Vol. 12 — pág. 152 — Labora, pois, em equivoco, o historiador Carvalho Júnior quando afirma, na "Memória sobre o Poder Legislativo em Sergipe", que o Conselho criou, em janeiro de 1830, cadeiras primárias em Aracaju e Pé do Banco. ("Rev. Inst. Hist. e Geog. de Sergipe" — Vol. 8 — pág. 22).

(2) Silva (Clodomir) — in "Album de Sergipe" — pág. 124. Competindo às Assembléas Provinciais, na conformidade do art. 10, inciso II, do Ato Adicional de 1834, a legislação sobre o ensino primário, apressaram-se os nossos legisladores na feitura da lei de 5 de março, que pode ser considerada nossa primeira lei orgânica da instrução em Sergipe. Baseava-se na Lei Geral de 15 de outubro de 1827.

(3) Res. Provincial n.º 6, de 16 de fevereiro de 1838.

(4) Sebrão Sebrinho — Monsenhor Silveira. Aj. 1947 — pág. 35.

Parece, todavia, que ele não cumpriu o estabelecido por ocasião da licença. Sabedoria sua ou falta de pessoas habilitadas? A verdade é que os meninos do Aracaju ficaram sem mestre-escola. Contra tal situação reclamou, em novembro, cioso dos seus deveres, Manuel Gomes Rodrigues Dantas, Inspetor Parcial da Vila do Socorro. A Inspetoria Geral das Aulas prometeu providenciar imediatamente. Houve troca de ofícios e a meninada continuou sem aulas em 1852. A cadeira só foi preenchida em 1853. André José pediu e obteve demissão, sendo substituído por João Ribeiro da Cunha, aprovado em concurso e na cadeira provido a 21 de julho (5). Entrou em exercício a 1 de agosto. Lecionaria até 1855, quando foi removido, em abril, para a Missão de Japarutuba.

SEGUNDO PERÍODO

1855 — 1871

A Resolução 422

A Lei provincial 413, de 17 de março de 1855, elevou o povoado Santo Antônio de Aracaju à categoria de cidade e para aí transferiu a capital de Sergipe. Sede do governo principal, Aracaju não podia continuar limitada a uma única aula de primeiras letras para meninos. A capital nascente precisava ampliar seu sistema de ensino. Não tardou a ação do poder público. No mês seguinte ao ato da mudança, a Resolução 422 deu nova organização ao ensino oficial da cidade de Aracaju, que passou a contar com duas cadeiras primárias e igual número de secundárias. As cadeiras de primeiras letras, uma masculina e outra feminina, vinham removidas, respectivamente, da cidade de S. Cristóvão e da então Vila do Socorro. No concernente aos estudos de humanidades, a Res. citada removia a cadeira de Filosofia do Liceu de S. Cristóvão, então declarado extinto (6), e criava uma de gramática e língua latina com o ordenado anual de setecentos mil réis.

A cadeira existente no antigo Povoado, ocupada por João Ribeiro da Cunha, foi supressa e seu proprietário, como já referi, removido para a Missão de Japarutuba.

Não era possível, bem consideradas as circunstâncias em que surgiu e se desenvolveu a nova metrópole sergipana, cumprir rigorosamente e com presteza as disposições da Resolução 422. A falta

C51 João Ribeiro da Cunha lecionou primeiro, a partir de 24 de janeiro de 1853, em caráter interino.

(ti) O art. 1 da Res. 422, de 28 de abril de 1855, estabelecia: fica extinto o Liceu de S. Cristóvão e seus respectivos lentes terão destino determinado em lei.

de casas e, conseqüentemente, a exorbitância dos aluguéis, a precariedade das condições higiênicas, o receio das febres palustres, a epidemia do cólera em 1855, uma certa má vontade com o "17 de março", uma generalizada incerteza quanto ao êxito do empreendimento de Inácio Barbosa iriam influir para que, durante alguns anos, Aracaju não passasse de uma cidade meramente oficial. Cidade que os cristovenses procuravam desacreditar por todos os modos, cidade e capital que eles nem consideraram povoação.

Aracaju não é cidade Nem
também povoação. Tem
casinhas de palha
Forradinhas de melão.

Boatejava-se, constantemente, na anulação da transferência. Muita gente alimentava a esperança da volta da capital, mais cedo ou mais tarde, ao ninho antigo. Tais circunstâncias criavam um estado de inquietação e de dúvida que iam influir no evoluer da cidade, mui principalmente no primeiro quinquênio, antes da visita do Imperador Pedro II. A presença do monarca valeu, para a gran de maioria, uma aprovação final, uma sentença irreversível. Aracaju ficaria mesmo sendo a capital da Província. Entretanto, mesmo depois de 1860, o governo foi forçado a transigir, no campo da educação inclusive, visando o futuro da cidade, ameaçado de várias maneiras.

Transigência hábil e necessária que daria em resultado a execução parcelada da Lei de 1855, vencidas, paulatinamente, as inúmeras dificuldades surgidas.

O ENSINO PRIMÁRIO MASCULINO

Funcionavam em S. Cristóvão, por ocasião da mudança da Capital, duas cadeiras de primeiras letras para meninos, pertencentes ao padre José Antônio Correia e a Antônio Rodrigues de Sousa Brandão. A cadeira removida era a última, cujo proprietário estava, desde 1851, com licença para estudar medicina na Bahia, pagando o substituto (7). Em 1855 a aula estava sem substituto, motivo por que Inácio de Sousa Valadão se transferiu de Porto das Rê-

(7) Filho do Prof. José Domingues de Sousa Brandão, Antônio Rodrigues nasceu em S. Cristóvão, tendo estudado no Liceu aí existente. Entrou para o magistério primário em janeiro de 1849. Médico em 1856. Clinicou em Aracaju. Era conhecido por Dr. Brandão. Seu nome figura no Dicionário Bibliográfico Sergipano, de Armindo Guaraná.

des para a novel Capital (8) . Apressou-se Inácio Valadão em dar início ao curso. Cabe-lhe a honra de haver sido o primeiro professor a cumprir os dispositivos da Resolução 422. Sua aula, instalada numa casa do engenheiro Sebastião José Basílio Pirro, começou a funcionar no dia 23 de maio (9) . Ensinou, apenas, até co-meços do ano seguinte, quando foi nomeado para a cadeira de Santa Luzia, após prestar o concurso exigido por lei (10). Era-lhe vantajosa a nova situação adquirindo cadeira própria, embora tivesse que deixar a capital. Ficou em Santa Luzia até 1857, ano em que, considerada vaga a cadeira de Antônio Rodrigues de Sousa Brandão, para ela pleiteou e obteve sua remoção (11) .

Não havia mobiliário na aula do professor Valadão, queixava-se ele. O mal, diga-se a bem da verdade, era generalizado. Os relatórios e documentos da época falam, com insistência, na absoluta carência de material escolar. Na capital e, sobretudo, no interior da Província. As precárias condições das cadeiras do Aracaju deixam bem claro o que deveria ocorrer no resto de Sergipe. Nem havia assentos para todos os alunos nas aulas da Capital. Estão num Relatório da Inspeção Geral das Aulas estas palavras que bem traduzem o ambiente escolar: "encontrei (refere-se à aula do Prof. Valadão) 39 alunos, sendo de lamentar que muitos deles nem ao menos tivessem assentos, pois os que haviam eram inferiores àquele número, assim como nenhum outro móvel além de uma mesa do Professor ali existia, de forma que se torna vergonhosa uma aula principalmente na capital tão mal servida de mobília". Sabe-se mais que em alguns lugares, como no alto do Santo Antônio, os particulares emprestavam utensílios para a classe, freqüentada por alunos "nimiamente indigentes". Falia de livros, papéis, traslados. Os pedidos de material enchem os pacotes onde estão guardados, no Arquivo Público do Estado, os documentos relativos à instrução. E, o que é bem pior, nem sempre atendidos. Aspectos tristes do problema educacional. Ontem e também hoje. A precariedade das ren-

(8) Inácio de Sousa Valadão estava **como** substituto em Porto das **Redes** desde 13 de dezembro de 1854. Veio para Aracaju, segundo informa Guilherme Pereira Rebelo, a 16 de maio de 1865, em consequência da supressão da sua cadeira. Era pai do poeta Jason Valadão. Morreu no Rio.

(9) Lê-se no "Correio Sergipense", **26-5-1855**, que a casa do **Eng.** Pirro ficava nos confins da Tesouraria Geral, ou seja na então rua da Aurora.

(10) Nomeação a 7 de abril de 1856. A cadeira estava vaga devido ao falecimento do seu titular Rufino José da Costa, ocorrido em dezembro de 1855.

(11) Durante o tempo em que Valadão esteve em Santa Luzia, a cadeira de Aracaju foi regida pelos professores Justino José **Ferreira** e Antônio Gonçalves Barroso. Ambos suspensos, por sinal Justino, acusado da falta de cumprimento de dever e insubordinação, por dois meses. Barroso, em fevereiro de 57, por oito dias

das prejudicando o desenvolvimento da Educação em Sergipe e no Brasil (12).

Aulas duas vezes por dia. De acordo com a Lei provincial de 1858, os alunos estudavam Leitura e Caligrafia. Gramática da língua nacional, teoria e prática de aritmética até regra de três. Noções de geometria plana, Moral e doutrina cristã, Sistema de juro e medidas do Império. O livro de leitura, a princípio, era o de Simão de Nântua, substituído, em 1867, pelo de Abílio César Borges, "obra tão concisa e adaptada à fraca inteligência dos meninos", no conceito do Dr. José João de Araújo Lima, Inspetor Geral das Aulas.

A cadeira de primeiras letras para meninos não provou grande eficiência, embora sejam unânimes as informações a respeito da capacidade e do interesse do professor Inácio de Sousa Valadão-Mais de uma vez, teve oportunidade de deparar referências à falta de conhecimentos dos meninos, culminando com a impressão pessoal de Pedro II, por ocasião da visita feita à referida aula em 1860. Única cadeira pública masculina situada no perímetro urbano até 1868, sua matrícula foi sempre elevada, fator que, indiscutivelmente, influiu para o pouco rendimento escolar (13). Matrícula elevada, falta de mobiliário, salas impróprias, pequenas e quentes, contra as quais reclamam constantemente, e sem remédio, Inácio Valadão e autoridades escolares, são elementos positivos para que se conheçam as causas da precária situação do ensino primário em Aracaju. Acrescenta-se, ainda, o estado de saúde do professor. Pelos freqüentes pedidos de licenças, se verdadeiros os atestados apresentados, parece que Inácio Valadão era um homem doente. Doente e inquieto. Um desajustado, possivelmente. Pensando sempre em viagens, em estudos fora da Província. (14)

(12) É interessante conhecer um dos pedidos formulados, em 1857, pelo regente da cadeira:

4 bancos a 2.000
4 carteiras a 15.000 25 caixilhos em vidro para
traslados 5.000
1 mesa para professor 10.000
1 cadeira 4.000 20
tinteiros a \$240.
1 quadro de vidro para a imagem da Santíssima Virgem 4.000.

(13) A matrícula no período 1857-1865 apresenta os seguintes números:

1857 — 25 alunos
1858 — 73 alunos
1860 - 75 alunos
1862 - 84 alunos
1863 — 60 alunos
1865 — 51 alunos

(14) Queria, em 1862, estudar Farmácia. Obteve licença, porém não foi fazer o curso. Em 1864, atacado de moléstia contagiosa, passou quase todo o ano de licença. Nesta época, foi substituído por Manuel Dias Ferreira Lima. Por ocasião da criação do Ateneu, Valadão esteve na Bahia aprendendo métodos de ensino.

As repetidas licenças concorreriam, sem dúvida alguma, para prejudicar a eficiência do curso. Depois de 1862, começa sua matrícula a diminuir. Além dos motivos apontados, as aulas particulares da capital devem ter atraído bom contingente de alunos. Os que tinham algum recurso iam estudar com o padre João Ponciano dos Santos e Geminiano Pais de Azevedo (15). É interessante observar, por volta de 1865, florescimento do ensino particular na Província de Sergipe d'el Rei. No Relatório de 1867, o Dr. José João de Araújo Lima, Inspetor Geral das Aulas, chamava a atenção do Presidente para o fato que se estava passando, indagando se o prestígio do ensino particular era resultante do pequeno número de escolas públicas ou da má regência dos mesmos. Professores públicos pessimamente remunerados não podiam exercer bem o nobre mister do magistério. Creio que estaríamos certos aceitando as duas causas: poucas aulas; deficiência dos mestres.

Em 1868, Aracaju teve sua segunda cadeira para meninos. Procurava o governo atender às necessidades de uma capital que, afinal de contas, apesar dos pesares, estava profundamente diferente daquela "soi disant" cidade de que falava, em 1857, Avelar Brotero, Presidente da Província. Crescera a população e os meninos precisavam de novas cadeiras. Meninos e meninas. Por isso mesmo, duas novas aulas apareceram, com a Lei 787, de 24 de março de 1878. Apareceram vários candidatos para a regência da cadeira primária masculina. Um deles, Justino José Ferreira, de Santo Amaro. Outro, José dos Santos Bonfim, do Lagarto, indicado pelo Inspetor Geral das Aulas. Um terceiro, de Simão Dias, José Joaquim de Oliveira, o escolhido. Apresentou-se a 9 de agosto. Por falta de casa, deixou de iniciar logo e logo seus trabalhos letivos. Somente em outubro abriu sua aula, na Praça do Palácio, donde saiu, em 1870, indo para uma casa à rua Conceição, pertencente a Jacinto Aprígio Cassador (*sic*) (16).

Apreciável freqüência, dentro de pouco tempo, maior do que a da classe de Inácio Valadão, fato que parece confirmar as notícias relativas ao seu pouco rendimento. Mais de 60 alunos matriculados em 1870. Freqüência elevada, que estava a exigir um adjunto da cadeira. Foi nomeado Antônio José Teixeira Fontes, ex-aluno da primeira cadeira. O titular da segunda cadeira faleceu em 1870. Seu adjunto pleiteou ficar no lugar. Teve a pretensão frustrada, porque o Conselho Literário, considerando que êle ainda não

(15) A aula do padre João Ponciano, em 1863, contava 33 alunos e a do Prof. Geminiano Pais, em 1864, com 39. Havia, ainda, outra.

(16) Una da Conceição, também **Barão Japarutuba**, hoje João Pessoa.

atingira a idade legal, indeferiu-lhe o requerimento. (17). A cadeira passou para Alexandre José Teixeira, removido de Maruim, que entrou em exercício a 26 de setembro de 1870. Neste mesmo ano, a outra cadeira tinha novo ocupante. Nomeado professor de Pedagogia da Escola Normal anexa ao Ateneu Sergipense, Inácio Valadão foi substituído por Isaías Horácio Sousa.

No alto do Santo Antônio, fora do perímetro urbano, foi criada, pela Res. 451, de 3 de setembro de 1856, uma cadeira de ensino primário, percebendo o professor a importância de quatrocentos mil réis por ano. Grande número de candidatos. No dia do concurso, porém, apenas Justino José Ferreira. Aprovado e nomeado em março de 1857. Pequena matrícula em 1858: quinze alunos. Aula sem alunos, no ano seguinte. Consequência: supressão de cadeira e remoção do ocupante para Curral de Pedras, em 21 de julho. Quando termina o denominado "segundo período do ensino público em Aracaju", mantinha a Província duas aulas primárias de quarta classe no Santo Antônio, uma para cada sexo (18).

Passando, em 1858, o povoado de Barra dos Coqueiros a fazer parte do município de Aracaju, ganhou a capital sergipana as duas cadeiras ali existentes, sendo uma masculina, com 35 alunos, e outra feminina, freqüentada por 10 meninas, sob a regência de D. Ana Rita Xavier Mainart.

ENSINO FEMININO

Desenvolveu-se muito bem o ensino primário feminino no período que vai de 1855 a 1871. Três cadeiras foram criadas e se mantiveram com boa matrícula e real aproveitamento. A primeira em 1855, a segunda em 1868 e a terceira em 1870 (19). Cadeiras que tiveram, como primeiras ocupantes, respectivamente, Josefa Maria da Trindade, Ana Saturnina de Resende Mundim e Francisca da Glória Muniz Teles.

A primeira professora primária de Aracaju, D. Josefa Maria da

(17) Com o correr do tempo, aulas particulares foram instaladas no Santo Antônio. Ana Maria de S. José l^{as} ensinava a 12 alunos em 1863 e Maria Joaquina de Oliveira, dois anos depois, a 13. Em 1868, havia uma aula contratada, regida por I. Veridiana da Silva e Oliveira.

(18) Em 1870, lecionavam José Manuel Estêves e Honorina Amália de Carvalho, que substituirá Veridiana da Silva Oliveira, removida, em junho do citado ano, para Santa Rosa, município de Itabaiana. A cadeira de meninos passara de contratada à pública em 5 de fevereiro de 1870.

(19) Foram os seguintes os atos que criaram as referidas cadeiras: Res. 422, de 28 de abril de 1855; Lei 787, de 24 de março de 1868, e Res. 857, de 29 de abril de 1870.

Trindade (20), removida da Vila do Socorro, somente entrou no exercício das suas funções no ano seguinte ao da mudança da capital. A mestra alegou que não encontrava casa onde instalasse sua aula. Os aluguéis eram quase proibitivos. O Presidente Salvador Correia de Sá e Benevides achou razoável a alegação da professora, resolvendo ajudá-la no pagamento da única casa em condições de servir para sede da aula. Os "cofres provinciais passaram a contribuir com vinte mil réis mensais, metade do aluguel. Aluguel, diga-se, difícil de ser pago por uma professora que percebia seiscentos mil réis por ano, ou sejam, cinquenta mensais. A aula feminina desfrutou sempre alto conceito. A professora adquiria confiança geral das suas alunas, com dois a três anos de estudos estavam habilitadas, coisa que surpreendia numa Província em que, segundo o depoimento do Inspetor Geral das Aulas, em 1856, "os alunos pela maior parte de 3, 4 e 5 anos percorrem as escolas para que mal saibam ler, escrever e fazer materialmente algumas operações de aritmética".

Josefa Maria preparava até monitoras para o magistério, que saíam habilitadas em leitura, regência gramatical, escrita, doutrina, princípios de aritmética. O Inspetor Geral das Aulas dizia, no ano de 1859, que o Presidente da Província deveria visitar a aula feminina de Aracaju para verificar de perto o bom ensino ali difundido. Lá esteve Pedro II e constatou, examinando algumas alunas, a veracidade do que constava a respeito da conceituada educadora. É justo ressaltar que a professora de Aracaju, como também D. Possidônia Maria de Santa Cruz Bragança e algumas outras destacadas figuras do magistério feminino contribuem, relevantemente, para o alevantamento do nível de preparo intelectual da mulher sergipana no século passado. Preparo que impressionava homens de valor, como o Dr. Antônio Dias de Pina Júnior, que chegou a escrever, em 1870, as significativas expressões que se seguem: "no curto período de exercício no meu cargo, tenho observado que as senhoras que se propõem ao magistério geralmente possuem maior soma de habilitações próprias e especiais do que os homens".

A primeira cadeira feminina, não só por ter sido única durante alguns anos, como também pelo conceito desfrutado, teve sua matrícula crescente até 1863 (21). A boa impressão que o Imperador tivera da classe bem deve ter influído para sua maior procura a partir de 1860. Observe-se, ainda, numa como afirmação da importância da primeira cadeira, que a mais freqüentada aula par-

(20) Josefa Maria da Trindade fora provida na cadeira do Socorro a 4 de junho de 1851. Casou-se, em Aracaju, a 1 de fevereiro de 1857.

21) Eis o quadro da matrícula: 1857 — 13, 1850 — 31, 1860 — 62 e 1862 — 69.

ricular feminina, da professora Coleta de Araújo Góis, possuía apenas 18 alunos em 1863 (22).

A segunda cadeira, criada, como já referi, em 1868, coube à professora D. Ana Saturnina de Resende Mundim, removida de Japaratinga (23). Funcionando numa casa acanhada, sem o mobiliário necessário, a nova cadeira recebeu, somente, vinte discípulas, transferidas da outra classe, que estava com matrícula excedente.

A professora demonstrava também conhecimento e dedicação ao ensino. Sua matrícula manteve-se alta.

A terceira cadeira, que surgiu porque as duas outras não atendiam ao número sempre crescente de candidatos ao estudo, foi criada em 1870. Seu provimento, por concurso, deu lugar a sérios aborrecimentos. Criada pela Res. 857, de 29 de abril, a cadeira foi posta em concurso, marcado para 7 de maio. Concorreram D. Francina da Glória Muniz Teles e Matilde Adelaide. Guimarães. Foram examinadores: D. Ana Saturnina de Resende Mundim, o vigário José Luís d'Azevedo, Antônio Dinis Barreto e Joaquim Gonçalves Martins. Obteve o primeiro lugar D. Francina Muniz Teles-Pina Júnior, Inspetor Geral das Aulas, que, juntamente com o Presidente da Província, Eng. militar Francisco José Cardoso Júnior, assistira às provas, considerou injusto o resultado. Pareceu-lhe que a banca examinadora era até, em gramática, mais fraca do que as examinandas. Faltava-lhe, pois, autoridade para julgar as concorrentes. Juizes insuficientes, considerou, evidentemente zangado, o Dr. Pina Júnior. Criticou em tom áspero a redação do parecer da comissão, "onde havia erros de ortografia e bastarda construção fraseológica". Opinou, enviando a documentação relativa ao concurso, que o Presidente nomeasse a segunda colocada, cuja prova de português não tinha um erro sequer. Lavre-se a nomeação de D. Francisca da Glória Muniz Teles, foi o despacho do tenente-coronel Cardoso Júnior, a 23 de maio. No dia seguinte, Pina Júnior solicitou sua demissão do cargo de confiança que exercia. A professora da terceira cadeira assumiu o exercício a 2 de junho, instalando sua aula numa casa de Antônio Rodrigues dos Cotias.

Em resumo, no ano de 1870, quando se fez a reforma da instrução em Sergipe, três aulas públicas primárias femininas funcionavam na capital, com três professoras, duas adjuntas e duas

(22) Neste ano, freqüentavam as escolas públicas e particulares da Capital, incluindo Santo Antônio, 218 alunos no curso primário e 14 no secundário (apenas na cadeira de Latim, que consegui afiar?);

(23) **Suponho** que houvesse entrado em exercício a 25 de julho de 1863. O documento que vi não é suficientemente claro.

alunas mestras, enquanto as cadeiras para meninos estavam servidas por dois professores, dois adjuntos e um aluno mestre.

O COLÉGIO DOS EDUCANDOS

Salvador Correia de Sá e Benevides lançara a idéia da instituição de um Colégio de Educandos na Capital da Província. O legislativo deu corpo à idéia com a Res. 441, de 21 de agosto de 1856. Tratava-se de um estabelecimento oficial destinado a recolher e dar instrução a órfãos desvalidos. Os meninos estudariam primeiras letras e desenho linear, ofícios mecânicos, música instrumental e vocal e as meninas teriam lições de primeiras letras, costura e bordado, música vocal. O Presidente pensou seriamente na execução da iniciativa. O Colégio teria prédio próprio, cuja construção se iniciou. Ficava na rua da Aurora, trecho compreendido entre as ruas de Maruim e Estância. O Presidente Benevides não chegou a concluir o edifício. Quando deixou o governo, em abril de 1857, lamentava que não lhe tivesse sido possível acabar as duas obras públicas que maior interesse lhe haviam despertado. A igreja de S. Salvador e o Colégio dos Educandos. Os outros Presidentes não liam pela mesma cartilha relativamente ao Colégio. O prédio provincial destinado ao Colégio foi aproveitado para nele se instalar o Hospital de Caridade, de acordo com a letra da Res. 498, de 24 de maio de 1858. Ficara no papel o Colégio dos Educandos.

. ENSINO SECUNDÁRIO A

CADEIRA DE FILOSOFIA

A cadeira de Filosofia, removida de S. Cristóvão para Aracaju, era ocupada pelo padre José Gonçalves Barroso. Grande orador sacro e político influente, o vigário Barroso tomara posição de combate, na Assembléia Provincial, contra a mudança da Capital. Sua remoção, talvez, portanto, tenha obedecido a motivos de ordem político-partidária. Vigário colado da Freguesia de N. S. da Vitória, desde 1853, o padre Barroso não tinha interesse em deixar a centenária cidade sergipana. No fundo, bem poderia ter alimentado a esperança do retorno da capital e não ficaria bem ser dos primeiros a ir se instalar nas praias do Aracaju. Deixou-se, pois, ficar em S. Cristóvão, alegando a dificuldade de encontrar casa apropriada na nova sede do governo. José da Trindade Prado, Barão de Própria, que sucedera interinamente a Inácio Barbosa, aceitou a justificativa do celebrado tribuno. O mesmo não sucedeu com João Gomes de Melo, Barão de Maruim, que tomou posse a 27 de setembro de 1855. Revogou, a 7 de janeiro do ano seguinte, a per-

missão concedida pelo seu antecessor. O professor de Filosofia teria de se apresentar dentro de oito dias. O presidente conservador dava ordens peremptórias ao professor liberal. As aulas deveriam começar no dia 21 de janeiro. O padre-mestre respondeu, com certo atraso, explicando que desejava vir ocupar sua cadeira mas não encontrava casa no Aracaju. "Desde o mês passado, escreveu ele, tenho empregado todos os meios, de que posso dispor, para uma casa decente, ou mesmo de palha e nada tenho podido conseguir". Sua alegação era verdadeira. Antônio Martins Fontes, amigo do padre, buscava, inutilmente, sem olhar preço, uma casa para alugar. O Barão não se deu por satisfeito. Pensou em exonerar o professor de Filosofia. Como estava para chegar o novo Presidente, Salvador Correia de Sá e Benevides, deixou que êle resolvesse o caso. Barroso ficou em S. Cristovão. Não havia em Aracaju, naquele ano de 1856, com uma população de 415 menores livres, quem concorresse às aulas de Filosofia. Nem a cadeira de Latim foi posta em concurso, nem o padre José Gonçalves Barroso foi forçado a vir ensinar Filosofia. Simplesmente porque não apareciam candidatos às aulas secundárias. O Presidente Benevides, que ficara conhecedor do caso Barroso através do Relatório do Barão de Maruim, sugeriu aos legisladores provinciais a conveniência da supressão das cadeiras secundárias da capital. Silenciou a Assembléia Provincial. Todavia, na sessão legislativa de 1857, o funcionamento da aula de Filosofia esteve em pauta. Pediu-se ao Presidente que explicasse o motivo de continuar em S. Cristovão o professor da disciplina. Respondendo, reportou-se Benevides ao Relatório do ano anterior, em que se informava não haver candidato algum ao estudo da matéria. A situação era a mesma em 1858. Falta de concorrentes em Aracaju, e desnecessidade de conservar a cadeira em S. Cristovão. Tudo isto e, certamente, um pouco de politicagem levaram o poder público a suprimir, pela Res. 524, de 3 de julho de 1858, a cadeira, ficando o respectivo professor jubilado, com ordenado proporcional ao tempo de serviço. José Gonçalves Barroso foi jubilado com 473\$010 anuais, a 7 de agosto do mesmo ano.

A CADEIRA DE LATIM

Somente em 1857 o governo pensou no preenchimento, por concurso, da cadeira de Latim, instituída pela Res. 422, de 28 de abril de 1855. Marcado o dia 29 de outubro para realização das provas, não apareceram candidatos. Apresentou-se, logo depois, oferecendo seus serviços, o professor jubilado, Brás Dinis Vilas Boas. Mestre conceituado, o velho Brás Dinis, vindo da Bahia, vivia há muito tempo em Sergipe. Começara regendo, com provisão temporária, a cadeira de gramática latina de Santo Amaro das Brotas, para a

qual fez concurso, posteriormente, aprovado *summa laude*, em fevereiro de 1829. Foi, após, Secretário do Governo, jubilando-se em 1837. Jubilado, passara a ensinar latim, em curso particular, na cidade de Laranjeiras, com boa frequência. Tratava-se, pois, de um bom professor, que, além do mais, era pai do então Secretário do Governo, Manuel Dinis Vilas Boas. . . Seu oferecimento, por tudo isto, foi aceito imediatamente. Acertou-se que ele ficaria sem perceber gratificação, aguardando que sobre o assunto se manifestasse o legislativo. Teria, porém, 30\$000 mensais para o pagamento do aluguel de casa. A aula foi aberta e instalada a 24 de novembro de 1857, em uma casa à rua de São Cristovão (24) .

Sete alunos em 1858. Preparados os meninos nos ensinamentos preliminares da língua latina, surgiu uma dificuldade no prosseguimento dos estudos: a falta de livros para tradução. Não havia em Aracaju quem os possuísse. Brás Dinis solicitou ao poder competente que mandasse comprá-los em Laranjeiras. Gastou-se a quantia de 40\$200 e o curso foi servido. Bem servido, adiante-se. No fim daquele ano de estudos, rezam os documentos oficiais, dois alunos, José Inácio de Magalhães e Alfredo Rodrigues de Siqueira Montes, "revelaram talento superior e notável aproveitamento porque com exercício de quatro a cinco meses de tradução e ainda menos a respeito do segundo no ato de exame mostraram-se prontos em argumentação de todos os preliminares, conhecendo praticamente os preceitos d'arte, traduzindo e compondo destramente, tudo com boa conduta civil". (25) A matrícula em 1860 subira a 10. O nível da classe não parece, contudo, o mesmo. Percebe-se, pelo noticiário da imprensa, que S. M. não levara agradável impressão dos alunos de Latim, que o próprio Pedro II argüira. A aula de gramática latina não estava sendo bem vista naquela época. Alunos e pais, segundo o professor Brás Dinis, não ajudavam o mestre. Diga-se, em bem da verdade, que o ocupante da cadeira dava o máximo de dedicação no sentido do melhor aproveitamento dos discípulos, porém sua idade provecia criava sérios problemas na classe. Um choque de mentalidade. Luta entre um ancião inflexível e os habitantes de uma cidade de transigência. Vivia-se, sustentava o professor, uma época excepcional, porque excepcional era o espírito que dominava uma grande parte dos pais de família em Aracaju.

(24) A Res. 505, de 9 de junho de 1858, autoriza o Governo a aceitar definitivamente o oferecimento do Prof. Vilas Boas, com 800\$000 anuais. Teve mais duzentos mil réis para casa, em 1860.

(25) Alfredo Rodrigues de Siqueira Montes, geralmente conhecido por Alfredo Montes, foi um dos maiores professores sergipanos. Nasceu a 1 de janeiro de 1848, no sítio Floresta, na então Vila do Socorro. Tinha 11 anos quando se submeteu ao primeiro exame de Latim. Faleceu em 1986, na cidade do Aracaju.

Pais de família que não ajudavam o governo e o mestre, antes até pareciam animar as travessuras da meninada. O velho latinista reclamava várias vezes, pedindo mesmo a intervenção policial para fazer cessar os freqüentes desrespeitos dos alunos, cuja desobediência ele supunha "fomentada por mão traidora". Reclamações e queixas que as autoridades levavam à conta de caturrice de velho. Não existia "mão traidora" fomentando desordens. Tudo fruto da velhice. Brincavam os alunos, exaltava-se o ancião e o rendimento era cada vez menor. Depois de 1860, a matrícula girou em torno de 14 alunos. O remédio seria a jubilação de Brás Dinis. Por sua idade septuagenária, informava o relatório de 1864, acha-se completamente inabilitado de continuar no exercício daquela cadeira (Latim), que por isto existe como vaga e os alunos que a freqüentam entregues completamente ao abandono e às suas desenvolturas. Jubilaram-no a 22 de fevereiro daquele ano.

Agora, pensavam os responsáveis pelos destinos da instrução em Sergipe, o estudo de Latim vai tomar incremento. O novo professor era moço, competente, disciplinador. Tomás Diogo Leopoldo, que ensinara durante mais de 10 anos em Capela, que fora em setembro de 1863 lecionar Latim na então Vila de Própria, alcançara transferência para a cadeira do Aracaju, entrando em exercício, a 28 de março de 1864. Decepcionante surpresa iria ter o ilustre mestre. A matrícula desceu de 14 para 6 alunos. Em toda a Província (26), não houve aula de Latim menos freqüentada naquele ano. Em 65, nova diminuição: 3 alunos apenas. De resto, em toda a Província, as aulas de Latim iam perdendo sua importância, observa o Dr. Angelo Ramos, que até pretendia abolir as cadeiras de língua, de preferência substituídas pelas de Francês. Conservaria, porém, apesar da sua insignificante matrícula, a aula de Latim da capital, concluía o Presidente em exercício. Guilherme Pereira Rebelo, por seu turno, diante dos precários resultados do ano de 64, declarou que não se aventurava a pedir a supressão da cadeira de Aracaju por causa do seu proprietário, mestre capaz e hábil. O francês vencia o latim. Enquanto minguava a aula pública de língua latina, crescia, animadoramente, o curso particular de francês, do professor Geminiano Pais de Azevedo, com 31 alunos em 1865. O Dr. Tomás Diogo Leopoldo, em janeiro de 1867, exonerou-se, sendo a cadeira posta em concurso. Nenhum candidato inscrito. O vigário de Aracaju, padre José Luís de Azevedo, dentro do prazo de inscrição, pleiteou dispensa do concurso. Nada obteve.

Ficou sem provimento a cátedra de Latim durante aquele ano. No ano seguinte, como continuasse vaga, nela quis ficar, na qua-

(26) Em Laranjeiras, Estância e Itabaiana a matrícula foi, respectivamente, 22, 13 e 10.

lidade de substituto, José Leandro Pinto da Costa. O Presidente achou melhor, porém, provê-la, definitivamente, removendo, a 1 de junho, de Laranjeiras para Aracaju, Antônio Dinis Barreto, figura respeitável, que deixou grande e merecida fama de mestre. Fre qüentaram sua aula, logo no seu primeiro ano de magistério em Aracaju, vinte alunos, número anteriormente ainda não atingido. Evidentemente, para a boa freqüência dos estudos latinos, além do nome do educador, haveria de concorrer o desenvolvimento da cidade. (27)

AS CADEIRAS DE FRANCÊS E GEOMETRIA

Aracaju teve aulas públicas de Francês e Geometria em 1868, a cargo de Tito Augusto Souto de Andrade (28) . Tito Augusto começara sua atividade magisterial como professor de primeiras letras em Laranjeiras. Alcançou, depois, por concurso, as cadeiras de Filosofia, Geografia e História do Internato, existente na referida cidade. Em 1860, supressas as cadeiras citadas, em consequência da Res. 585, de 21 de abril, foi transferido para a regência de Francês e Geometria (29) .

Removido para Aracaju, demorou-se, por motivo de saúde, a iniciar o curso, somente entrando em exercício a 31 de outubro de 1868. A aula começou a funcionar num dos prédios provinciais à rua S. Salvador, hoje Laranjeiras. A casa era ruim, má situada, muito quente, de precárias condições higiênicas. A classe foi, depois, mudada para a casa residencial do regente, alugada por vinte mil réis mensais a Francisco José Martins Pena. Pequena freqüência. Talvez por causa da aula particular de Francês, regida por Ge-miniano Pais Azevedo (30) .

CENTRALIZAÇÃO DO ENSINO SECUNDÁRIO

Inácio Barbosa confiara no bom destino dos estudos de segundo grau no Aracaju, que nasciam com as cadeiras de Latim e Filosofia. Projetou, logo, a construção de um edifício para o futuro Ateneu. Contratou a obra com Manuel Zuzarte de Siqueira e

(27) Antônio Dinis Barreto entrou em exercício no dia 3 de junho de 1868. Arranjou alguns dias de licença para ir buscar a família em Itabaiana, deixando em seu lugar o Dr Tomás Diogo Leopoldo. A classe funcionou, primeiramente, à rua de S. Cristóvão. Mudou-se, em outubro de 1869, para a rua do Barão, 25\$000 por mês de aluguel.

(28) A Lei que criou as cadeiras tomou o n.º 801, de 17 de abril.

(28) Tito Augusto regia a cadeira de Francês com o ordenado de 800\$000, percebendo uma gratificação de 200\$000 pela de Geometria.

(30) Em 1868, a freqüência da aula particular era de 22 rapazes. Também Geminiano Pais ensinava Geografia e História nessa época.

Melo, no dia 2 de junho de 1855, por doze contos e quinhentos, para ser construída dentro de 10 meses. O plano morreu com Inácio Barbosa. Não passava, em verdade, de um sonho. Que vantagens teriam os poucos habitantes da cidade nascente com a construção de um Ateneu? O Barão de Maruim julgou melhor suspender os trabalhos iniciados e sugerir ao seu sucessor, Salvador Correia de Sá e Benevides, a conveniência de ser levantada uma Cadeia Pública em vez de um estabelecimento de ensino. Havia, como bem lembra Epifânio Dória, mais candidatos à prisão. Em 1855, foram presos 52 criminosos na província, número bem superior ao dos prováveis alunos do projetado Ateneu... Benevides aceitou a sugestão, alegando que a pequena população da cidade não justificava o levantamento de um prédio para aulas secundárias, mesmo ainda porque já existiam dois internatos em Sergipe, nas cidades da Estância e Laranjeiras (31).

A criação de um estabelecimento de ensino secundário em Aracaju, ou melhor, o problema da centralização dos estudos de humanidades, preocupou muitíssimo os homens públicos que dirigiam os destinos da nossa terra de 1855 a 1870.

Os relatórios oficiais, com freqüência, tratam da questão. Os prós e os contras são expostos e discutidos. Alguns procurando demonstrar que seria melhor extinguir os internatos do interior ou mesmo as aulas secundárias avulsas, fundando-se um Ginásio ou Liceu na capital. A este grupo esteve filiado, no fim da sua administração, Avelar Brotero, que assim se manifestou, em março de 1859, quando transmitiu o cargo de Presidente a Manuel da Cunha Galvão: "é minha opinião que mais conviria à Província a substituição dos referidos Internatos (Laranjeiras e Estância) por um Liceu ou Internato Central na Capital, no entanto, as circunstâncias da mesma Capital e outras considerações têm feito adiar uma medida que julgo benéfica e que ainda agora não será praticável." Outro Presidente, Joaquim Jacinto Mendonça, pregava em 1862 a mesma doutrina. Tudo esbarrava, todavia, nas terríveis dificuldades financeiras de Sergipe e na deficiência de Aracaju. Dificuldades e deficiências que forneciam argumentos a um outro chefe do governo provincial, Ângelo Ramos, para proclamar, em 1866, que a idéia do Liceu era impraticável, porque ninguém mandaria seus filhos para Aracaju, uma cidade meramente oficial. Mostrava, como exemplo, a frustrada tentativa particular do Liceu Sergipense em 1864. desaparecido apenas com dois anos de vida. Venceram, felizmente, após longa e árdua luta, os partidários da centralização, como o Ateneu Sergipense, que a reforma de 1870 fundou na capital sergipense.

(31) O 1.º Relatório Benevides, 1856, pág. 7.

SEMINÁRIO INTERAMERICANO DE EDUCAÇÃO PRIMÁRIA

Promovido pela U.N.E.S.C.O. e pela Organização dos Estados Americanos, e com o patrocínio do Governo do Uruguai, realizou-se entre 26 de setembro e 30 de outubro de 1950, em Montevideu, o Seminário Interamericano de Educação Primária. "Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos" publica a seguir as conclusões e recomendações aprovadas no referido certame.

TEMA I — ORGANIZAÇÃO DOS SISTEMAS E SERVIÇOS ESCOLARES PRIMÁRIOS

PARTICIPAÇÃO PRIVADA

1. A educação e a instrução em todos os seus graus são missões obrigatórias do Estado.
2. A liberdade de ensino é uma consequência da liberdade de pensamento reconhecida na Declaração Universal de Direitos e nas declarações de direitos de todas as nações americanas. De acordo com essa liberdade, deve-se reconhecer o ensino particular e sua ação legítima, porém submetido ao controle do Estado através dos órgãos competentes.
3. Os estabelecimentos de ensino privado, para poder funcionar, deverão solicitar e obter autorização das autoridades competentes indicando local, nome do diretor, corpo docente, tipo de ensino a ser ministrado, etc.
4. Os diretores de estabelecimentos de ensino particular deverão ser cidadãos natos ou naturalizados, salvo casos excepcionais permitidos pela autoridade competente. Os cargos de magistério somente poderão ser ocupados por pessoas que possuam diploma ou capacidade comprovada.
5. A escola particular deve visar os fins fundamentais das escolas oficiais, formando os caracteres para a democracia, respeitando a liberdade.
6. O controle do Estado deve basear-se em razões de ordem pública, de higiene e de moral, impostas pela Constituição e pelas

ieis, com a fiscalização dos planos de ensino e métodos pedagógicos, por julgá-la como meio racional de obter os fins fundamentais do item 5.

DIREÇÃO ADMINISTRATIVA DO SISTEMA ESCOLAR

1. Procurar que o educando alcance um crescente poder humano mediante a aquisição daqueles atributos que o irão transformando paulatinamente de ser natural em pessoa. Por isto, a educação primária assume um significado amplo, pois já não se limita a dotar o aluno de alguma destreza mental, de uns poucos instrumentos culturais e de várias noções de utilidade imediata, porém, acentuando seu caráter humano, incorpora ao ser que educa um tipo de vida que, sem renunciar às formas naturais, permite-lhe participar da cultura e receber o influxo de seus valores, de modo que a realização seja mais plena. É assim, como cumpre, o fim ético da eficiência humana e se converte em um autêntico e primordial instrumento cultural ao estimular e orientar a tendência que distingue o homem dos outros seres, isto é, de superar a natureza e alcançar a qualidade de pessoa espiritual.

2. Concretizar esse poder humano em certas capacidades para uma vida corrente determinada pela necessidade de conviver com seus semelhantes e de responder à pressão dos valores da comunidade nacional.

A este respeito, a educação primária adquire o caráter de um órgão fundamental para a formação do cidadão que se constituirá em força capaz de impor seus valores.

Os poderes da organização escolar na hora atual não podem ser outros além dos seguintes:

- a) Capacidade para a conservação e robustecimento da saúde;
- b) Capacidade para o conhecimento nacional e a compreensão do universo;
- c) Capacidade para uma justa, solidária e elevada vida social e cívica, nacional e internacional, de acordo com a concepção democrática;
- d) Capacidade para a vida de trabalho e o cultivo do sentimento econômico, e
- e) Capacidade para a apreciação, interpretação e criação do belo.

8. Fazer com que as possibilidades de cada educando atinjam sua realização mais plena, já que o grau de humanização que corresponde a cada uma está assinalado pelo que ele pode alcançar e pelo que habitualmente necessita em cada etapa de seu desenvolvimento .

Daí a exigência de que a educação primária determine também os objetivos que se terão em vista ao impulsionar o desenvolvimento desses poderes, seguindo o ritmo do crescimento psicológico do educando. Estes objetivos, em suma, indicam ao professor *o quê, o como e o quanto* dos influxos educativos que agirão sobre aquele. Convém advertir que a educação primária, ao cumprir estes princípios, deve atender à necessidade de que a cultura dividida em cada uma dessas etapas, por mínima que seja, tenha o valor de uma unidade constituída pelo cultivo de todas as capacidades assinaladas nos fins específicos .

4. O cumprimento eficaz dos princípios indicados acima exige que se destaquem duas características fundamentais do regime de organização administrativa da educação primária. A primeira refere-se à necessidade de assegurar a direção própria, com autonomia, da administração pública da educação primária. Nesse sentido, a experiência aconselha que esse organismo autônomo se mova espontaneamente por sua própria direção, sem receber ordens nem instruções hierárquicas dos demais órgãos públicos, submetido somente a um regime de coordenação dentro do Estado- Nessa organização cumpre estabelecer garantias da seleção de aptidões e da independência dos professores, fixando-se normas eficientes para a proteção de todos os seus direitos com o fim de defender as verdadeiras capacidades contra o protecionismo.

ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO

A dita organização deve compreender dois aspectos fundamentais: um de coordenação e orientação da política educacional do governo e outro cora o objetivo de assegurar a participação das diversas atividades nacionais na obra educacional mais ou menos na forma que se propõe a seguir:

1.º) *Para a orientação e coordenação de uma política educacional de cada governo e dos serviços educacionais correspondentes, propõe-se a criação de um órgão nacional de educação, cujos fins essenciais seriam:*

a) Traçar a estrutura ou plano da organização educacional do Estado e velar por sua correta aplicação; e

b) Orientar e coordenar a ação dos serviços educacionais, de acordo com as necessidades sociais e econômicas da nação e de suas diversas zonas ou regiões.

2.º) *Para obter maior participação das diversas atividades sociais na obra educacional, propõe-se a criação de órgãos provinciais, departamentais, comunais e locais.*

Era conseqüência, recomenda-se que:

- a) A organização da administração pública encarregada do Ensino Primário tenha direção própria, autonomia coordenada dentro do Estado;
- b) Se estabeleça por lei o Estatuto com garantias suficientes para a carreira do magistério; e
- c) Se imponha um regime científico e de coordenação de todos os ramos do ensino.

ÓRGÃOS TÉCNICOS

A organização escolar poderá contar, entre outros, com os seguintes órgãos:

- a) Departamento Técnico;
- b) Órgãos de Controle Escolar;
- c) Órgãos de Ação Social;
- d) Serviços Administrativos; e
- e) Serviços Complementares.

O Departamento Técnico terá a seu cargo a elaboração de programas, planos e métodos destinados ao ensino primário e ao aperfeiçoamento do magistério, de acordo com as condições e possibilidades de cada país.

O Controle Escolar terá a seu cargo a supervisão e orientação do trabalho educativo, por meio de funcionários especializados, dentro de diversos graus hierárquicos, e de acordo com o estabelecido nos itens I, 3 e 5 (Controle Escolar e Aperfeiçoamento de Professores) .

ÓRGÃOS DE AÇÃO SOCIAL

Os Órgãos de Ação Social, Juntas Locais, Comissão de Pais e Professores, etc, terão a incumbência de colaborar ativamente no trabalho educacional, de acordo com as disposições em vigor, visando tornar mais eficaz a descentralização.

SERVIÇOS ADMINISTRATIVOS

Os Serviços Administrativos serão constituídos por Departamentos que tratem dos problemas referentes à preparação, execução, documentação, atividade consultiva, registro e arquivo da administração escolar.

SERVIÇOS COMPLEMENTARES

Os Serviços Complementares terão os seguintes encargos técnicos de caráter especial:

- a) Saúde Escolar;
- b) Previsão Social; e
- c) Construções Escolares, etc.

SELEÇÃO E ORIENTAÇÃO DOS PROFESSORES

Recomendações Especiais

I — Que nos países onde haja falta de professores diplomados sejam criadas facilidades para que os docentes dos países que tenham excesso de licenciados possam exercer o magistério.

II — Que nos países com insuficiente número de professores se incentive a criação de escolas normais, particularmente regionais e rurais, e se amplie a capacidade dos institutos de educação em funcionamento.

III — Que, para enfrentar o grave problema da não aceitação do cargos em meios pouco atrativos, se estudem as suas condições precárias, visando seu melhoramento; se classifiquem qualitativamente as diferentes zonas de cada país com a concessão de vantagens para o pessoal docente; se inclua a distribuição de vagas ou bolsas de curso normal a estudantes das zonas ou regiões desfavorecidas e, na medida do possível, se fundem institutos normais dentro delas, e que se cerque de estímulos o exercício do magistério nas ditas zonas ou regiões, procurando para isso criar melhor remuneração, facilidade de transferência e residência familiar, prioridade nas promoções, etc.

Recomendações Gerais

Julgamos que, à medida que se vão enfrentando ou resolvendo estes problemas nos países que atualmente os possuem, terão aplicação cada vez mais ampla e plena as seguintes recomendações gerais:

I — Para o ingresso na carreira, julgamos incompatível com a eficiência educativa a nomeação direta, pelos inconvenientes resultantes da livre escolha.

II — De acordo com o item anterior, o ingresso na carreira do magistério deverá fazer-se mediante:

- a) Julgamento prévio de antecedentes pessoais e dos títulos do candidato;
- b) Aprovação em concurso; e
- c) Obediência à ordem de classificação em concurso.

III — O sistema de transferência deverá basear-se sempre previamente na declaração de lugares vagos ou disponíveis para professores que ingressam na carreira.

IV — A promoção no magistério se regerá estritamente pelo concurso de títulos, de provas, ou de títulos e provas, segundo a importância do cargo, o número e o nível dos candidatos.

Orientação do Magistério

A experiência aconselha aperfeiçoar a capacidade docente de forma contínua e diligente por meio de:

- a) Ciclos de conferências a cargo de especialistas nos diferentes ramos da carreira;
- b) Radiodifusão escolar ou pedagógica;
- c) Cursos de férias para pós-graduados;
- d) Bibliotecas para professores;
- e) Reuniões pedagógicas, congressos, seminários, etc;
- f) Intercâmbio nacional e internacional de professores;
- g) Publicações de caráter pedagógico ou didático; e
- h) Especialização pedagógica nos diferentes ramos da docência .

DISTRIBUIÇÃO DE LOCAIS, MATERIAIS E ELEMENTOS PARA A EDUCAÇÃO PRIMÁRIA

Construções Escolares

1. Considerando que a escola e seus arredores constituem o ambiente em que se realiza parte do processo da educação, é necessário que este ambiente seja constituído em função dos princípios pedagógicos que sustentam a nova educação. Para a realização desse objetivo recomenda-se:

- a) Organizar departamentos técnicos especializados em Arquitetura Escolar, nos quais colaborem não somente os arquitetos, mas também os educadores, os médicos, e demais especialistas que sejam necessários;
- b) Reservar espaços suficientemente amplos na cidade ou na zona rural, para a edificação de prédios escolares e também para que cada escola disponha de pátios, jardins e outras áreas necessárias às atividades educativas e à vida social dos alunos;
- c) Toda nova construção escolar deve levar em conta as seguintes condições:
 - 1) Ajustar-se a objetivos funcionais;
 - 2) Atender a características e necessidades regionais;
 - 3) Procurar o ambiente natural favorável à educação;
 - d) Nas escolas para grandes núcleos de população, construir, sempre que seja possível, as seguintes dependências: refeitório, ginásio, biblioteca, auditório;

e) Nas escolas rurais, anexar ao edifício das aulas instalações condignas para residência do professor.

2. Convirá que cada país, estado, departamento ou município organize com urgência um plano de construções escolares a ser executado de forma que, em prazo mais ou menos curto, estejam satisfeitas: suas necessidades e lhe seja permitido atender gradualmente, daí por diante, a seu crescimento natural.

3. Para o financiamento deste plano de construções escolares poderá recorrer-se aos capitais privados, aos quais o poder público assegurará o devido rendimento.

4. A administração do plano de construções escolares poderá ser confiada a órgãos autônomos, que funcionarão em harmonia com a administração escolar.

5. O serviço de prédios escolares terá a seu cargo a conservação e reparação dos edifícios das escolas.

Provedoria Escolar

1. A provedoria escolar terá a seu cargo dar às escolas todo material e elementos necessários. Para isso se constituirá como um armazém distribuidor, coordenando estreitamente suas funções com os correspondentes departamentos técnicos.

2. Serão estes, entre outros, os materiais que a provedoria escolar distribuirá:

- a) Mobiliário e material didático;
- b) Material de higiene e saúde;
- c) Vestuário, calçado, utensílios, louça e alimentos; e
- d) Ferramentas, sementes, adubos, reprodutores, etc, para as atividades agrícolas ou zootécnicas.

Serviços Responsáveis pelas Construções Escolares

1. Considerando que a escola e seus arredores constituem o ambiente em que se realiza parte do processo da educação, é necessário que este ambiente seja constituído em função dos princípios pedagógicos que sustenta a nova educação.

2. Para a realização do objetivo anterior recomenda-se:

a) Organizar departamentos técnicos especializados em arquitetura escolar;

b) Toda nova construção escolar deve levar em conta as seguintes condições:

- 1) Ajustar-se a objetivos funcionais;
- 2) Atender a características e necessidades regionais;
- 3) Procurar o ambiente natural favorável à educação.

O edifício escolar é um dos melhores instrumentos que se pode pôr à disposição do professor para melhor cumprir sua missão educativa .

Por conseguinte, deve reunir as condições necessárias para isto e, no caso de edifícios escolares para grande número de alunos, deve sempre ter, além das dependências indispensáveis, quatro departamentos que completem a ação social coletiva da escola, a saber: refeitório, ginásio, biblioteca e auditório.

Estas quatro dependências devem reunir as condições necessárias para que o professor faça uso freqüente e eficiente delas.

DIREÇÃO PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO PRIMÁRIA

Serviços para elaboração de planos, programas e métodos, para a produção e seleção de textos e material didático.

Determinados e aceitos os objetivos essenciais da Educação Primária, fica levantado o problema de chegar a seu melhor cumprimento possível. O passo principal na solução de tal problema consiste na elaboração cuidadosa dos Planos, Programas e Métodos a que deve sujeitar-se a atividade da criança e dos educadores na escola. Daí a necessidade de assinalar — dentro do mecanismo da direção geral do sistema escolar de cada país — a responsabilidade da citada elaboração de Planos, Programas e Métodos, assim como a de produzir ou selecionar os textos escolares e material didático.

Em consequência, o Grupo I faz as seguintes recomendações:

1. Incumbir ao Departamento Técnico do Ministério ou à Direção Geral de Educação ou a outro órgão similar e definido, dentro do sistema escolar de cada país, da responsabilidade de elaborar os Planos, Programas e Métodos a serem utilizados pela Escola Primária .

2. Incumbir, ao mesmo departamento ou órgão técnico, da tarefa de produzir, fiscalizar a produção e fazer a seleção dos textos escolares e de outros materiais didáticos que incrementem ou ajudem a execução de tais programas, planos e métodos.

8. Na elaboração dos planos, programas e métodos, levar em conta as conclusões e recomendações contidas no Informe final do Grupo II do Seminário, especialmente as que se referem a Pautas Fundamentais para a Preparação de um Plano Nacional de Estudos Primários.

SERVIÇOS DE ESTUDO E ORIENTAÇÃO PSICOPEDAGÓGICA

Ainda que o conceito moderno da educação destaque a necessidade de atender às diferenças individuais das crianças, na organização dos cursos ou graus de nossas escolas, na maior parte dos ca-

sos, continua-se usando o critério de colocar ou distribuir os alunos Segundo sua "idade cronológica". Deste modo, freqüentemente se deixa de levar em conta seu nível mental, os caracteres de seu desenvolvimento físico e mais ainda os traços de sua personalidade. Isto é, obriga-se a criança a se adaptar a programas, materiais e atividades que não estão de acordo com suas condições psico-físicas e sociais individuais, situação esta que prejudica a criança, detendo ou criando obstáculos a seu processo educativo; e ao professor, dificultando seu trabalho. Para que a Escola possa cumprir plena-mente sua função, deverá corrigir tais procedimentos unilaterais. Por outro lado, existem nas escolas muitas crianças cujos caracteres individuais, mais fortemente desviados dos da generalidade, tornam necessária uma atenção individual mais intensiva e ainda especializada, sob o ponto de vista tanto preventivo como curativo.

Portanto, *recomenda-se* de modo geral e de acordo com as possibilidades de realização de cada país:

- a) O estabelecimento de um Departamento Central de Estudo e Orientação Psicopedagógicos;
- b) O estabelecimento de Clínicas de Orientação Infantil; e
- c) O estabelecimento de Serviços Psicopedagógicos.

As Clínicas de Orientação Infantil devem funcionar, sempre que seja possível, em toda comunidade; seu número variará de acordo com as necessidades da população. Sugerem-se, para seu funcionamento, os seguintes membros: um médico, um especialista em psicologia infantil, um professor conselheiro e reeducador, uma visi-tadora social, e os especialistas que cada organização considere conveniente acrescentar.

A Clínica de Orientação Infantil deverá preencher as seguintes funções:

- a) aconselhar os pais;
- b) fazer compreender à comunidade a importância do tratamento dos problemas psicológicos; e
- c) praticar o psicodiagnóstico, o tratamento e reeducação das crianças com problemas.

O Departamento Central de Estudo e Orientação Psicopedagógicos deveria ter as seguintes atribuições:

- a) supervisão, coordenação e orientação dos serviços psicológicos que funcionam nas diferentes comunidades escolares;
- b) adaptação e estandardização de testes, confecção de fichas psicopedagógicas e provas de rendimento;
- c) acumulação e ordenação dos registros dos alunos feitos nas escolas para aplicação na orientação vocacional; e
- ê) divulgação, intercâmbio e consulta-

O psicólogo escolar selecionará os alunos, colaborará com o pessoal docente no planejamento das tarefas escolares e da atividade recreativa; aplicará provas de nível mental a todos os alunos; fará o reconhecimento dos retardados mentais; orientará o ajustamento de certas crianças com problemas de adaptação ao trabalho escolar ou a matérias especiais; fará o tratamento dos problemas pedagógicos apresentados pelos escolares (problemas de leitura, escrita, etc.) ; agirá em coordenação com o pessoal da escola e com os professores especializados, e orientará a confecção da ficha do aluno para ter um registro acumulativo de dados que permitam segui-lo durante o seu curso.

Finalmente, todos os que trabalham no ramo educacional devem agir de comum acordo no campo psicopedagógico a fim de obter resultados eficientes na orientação e educação da criança com problemas.

SERVIÇOS SOCIAIS

Atualmente a escola superou o antigo limite de ensinar a ler, escrever e contar. A escola primária visa à educação integral da criança, para o que deve dar importância à sua relação com a comunidade, donde executar todas as atividades que se podem incluir sob a denominação genérica de *Serviços Sociais*; já o Seminário realizado no Rio de Janeiro no ano passado estabelece princípios de ajuda social à criança com o fim de tornar possível a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino.

Dentro dos serviços sociais, pode-se considerar os seguintes:

1. Serviços médicos;
2. Serviços psicológicos nas escolas e nas clínicas de orientação infantil;
3. Serviços médico-dentários;
4. Serviços de visitadoras sociais;
5. Serviços de nutrição, vestuário, etc;
6. Colônias de férias e clubes escolares.

Serviço Médico

Ao Serviço Médico caberá tratar do aluno sob os seguintes aspectos :

- a) Profilaxia e combate das enfermidades sociais e endemias;
- b) Proteção médico-higiênica dos deficientes físicos (desnutridos; deficientes da linguagem, deficientes motores, surdos-mudos, cegos, deficientes do sistema ósseo) ;
- c) Profilaxia das enfermidades transmissíveis; e
- d) Proteção dos deficientes psíquicos (débeis mentais, anormais; pseudo-anormais, etc, e crianças com problemas da conduta).

Serviço Médico-Dentário

A este serviço corresponderá tudo que se relacione com a higiene e com o tratamento das enfermidades dentárias. Convém destacar este aspecto do serviço médico em virtude da freqüência das afecções dos dentes das crianças e da transcendência que estas têm na deficiência da alimentação-

Clinicas médicas — Dada a importância que têm os serviços médicos em geral, recomenda-se que a ação dos serviços que exigem a organização de clínicas, correspondentes a cada um dos aspectos antes citados, deve tornar-se efetiva, se possível, antes do ingresso da criança na escola comum, pois é de capital importância o reconhecimento prévio das predisposições e enfermidades a fim de tornar mais fácil o tratamento.

Sob este aspecto da questão, cumpre dedicar especial atenção às deficiências psíquicas que com freqüência passam inadvertidas aos membros da família, razão pela qual se estabelece a necessidade de reconhecer o serviço psicológico que trabalhará em coordenação com os serviços médicos sociais, para orientar o tratamento das crianças, que receberão, assim, uma atenção integral.

Onde for possível se estabelecerão clínicas de orientação e conduta infantil, que funcionarão com uma equipe integrada pelo médico, psicólogo, visitadora social, professora orientadora e professora especializada de correção da linguagem.

Visitadoras Sociais

Dada a transcendência universalmente reconhecida que tem a relação entre a escola, o lar e a comunidade, surge a necessidade de um elemento de ligação entre eles que é a *visitadora social* (visitadora de saúde pública, visitadora de higiene, enfermeiras visitadoras, enfermeiras escolares, visitadora social psiquiátrica, etc.) .

A função da visitadora social é amplíssima e de alcance muito variado — assim como variada é a denominação com que se distingue sua função — segundo os costumes, a organização, os recursos econômicos de cada país, mas em todos os casos se reconhece que a função da visitadora social, dentro ou fora da escola, junto ao médico ou cumprindo as recomendações deste, é sempre de capital importância; em consequência, deve-se dedicar especial atenção à formação de visitadoras sociais de acordo com as necessidades, possibilidades e recursos de cada país, criando escolas apropriadas .

Serviço de Nutrição e Vestuário, etc.

A obrigatoriedade do ensino primário, segundo a lei nos países americanos, tem como consequência lógica a gratuidade e a proteção

das crianças de famílias pobres. Sem dúvida é grande o número de crianças que não freqüentam as escolas por falta de recursos indispensáveis para conseguir condições físicas, intelectuais e espirituais que assegurem um mínimo de aproveitamento do trabalho escolar: a desnutrição (que em muitos países americanos é conseqüência da fome crônica), a falta de vestuário, a dificuldade de meios de locomoção, a impossibilidade de adquirir material escolar, a enfermidade, a necessidade de trabalhar cedo; todos estes inconvenientes são, entre outros, fatores que determinam a falta de freqüência da criança à escola ou sua deserção sem completar nem o ensino elementar .

Para combater a desnutrição e, em particular, como elemento de luta contra as enfermidades sociais e endemias, têm-se criado órgãos que, apesar de colimarem o mesmo objetivo, recebem nos vários países americanos denominação diversa: copo de leite, sopa escolar, cantina, café, restaurantes, refeitórios e, como órgão mais completo quanto à profilaxia da tuberculose, da anquilostomíase, da sífilis, etc, têm sido criadas as escolas para crianças débeis ou escolas ao ar livre.

Pelo exposto, *recomenda-se* que, no que for possível e de acordo com as características e costumes de cada país, sejam criados os órgãos acima mencionados, com recursos concedidos pelas autoridades escolares ou contribuições feitas pela comunidade, o que nesse sentido, como em muitos outros, é de primordial importância.

Entre todas as formas de se dar assistência alimentar, o refeitório escolar e a escola ao ar livre são as mais completas, sendo de se desejar que suas vantagens atinjam todas as crianças e professores sem restrição. O refeitório escolar tem capital importância não somente sob o ponto de vista da nutrição do escolar mas também por favorecer a formação de hábitos dietéticos de higiene, de sociabilidade, de educação sanitária, etc.

No caso em que o refeitório escolar seja obrigado a limitar o número de crianças, estes serviços devem ser organizados de maneira a se respeitar a dignidade da criança, evitando-se que se estabeleçam diferenças de tal natureza que possam criar complexos de inferioridade.

É necessário que, nos refeitórios escolares rurais, as crianças se alimentem com o produto de seus trabalhos.

Colônias de Férias e Clubes de Crianças

Todos os serviços de que se trata nos parágrafos anteriores favorecem as crianças em função de sua condição de escolar, produzindo uma lacuna na assistência quando chega o período de férias.

Para evitar as conseqüências que se derivam desta situação, foram criadas as colônias de férias (acampamento de veraneio, colônia marítima, etc.) . Nem todas as colônias de férias têm esta origem pois já é comum em todos os países americanos organizar colônias de férias para crianças sadias e fortes, como descanso.

É de se desejar que os acampamentos ou colônias de férias funcionem como internatos, pois deste modo com menor tempo de permanência são maiores os benefícios que as crianças obtêm, permitindo a renovação dos escolares, que em geral permanecem três semanas ou um mês.

Convém destacar que, para que a colônia ou acampamento de férias seja eficiente, deve ser objeto de cuidadosa organização, devendo contar com educadores devidamente preparados e, em particular, com um corpo de líderes capacitados, para ser eficiente a permanência das crianças em um meio completamente novo para elas, a fim de que reine compreensão, companheirismo, colaboração, de tal modo que as crianças participantes das colônias ou acampamentos de férias recebam benefícios sob o triplice aspecto: físico, educacional e social.

Clubes de Crianças

É de importância fundamental a organização da atividade recreativa e a ocupação das horas livres das crianças e adolescentes das zonas urbanas, suburbanas e rurais. Para atender a esta necessidade recomenda-se a criação dos clubes de crianças. O programa a ser desenvolvido visará sempre às necessidades, aspirações, inquietações e vocações da criança ou do jovem, orientando sua atividade para o sistema de trabalhar com a criança e atender uma série de fatores de eficiência que facilitam os resultados e os tornam de real valor social. Assim se forma uma vida atraente para a criança ou jovem. Proporciona-se-lhe a oportunidade de associar-se à atividade dos outros. Leva-os a empregar seu tempo livre em ações úteis e, ao mesmo tempo, recreativas; forma-se um ambiente social que não existe em sua casa e evitam-se males de toda espécie.

Deve-se estudar cada criança como indivíduo, como membro de uma família e como membro da comunidade; nesse caso, a instituição que deve influenciar a criança é o clube que disporá de investigações eficazes, realizadas por pessoas de amplo conhecimento de seu trabalho, de grande tato e de comprovada idoneidade moral.

Não se pode prever as dificuldades que essa ação encontra, além das condições especiais a serem desenvolvidas e cultivadas nos homens e mulheres que se destinam à direção de clubes juvenis.

A comunidade deve ter ensejo de participar de uma atividade como o clube escolar, pois lhe interessa de forma direta.

Meios para Possibilitar a Ação dos Serviços Sociais

Dada a importância capital da ação dos serviços sociais em geral nas escolas primárias para a proteção da infância, o Seminário recomenda que se destinem aos serviços sociais e, em especial aos serviços médico-escolares, os recursos indispensáveis para que possam desenvolver amplamente sua ação, não somente nos centros urbanos como também nos distritos rurais, criando-se postos de saúde (já generalizados em alguns países) e clínicas ambulantes, sem prejuízo da organização de campanhas intensivas que abranjam todo o país para evitar ou combater enfermidades próprias de cada região.

Em vista das elevadas somas que um plano integral de assistência médico-social para todos os escolares de cada país reclamaria, convém incentivar sob todas as formas a colaboração da comunidade — coisa que já se está fazendo em muitos países — por meio de recursos financeiros, doação de equipamentos, instalação de clínicas, etc.

Tendo em conta que a função primordial no cuidado da saúde é de profilaxia, pois *vale mais prevenir que remediar*, é de grande valor todo empenho em se dar especial ênfase ao que se relacione com a educação sanitária, por meio do ensino direto na escola, conferências, publicações, impressos, cartazes e folhetos muito bem ilustrados, teatro infantil, fantoches, rádio, cinema, etc, fazendo com que os escoliões tomem parte ativa para que sejam zelosos propa-gandistas de novas práticas e hábitos higiênicos, em sua casa e na comunidade.

INSPEÇÃO ESCOLAR E APERFEIÇOAMENTO DE PROFESSORES

De acordo com as conclusões de Genebra, recomenda-se cercar a função do administrador de verdadeiras garantias baseadas em princípios coerentes com a natureza do ensino e a posição do educador. Ao mesmo tempo julga-se necessário dar ao docente supervisor suficiente autoridade e hierarquia social.

Recomenda-se a substituição do termo "inspetor" pelo de "supervisor, conselheiro escolar, orientador, assessor escolar, diretor, etc".

O supervisor escolar deve considerar todos os professores de sua jurisdição como colaboradores e não como subalternos.

Suas atribuições devem ser:

- a) apreciar a eficiência técnica do professor para assegurar-lhe sua carreira docente;
- b) garantir o cumprimento das disposições que regulam a atividade escolar;

- c) estimular e orientar o trabalho escolar;
- d) incentivar o aperfeiçoamento do professor; e
- e) favorecer e estreitar as relações entre a escola e a comunidade.

O aperfeiçoamento do educador em exercício se conseguirá mediante

- :
- a) Realização de cursos de aperfeiçoamento e especialização;
 - b) Estímulos para a produção científica, pedagógica e artística, como especial apoio à bibliografia didática e à produção de material escolar;
 - c) Bolsas de estudo, viagens, ou permissão para estudos no estrangeiro;
 - d) Elevação do nível econômico-social do magistério;
 - e) Intensificação da atividade social com objetivos culturais; e
 - f) Cumprimento rigoroso do regime de classificação e do sistema de promoções e concursos.

TEMA II — PLANOS, PROGRAMAS E MÉTODOS

O Seminário Interamericano de Educação Primária de Montevideu, Considerando:

Que a realidade escolar dos países da América reflete uma variedade de condições pedagógicas, econômicas e sociais;

Que a limitação econômica é um obstáculo para a realização de planos educacionais que não estejam de acordo com a realidade;

Que a reforma educacional tem que ser um processo lento e que, necessariamente, se deve inspirar nas condições peculiares de cada país;

Que, apesar destas limitações, existem esferas de ação em que um desejo de reforma e uma disposição entusiasta poderiam obter resultados apreciáveis,

Recomenda:

I. *Aos Governos:*

1. Que se realizem estudos que levem em conta bases estatísticas, geográficas, demográficas e econômicas, a fim de que os sistemas escolares, tanto no que respeita à sua estrutura, como à orientação da atividade docente, atendam a um conceito claro das necessidades e aspirações nacionais, e da função realista que cumpre realizar.

2. Que estes planos, além de refletirem a filosofia educacional, aceita pela Nação, se adaptem às necessidades locais, que não es-

tejam em luta com aquela filosofia, adotando como programa mínimo o recomendado para a Escola Primária Fundamental, sem prejuízo de se manter, como aspiração constante, a substituição desse programa mínimo pela organização da escola primária completa.

3. Que, tendo em conta as vantagens de ordem pedagógica e econômica que resultam da consolidação do esforço educativo, se procure organizar núcleos escolares ou escolas consolidadas, seja mediante o agrupamento de escolas isoladas ou mediante a organização de unidades que ofereçam todo o curso primário, dos quais sejam tributárias as escolas primárias elementares dos arredores.

4. Que, com o fim de promover a renovação da escola primária, se procure orientar as autoridades escolares nas técnicas modernas de administração escolar e no espírito democrático que deve dirigir as relações pessoais de todos os que colaboram na obra educacional.

5. Que as autoridades escolares, ao estabelecerem normas para o regime do pessoal docente e para a disciplina interna da aula, se baseiem na compreensão e aceitação das citadas normas por parte das pessoas por elas atingidas, e do cultivo da auto-disciplina, a fim de manter o respeito pela personalidade da criança e do professor, que é característica essencial da posição democrática.

6. Que a natureza interna dos programas atenda aos seguintes princípios:

a) Que em sua estrutura se vise à globalização das matérias, quando isto resultar naturalmente dos propósitos e conteúdo das mesmas, e que o conteúdo apareça em forma de unidades, projetos, problemas ou outras formas de organização psicológica;

b) Que os objetivos colimados se estabeleçam sobre a base das necessidades materiais e espirituais das crianças e que haja uma correspondência clara entre os objetivos e conteúdo; e

c) Que tenham a necessária flexibilidade a fim de que se possam adaptar às diversas regiões ou localidades, às diferenças individuais das crianças, aos vários tipos de escola e níveis de preparo do pessoal docente.

7. Que na preparação e adoção dos programas se tenha em vista:

a) A conveniência de que a empresa seja em caráter de cooperação, da qual participem todas as pessoas interessadas;

b) A necessidade de uma revisão freqüente a fim de conservar sua adaptação à modalidade dinâmica da sociedade moderna;

c) Que, simultaneamente com a adoção dos programas, se expliquem seu significado e aplicação a todas as pessoas interessadas; e

d) Que, visando o cumprimento destas recomendações, deve existir um órgão coordenador que oriente toda a atividade descrita.

8. Que, sem prejuízo de alguns tópicos mencionados aparecem em forma globalizada, os programas permitam uma adequada consideração dos itens seguintes:

- a) Saúde;
- b) Habilidades e conhecimentos básicos;
- c) Educação moral;
- d) Educação econômica;
- e) Aproveitamento das horas livres; e f) Conservação dos recursos naturais.

9. Que no ensino de *Saúde* se insista na formação de hábitos de higiene pessoal, na aquisição de conhecimentos e atitudes que contribuam para a prevenção de enfermidades e acidentes, e no desenvolvimento do senso e prática de responsabilidade pela saúde da comunidade.

10. Que no trabalho de se transmitir as habilidades e conhecimentos básicos se considerem as recomendações da pedagogia moderna e especialmente as que surgem das investigações e estudos da psicologia experimental-

11. Que a educação moral dê oportunidade às crianças de desenvolverem, na vida escolar, o espírito de cooperação, lealdade, equidade, correção, tolerância, integridade e responsabilidade, amor pelo bem comum, respeito ao próximo e demais aspectos da ética, com a esperança de que tais experiências despertem estas qualidades não somente em relação ao escolar, mas também na vida familiar e eventualmente nas relações sociais, tanto na esfera nacional como na internacional.

12. Que a educação econômica prepare a criança a fim de que seja capaz de assumir a melhor atitude possível para colaborar no desenvolvimento de seu meio econômico e contribuir assim para a solidariedade social.

13. Que, nas atividades escolares visando ao preparo da criança para o melhor aproveitamento das horas livres, se procure desenvolver as inclinações, capacidade para a apreciação e criação artística, gosto pela boa leitura, e outras formas de cultivo espiritual que lhe permitam empregar suas horas de recreio de maneira nobre e construtiva .

14. Que a educação primária considere como uma de suas responsabilidades a orientação da criança no conhecimento e uso dos recursos naturais, contribuindo assim para o desenvolvimento do espírito do bom cidadão.

15. Que, na adoção de métodos e sistemas para a escola primária, se conceda autonomia aos diretores técnicos para escolherem aqueles que permitam criar as melhores condições para a formação espiritual da criança e para a aquisição, por parte desta, das técni-

cas e habilidades requeridas pela vida moderna, utilizando para isto, segundo as adaptações indicadas pelas circunstâncias, os métodos geralmente conhecidos como métodos ativos ou progressivos.

16. Que se incentive a experimentação pedagógica, sob a direção de pessoas capazes, a fim de que se investiguem as modalidades pedagógicas mais bem enquadradas às condições do meio e que se estabeleçam centros de demonstração a serviço das escolas regulares e especialmente dos institutos de formação de professores.

17. Que as autoridades educacionais difundam a idéia da comprovação objetiva do trabalho escolar, estabelecendo normas de rendimento nas matérias suscetíveis de tal medida, mas sem que este tipo de comprovação seja usado em matérias cujo rendimento teria que ser medido por meio de cuidadosas observações clínicas das modificações que tais matérias vão operando na personalidade da criança.

18. Que a escola trate de planejar e executar um programa de ação social na comunidade, visando ao melhoramento das normas de sua vida, no setor geográfico onde presta seus serviços, com a participação de todas as pessoas interessadas: autoridades, mestres, estudantes, pais e demais elementos que a integram.

19. Que a escola primária mantenha, entre os adultos, uma ação educativa paralela a fim de que as crianças tenham um campo de ação amplo e seguro, e que os programas para essa ação educativa insistam na educação da mulher, difundindo noções de puericultura, economia doméstica, higiene infantil e psicopedagogia maternal e familiar

20. Que os governos considerem a escola primária comum, assim como a escola primária fundamental, cada uma em sua jurisdição, como instrumentos para a realização dos objetivos e ideais proclamados pela U.N.E.S.C.O. e pela Organização dos Estados Americanos, em suas declarações sobre a Educação Fundamental.

II — *As Instituições Internacionais:*

1. Que a U.N.E.S.C.O. e a Organização dos Estados Americanos, através de seus serviços informativos, difundam informações sobre os tipos de organização de educação primária que melhor revelem as relações entre a estrutura administrativa e as condições predominantes do meio.

2. Que a Organização dos Estados Americanos difunda as melhores doutrinas sobre a administração da escola primária e ajude, por qualquer outro meio possível, a formação de especialistas neste campo.

3. Que o B.I.E., em prosseguimento às suas pesquisas sobre metodologia, realize um estudo de conjunto da organização dos pro-

gramas de educação primária e dos órgãos encarregados de sua elaboração .

4. Que a Organização dos Estados Americanos estude a conveniência de organizar um centro interamericano coordenador da avaliação do rendimento escolar.

5. Que a Organização dos Estados Americanos patrocine a publicação de obras nacionais de iniciação literária e se encarregue de publicar trabalhos americanos do mesmo gênero, destinados à escola primária.

6. Que a Organização dos Estados Americanos considere a possibilidade de publicar uma série de folhetos, destinados aos professores de educação primária, divulgando os problemas da conservação e do melhor emprego dos recursos naturais, e as medidas que a escola pode tomar para resolvê-los.

TEMA III — O ENSINO UNIVERSAL, GRATUITO E OBRIGATÓRIO A

ESCOLA PRIMÁRIA FUNDAMENTAL

O Seminário Interamericano de Educação Primária de Montevideu,
Considerando:

Que as Declarações, Universal e Americana, dos Direitos do Homem, a Constituição da U.N.E.S.C.O., a Carta da Organização dos Estados Americanos, e as constituições das Repúblicas da América, reconhecem o direito à educação e ao ensino primário gratuito e obrigatório;

Que, não obstante estes princípios, a estatística revela a existência de milhões de adultos analfabetos e de crianças, em idade escolar, que carecem de escolas;

Que, apesar dos esforços realizados, os governos americanos não têm logrado oferecer uma educação mínima a todos os habitantes,

Recomenda: I.

Aos Governos:

Que, de acordo com as resoluções do Seminário do Rio de Janeiro de 1949, adotem um Plano de Educação Primária Fundamental, sobre as seguintes:

Bases Técnicas:

1. A elaboração dos planos nacionais para a Escola Primária Fundamental observará, em caráter experimental, o conteúdo e as formas de organização do Plano de Estudos do Seminário de Montevideu — que não pretende ser único nem intensivo — adaptando-o às suas realidades.

2. A elaboração dos planos nacionais observará os princípios didáticos que orientam o Plano do Seminário de Montevideu, a saber:

- a) Como base do trabalho educativo — a *atividade*;
- b) Como critério normativo — a *globalização*; e
- c) Como objetivo final — *o conhecimento como técnica, atitude e conduta*.

3. O estudo e o preparo dos professores de cada país serão feitos com a participação dos mestres que os orientarão.

4. A formação profissional dos professores inspirar-se-á nos princípios didáticos deste Plano, cujo bom êxito exige que a inspeção tenha o caráter de estímulo e conselho.

5. A organização das Escolas será completada com os centros de demonstração, comprovação e aperfeiçoamento que sirvam de norma.

6. Os princípios do Plano do Seminário de Montevideu inspirarão, na medida do possível, os aspectos da Educação Fundamental e os da Educação Primária Comum.

7. A Educação Fundamental se completará com a Educação *de* Adultos, mantendo unidade nos fins e na ação.

Bases Econômicas e Administrativas:

1. Criar comissões integradas por representantes dos Ministérios de Educação, Saúde e Higiene, Obras Públicas, Trabalho e Previsão, e de Agricultura, para coordenarem suas possibilidades na realização da obra essencialmente civilizadora que é feita pelo professor.

2. Empreender estudos que determinem os meios adequados para arbitrar novas fontes de ingresso, destinadas a cobrir os gastos da generalização da Educação Fundamental.

3. Escolher, mediante prévio estudo, o sistema que melhor convenha para a seleção e formação dos professores de Educação Fundamental

4. Facilitar o aperfeiçoamento dos professores mediante missões culturais, cursos por correspondência e pelo rádio, pequenos cursos intensivos, revistas educativas nacionais e internacionais, etc.

5. Procurar soluções econômicas que favoreçam a permanência dos professores nas escolas rurais.

6. Rever, em determinados períodos — baseando-se na experiência — os planos de estudo, programas, livros de texto e as instruções e guias didáticos, com a colaboração dos órgãos técnicos dos Ministérios, institutos de psicologia e pedagogia, e professores rurais em exercício.

7. Adaptar os órgãos administrativos, centrais e regionais, encarregados da Educação Fundamental (escolas rurais, núcleos escolares, campanhas de alfabetização, missões culturais, etc), à grandeza dos problemas que terão de resolver.

8. Planejar as inversões correspondentes à produção de material e construções escolares, sem excluir as vantagens que oferecem as escolas ao ar livre.

9. Estudar a realidade social das regiões de maior carência escolar, para melhorá-las. Procurar-se-á a colaboração de órgãos como os Institutos Indígenas, serviços governamentais, etc.

10. Realizar campanhas por meio da imprensa, rádio e cinema.

11. Examinar os planos para a generalização da Educação Fundamental, mediante:

a) Campanhas gerais e extensas que abranjam todo o país, ou

b) Sem abandonar estas campanhas gerais, intensificar a Educação Fundamental nas áreas em que as condições econômico-sociais requeiram maior atenção.

12. Organizar seminários nacionais e regionais, nos quais se aproveitem as experiências dos Seminários interamericanos ou mundiais.

18. Criar, nos países onde não existam, seções de material escolar, com a colaboração do Centro de Produção da U.N.E.S.C.O. e da Organização dos Estados Americanos.

II. Às Instituições Internacionais:

1. Que a Organização das Nações Unidas, a U.N.E.S.C.O. e demais Agências Especializadas, e a Organização dos Estados Americanos e os institutos a eles filiados, continuem dedicando especial atenção aos múltiplos aspectos da Escola Primária Fundamental.

2. Que nos futuros seminários se estudem estes problemas e se registrem os progressos e obstáculos que surgirem à medida que se avance na aplicação do Plano do Seminário de Montevidéu.

3. Que intensifiquem seu apoio aos centros de formação de professores e de produção de material escolar, criados pela U. N. E. S. C. O. e pela Organização dos Estados Americanos.

4. Que, nos intercâmbios culturais recomendados em conferências ou convênios internacionais, se incluam com freqüência professores ou especialistas de Educação Fundamental.

5. Que se incentive o envio de missões técnicas internacionais para estudar as peculiaridades da Educação Fundamental e orientar as autoridades escolares que as tenham solicitado.

6. Que contribuam para a organização de projetos-padrões que sirvam de estímulo e de campo de experiência.

7. Que atuem como centros para intercâmbio de documentação, de modo que as autoridades escolares conheçam as iniciativas e realizações dos vários países,

8. Que continuem as pesquisas e estudos estatísticos acerca da realidade escolar, para aumentar a eficiência dos futuros seminários.

9. Que contribuam economicamente para as campanhas de Educação Fundamental nos países mais necessitados com os recursos dos planos de assistência técnica patrocinados pelas Nações Unidas e pela Organização dos Estados Americanos.

TEMA IV — FORMAÇÃO DE PROFESSORES

I — *Introdução*

1. Sendo a educação essencialmente ação e exemplo, na formação do professor, é necessário insistir sobre os fins e importância do valor pessoal da educação.

2. A democracia, considerada como uma sociedade de homens livres, responsáveis e solidários, só pode transmitir pela educação uma herança social criadora de novos progressos, se assegura ao educador condições de vida e posição social que lhe permitam cumprir normalmente sua missão.

3. As exigências da profissão e a responsabilidade social do educador requerem que se ponham em ação os meios mais eficazes para fazer a seleção dos alunos tanto no momento inicial do ingresso nas escolas normais como durante o curso, desenvolvendo sua inteligência, caráter, espírito de trabalho, estabilidade mental e afetiva, etc.

4. A evolução da ciência e da técnica aumenta as exigências da cultura geral e profissional do professor, e é por isto que o Grupo IV, dentro do espírito das recomendações formuladas pela Conferência Internacional de Instrução Pública, convocada pela Oficina Internacional de Educação de Genebra, em 1934, solicita que:

- a) se recomende a idade mínima de 20 anos para entrar em atividade;
- b) os estudos normais se estendam durante um período mínimo de 6 anos depois do curso primário;
- c) exista igualdade de formação entre o professor urbano e o rural quanto à duração dos estudos e cultura geral;
- d) o professor rural diplomado receba um salário superior ao do professor urbano em vista das dificuldades da tarefa que se lhe entrega; e
- e) as escolas normais que formam o professor rural sejam instaladas no meio rural, que será o campo de trabalho do professor.

5. Recomenda-se, sempre que seja necessário, iniciar uma campanha de emergência que vise atender à necessidade urgente de professores primários que exista na América Latina.

6. É desejável que os estudos profissionais dos professores se apoiem numa sólida base cultural: bacharelado completo ou disciplinas equivalentes e que as especializações — professor para jardim de infância, para escolas rurais, para alunos com deficiências físicas ou psíquicas, etc. — se adquiram em cursos pós-graduados.

PLANEJAMENTO DA EDUCAÇÃO NORMAL

1. O planejamento da educação deve ser integral, compreendendo-se o processo educativo como uma unidade orgânica, em que os diversos ramos e os distintos ciclos da educação estão intimamente correlacionados entre si.

2. Considerando que a política educativa implica, realmente, uma mobilização completa das forças da sociedade e do Estado, recomenda-se que em todos os Ministérios ou Secretarias de Estado haja um órgão de coordenação dos respectivos serviços com os serviços educativos propriamente ditos a cargo do Ministério ou Secretaria de Educação.

3. Considerando que a educação deve articular-se coerentemente com a sociedade e a sociedade deve ser coerente com os propósitos da educação, recomenda-se que a política educativa seja dirigida no sentido de modificar as condições sociais que de algum modo possam representar resistências à obra da escola ou que tornem inoperante a influência da escola sobre a sociedade-

4. Considerando que é necessário criar o tipo de escola latino-americana que sirva eficientemente às características sociais das nações desta parte do mundo, recomenda-se que a planificação educacional dos governos se faça sempre baseada num exame prévio da realidade, consultando todos os fatores que possam adaptar a escola à sociedade.

5. Considerando que a educação é uma força democrática, recomenda-se que a planificação educacional se estruture sobre a base de consultas à sociedade, mediante pesquisas adequadas, acerca das necessidades educacionais.

6. Considerando que a educação deve adaptar-se ao desenvolvimento psico-biológico do educando, recomenda-se que a escolha das matérias de estudo e do conteúdo dos programas se faça tendo por base investigações sobre a evolução biológica e psíquica do educando.

7. Considerando que a educação é um processo que constantemente se deve readaptar às condições resultantes da evolução social ; e que a educação deve ser concebida como uma experiência

contínua, recomenda-se a criação de órgãos para comprovação da obra educacional, encarregados de compulsar incessantemente, por meio de investigações adequadas, o grau em que estão sendo atingidos os objetivos da educação pelas instituições educativas.

8. Recomenda-se que os órgãos encarregados da administração técnica da educação tenham a maior autonomia e independência em relação às influências da política.

9. Considerando que o professor é, em última instância, o agente mais importante da educação, recomenda-se que em todos os países se dê a maior atenção à educação normal.

10. Recomenda-se que em todos os países se formem mestres profissionais em número suficiente para atender com eficiência à população escolar, de modo que todos os educandos tenham iguais oportunidades educacionais.

11. Recomenda-se a formação de docentes primários profissionais com uma capacidade ampla, que lhes permita orientar os educandos segundo suas diferenças individuais e servir à sociedade de cada país em suas necessidades específicas.

12. Considerando que a educação normal primária deve estar intimamente correlacionada com a escola primária comum, recomenda-se que os mesmos órgãos se encarreguem da supervisão de ambos os ramos da educação em seus aspectos administrativos e técnicos.

13. Recomenda-se que a política educacional no que respeita à educação normal assegure por todos os meios possíveis o cumprimento efetivo dos seguintes objetivos: independência do professor em relação a toda influência política; estruturação de uma carreira docente que assegure realmente ao professor a estabilidade em seu cargo e a possibilidade de acesso pelo merecimento e aptidão, sem intervenção de forças estranhas; dignificação social do professor e melhoria de suas condições econômicas.

14. Recomenda-se a elevação da cultura geral do professor primário.

15. Que se tomem as medidas necessárias para evitar que no futuro se recorra a professores não diplomados e para organizar cursos de aperfeiçoamento destinados aos docentes sem diploma.

16. Recomenda-se que se conceda especial atenção à formação de maior número de professores rurais.

ORGANIZAÇÃO DAS ESCOLAS NORMAIS

Baseando-se nas considerações formuladas nos trabalhos; apresentados sobre a Organização das Escolas Normais, o Seminário Interamericano de Educação Primária faz as seguintes recomendações :

1. A organização da escola normal nos países latino-americanos deve objetivar a formação de um tipo de professor capaz de viver de acordo com o seu tempo; capaz de avaliar seu valor como indivíduo em relação com o universo; capaz de ser um orientador da sociedade em que vive; capaz de ser um cidadão de responsabilidade integrado pelo equilíbrio de sua afetividade, vontade e intelecto; capaz de viver em liberdade, pela liberdade e para a liberdade.

2. Cada país organizará suas escolas normais de conformidade com suas condições peculiares, mas sempre baseado em um sistema democrático que permita o desenvolvimento da personalidade dos adolescentes e o aproveitamento dos elementos que integram a comunidade escolar: professores, alunos e sociedade.

3. Cada escola normal deve ter um Conselho de Professores como órgão consultivo, coordenador e orientador das atividades.

4. O Conselho de Professores deve ter interferência direta na seleção dos alunos que ingressem no estabelecimento, especialmente os que iniciem o ciclo profissional, tomando resoluções baseadas no informe dos Professores Guias ou Conselheiros, dando maior importância às qualidades de caráter, responsabilidade, amor ao trabalho, inclinação para as atividades docentes, etc, que às qualidades de ordem mental ou intelectual.

5. O Conselho de Professores deve tomar conhecimento da outorga ou não de títulos aos alunos que hajam terminado seus estudos, levando em consideração preferentemente as informações dadas pelo professor de Prática Escolar.

6. O Diretor de toda escola normal deve ter capacidade para estimular e desenvolver o aperfeiçoamento do pessoal docente, para organizá-lo de sorte que haja liberdade e estímulo, para que todos trabalhem como indivíduo e como grupo, dando maior importância às funções de caráter técnico que às de ordem administrativa.

7. A opinião dos diretores deve ser levada em conta para a nomeação dos professores, considerando-se que os elementos que trabalham numa escola normal elevem manter relações de cordialidade e mútua confiança, que permitam o trabalho em conjunto.

8. Entre o pessoal docente de uma escola normal não deve faltar o conjunto de Professores Conselheiros ou Tutores, encarregados da tarefa orientadora, tendo cada um deles sob sua direção e controle um número limitado de alunos, não superior a 30, e sendo seu trabalho incompatível com qualquer outra atividade, tanto dentro como fora da escola.

9. Os Professores Guias, Conselheiros ou Tutores devem ter a ficha completa do aluno registrando todos os dados que lhes permitam dar uma informação periódica ao Conselho de Professores, o que servirá de base para a seleção dos alunos.

10. Todos os professores da escola normal devem desenvolver um trabalho de conjunto, dar aulas num total máximo de 25 horas semanais, e dispor obrigatoriamente de tempo para atividades ex-tra-classe, orientando grupos de alunos que se formem, encarregados de funções extra-programáticas.

11. Os professores de Prática Docente devem ser especialmente responsáveis, junto aos professores da escola de aplicação, pelo preparo e orientação profissional dos alunos, devendo dar informes sobre cada um deles no final da prática, que deverão ser estudados pelo Conselho de Professores, antes da outorga do diploma.

12. Deve-se estimular a organização dos alunos da escola normal visando à cooperação com os demais órgãos que funcionem, permitindo-lhes participação no planejamento e desenvolvimento das atividades da equipe.

13. A tarefa orientadora das escolas normais deve estender-se aos alunos mesmo depois de diplomados, organizando o "Consultório Técnico Pedagógico para Professores", controlando e orientando o trabalho dos docentes recém-formados, atendendo e estimulando as consultas, seja diretamente, seja por meio de visitas aos próprios locais de trabalho ou por correspondência.

14. Deve-se promover periodicamente a reunião de Assembléias de professores e alunos, seminários, etc, a fim de se conhecer os problemas, estudar a solução dos mesmos e indicar medidas para resolvê-los.

MEIOS PARA INTERESSAR A JUVENTUDE NA PROFISSÃO DOCENTE

Recomenda-se:

a) Que os livros de leitura para as crianças das primeiras séries da escola primária incluam trechos adequados (pequenas biografias, anedotas, episódios que exponham como o professor pode ajudar a melhorar o nível de vida da comunidade, etc), destinados a enaltecer na imaginação infantil a figura do professor comum da cidade e do campo. Dentro do possível, estes trechos se referirão a fatos realmente ocorridos.

b) Que se incentive, nas últimas séries do curso primário e no curso secundário, a formação de clubes cujos membros devem, sob a vigilância constante do professor, ajudar aos alunos menores tanto no estudo dos conhecimentos como na realização das tarefas educativas.

c) Levando-se em conta que os alunos das séries dos cursos primário e secundário que antecedem imediatamente o ingresso na escola normal não têm, em geral, noção clara sobre a profissão docente, e que o maior prestígio social e econômico das profissões cha-

madras liberais induz a maioria a decidir-se por estas, recomenda-se que as escolas normais ou as instituições congêneres promovam periodicamente entre os citados alunos campanhas de difusão destinadas a tornar conhecida sob todos os aspectos a profissão docente. Estas campanhas podem ser realizadas por meio de folhetos, conferências, anúncios, etc, utilizando-se a imprensa, o rádio, o cinema, etc. As informações deverão despertar um real interesse pela carreira docente entre esses alunos e versarão sobre:

1. Requisitos para a admissão na escola normal;
2. Organização e extensão dos estudos, títulos outorgados, perspectivas econômicas depois de terminado o curso;
3. Atividades culturais, sociais e desportivas realizadas pela escola normal; e
4. Características da personalidade de um bom mestre.

d) Que os Departamentos de Orientação Profissional, anexos às escolas normais ou a outras instituições estatais a serviço da educação pública, realizem pesquisas periódicas sobre a personalidade dos alunos mencionados na recomendação anterior, com o objetivo de descobrir os que reúnem as melhores aptidões para o exercício da profissão docente e de levá-los por meio de entrevistas a optar pela citada carreira.

O ALUNO DAS ESCOLAS NORMAIS *Sistemas e*

Requisitos para Seleção e Admissão

I. Os professores formados pelas escolas normais transformar-se-ão em agentes de propaganda, tornando conhecida a importância social de sua profissão. Tratarão, especialmente, de descobrir em suas classes aqueles que, no futuro, possam ser orientados para uma escola normal.

a) Os professores de Escola Primária prepararão uma ficha para cada aluno em condições de ingressar na escola normal. Esta ficha deverá ser entregue à escola normal antes da inscrição do aluno;

b) Com o objetivo de atrair a atenção da comunidade para a profissão docente, as escolas normais incentivarão as relações das escolas com os vizinhos, promovendo atividades adequadas;

c) Os professores de escolas primárias devem ter uma conduta exemplar a fim de despertar nas crianças o desejo de escolher a mesma profissão que eles.

II. Nenhum candidato pode entrar numa escola normal sem ter passado no exame de admissão.

Este exame compreende:

- a) Exame de saúde;
- b) Exame de nível mental;
- c) Conhecimentos de quatro matérias fundamentais: Ciências Naturais, Ciências Sociais, Matemática e Língua Materna;
- d) Exame de aptidão artística; e
- e) Exame da personalidade.

Sistemas de Disciplina

A conduta dos alunos da escola normal depende, em grande parte, da organização do trabalho e do espírito dentro do qual se ministre o ensino

O Grupo IV recomenda que:

1. A disciplina escolar deve ter um caráter democrático, isto é, fundamentar-se no respeito à personalidade, favorecendo o ple no desenvolvimento de suas possibilidades individuais.
2. De acordo com o número anterior, as medidas disciplinares graves devem ser tomadas com prévia autorização do Conselho de Professores.
3. A direção de uma escola normal admitirá a colaboração de representantes dos alunos no exame de problemas relacionados com o bem-estar destes.
4. A direção de cada escola normal terá diversos clubes ou associações de esportes, de letras e artes e de pais.

PLANO DE ESTUDOS E PROGRAMAS DAS ESCOLAS NORMAIS RURAIS E URBANAS. BASES COMUNS, ASPECTOS DE ADAPTAÇÃO AO MEIO

A) Recomendações gerais:

1. Criação de órgãos encarregados de traçar uma política educacional e de controlar seu natural desenvolvimento.
2. Recomenda-se que os poderes públicos assegurem aos professores formados pelas escolas normais particulares uma formação cultural e profissional de valor idêntico à dos professores diplomados pelas Escolas Normais Oficiais; que esta formação seja dada com o espírito e as aspirações fundamentais da nação, desenvolvendo-se de modo particular os itens do programa relacionados com as ciências sociais, educação cívica, espírito democrático, sentido da unidade social da nação.

B) Recomendações sobre bases comuns dos planos de estudo e dos programas das Escolas Normais:

3. Os objetivos da escola primária determinam o estabelecimento de quatro bases para os planos de estudo e dos programas: a) base filosófica, b) base científica, c) base técnica, e d) base moral.

a) Base filosófica que consistirá em: 1) as disciplinas correspondentes que deverão constar do Plano de Estudos; 2) a orientação filosófica que se procurará imprimir a todos os ramos chamados profissionais; 3) as normas a que se deve sujeitar a interpretação dos Programas; 4) o desenvolvimento máximo do estudo das disciplinas científicas em sua respectiva filosofia.

b) Base científica que consistirá em: 1) as disciplinas correspondentes do Plano de Estudos; 2) os métodos para seu estudo, em que se consultará a necessidade de desenvolver a iniciativa pessoal e a capacidade criadora dos alunos.

c) Base técnica que consistirá em 1) as disciplinas correspondentes do Plano de Estudos; 2) a prática docente.

d) Base moral que consistirá na organização do regime interno das Escolas Normais.

4. Além das bases gerais, propõem-se os seguintes problemas e ideais comuns aos países latino-americanos :

a) Consolidar e aperfeiçoar o sistema democrático por meio da educação na América;

b) Que o bem-estar e a cultura alcancem as massas populares do continente;

c) Um aproveitamento racional dos recursos do ambiente;

d.) Integração da América Latina em uma comunidade das nações livres. Este ideal deve completar-se com o ideal de superação nacional, visando descobrir e fortalecer o que de original e valioso cada país possa oferecer à comunidade continental.

C) Recomendações sobre reorganização dos planos de estudo das Escolas Normais:

5. Para os planos de estudo de cultura geral propõe-se o seguinte esquema básico:

- I — Educação Física, II — Educação Científica,
- III — Educação Artística,
- IV — Educação Técnica,
- V — Educação Moral e Cívica.

6. O plano de estudos de cultura profissional das Escolas Normais deve compreender disciplinas que dêem à formação profissional do mestre as necessárias bases filosóficas, científicas, técnicas e morais.

7. A cultura geral e profissional do professor rural não deve ser inferior à do professor urbano, nem diferente dela em seu conteúdo geral, para que se preserve a unidade espiritual do magistério primário. Entretanto, devido à situação de abandono em que se acha, de um modo geral, a educação primária rural e, por conseguinte, a urgente necessidade de mobilizar e encaminhar para ela um verdadeiro exército de professores, compreendemos a atitude de vários países que procuram soluções menos ambiciosas para este grande problema continental. Estabelecido este, podemos discriminar da seguinte forma, em ordem crescente de merecimento, as soluções propostas:

I. Formação de professores rurais na escola normal de 4 a 5 anos, depois do curso primário.

II. Maior interesse dos estudos diretamente vinculados à vida rural, nas escolas normais comuns, a fim de que os respectivos diplomados assumam uma atitude de maior simpatia e compreensão para com essa vida.

III. Especialização do magistério rural em cursos de pós-graduação oferecidos aos professores primários recém-diplomados e aos que estão em exercício nas escolas rurais.

IV. Formação completa em escolas normais rurais. De qualquer modo assegurar aos professores rurais a possibilidade de transferência para o magistério urbano, uma vez satisfeitas as condições regulamentares.

8. Planos de estudo de pedagogia e psicologia:

I. Considerando a importância de ter o professor uma idéia clara sobre os objetivos da educação e meios apropriados para alcançá-los, recomenda-se que no plano de estudos das Escolas Normais se trate de dar, dentro do possível, uma informação sobre os diversos aspectos das ciências da educação:

- Filosofia da educação e educação moral;
- História da pedagogia e pedagogia comparada;
- Organização, legislação e higiene escolares;
- Didática geral e especializada;
- Pedagogia experimental.

II. Deve-se reservar um lugar especial à pedagogia experimental, cujas técnicas permitem ao professor ter uma visão objetiva sobre os problemas relativos à instrução e ao rendimento do ensino.

III. O Grupo IV, tornando suas as recomendações da Conferência Internacional de Instrução Pública, realizada em Genebra

pela Oficina Internacional de Educação para estudar as modalidades do ensino da psicologia nas escolas normais, aconselha:

a) Que os alunos das escolas normais adquiram no último ano do curso uma sólida formação psicológica relacionada com a formação pedagógica geral e sua preparação didática;

b) Que esta formação abranja principalmente a psicologia da criança, do adolescente e do adulto analfabeto;

c) Que ela inclua o estudo do desenvolvimento mental e da estrutura do espírito da criança normal e anormal sob os aspectos intelectuais e afetivos, individuais e sociais; e

d) Que este ensino seja ministrado por professores que tenham suficientes conhecimentos e prática da técnica da psicologia, para que possam transmitir a seus alunos a atitude de espírito necessária à compreensão dos problemas delicados e complexos que lhes apresenta a psicologia da criança.

D) Recomendações sobre reorganização de programas das Escolas Normais:

9. Propõe-se uma atitude contrária a todo tipo de programa enciclopédico, porque a função do programa tem, essencialmente, os seguintes objetivos:

a) Dotar o futuro professor de um método de trabalho;

b) Desenvolver-lhe o espírito crítico, o gosto, a capacidade de julgar e de apreciar, e

c) Aprender a observar e a experimentar.

10. Os programas devem ser gerais e flexíveis de tal sorte que possam servir efetivamente de guia aos professores.

11. Propõe-se a criação de órgãos técnicos destinados a orientar a investigação permanente relativa a programas, com a cooperação do magistério de cada país, e considerando, entre outros, os seguintes pontos:

a) Fins do Ensino Normal,

b) Objetivos do setor cultural correspondente,

c) Objetivos do ramo ou curso,

d) Realidade nacional atual e a tradição,

e) Características bio-psicológicas do educando,

f) Seleção qualitativa do conteúdo, de acordo com os objetivos do ramo ou curso,

g) Seleção quantitativa do conteúdo, de acordo com as limitações de tempo do plano de estudos,

h) Necessária adaptação ao meio, e i)

Recursos humanos e materiais.

12. Incluir nos programas das Escolas Normais o problema do aproveitamento racional dos recursos do ambiente.

13. Propõe-se conceder especial atenção aos tópicos latino-americano? nos diversos setores da cultura, com o objetivo de intensificar a compreensão internacional.

14. Aspectos de adaptação ao meio:

a) Propõe-se que se dê aos programas científicos o aspecto técnico-social de cada ciência;

b) Propõe-se que os programas de estudos sociais compreendam, em primeiro lugar, o estudo da comunidade em que funciona a Escola Normal, para estender-se depois à comunidade nacional, continental e mundial. Além disso, propõe-se que este programa sirva de motivação às atividades de serviço social;

c) Propõe-se que os programas de educação artística considerem todo o valor do folclore regional;

d) Propõe-se que os programas de caráter técnico se adaptem ao meio, incluindo as atividades utilitárias da comunidade, porém com sentido progressista; e

e) Na etapa profissional, propõe-se a elaboração de programas especiais de educação de adultos e de educação sanitária.

15. Propõe-se que, junto ao programa de matérias de estudo da Escola Normal, se elabore um "*co-programa*" de atividades de serviço social: extensão cultural em todas as suas formas, cooperação com os planos de elevação da comunidade, sob o aspecto sanitário, de recreação, alfabetização, etc.

LINGUAGEM, LEITURA E ESCRITA

O Seminário Interamericano de Educação Primária, considerando :

A grande importância que tem a linguagem como vínculo de união social e como instrumento que desenvolve a atividade mental, recomenda:

Que o estudo do Idioma Nacional nas Escolas Normais se realize em todos os cursos do ciclo de cultura geral a fim de que os futuros educadores obtenham um seguro domínio da língua nacional.

Que o estudo da linguagem se desenvolva de forma essencialmente prática, constituindo suas bases a leitura interpretada e os exercícios de linguagem oral e redação.

Que o domínio da linguagem deve anteceder ao conhecimento das noções gramaticais, já que, como disse Andrés Bello, a gramática é a teoria do idioma ou, como outros preferem, é a ciência do idioma, pois encerra a exposição teórica, abstrata de todos os princípios que regem um dado idioma.

Que o texto literário seja o ponto de partida para se chegar à gramática, procurando sempre que o aluno tire da língua viva as

noções gramaticais, obrigando-o assim a observar, comparar e raciocinar, evitando, o mais possível, a estéril memorização.

Que o professor de Espanhol enriqueça o vocabulário dos alunos com freqüentes e variados exercícios de derivação e composição e os familiarize com o uso constante do dicionário.

Que se faça todo o empenho a fim de que cada aluno se converta em um assíduo e bom leitor.

Que o professor desperte nos alunos o gosto da boa leitura, instrumento educativo que contribui, grandemente, para a integração do homem e o ajuda a satisfazer muitas de suas necessidades tanto materiais como espirituais.

Que, além de ser um bom leitor, o aluno adquira desembaraço na declamação, habilidade e graça para a dramatização.

Que o professor habitue os seus alunos a usar palavras adequadas, procurando penetrar em seu verdadeiro significado, recordando que grande número de discussões e polêmicas têm origem no uso indevido dos vocábulos.

Que a linguagem do futuro mestre seja clara, simples e correta, fugindo, sempre que seja possível, do uso de palavras rebuscadas e altissonantes.

Que a Didática da linguagem, estudo que se deve realizar no ciclo profissional, tenha por base os princípios da Psicologia Infantil.

Que o objetivo inicial no primeiro ano seja favorecer o desenvolvimento da linguagem oral da criança, procurando capacitá-la para que se possa expressar com clareza e simplicidade.

Que o professor de Didática da linguagem ensine ao aluno os diferentes métodos que a escola tem usado no ensino da leitura, explicando finalmente as grandes vantagens obtidas com o método global ou ídeo-visual.

Que o professor de Didática mostre a seus alunos a conveniência de iniciar a leitura por meio do jogo que permite a aquisição de conhecimentos e favorece a repetição sob forma atraente que cativa a atenção dos alunos.

Que, uma vez de posse das técnicas da leitura, função primordial do primeiro ano, se intensifiquem os exercícios de leitura em voz alta, leitura silenciosa e interpretação.

Que no ensino da escrita se deve adotar a mesma orientação que se segue no desenho. Iniciá-lo com exercícios de reprodução de palavras e frases curtas. Aprender a escrever uma palavra ou uma frase, apesar da dificuldade que isso apresenta para algumas crianças, é muito mais interessante que encher uma página de pauzinhos ou de letras feitas em série.

Que a composição se inicie com a reprodução de pequenas histórias e contos, ouvidos na escola ou no lar; com a descrição de objetos, quadros e monumentos nacionais conhecidos dos alunos; observações sobre a vida da escola, etc.

Que habitualmente fique a cargo dos alunos a redação do periódico escolar, do diário da turma, e da correspondência com os escolares dos diferentes países do continente.

Que o ensino da ortografia resulte da prática constante de variados e múltiplos exercícios, de freqüentes leituras seguidas de cópia das páginas mais belas e interessantes; ficando a sistematização unicamente para as regras fundamentais.

Que se inicie, através das diversas séries do Ensino Primário, o conhecimento da literatura infantil e de obras de autores nacionais, americanos e da literatura universal, despertando assim o amor à pátria, à unidade do continente e à fraternidade universal.

Em toda educação fundamental, considerando necessariamente a possibilidade da criança compreender o que se lhe diz ou o que lê e poder expressar facilmente o que tem a dizer, deve-se dar ao desenvolvimento da função da linguagem um lugar importante nos programas de estudo.

Antes e durante o ensino da leitura, o plano de estudos deve prever o cultivo dos meios de expressão pelos métodos mais apropriados .

A escolha e a utilização de um vocabulário fundamental mínimo são a primeira condição para o êxito em cada língua. Os manuais de ensino devem basear-se nesse vocabulário fundamental.

A formação pedagógica dos professores incluirá não somente o domínio dos métodos de ensino, mas também as técnicas aconselhadas para o preparo do material didático, utilizando-se preferentemente os recursos do meio ambiente.

Recomenda-se que em cada país se realizem as investigações necessárias para determinar o vocabulário mínimo.

MATEMÁTICA ELEMENTAR

O ensino da matemática e da metodologia da matemática nas escolas normais deve ser organizado sobre as seguintes bases:

- 1) Nos ciclos de cultura geral, deve-se incluir cursos gerais de matemática destinados a dar ao futuro professor desembaraço no uso da linguagem da Aritmética, capacidade para a solução de problemas aritméticos, apreciação do valor da matemática para formular e resolver problemas do mundo real, familiaridade com os princípios elementares da Geometria, gráficos e equações algébricas simples;

2) Os cursos de Didática da Matemática devem basear-se em amplos conhecimentos de Psicologia Infantil, de modo que se atinjam os fins formativos próprios do cálculo na escola primária;

3) Os cursos profissionais de Didática da Matemática não devem consistir, de modo nenhum, como é freqüente, em repetições dos cursos teóricos gerais com eventuais incursões na história da matemática ou com incongruentes e pedantes referências ao desenvolvimento teórico ou filosófico desta disciplina no pensamento contemporâneo ;

4) Os cursos profissionais de Didática da Matemática devem ter um propósito eminentemente prático, destinado a descobrir os meios apropriados para distribuir os conhecimentos pelos diferentes graus da evolução psíquica da criança;

5) Os cursos profissionais de Didática da Matemática devem ser incluídos no plano de estudos das escolas normais imediatamente depois dos cursos teóricos gerais, a fim de que não se tornem necessárias repetições inúteis;

6) A Didática da Matemática deve mostrar como o ensino desta disciplina deve ser ministrado pelo método indutivo, isto é, o uso de objetos atraentes para a criança e a realização de atividades adequadas ao seu grau de desenvolvimento psíquico devem preceder às operações matemáticas;

7) A Didática da Matemática deve determinar as atividades pelas quais as crianças possam vincular efetivamente e de modo pessoal as relações matemáticas elementares, de modo que elas lhes proporcionem o prazer de descobri-las por si mesmas;

8) A Didática da Matemática deve ser orientada no sentido de evitar o hábito de se fazer o aluno primário adquirir a mecânica do cálculo elementar e mostrar como a mecanização deve ser uma conseqüência de atividades previamente organizadas;

9) Sob o ponto de vista fundamental, os problemas apresentados às crianças devem corresponder a situações da vida real, a relações entre objetos concretos familiares à criança; nunca se deve apresentar problemas puramente teóricos, questões que impliquem uma relação pura entre conceitos matemáticos abstratos nas primeiras séries. Tais questões devem ser dadas somente quando numerosos exercícios de indução, com referência a objetos concretos, já formaram ampla base empírica.

Devem-se evitar em todas as séries o emprego de pseudo-problemas (exemplo de pseudo-problema freqüentemente apresentado: "se 2 pedreiros levantam uma parede em 24 horas, quantas horas gastariam 5 pedreiros para levantá-la?" A resposta puramente matemática a esta pergunta é realmente absurda) ;

10) A Didática da Matemática deve recomendar incessantemente que as respostas aos problemas matemáticos sejam encontradas pelo próprio educando;

11) Deve-se recomendar que se habituem os alunos a trabalhar em equipe, de forma que se desenvolva o senso de solidariedade e de crítica construtiva;

12) Deve-se recomendar a atenção pessoal muito cuidadosa a todos os alunos na aula de cálculo e especialmente àqueles que são fracos na matemática;

13) Levando-se em conta que as escolas primárias comuns dispõem em geral de escassos recursos, deve-se mostrar aos futuros professores como aproveitarem os elementos naturais do ambiente com a finalidade de torná-los meios objetivos ou ajudas audiovisuais para o ensino da matemática elementar.

O delegado do Uruguai faz constar que não são aplicáveis à realidade de seu país as considerações negativas apresentadas pelo relator do tema: O ensino da Matemática nas Escolas Normais, Sr. Carlos Cueto Fernandini

Há muitos anos, elas têm sido largamente superadas no Uruguai.

AS CIÊNCIAS NATURAIS NAS ESCOLAS NORMAIS

O Seminário de Montevidéu apresenta as seguintes recomendações :

1. Sobre programas científicos:

a) Incluir nos programas os aspectos científico puro e técnico-social de cada ciência;

b) Em Zoologia e Botânica os programas devem ser elaborados com predomínio do critério ecológico sobre o critério lineano;

c) Em Anatomia e Fisiologia humanas e Higiene os programas devem ser concebidos com predomínio do critério funcional sobre o morfológico e dando grande importância à Higiene, como base da conservação e desenvolvimento da saúde;

d) Em Biologia geral o programa deve ter o sentido de uma síntese sobre os problemas biológicos gerais, considerando as grandes teorias científicas relativas à herança e à evolução;

e) Em Física o programa deve compreender uma síntese dos grandes grupos de fenômenos naturais, incluindo suas leis e considerando as modernas teorias sobre a estrutura da matéria;

f) Em Química deve-se elaborar o programa com predomínio do critério funcional sobre o descritivo, compreendendo o estudo dos grupos naturais de elementos químicos e algumas de suas combinações mais importantes, todo êle organizado de acordo com os princípios ordenadores do sistema periódico dos elementos e das conquistas mais notáveis da atomística contemporânea.

2. Recomenda-se como atividades básicas no ensino das Ciências Naturais a observação, a experimentação, a discussão, a informação e a execução.

3. Para o conhecimento da ecologia regional (estudo do meio) recomenda-se o trabalho baseado em biótopos.

4. Recomenda-se procurar as correlações naturais entre as diferentes disciplinas científicas. Além destas, as que existem entre as disciplinas científicas e as de caráter técnico: Agricultura, Trabalhos Manuais, Economia Doméstica, etc.

5. Para a realização de experiências, recomenda-se o uso de aparelhos simples, porque são os que permitem mais fácil compreensão dos fenômenos e porque assim se deve proceder nas Escolas Primárias, devendo tais aparelhos ser construídos, de preferência, pelos próprios alunos.

6. Recomenda-se dotar as Escolas Normais de equipamento e material necessários a fim de que se possa desenvolver um ensino objetivo e experimental.

7. Recomendam-se as conclusões a que chegou a Conferência de professores de ciência elementar, em abril de 1950, em Washington.

EDUCAÇÃO ECONÔMICA

Atividades pré-vocacionais: os trabalhos manuais, as atividades agropecuárias e as indústrias artesanais

Considerando:

Que a Educação Econômica constitui um aspecto importante da formação integral do professor moderno, porque:

a) Contribui para desenvolver a capacidade para interpretar os valores econômicos que influem na vida do lar, da escola e da comunidade nacional e mundial;

b) Ajuda o crescimento físico e intelectual do estudante, a conservação de sua saúde e o desenvolvimento de seus valores morais e de sua capacidade artística;

c) Ajuda o desenvolvimento do espírito de cooperação, de solidariedade e de serviço, e forma hábitos e habilidades que favorecem a integração do professor no meio escolar e na comunidade; e

d) Oferece aos estudantes a oportunidade de se expressar livremente de acordo com seus interesses, necessidades e responsabilidades de sua formação profissional, e de se orientar no domínio de técnicas vocacionais muito necessárias ao professor..

Recomenda:

1. Que nos programas de estudos das Escolas Normais se incluam conhecimentos e atividades que visem dar ao futuro professor os fundamentos de uma Educação Econômica. Deve-se aprovei-

tar a vida da Escola Normal com este objetivo, dando-se, porém, maior ênfase à Educação Agrícola, Educação Manual e Industrial e Educação para a vida do Lar.

2. Que pela função formativa destes conhecimentos, sua duração deve-se estender a todo o período que compreende o curso normal.

3. Que para as atividades citadas se reserve tempo suficiente no horário escolar que possibilite os períodos contínuos de trabalho requeridos por tais atividades e favoreça uma adequada e higiênica organização dos cursos da Escola.

4. Que das diversas atividades que se organizem com este objetivo, participem alunos de ambos os sexos na medida que seus interesses e capacidades o permitam.

5. Que a Educação Econômica vise ao conhecimento e utilização dos recursos e materiais do meio com o objetivo de valorizar sua importância para o melhoramento da vida pessoal e coletiva.

6. Que para alcançar os objetivos da Educação Econômica se deve empregar métodos ativos que façam da própria experiência o instrumento das aquisições. Torna-se preciso para este fim que a Escola Normal possua:

a) uma granja ou os campos necessários onde os alunos façam suas experiências relacionadas com a vida rural;

b) uma oficina ou sala de trabalho provida de maquinaria e ferramentas, que seja representativa das indústrias e artesanatos da comunidade; e

c) um departamento de Educação para o Lar provido de cozinha, refeitório e oficina de artes domésticas.

7. Que a Educação Econômica atenda o desenvolvimento da personalidade do professor dentro dos métodos de uma educação democrática com o fim de obter valores éticos para a superação de sua vida e para a ação que lhe corresponde no meio social.

8. Que a Educação Econômica favoreça o desenvolvimento das capacidades criadoras e artísticas do futuro professor simultaneamente com as habilidades e aptidões manuais e os hábitos de trabalho que são necessários.

9. Que na organização das atividades e estudos correspondentes se deve dar preferência aos assuntos concernentes à comunidade em que está localizada a Escola Normal e àqueles que têm mais relação com o meio de onde procedem os diferentes alunos ou grupos de alunos.

10. Que dentro do possível se deve favorecer o trabalho em colaboração na Escola e especialmente na comunidade, a fim de de-

envolver o necessário espírito de serviço, de solidariedade e de respeito mútuo.

O Grupo IV aconselha que sejam estudados, em cada país, os melhores meios de se realizar sempre o controle médico do aluno e dos professores, de assegurar os cuidados médicos sem que isto resulte numa tarefa insuportável para os pais de condição modesta, especialmente pela criação de caixas mutuais escolares de seguros contra as enfermidades e os acidentes a favor de alunos e professores .

APROVEITAMENTO DAS HORAS LIVRES. A LITERATURA, AS ARTES VISUAIS, A MÚSICA, O TEATRO, FUNÇÃO DO FOLCLORE

O Seminário de Educação de Montevideu recomenda:

1. Que se reconheça a importância de ajudar ao aluno a planejar a utilização das horas livres, tanto dentro como fora da escola, e que se dê a estas atividades o valor que lhes corresponde no processo educativo.

2. Que se prepare o aluno normalista não somente para que saiba aproveitar suas horas livres, mas também para que seja capaz mais tarde de dirigir os seus alunos nestas mesmas atividades.

3. Que se estabeleçam, em cada escola normal, Comitês, ou Sociedades, ou Juntas formadas por pais e professores; tais Juntas serão encarregadas de aconselhar os alunos sobre os livros que deverão ler de preferência, as películas que deverão ver, os programas radiofônicos que deverão ouvir e, de modo geral, guiá-los na escolha de tais programas ou atividades.

4. Que se faça um esforço para que as escolas permaneçam abertas até à noite a fim de que tanto os alunos como os pais possam procurá-la como um centro de reunião onde se realizem alguns programas ou atividades sociais e educativas.

5. Que se incentive em todas as escolas a formação de grupos integrados por alunos e professores; estes grupos desenvolverão durante as horas livres uma série de atividades de caráter cultural, assim como de tipo científico e técnico.

6. Que se organize o maior número possível de excursões como um complemento dos trabalhos escolares. Tais excursões devem ser planejadas por alunos e professores, e devem ajustar-se a um determinado projeto de atividades no qual trabalharão os alunos em grupos ou individualmente. Em todo caso, devem discutir-se as observações feitas na excursão e cada aluno ou grupo será responsável pelo trabalho que lhe fôr atribuído.

7. Que se incentive a formação de sociedades literárias que funcionem nas horas livres, dando deste modo aos normalistas a oportunidade para exercitar suas faculdades criadoras literárias,

assim como a de melhorar sua linguagem oral e vencer sua timidez para falar em público.

8. Que a escola normal proporcione aos futuros professores a oportunidade de desenvolver suas capacidades artísticas por meio de música, artes plásticas, artes aplicadas, etc.

9. Que nas escolas os alunos possam conhecer a música nativa e apreciá-la, que se incentive sua conservação e desenvolvimento, e que ela seja utilizada como meio de se chegar à compreensão do espírito popular que impregna toda a música regional.

10. Que se organizem sociedades musicais nas quais os alunos façam da música em geral e do canto em particular uma fonte de sadio passatempo. Os coros devem ser incentivados visando acostumar os normalistas a cantar e organizar por sua vez este tipo de atividade quando dirigirem seus próprios alunos.

11. Que a escola normal ensine a seus alunos o modo de preparar dramatizações a fim de que mais tarde possam utilizá-las no ensino daquelas disciplinas ou matérias que melhor se prestem a este método de ensino. Na mesma escola normal deve-se incentivar a apresentação de peças, nas quais tomariam parte alunos e professores; estas peças poderiam ser de autoria de algum aluno e de tema regional, sem excluir, é claro, alguma grande obra de valor e caráter universal.

12. Que a escola normal ensine ao aluno apreciar e compreender o autóctone como parte do legado social de nossos antepassados.

CONSERVAÇÃO DOS RECURSOS NATURAIS

Considerando:

Que as investigações levadas a efeito nos últimos tempos pelos cientistas; revelam o avanço de um processo de desequilíbrio na natureza, devido à exploração inadequada dos recursos naturais; que o avanço desse desequilíbrio constitui uma ameaça evidente para a humanidade; que é necessário que todas as forças ativas da sociedade se organizem para criar um estado de consciência que contribua para formar atitudes previsoras que nos afastem do perigo que se delineia; que a educação é o meio único de se conseguir o desenvolvimento desse estado de consciência,

Recomenda:

1. Que se incorpore aos cursos das Escolas Normais o estudo de Conservação de Recursos Naturais, que se incluirá adequadamente nas diferentes disciplinas do currículo.

2. Com a participação dos alunos, a Escola Normal deve promover na comunidade e na Nação, atividades dirigidas para difun-

dir estes conhecimentos e criar o espírito necessário para a compreensão desta classe de problemas.

AS PRÁTICAS DOCENTES DOS ALUNOS

O Seminário Interamericano de Educação Primária, com o objetivo de intensificar e melhorar a formação profissional dos professores de Ensino Primário, recomenda:

1. Que o ciclo de estudos profissionais das escolas normais ou institutos de educação se realize durante um período mínimo de três anos-

2. Que a prática escolar seja realizada nas escolas de aplicação e nas escolas primárias comuns, incluindo freqüentes visitas a outros tipos de escolas, como a de cegos, surdos-mudos, retardados mentais, escolas ao ar livre, etc.

3. Que os professores de prática escolar despertem em seus alunos um verdadeiro desejo de conhecimento e ensaio dos métodos e práticas preconizados pelas citadas escolas; já que, como afirma Neuman, "toda a prática pedagógica atual milita sob as bandeiras da Reforma".

4. Que as escolas de aplicação anexas às normais se organizem de acordo com os postulados das escolas novas, convertendo-se em verdadeiros centros de experimentação pedagógica.

5. Que os alunos respeitem a tarefa da criança tal qual é feita, considerando-a como sua expressão criadora ou como reação da aprendizagem.

6. As atividades de observação e prática não se devem limitar ao desenvolvimento de classes de demonstração, mas devem compreender todos os aspectos da organização administrativa e técnica da escola, como disciplina, recreação, desportos, Cruz Vermelha Juvenil, jornal e teatro escolar, organização e uso de bibliotecas, prática de patriotismo e panamericanismo, excursões, etc.

7. Que a seleção de professores de prática escolar, de escola de aplicação, professôres-guias, conselheiros ou coordenadores se realize com especial cuidado entre os professores diplomados mais capazes, de maior experiência e de relevantes qualidades morais, joviais, entusiastas e otimistas, pois sua influência é decisiva na formação dos futuros educadores e, para citar literalmente Dottrens, porque "Um professor de prática deve ser, na medida do possível, o protótipo do professor ideal". É recomendável que os membros do corpo docente das escolas de aplicação sejam professores diplomados, no mínimo, com cinco anos de prática efetiva, aprovados, sempre que seja possível, em curso de preparação de Professores de Escolas de Aplicação.

8. O rendimento do pessoal administrativo e docente das escolas de aplicação e do Professor de Prática Escolar deve ser superior ao do pessoal das escolas e classes comuns, em relação à difícil e complexa tarefa que devem realizar.

9. Que, nos países onde ainda não é considerada como disciplina especializada, a prática escolar de jardim de infância se realize, durante seis meses, no mínimo, a fim de se tornar conhecida eficientemente a delicada missão do professor pré-escolar.

10. Que no final do último ano de estudos profissionais se suspendam os trabalhos escolares, durante um período suficiente, para que possam os alunos assumir a direção completa de uma classe ou série numa prática intensiva e de responsabilidade-

11. Que os princípios fundamentais que orientam a prática escolar estabeleçam uma estreita ligação entre a escola e a vida, pois, toda escola que deseja melhorar e transformar a vida há de ajudar seus alunos a viver, contribuindo de um modo consciente para a realização de suas aspirações e para a satisfação de suas necessidades de ordem biológica.

12. O pessoal administrativo e docente das escolas de aplicação deve colaborar estreitamente com os praticantes e procurar a real capacidade profissional dos alunos normalistas.

13. A matrícula de alunos nas escolas de aplicação, assim como nas escolas comuns, não deve representar uma seleção intelectual, econômica e social dos mesmos, mas se deve integrar de alunos de condição heterogênea, representando as características da população escolar em geral.

O PROBLEMA DE DESPERTAR E MANTER AS ATITUDES E IDEIAS DE SERVIÇO QUE CARACTERIZAM A PROFISSÃO DO MAGISTÉRIO

Serviço de Extensão para o Magistério em Exercício

A conservação do interesse do professor por sua profissão depende :

1. Do estatuto da função docente: estabilidade, segurança, padrão de vida, lugar que se lhe dá dentro da comunidade.

2. De suas condições de trabalho: zonas escolares, número de alunos nas classes, exigências do plano de estudos, equipamento escolar e material de ensino, espírito e natureza do controle da autoridade.

3. De sua adaptação à criança, à escola e ao meio social onde tem de trabalhar.

4. De seu desejo e de sua vontade, de seu espírito de trabalho e da necessidade de aumentar sua cultura geral e profissional, de se informar sobre as técnicas e experiências de outras pessoas e de outros lugares.

Por isto parece necessário:

1. Reivindicar em todos os países o reconhecimento e a aplicação do diploma do professor.

2. Obter uma melhora das condições de trabalho.

Recomenda-se, em particular, que os programas de estudo se estabeleçam experimentalmente por meio de inquéritos regionais para:

a) Determinar o tempo de trabalho efetivo de que dispõem os professores para o ensino e limitar a matéria que se ensina em função do tempo disponível.

b) Estabelecer a idade em que as crianças são capazes, em sua maioria, de compreender e assimilar as noções fundamentais das diversas disciplinas.

A redução considerável dos programas de estudo e sua ordem racional são um postulado da ciência da educação: não cabeças bem cheias mas sim cabeças bem formadas.

É também um dos melhores meios de manter o interesse profissional do professor por seu trabalho e não fazê-lo sentir-se sobrecarregado .

3 e 4. É por isto que as medidas preventivas têm uma importância capital: seleção dos alunos no ingresso nas escolas normais, controle e ajuda psicológica durante os estudos.

É por isto também que os problemas de caráter e de vocação devem ser levados em conta seriamente.

5. O exemplo dos professores de escola normal e de prática de ensino, assim como o ambiente e o espírito das escolas normais, devem despertar no futuro professor o desejo e a necessidade de prosseguir no seu desenvolvimento profissional.

ti. É de se desejar que, por proposta do conselho de docentes e dos professores de prática, seja suprimido o exame final para os alunos que tenham demonstrado grande aproveitamento durante os seus estudos.

7. As autoridades escolares devem organizar e desenvolver efetivamente o emprego dos meios propostos:

- curso de aperfeiçoamento,
- criação de institutos superiores de pedagogia,
- curso por correspondência,
- conferências pedagógicas regionais,
- curso de especialização (retardados, por exemplo),
- criação de bibliotecas regionais ou centrais (pedagogia e cultura geral),
- distribuição de bibliografias selecionadas,
- criação de um museu pedagógico que mostre aos educadores a evolução atual das técnicas pedagógicas,

- edição de obras didáticas fundamentais,
- edição de obras escritas pelos mestres,
- impressão de fichas de observação psicológica,
- criação de bolsas para enviar os professores ao estrangeiro,
- redação de diretrizes pedagógicas,
- organização periódica de congressos pedagógicos.

Poder-se-ia ainda pensar em excursões pedagógicas, seminários, comissões radiofônicas, plano educativo, etc.

8. É de se desejar que se favoreça em todas as partes o desenvolvimento do espírito de colaboração entre os professores primários e que, por regiões, cheguem a constituir verdadeiras comunidades de trabalho para facilitar o intercâmbio de experiências, de documentação didática e a produção de material educativo.

9. Recomenda-se insistentemente, como estímulo, a criação de cooperativas de professores destinadas unicamente ao intercâmbio de necessidades e de serviços, a reunir esforços pessoais, beneficiando a todos com o esforço individual-

10. As autoridades escolares poderiam facilitar enormemente esta colaboração pondo a disposição dos interessados o material necessário para a reprodução de documentos (papéis, cartões, máquinas de reprodução ou de impressão tipo Freinet) .

11. Os inspetores escolares devem ser, antes de tudo, orientadoras pedagógicas dos professores. Por suas informações, suas sugestões, e pela documentação que podem apresentar, são os mais indicados para incentivar o professor a aperfeiçoar sem cessar sua prática diária. Sua ajuda efetiva e seu estímulo são a condição essencial para isto.

É por isto que a formação e a seleção dos conselheiros escolares devem constituir uma preocupação constante das autoridades escolares .

12. É de se desejar, para melhor se definir o caráter pedagógico da função, que se adote o termo de conselheiro escolar ou de conselheiro pedagógico em vez de supervisor ou de inspetor.

A Escola Normal e sua Ação na Comunidade. — Serviços de Extensão para a Comunidade Imediata e Regional

1. A escola deve ser o centro de atividades sociais da comunidade onde se encontre localizada. Deve organizar periodicamente atividades sócio-culturais, com o objetivo de ganhar a confiança da sociedade, aproveitando as mesmas para estimular práticas de ci-

vismo que tendam a formar consciência sobre o valor da cooperação e solidariedade e da consolidação dos sistemas democráticos.

Levando em conta as possibilidades locais e os meios de que se dispõem, recomendam-se as seguintes iniciativas:

a) Aproveitar as reuniões sociais e visita aos lares, para obter a cooperação dos adultos na campanha higiênica desenvolvida pela escola, visando ao melhoramento sanitário da povoação, determinando previamente os problemas da comunidade neste sentido — Organização de Brigadas Sanitárias e Cruz Vermelha Juvenil, etc.

b) Organização de Seminários, com participação de professores, alunos e vizinhos, para determinar os problemas de maior importância na comunidade e procurar dar-lhes a solução mais prática. Inquéritos com o fim de fazer estudos da comunidade sob os aspectos geográfico, histórico, social e econômico que permitam focalizar estes problemas.

c) Ação sócio-cultural, organizando conjuntos orquestrais e corais, com recitais para a comunidade tanto dentro como fora da escola, nos bairros populares, aldeias e povoados vizinhos, escolas de alfabetização em cadeias, centros de reeducação e de operários e camponeses.

d) Estimular as organizações de operários e camponeses com fins sociais e de recreação sadia.

e) Investigação da realidade social e econômica da zona e elaborar, de conformidade com os dados recolhidos, planos de ação visando divulgar as técnicas modernas para a exploração de recursos naturais e melhoramento de culturas, criação científica de animais, etc. Organização, na própria escola, de galinheiros, hortas, etc, que possam servir de modelo à comunidade, pondo ao serviço desta o aparelhamento com que se conte.

f) Organização de visitas aos povoados e escolas da zona, essencialmente àqueles onde trabalham diplomados pela própria escola, com propósito de dar ajuda e cooperação.

g) Organização de desportos, com participação de professores, alunos e vizinhos, formando equipes que procurem divulgá-los e contribuam para a organização de atividades recreativas.

h) Organização de missões culturais, em visita aos bairros populares ou povoados vizinhos, incluindo demonstrações práticas de trabalhos agropecuários, de saneamento e de conservação de saúde e tendo a colaboração de conjuntos orquestrais, corais e serviços de biblioteca.

i) Investigação, estudo e difusão do folclore em seus diversos aspectos, aproveitando particularmente os professores diplomados da escola que se encontram trabalhando nos povoados da zona.

j) Organização de cursos de aperfeiçoamento para os professores em exercício nas aldeias e municípios.

k) Participação da escola na organização das festas da comunidade, visando a uma orientação conveniente.

BASES PARA A ORGANIZAÇÃO DE DOIS CENTROS INTERAMERICANOS
PARA O APERFEIÇOAMENTO DE PROFESSORES NORMAIS RURAIS DE
ACORDO COM O PLANO DE ASSISTÊNCIA TÉCNICA

Baseado na exposição do tema e dada sua importância de caráter continental, sugere as seguintes recomendações:

1. Como demonstração de solidariedade e de cooperação inter-americana da U.N.E.S.C.O. e O.E.A. em favor do problema da Educação Rural nas Américas, devem-se criar dois Centros de Formação e Aperfeiçoamento para Professores Rurais latino-americanos.

2. Uma comissão técnica da U.N.E.S.C.O. e O.E.A. deve fixar a localização destes Centros, levando em conta os fatores sócio-eco-nômicos das comunidades rurais; os meios de subsistência; as condições de acesso; a disposição favorável das comunidades indígenas ou camponesas em geral e a colaboração dos agentes do Governo e dos povoados circunvizinhos.

3. Além dos objetivos gerais, comuns à boa formação dos professores, deve-se assinalar, como objetivo essencial destes Centros, a formação de um tipo de professor rural dinâmico e esforçado; consciente de seu trabalho como um apóstolo e um trabalhador exemplar que, à sua cultura geral, reúna a técnica da atividade agro-pecuária e das indústrias domésticas para guiar a comunidade no seu progresso econômico e que se converta, finalmente, no guia e orientador que está atento à conservação moral da vida doméstica e à saúde da população rural.

4. Devem-se criar estes Centros tendo por base uma Escola Normal Rural que funcione junto de um núcleo escolar rural, devendo-se constituir, no mínimo, de duas seções:

a) Seção Normal com seus correspondentes seis anos de estudo, a cargo das autoridades educacionais do respectivo país no setor econômico-administrativo, e com a cooperação dos membros da U.N.E.S.C.O. e da O.E.A. na direção e organização técnicas.

A U.N.E.S.C.O. e O.E.A., de um lado, e as nações interessadas, de outro, poderão enviar a esta seção alunos diplomados, que satisfaçam os requisitos de ingresso estabelecidos.

b) A Seção de Aperfeiçoamento para Professores Normais Rurais e para Supervisores ou Orientadores Escolares Rurais, que compreende a iniciativa patrocinada pela U.N.E.S.C.O. e O.E.A., ajustar-se-ia às seguintes disposições:

I. A organização administrativa e a direção técnica ficam a cargo do pessoal designado pelos representantes do Plano de Assistência Técnica.

II. As necessidades materiais em geral serão atendidas pelo regime de cooperação entre as entidades interessadas neste Centro.

III. Poderão ingressar nesta Seção de aperfeiçoamento os professores diplomados que tenham, no mínimo, quatro anos de exercício eficiente.

IV. Os diplomados neste curso poderão servir como professores das Escolas Normais Rurais e como Supervisores ou Orientadores Escolares Rurais.

V. Nos países onde se instalem os centros deve-se estabelecer uma coordenação integral dos serviços da Administração Pública Governamental com os altos propósitos sustentados pela U. N. E. S. C. O. e O. E. A. no Plano de Assistência Técnica para a Formação e Aperfeiçoamento dos professores normais rurais da América Latina.

VI. Para os efeitos desta disposição, recomenda-se aos governos interessados que determinem as medidas necessárias para garantir integralmente o sustento dos professores que cursem os dois anos de aperfeiçoamento, que deverão ser computados como tempo de serviço.

A EDUCAÇÃO BRASILEIRA NO MÊS DE JANEIRO DE 1951

I — ATOS DA ADMINISTRAÇÃO FEDERAL

2 — É publicada a Lei número 1.295, de 27-12-950, que estabelece normas para o registro de diplomas expedidos pelos estabelecimentos de ensino.

2 — É publicada a Lei número 1.296, de 27-12-950, que dispõe sobre o funcionamento das cadeiras de fisiologia das faculdades de medicina federais.

2 — É publicada a Portaria n.º 855, de 24-11-950, do Ministro da Agricultura, que aprova as instruções para o funcionamento do Curso Avulso de Férias, assinadas pelo Diretor dos Cursos de Aperfeiçoamento, Especialização e Extensão.

3 — É publicada a Portaria n.º 1, de 2-1-951, do Diretor Geral do Departamento Administrativo do Serviço Público, que cria vários cursos.

4 — É publicada a Portaria n.º 449, de 5-12-950, do Ministro da Educação, que concede autorização para funcionamento do curso de enfermagem da Escola de Enfermagem do Recife, com sede na capital do Estado de Pernambuco.

4 — É publicada relação de livros didáticos julgados como de uso autorizado pela Comissão Nacional do Livro Didático.

4 — É publicada a Portaria n.º 8, de 7-11-950, do Diretor do Serviço Nacional de Teatro, que dispõe sobre as inscrições para os exames de admissão ao Curso Prévio ou ao 1.º ano do Curso de Interpretação do Curso Prático de Teatro.

5 — É publicada a Portaria n.º 348, de 29-12-950, do Ministro da Aeronáutica, que dispõe sobre a admissão ao Curso Fundamental do I. T. A.

5 — É publicada a Portaria n.º 352, de 30-12-950, do Ministro da Aeronáutica, que altera as instruções para o concurso de admissão e matrícula na Escola Preparatória de Cadetes do Ar.

6 — É publicada a Lei número 1.303, de 31-12-950, que cria, no Quadro Permanente do Ministério da Educação e Saúde, um cargo de Professor Catedrático de Física Nuclear.

6 — É publicada a Portaria n.º 1, de 2-1-951, do Ministro da Guerra, que fixa os números de vagas, em 1951, para várias escolas militares.

9 — É publicada a Portaria n.º 3, de 4-1-951, do Ministro da Educação, que dispõe sobre inscrição em concurso de habilitação, na qual seja admitido diploma de curso técnico de comércio, e matrícula condicional em cursos superiores.

10 — É publicado o Decreto n.º 29.116, de 10-1-951, que dispõe sobre a sede do Instituto Agrônomo do Nordeste.

11 — É publicada a Portaria n.º 7, de 4-1-951, do Ministro da Aeronáutica, que aprova as normas para o funcionamento do Curso de Tática Aérea, em 1951.

12 — É publicada a Portaria n.º 2, de 10-1-951, do Ministro da Guerra, que aprova o Calendário Desportivo do Departamento de Desportos do Exército para o ano de 1951.

12 — É publicada a Portaria n.º 3, de 10-1-951, do Ministro da Guerra, que dispõe sobre o ingresso na Escola de Paraquedistas.

12 — É publicada a Portaria n.º 17, de 10-1-951, do Ministro da Agricultura, que permite aos diplomados em cursos comerciais técnicos a matrícula nos cursos de agronomia e veterinária.

12 — É publicada a Portaria n.º 1, de 3-1-951, do Diretor da Diretoria do Ensino Superior, que baixa normas para o processamento dos exames a que se refere a Portaria Ministerial número 347, de 29-9-1950.

13 — É publicado o Decreto n.º 29.093, de 8-1-951, que aprova o Regimento do Serviço Florestal do Ministério da Agricultura.

15 — É publicado o Decreto n.º 29.092, de 8-1-951, que autoriza o funcionamento do curso de medicina da Faculdade de Medicina de Alagoas, com sede em Maceió, no Estado de Alagoas.

15 — É publicado o Decreto n.º 29.121, de 12-1-951, que revigora, para 1951, o Curso por correspondência, em substituição ao Curso Superior, da Escola de Guerra Naval.

16 — É publicada a Lei número 1.310, de 15-1-951, que cria o Conselho Nacional de Pesquisas.

16 — É publicado o Decreto n.º 29.138, de 16-1-951, que altera a Tabela única de Extran-merário Mensalista do Ministério da Educação e Saúde.

16 — É publicada a Portaria n.º 33, de 12-1-951, do Diretor Geral do Departamento Administrativo do Serviço Público, que cria o Curso Extraordinário de Inglês, destinado a Diretores e Chefes de Serviços, e aprova as instruções reguladoras do seu funcionamento.

16 — É publicada a Portaria n.º 22, de 8-1-951, do Diretor do Instituto de óleos, que desdobra em três a Seção de Tecnologia Analítica, constituída do grupo

de disciplinas do curso de Tecnologia Analítica.

17 — É publicada a Lei número 1.311, de 13-1-951, que abre o crédito especial de Cr\$ 1.725.982,00, destinado a custear as despesas com a manutenção da Faculdade de Direito de Alagoas, de maio a dezembro de 1950.

18 — É publicada a Lei número 1.309, de 13-1-951, que autoriza o Poder Executivo a doar imóvel da União à Faculdade de Medicina de Alagoas.

18 — É publicado o Decreto n.º 29.146, de 16-1-951, que abre crédito especial de Cr\$ 100.000,00, para atender às despesas com o pagamento de subvenção ao Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro.

18 — É publicada a Portaria n.º 322, de 15-12-950, do Ministro da Aeronáutica, que baixa instruções para a graduação de alunos do Instituto Tecnológico de Aeronáutica.

20 — É publicado o Despacho, sem data, do Ministro da Guerra, que dá nova redação aos artigos 1.º, 2.º, 3.º, 4.º e 11.º das Instruções para matrícula na Escola de Saúde do Exército, baixadas com a Portaria n.º 176, de 24-10-1951.

24 — É publicada a Portaria n.º 34, de 19-1-951, do Ministro da Aeronáutica, que cria a "Sala de Ginástica" e o "Gabinete de Fisioterapia", do Ministério da Aeronáutica, e aprova as instruções reguladoras do seu funcionamento.

25 — É publicada a Lei número 1.327, de 24-1-951, que autoriza o Governo Federal a mandar erigir um monumento à memória de Simão Bolívar.

25 — É publicado o Decreto n.º 29.173, de 19-1-951, que abre o crédito especial de Cr\$ 2.657.520,00, para atender às despesas com o funcionamento da cadeira de Tisiologia das faculdades federais de Medicina.

25 — É publicado o Despacho de 22-1-951, do Ministro da Edu-

cação, que aprova programa para o Curso Superior de Biblioteconomia.

27 — É publicada a Portaria n.º 830, de 22-11-950, do Ministro da Agricultura, que aprova as instruções para o funcionamento do Curso Avulso Feminino de Assuntos Rurais, assinadas pelo Diretor dos Cursos de Aperfeiçoamento, Especialização e Extensão.

29 — É publicado o Decreto n.º 29.232, de 26-1-951, que abre os créditos especiais de Cr\$ 5.000.000,00 e Cr\$ 1.500.000,00, para auxiliar a construção de seminários episcopais.

30 — É publicado o Orçamento da Receita e Despesa da Universidade da Bahia para o exercício de 1951.

II — ATOS DA ADMINISTRAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL, DOS ESTADOS E TERRITÓRIOS

3 — É publicada a Lei número 532, de 25-11-950, da Prefeitura do Distrito Federal, que fixa os vencimentos dos professores, cria cargos isolados de técnicos de educação.

4 — É publicado o Decreto número 1.771, de 2 de janeiro de 1951, do Estado do Rio Grande do Sul, que transfere de localidade um grupo escolar.

4 — É publicado o Decreto número 3.508, de 21-12-1950, do Estado de Minas Gerais, que consolida as leis e decretos do ensino primário e contém outras disposições

5 — É publicada a Lei número 1.388, de 2-1-1951, do Estado do Rio Grande do Sul, que cria cargos docentes na Escola Superior de Educação Física, da Secretaria de Educação e Cultura.

5 — É publicado o Decreto número 3.521, de 4-1-1951, do Estado de Minas Gerais, que cria um grupo escolar na cidade de Lagoa da Prata, com a denominação de "Alexandre Bernardes Primo".

5 — É publicado o Decreto nú-

mero 3.522, de 4-1-1951, do Estado de Minas Gerais, que cria um grupo escolar na cidade de Santo Antônio do Monte, com a denominação de "Valdomiro de Magalhães Pinto".

6 — É publicada a Lei n.º 391, de 30-12-1950, do Estado do Espírito Santo, que concede auxílio a estabelecimento de ensino.

9 — É publicada a Lei n.º 399, de 30-12-1950, do Estado do Espírito Santo, que concede auxílio a estabelecimento de ensino.

9 — É publicada a Lei n.º 401, de 30-12-1950, do Estado do Espírito Santo, que concede auxílio a estabelecimento de ensino.

10 — É publicado o Decreto n.º 3.885, de 9-1-1951, do Estado do Rio de Janeiro, que dá denominação de "Saldanha Marinho" ao novo Grupo Escolar a ser inaugurado na cidade de Marquês de Valença.

10 — É publicado o Decreto n.º 1.772, de 2-1-1951, do Estado do Rio Grande do Sul, que anula concessões de auxílios.

10 — É publicado o Decreto n.º 1.773, de 2-1-1951, do Estado do Rio Grande do Sul, que aumenta concessão de auxílio.

11 — É publicada a Portaria n.º 16, de 9-1-1951, do Estado de Minas Gerais, que estabelece normas para matrícula e organização das classes.

12 — É publicada a Instrução n.º 1, de 11-1-51, do Secretário Geral de Educação e Cultura, que regula os exames de admissão aos cursos do Instituto de Serviço Social da Prefeitura do Distrito Federal.

12 — É publicado o Decreto n.º 3.526, de 11-1-951, do Estado de Minas Gerais, que outorga mandato ao Curso Normal Regional "Mauá", de Sabará, para ministrar o ensino normal de segundo ciclo.

12 — É publicado o Decreto n.º 3.527, de 11-1-951, do Estado de Minas Gerais, que cria um Grupo Escolar na cidade de Galiléia, com a denominação especial de "São Tome".

13 — É publicado o Decreto n.º 10.737, de 11-1-51, do Prefeito do Distrito Federal, que altera o Regulamento do Ensino Normal.

13 — É publicada a Resolução n.º 1, de 11-1-951, do Prefeito do Distrito Federal, que cria e regulamenta o Centro Médico-Pedagógico "Nossa Senhora de Lo-reto", da Secretaria Geral de Educação e Cultura.

13 — É publicada a Lei número 437, de 30-12-1950, do Estado do Espírito Santo, que dispõe sobre o ensino religioso.

14 — É publicada a lei número 443, de 11-1-1951, do Estado do Espírito Santo, que concede bolsa de estudo.

15 — É publicado o Decreto n.º 1.778, de 13-1-1951, do Estado do Rio Grande do Sul, que cria o Ginásio de Palmeira das Missões.

16 — É publicado o Decreto n.º 3.892, de 15-1-1951, do Estado do Rio de Janeiro, que muda a denominação da Escola Típica Rural de "Saco", do município de Mangaratiba, para Escola Típica Rural "Diogo Martins".

17 — É publicado o Decreto n.º 502, de 30-12-1950, do Estado do Espírito Santo, que transforma em Escolas Reunidas as Escolas de Goiabeiras, no município da capital.

17 — É publicado o Decreto n.º 503, de 30-12-1950, do Estado do Espírito Santo, que estabelece os períodos letivos de 1951.

18 — É publicada a Lei número 568, de 15-1-1951, da Câmara dos Vereadores, do Distrito Federal, que cria o Serviço de Teatros e Diversões.

18 — É publicado o Decreto n.º 511, de 15-1-951, do Estado do Espírito Santo, que estabelece os períodos letivos de 1951.

20 — É publicada a Portaria n.º 60, (sem data) do Secretário de Educação e Cultura, do Estado de Pernambuco, que localiza uma cadeira no grupo escolar "Arnóbio Marques".

20 — É publicada a Portaria

n.º 61, (sem data) do Secretário de Educação e Cultura, do Estado de Pernambuco, que transfere de localidade uma cadeira de ensino.

20 — É publicado o Decreto n.º 3.532, de 19-1-1951, do Estado de Minas Gerais, que cria um Grupo Escolar na cidade de Cláudio, com a denominação de "Inocência Amorim".

21 — É publicada a Lei número 458, de 20-1-1951, do Estado do Espírito Santo, que transfere de tabela cargos de magistério.

23 — É publicada a Resolução n.º 3, de 22-1-1951, do Prefeito do Distrito Federal, que dá a denominação de "Professor Clóvis Monteiro" ao Ginásio Municipal, situado à Avenida dos Democráticos, no bairro de Higienópolis, em Bonsucesso, no Distrito Federal.

23 — É publicado o Quadro referente à matrícula líquida do mês de novembro de 1950, relativo ao Ensino Primário Particular, do Distrito Federal.

23 — É publicada a Relação das atividades do Serviço de Educação Cívica e Intercâmbio Escolar durante o ano de 1950, no Distrito Federal.

23 — É publicada a Portaria n.º 66, (sem data) do Secretário de Educação e Cultura, do Estado de Pernambuco, que expede instruções para matrícula no corrente ano letivo.

23 — É publicada a Portaria n.º 895, de 31-10-1950, do Secretário de Educação, do Estado de Minas Gerais, que dispõe sobre o Curso Intensivo para Professores Rurais.

24 — É publicada a Lei número 1.144, de 23-1-1951, do Estado do Rio de Janeiro, que fixa condições para ser permitido exercício do magistério.

24 — É publicado o Decreto n.º 13.789, de 23-1-1951, do Estado do Paraná, que cria 8 funções de Inspetor de Alunos na T. N. O. M. da S. E. C.

24 — É publicado o Decreto n.º 13.790, de 23-1-1951, do Esta-

do do Paraná, que cria um Curso Normal Rural em Jandaia do Sul.

25 — É publicada a Lei número 1.149, de 24-1-1951, do Estado do Rio de Janeiro, que cria, no Quadro Permanente, 16 cargos de professor (ensino pré-primário e primário).

25 — É publicado o Decreto n.º 3.903, de 24-1-1951, do Estado do Rio de Janeiro, que cria, um Grupo Escolar, na cidade de Marquês de Valença.

25 — É publicada a Lei número n.º 3.904, de 24-1-1951, do Estado do Rio de Janeiro, que cria, na cidade de Duque de Caxias, um Grupo Escolar, com a denominação de "Duque de Caxias".

25 — É publicada a Lei número 595, de 23-1-1951, do Estado do Paraná, que cria o Serviço de Psicotécnica, destinado à Secretaria de Educação e Cultura — Colégio Estadual do Paraná.

25 — É publicada a Lei número 1.396, de 25-1-1951, do Estado do Rio Grande do Sul, que dispõe sobre o provimento de cargos e funções em Faculdades de ensino superior.

26 — É publicada a Resolução n.º 1, de 25-1-1951, do Secretário Geral de Educação e Cultura, da Prefeitura do Distrito Federal, que aprova o plano inicial de funcionamento de cursos de continuação e aperfeiçoamento na Secretaria Geral de Educação e Cultura.

26 — É publicado o Decreto n.º 133, de 22-1-1951, do Estado de Pernambuco, que regula os concursos para o provimento dos cargos de professor catedrático no Instituto de Educação e no Colégio Estadual de Pernambuco.

26 — É publicado o Decreto n.º 13.881, de 25-1-1951, do Estado do Paraná, que concede auxílios a diversos estabelecimentos de educação e cultura.

26 — É publicado o Convênio assinado entre o Estado do Rio Grande do Sul e o Ginásio Municipal de Palmeira das Mis-

sões, para construção de um prédio escolar.

26 — É publicado o Decreto n.º 1.781, de 26-1-1951, do Estado do Rio Grande do Sul, que encampa estabelecimento particular de ensino secundário, na cidade de Júlio de Castilhos.

26 — É publicado o Decreto n.º 3.540, de 25-1-1951, do Estado de Minas Gerais, que transforma em Grupo Escolar as Escolas Reunidas "Abílio Neves", de Campo Belo.

27 — É publicado o Decreto n.º 135, de 26-1-1951, do Estado de Pernambuco, que aprova o Regulamento para o Curso Intensivo de Diretores de Grupos Escolares do Interior.

27 — É publicada a Lei número 1.153, de 26-1-1951, do Estado do Rio de Janeiro, que concede regalia aos Técnicos e Professores de Educação Física, com registro de Professor Secundário e pelo menos 5 anos de exercício efetivo na disciplina.

27 — É publicado o Decreto n.º 3.909, de 26 de janeiro de 1951, do Estado do Rio de Janeiro, que extingue três escolas existentes na cidade de Duque de Caxias, em virtude da criação de um Grupo Escolar nessa localidade.

27 — É publicado o Decreto n.º 3.910, de 26-1-1951, do Estado do Rio de Janeiro, que cria quarenta escolas primárias, localizadas em diversos municípios do Estado.

27 — É publicado o Decreto n.º 3.542, de 26 de janeiro de 1951, do Estado de Minas Gerais, que cria escolas reunidas no quadro B, da capital, com a denominação de "João Alphonsus".

27 — É publicado o Decreto n.º 3.543, de 26-1-1951, do Estado de Minas Gerais, que cria, com a denominação de Major Mota, um grupo escolar no povoado de Capelinha do Chumbo, distrito de Chumbo, Município de Patos de Minas.

28 — É publicado o Decreto n.º 3.547, de 27-1-1951, do Esta-

do de Minas Gerais, que transforma em grupo escolar, com a denominação de "Professora Benvinda Carvalho", as classes primárias anexas à Casa das Domésticas, da capital.

29 — É publicada a Lei número 318, de 27-12-1950, do Estado de Sergipe, que autoriza a abertura, pela Secretaria da Justiça e Interior, do crédito especial de Cr\$ 833.333,00, para atender ao pagamento de despesas com a construção de grupos escolares no interior do Estado.

29 — É publicada a Lei número 629, de 27-1-1951, do Estado do Paraná, que concede uma subvenção, no valor de Cr\$ 964.125,70, à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade do Paraná.

30 — É publicada a Lei número 564, de 12-12-1950, da Câmara dos Vereadores do Distrito Federal, que orça a Receita e fixa a Despesa do Distrito Federal para o exercício de 1951.

30 — É publicada a Resolução n.º 4, de 29-1-1951, do Prefeito do Distrito Federal, que dispõe sobre o provimento dos cargos de direção das Escolas Rurais da Secretaria Geral de Educação e Cultura.

30 — É publicada a Lei número 637, de 30-1-1951, do Estado do Paraná, que dá nova composição ao Quadro do Ensino Primário Profissional.

30 — É publicada a Lei número 1.413, de 30-1-1951, do Estado do Rio Grande do Sul, que cria o quadro administrativo da Escola Superior de Educação Física, e dá outras providências.

30 — É publicado o Decreto n.º 1.782, de 29-1-1951, do Estado do Rio Grande do Sul, que dispõe sobre a Superintendência do Ensino Rural e dá outras providências.

30 — É publicado o Decreto n.º 1.783, de 29-1-1951, do Estado do Rio Grande do Sul, que dá denominação a Escolas Rurais.

30 — É publicado o Decreto

n.º 1.784, de 29-1-1951, do Estado do Rio Grande do Sul, que estabelece normas sobre o curso intensivo para professores rurais contratados.

30 — É publicado o Decreto n.º 1.785, de 29-1-1951, do Estado do Rio Grande do Sul, que transforma grupos escolares rurais em Escolas Rurais e Escola Reunida.

30 — É publicado o Decreto n.º 1.786, de 29-1-1951, do Estado do Rio Grande do Sul, que cria 16 escolas rurais em numerosos municípios do Estado.

30 — É publicado o Decreto n.º 1.787, de 29-1-1951, do Estado do Rio Grande do Sul, que transforma escolas isoladas e rural em grupos escolares rurais.

31 — É publicada a Resolução n.º 3, de 29-1-1951, do Secretário Geral de Educação e Cultura, da Prefeitura do Distrito Federal, que aprova o Regimento do Instituto de Serviço Social da Secretaria Geral de Educação e Cultura.

31 — É publicada a Resolução n.º 4, de 29-1-1951, do Secretário Geral de Educação e Cultura, da Prefeitura do Distrito Federal, que cria e instala várias escolas primárias no Distrito Federal.

31 — É publicada a Resolução n.º 5, de 29-1-1951, do Secretário Geral de Educação e Cultura, da Prefeitura do Distrito Federal, que dá denominação de "Desembargador Montenegro" à Escola 24-10, localizada na Vila Florença, em Vicente de Carvalho, no Distrito Federal.

31 — É publicado o Decreto n.º 506, de 29-1-1951, do Estado de Alagoas, que extingue um cargo da classe A, da carreira de Professor Subvencionado, do Quadro único do Estado.

31 — É publicada a Lei número 325, de 28-12-1950, do Estado de Sergipe, que estende aos professores de música e canto Orfeônico do Departamento de Educação as vantagens, asseguradas pelo Decreto-lei n.º 1.008.

31 — São publicadas as Leis

ns. 1.167 e 1.168, de 30-1-1951, do Estado do Rio de Janeiro, que mudam a denominação de duas escolas públicas, ambas situadas no Município de São Fidélis.

31 — É publicada a Lei de 30-1-1951, do Estado do Rio de Janeiro, que dá a denominação de Elísio de Araújo à escola pública de São Benedito, situada no 1.º distrito do Município de São Fidélis.

31 — É publicada a Lei número 1.173, de 30-1-1951, do Estado do Rio de Janeiro, que abre crédito especial de Cr\$ 100.000,00, para atender a despesas com o magistério pré-primário e primário, no exercício de 1950.

III — NOTICIÁRIO

5 — Realiza-se, na sala da Congregação da Escola Nacional de Belas-Artes, a cerimônia da posse do Professor Augusto José Marques, na cadeira de Desenho de Modelo Vivo, desse estabelecimento de ensino.

19 — Na cidade de Nova Fri-burgo (Estado do Rio de Janeiro) prosseguem as atividades da II Convenção dos Professores de Inglês, contando com a presença de 50 delegados.

20 — O Internato do Colégio Pedro II colocou à disposição do Estado de Minas Gerais uma bolsa de estudo, no curso ginásial.

21 — O governo de Minas Gerais assinou um convênio com três prefeituras para execução do plano de aperfeiçoamento do ensino rural naquele Estado.

22 — Realizou-se, no Palácio

Itamarati, a troca de Notas entre o Ministério das Relações Exteriores do Brasil e o Embaixador de Portugal, pondo em vigor o Acordo Cultural entre os dois países, firmado em 6 de dezembro de 1948.

22 — A Prefeitura do Distrito Federal, desenvolvendo o plano de incentivar a gratuidade do ensino secundário, criará, neste ano letivo, mais dois estabelecimentos sob esse regime gratuito.

26 — Realizou-se no Rio de Janeiro, com a presença de técnicos e educadores, um amplo debate sobre os resultados da Primeira Missão Rural de Educação de Adultos, iniciativa dos Ministérios da Educação e Saúde e da Agricultura.

27 — O Diretor do Departamento Nacional de Educação apresentou ao Ministro de Estado um relatório demonstrando o êxito obtido pela Campanha de Educação de Adultos. Segundo esse documento, a matrícula geral atingiu três milhões.

27 — Após longos anos de ausência, retorna a Juiz de Fora (Minas Gerais) o antigo Reitor do Instituto Grambery, Mr. Morre.

28 — Realiza-se, em Teresópolis (Estado do Rio de Janeiro), o 2.º Curso Internacional de Férias Pré-Arte.

28 — Inauguram-se, no interior de Minas Gerais, mais dois prédios de escolas rurais, construídos com auxílio do Fundo Nacional de Ensino Primário.

30 — O Serviço de Educação de Adultos, de São Paulo, fez funcionar, em 1950, cerca de 2.450 cursos, com matrícula de 109.042 alunos.

A EDUCAÇÃO BRASILEIRA NO MÊS DE FEVEREIRO DE 1951

I — ATOS DA ADMINISTRAÇÃO FEDERAL

1 — É publicada a Lei número 1.333, de 28-1-1951, que considera de utilidade pública a Academia Brasileira de Odontologia.

1 — É publicada a Lei número 1.335, de 28-1-1951, que abre crédito especial de Cr\$ 600.000,00 para conclusão das obras do Asilo Filhas de Ana, com sede na cidade de Cachoeira, no Estado da Bahia.

1 — É publicado o Decreto número 29.198, de 24-1-1951, que aprova o Regulamento da Ordem do Mérito Médico.

3 — É publicado o Decreto número 29.180, de 19-1-1951, que concede reconhecimento ao Instituto de Música da Bahia, com sede em Salvador, no Estado da Bahia.

20 — É publicada a Portaria n.º 38, de 9-2-1951, do Diretor do Ensino Comercial, que estabelece o critério de adaptação de estudantes habilitados em curso de aprendizagem do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) à 3.ª série do curso comercial básico.

26 — É publicada a relação dos livros didáticos julgados como de uso autorizado pela Comissão Nacional do Livro Didático.

26 — É publicada a Portaria n.º 105, de 19-2-1951, do Ministro da Aeronáutica, que expede instruções para inscrição no concurso de admissão e matrícula no Curso de Oficiais Especialistas.

27 — É publicada a Portaria n.º 31, de 26-1-1951, do Ministro

da Guerra, que aprova as normas para inscrição de saúde dos candidatos à matrícula nos estabelecimentos de ensino do Exército.

28 — É publicado o Decreto n.º 29.308, de 26-2-1951, que torna pública a ratificação, por parte de Costa Rica, da Convenção Interamericana sobre o Direito de Autor em Obras Literárias, Científicas e Artísticas, firmada em Washington, a 22-6-1946.

II — ATOS DA ADMINISTRAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL, DOS ESTADOS E TERRITÓRIOS

1 — É publicado o Ato de 31-1-1951, do Governador do Estado de Pernambuco, que nomeia o Bel. João Arruda Marinho dos Santos, para exercer, em comissão, o cargo de Secretário de Estado dos Negócios da Educação e Cultura.

1 — É publicada a Lei n.º 335, de 31-1-1951, do Estado de Sergipe, que concede auxílio e subvenção ao Ginásio Diocesano de Própria e dá outras providências.

1 — É publicada a Lei número 336, de 31-1-1951, do Estado de Sergipe, que eleva a subvenção concedida pelo Estado, para a formação cultural de cinco moços pobres.

1 — É publicada a Lei número 337, de 31-1-1951, do Estado de Sergipe, que concede auxílio e subvenção à Escola Técnica de Comércio de Estância e dá outras providências.

1 — É publicada a Lei número 1.420, de 30-1-1951, do Estado do Rio Grande do Sul, que

aprova o plano de distribuição, em 1951, de auxílios, prêmios e subvenções, inclusive para a educação.

2 — É publicada a Resolução n.º 6, de 30-1-1951, do Secretário Geral de Educação e Cultura da Prefeitura do Distrito Federal, que dá a denominação de "Escola Prefeito Mendes de Moraes" ao estabelecimento de ensino primário do Bairro de Fátima, no Distrito Federal.

3 — É publicado o Decreto n.º 1.190, de 30-1-1951, do Estado do Rio Grande do Sul, que cria uma escola normal regional em Capuerê, Município de Erechim.

4 — É publicado o termo do acordo especial assinado entre o Ministério da Educação e Saúde e o Estado do Rio de Janeiro, para construção de 60 prédios escolares, no Estado.

9 — É publicado o Decreto n.º 10.769, de 8-2-951, da Prefeitura do Distrito Federal, que altera a redação do Capítulo II do Decreto n.º 9.529, de 16-12-948, que dispõe sobre o Regulamento do Ensino Normal.

9 — É publicado o Despacho de 7-2-951, do Diretor do Departamento de Educação Complementar, que dá denominação a vários Orfeões Artísticos e Bandas Escolares.

9 — É publicada a Lei número 466, de 30-1-1951, do Estado do Espírito Santo, que concede à Igreja Metodista o auxílio de Cr\$ 200.000,00, destinado à construção de pavilhões para patronato, maternidade e asilo.

9 — É publicada a Lei número 1.165-A, de 29-1-1951, do Estado do Rio de Janeiro, que suspende pelo prazo de 120 dias o início ou prosseguimento de concursos para provimento de quaisquer cargos públicos, inclusive os da magistratura, excetuados os de magistério primário ou pré-primário.

10 — É publicada a Lei número 467, de 31-1-951, do Estado do Espírito Santo, que dá a deno-

minação de Professor de Ensino Normal, aos cargos de Professor de Ensino Secundário, lotados na Escola Normal Pedro II.

11 — É publicada a Lei número 338, de 31-1-1951, do Estado de Sergipe, que concede mais uma bolsa de estudos de Cr\$ 500,00 mensais, a um estudante.

11 — É publicada a Portaria n.º 201, de 10-2-951, do Estado do Espírito Santo, que localiza uma escola em São João do Norte, no Município de Alegre.

13 — É publicado o Decreto n.º 139, de 12-2-951, do Estado de Pernambuco, que regula o funcionamento dos cursos noturnos no Instituto de Educação.

14 — São publicadas as Portarias ns. 102 e 103, de 7-2-951, do Diretor de Educação Pré-Primária e Primária do Estado do Rio de Janeiro, que transferem de localidade duas escolas primárias.

14 — São publicadas as Portarias ns. 104 e 105, de 7-2-951, do Diretor de Educação Pré-Primária e Primária do Estado do Rio de Janeiro, que tornam sem efeito a suspensão do ensino em dois estabelecimentos de ensino primário.

15 — É publicado o Decreto n.º 10.775, de 13-2-951, da Prefeitura do Distrito Federal, que aprova o regimento interno dos Corpos Estáveis do Teatro Municipal.

15 — É publicada a Resolução n.º 7, de 14-2-951, do Secretário Geral de Educação e Cultura da Prefeitura do Distrito Federal, que classifica, de acordo com a Resolução n.º 1, de 24-1-949, escolas típicas rurais em grupos.

15 — É publicada a Lei número 339, de 14-2-951, do Estado de Sergipe, que altera o Decreto-lei n.º 1.008, de 16 de fevereiro de 1946, e as Leis ns. 45, 46 e 87, respectivamente de 19 de junho e 25 de novembro de 1948, referente à gratificação de magistério e ao tempo de serviço.

15 — É publicada a Lei número 1.434, de 15 de fevereiro de

1951, do Estado do Rio Grande do Sul, que faz doação de uma faixa de terras à União Bento-gonçalvesense de Estudantes, destinada à construção de sua sede social.

16 — São publicados os atos de 11-1-951 e 23-1-951, do Governador do Estado do Ceará, que transferem duas escolas para outras localidades.

16 — É publicado o Ato de 23-1-951, do Governador do Estado do Ceará, que transfere uma cadeira, do Grupo Escolar de Russas, para o Grupo Escolar Antônio Bezerra, de Fortaleza.

17 — É publicado o Ato de 11-1-951, do Governador do Estado do Ceará, que transfere uma cadeira das Escolas Reunidas de Acarape, Município de Redenção, para o Grupo Escolar Presidente Roosevelt, de Fortaleza.

17 — É publicado o Ato de 23-1-951, do Governador do Estado do Ceará, que transfere a escola do Quilômetro 8, do Município de Fortaleza, para o Ginásio Santa Maria, no mesmo município.

17 — É publicado o Ato de 24-1-951, do Governador do Estado do Ceará, que transfere uma cadeira do Grupo Escolar de Mas-sapê, para o Grupo Escolar de Icó.

17 — É publicado o Decreto n.º 2.108, de 16-2-951, do Estado do Rio Grande do Norte, que denomina Viana de Carvalho a Escola Isolada do bairro do Tirol, em Natal.

17 — É publicada a Lei número 1.437, de 16-2-951, do Estado do Rio Grande do Sul, que estabelece mandato universitário sobre a Faculdade de Ciências Econômicas de Pelotas.

17 — É publicada a Lei número 1.438, de 16-2-951, do Estado do Rio Grande do Sul, que dispõe sobre o quadro suplementar da Universidade do Rio Grande do Sul e dá outras providências.

17 — É publicada a Lei número 1.439, de 16-2-951, do Es-

tado do Rio Grande do Sul, que dispõe sobre a transferência da Universidade do Rio Grande do Sul, para o Governo da União.

17 — É publicada a Lei número 1.440, de 16-2-951, do Estado do Rio Grande do Sul, que dispõe sobre a transferência do Instituto de Belas-Artes para o Governo da União.

17 — É publicada a Lei número 1.445, de 17-2-951, do Estado do Rio Grande do Sul, que concede isenção de impostos sobre imóvel destinado a fins de assistência.

17 — É publicada a Lei número 1.450, de 17-2-951, do Estado do Rio Grande do Sul, que autoriza a aquisição de biblioteca e a abertura de crédito especial a esse fim.

19 — É publicado o Ato de 15-1-951, do Governador do Estado do Ceará, que transfere a escola de Cantinho, Município de Pacoti, para Antônio Diogo, Município de Redenção.

19 — É publicado o Ato de 23-1-951, do Governador do Estado do Ceará, que transfere uma cadeira de ensino, do Grupo Escolar de Campos Sales, para as escolas reunidas de Joaquim Távora, de Fortaleza.

20 — São publicados os Atos de 12 e 23-1-951, do Governador do Estado do Ceará, que transferem duas cadeiras de ensino para outros estabelecimentos.

20 — É publicado o Ato de 12-1-951, do Governador do Estado do Ceará, que transfere, por conveniência de ensino, a escola de Baixa Grande, Município de Pacoti, para Dispensário dos Pobres, Município de Fortaleza.

21 — É publicada a Resolução n.º 8, de 19-2-951, do Secretário Geral de Educação e Cultura, da Prefeitura do Distrito Federal, que dispõe sobre os contratos para internamento de menores em estabelecimentos de ensino particular, pela Prefeitura.

21 — São publicadas as Instruções n.º 2-SGE, de 19-2-951, do Secretário Geral de Educação e

Cultura, da Prefeitura do Distrito Federal, que regulam a matrícula nas escolas públicas e jardins de infância, no ano letivo de 1951.

21 — São publicadas as Instruções n.º 3, de 20-2-951, do Secretário Geral de Educação e Cultura da Prefeitura do Distrito Federal, que regulam os períodos de matrícula, os exames e as promoções nos Cursos Primários (C.P.S.), do Departamento de Educação de Adultos.

21 — São publicados os Atos de 12 e 25-1-951, do Governador do Estado do Ceará, que transferem de sede duas escolas primárias.

21 — São publicados os Atos de 12 e 23-1-951, do Governador do Estado do Ceará, que transferem duas cadeiras de ensino para outras escolas.

22 — São publicados os Atos de 22 e 23-1-951, do Governador do Estado do Ceará, que transferem de sede três escolas primárias.

22 — São publicadas as Instruções n.º 6, de 20-2-951, do Superintendente do Departamento de Educação do Estado de Minas Gerais, que estabelecem normas para relatórios mensais das escolas.

23 — São publicados os Atos de 11, 22 e 23-1-951, do Governador do Estado do Ceará, que transferem de sede quatro cadeiras de ensino primário.

23 — É publicado o Decreto n.º 140, de fevereiro de 1951, do Estado de Pernambuco, que regula o funcionamento dos cursos noturnos do Colégio Estadual de Pernambuco.

23 — São publicadas as Portarias ns. 331 a 334, de 22-2-951, do Secretário de Educação e Cultura, do Estado do Espírito Santo, que localizam quatro escolas primárias no Estado.

24 — São publicados os Atos de 23 e 24-1-951, do Governador do Estado do Ceará, que transferem de sede três escolas primárias.

24 — É publicado o Decreto n.º 1.791, de 22-2-951, do Estado do Rio Grande do Sul, que transfere de localidade uma escola isolada.

25 — É publicada a Lei número 471, de 24-2-951, do Estado Espírito Santo, que autoriza o Poder Executivo a dispende Cr\$ 3.000.000,00, para construção do Colégio Estadual do Espírito Santo.

25 — É publicado o Decreto n.º 3.551, de 24-2-951, do Estado de Minas Gerais, que outorga mandato ao Ginásio Regina Coeli, de Rio Pomba, para ministrar ensino normal de segundo ciclo.

27 — É publicado o Programa de orientação geral para o ensino das escolas primárias do Estado, em março e abril.

28 — É publicada a Lei número 564, de 12-12-950, da Prefeitura do Distrito Federal, que orça a receita e fixa a despesa para o exercício de 1951.

28 — É publicado o Decreto n.º 2.115, de 28-2-951, do Estado do Rio Grande do Norte, que transfere escola.

28 — São publicados os Decretos ns. 2.113 e 2.114, de 27 de fevereiro de 1951, do Estado do Rio Grande do Norte, que tornam sem efeito transferências de escolas.

III — ATOS DA ADMINISTRAÇÃO MUNICIPAL

15 — É publicada a Lei número 1.106, de 10-2-951, da Prefeitura Municipal de Recife (Pernambuco), que autoriza a Prefeitura a auxiliar, com dez mil cruzeiros, a turma concluinte da Escola Técnica de Comércio de Recife.

27 — É publicada a Lei número 24, de 16-12-950, da Prefeitura Municipal de Bocaiuva I do Sul (Paraná), que abre crédito de Cr\$ 4.000,00, para pagamento de professor.

IV — NOTICIÁRIO

1 — Realizou-se em Natal, Rio Grande do Norte, no Salão Nobre do Hospital Miguel Couto, a sessão de instalação da Escola de Enfermagem de Natal, fundada pela Sociedade de Assistência Hospitalar.

2 — Mais uma escola rural foi inaugurada no Município de Macau (Rio Grande do Norte), localizada no povoado de Canafis-tula.

10 — No Rio de Janeiro é inaugurada a sede própria do Sindicato dos Professores e, na mesma solenidade, empossada a nova diretoria da entidade.

10 — Dados do relatório das atividades do Serviço de Educação de Adultos, apresentados ao Ministro da Educação pelo Diretor-Geral do Departamento Nacional de Educação, estimam em três milhões o número de adultos matriculados nos cursos supletivos.

11 — A Diretoria do Rotary Club Internacional anunciou a distribuição de 12 bolsas de estudos para estudantes latino-americanos, inclusive o Brasil, que recebeu duas bolsas.

13 — Segundo notícias da capital do Estado de São Paulo, milhares de crianças ficarão sem matrícula nas escolas primárias da capital, devido à falta de vagas nos estabelecimentos.

15 — Encerrou-se o Curso de Extensão Cultural, dedicado aos professores rurais, na Fazenda Rosário, Estado de Minas Gerais.

16 — Em Niterói, Estado do Rio de Janeiro, foi inaugurada a

Colônia de Férias Marítimas, destinada aos escolares, contando com a presença de 200 crianças.

22 — Convocados pelo Ministro da Educação, reuniram-se o Diretor do Instituto Nacional do Livro, o Diretor do Externato do Colégio Pedro II e a Diretora do Ensino Secundário, a fim de estudarem o plano do lançamento do livro didático, que deverá ser impresso pelo Governo.

22 — O Ministro da Educação esteve em visita à Comissão Brasileira-Americana de Educação Industrial, onde entrou em contato com as atividades desse órgão de cooperação educacional.

24 — A Prefeitura do Distrito Federal abriu cursos noturnos para educação gratuita de ginásio, comércio, artes femininas, etc.

24 — Foi marcado para outubro do corrente ano o IV Congresso Normalista de Educação Rural, cuja sede será a cidade de São Carlos.

27 — No Gabinete do Ministro da Educação, tomou posse do cargo de Diretor do Ensino Industrial o professor Solon Guimarães, e do Instituto de Sur-dos-Mudos, a Sra. Ana Rimoli de Faria Dória.

27 — Foi oferecida, pelo Colorado School of Mines, uma bolsa de estudos para engenheiros. A divulgação das bases da seleção será feita pelo I. N. E. P.

28 — Pelo Presidente da República foi nomeado Diretor-Geral do Departamento Nacional de Educação o Sr. Nelson Romero.

A EDUCAÇÃO BRASILEIRA NO MÊS DE MARÇO DE 1951

I — ATOS DA ADMINISTRAÇÃO FEDERAL

1 — É publicado o Decreto n.º 29.268, de 16-2-951, que promulga o Acordo de Cooperação Intelectual entre o Brasil e Portugal, firmado em Lisboa a 12 de dezembro de 1948.

1 — É publicado o Decreto n.º 29.293, de 21-2-951, que concede reconhecimento ao curso de ciências econômicas da Faculdade de Ciências Econômicas de Ribeirão Preto, com sede em Ribeirão Preto, no Estado de São Paulo.

1 — É publicado o Decreto n.º 29.294, de 21-2-951, que concede reconhecimento ao curso de auxiliar de enfermagem da Escola de Auxiliares de Enfermagem do Hospital Samaritano, com sede na capital do Estado de São Paulo.

2 — É publicado o Decreto n.º 29.311, de 28-2-951, que concede autorização para funcionamento de cursos na Faculdade Católica de Filosofia de Sergipe, com sede na capital do Estado de Sergipe.

3 — É publicada a Portaria número 456, de 27-2-951, do Ministro da Educação, que cria comissões para fazer a revisão dos programas do ensino secundário.

3 — É publicada a Portaria número 457, de 27-2-951, do Ministro da Educação, que dispõe sobre o Serviço de Inspeção do Ensino Secundário.

3 — É publicada a Portaria número 458, de 27-2-951, do Ministro da Educação, que revoga a Portaria n.º 193, de 13-5-950, que

aprovou instruções para execução do disposto na Lei Orgânica do Ensino Secundário.

3 — É publicada a Portaria número 118, de 24-2-951, do Ministro da Aeronáutica, que modifica o funcionamento da Escola de Aeronáutica.

8 — É publicado o Decreto n.º 29.312, de 28-2-951, que concede autorização para o funcionamento do Curso de Jornalismo da Faculdade de Filosofia da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

9 — É publicado o Decreto n.º 29.325, de 7-3-951, que altera a redação do art. 51 do Regulamento da Escola Naval.

9 — É publicado o Decreto n.º 29.334, de 7-3-951, que altera a redação dos artigos 4.º e 19 do Regulamento do Instituto Rio Branco.

10 — É publicado o Decreto n.º 29.295, de 21-2-951, que autoriza o funcionamento dos cursos de pintura e escultura da Escola de Música e Belas-Artes do Paraná, com sede na capital do Estado do Paraná.

10 — É publicada a Portaria n.º 29, de 26-1-951, do Ministro da Guerra, que dispõe sobre as peças de enxoval a serem adquiridas, obrigatoriamente, pelos alunos.

15 — São publicadas as Portarias ns. 1 a 19-C, de 25-1-951, do Diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, que designam professores para lecionarem nos cursos do INEP.

15 — É publicado o Aviso número 24, de 12-3-951, do Ministro da Aeronáutica, que concede, a

título excepcional, no corrente ano, nova matrícula na Escola de Aeronáutica, para repetição de ano.

17 — É publicada a Portaria n.º 253, de 15-3-951, do Diretor Geral do Departamento Administrativo do Serviço Público, que aprova a reestruturação das Seções Permanentes dos Cursos de Administração, para o corrente ano.

20 — É publicada a Portaria n.º 959, de 30-12-950, do Ministro da Agricultura, que aprova as instruções para o funcionamento do Curso Avulso de Práticos Rurais, assinadas pelo Diretor dos Cursos de Aperfeiçoamento, Especialização e Extensão.

26 — É publicada a Portaria n.º 511, de 16-3-951, do Ministro da Educação, que expede instruções para concessão de bolsas de estudo nos Cursos da Biblioteca Nacional.

27 — É publicada a Portaria n.º 120, de 10-3-951, do Ministro da Justiça, que baixa o Regulamento para o Curso de Aperfeiçoamento de Oficiais (CAC) da Polícia Militar do Distrito Federal.

27 — É publicada a Portaria n.º 274, de 12-3-951, do Ministro da Agricultura, que autoriza a renovação, no presente exercício, do curso avulso de Sericicultura na Inspeção Regional de Sericicultura em Barbacena, subordinado aos Cursos de Aperfeiçoamento, Especialização e Extensão.

27 — É publicada a Portaria n.º 278, de 12-3-1951, do Ministro da Agricultura, que autoriza a renovação, no presente exercício, do curso avulso de Técnica de Laboratório, subordinado aos Cursos de Aperfeiçoamento, Especialização e Extensão.

27 — É publicada a Portaria n.º 4, de 8-3-951, do Diretor do Serviço Nacional do Teatro, que cria, no Curso Prático de Teatro, o "Grupo dos Quixotes" com elenco composto exclusivamente de alunos do curso.

28 — É publicado o Decreto n.º 29.376, de 20-3-951, que concede autorização para funcionamento do curso de ciências contábeis e atuariais da Faculdade de Estudos Econômicos do Liceu Coração de Jesus, com sede na capital do Estado de São Paulo.

28 — É publicado o Decreto n.º 29.377, de 20-3-951, que autoriza o funcionamento do curso de ciências da Faculdade de Ciências Econômicas de Franca, com sede em Franca, no Estado de São Paulo.

28 — É publicado o Decreto n.º 29.363, de 19-3-951, que aprova o Regulamento para a Escola de Formação de Oficiais da Polícia Militar do Distrito Federal.

28 — É publicada a Portaria n.º 450, de 14-2-951, do Ministro da Educação, que autoriza o funcionamento do curso de auxiliar de enfermagem da Escola de Enfermagem da Cruz Vermelha Brasileira, filial de São Paulo, com sede na capital do Estado de São Paulo.

28 — É publicada a Portaria n.º 518, de 20-3-951, do Ministro da Educação, que dispõe sobre substituição de professores no Colégio Pedro II — Internato.

29 — É publicado o Decreto n.º 29.182, de 19-1-951, que concede reconhecimento ao curso de ciências da Faculdade de Ciências Econômicas e Comerciais de Santos, com sede em Santos, no Estado de São Paulo.

29 — É publicado o Decreto n.º 29.396, de 27-3-951, que dispõe sobre isenção de taxas e mensalidades no Colégio Pedro II e outros estabelecimentos federais de ensino secundário.

29 — É publicado o Decreto n.º 29.398, de 27-3-951, que autoriza o funcionamento do curso de bacharelado da Faculdade de Direito da Paraíba, com sede na capital do Estado da Paraíba.

29 — É publicado o Aviso número 208, de 15-3-951, do Ministro da Guerra, que dispõe sobre o curso da Escola de Estado-Maior.

30 — É publicada a Portaria n.º 298, de 16-3-951, do Ministro da Agricultura, que dispõe sobre quem deve residir obrigatoriamente na área territorial do Centro Nacional de Ensino e Pesquisas Agronômicas, situada no Distrito de Seropédica, Município de Itaguaí, no Estado do Rio de Janeiro, à altura do Km.47 da antiga estrada R' -São Paulo.

II — ATOS DA ADMINISTRAÇÃO DO
DISTRITO FEDERAL, DOS ESTADOS E
TERRITÓRIOS

2 — É publicado o Ato de 23-1-951, do Governador do Estado do Ceará, que transfere uma cadeira de ensino, de Maranguape para o Grupo Escolar de Pa-rangaba, de Fortaleza.

2 — É publicado o Ato de 27-2-951, do Governador do Estado do Ceará, que transfere a Escola da Barra do Ceará para o Instituto Valdemar Falcão, de Fortaleza.

3 — É publicado o Ato de 22-2-951, do Governador do Estado do Ceará, que transfere uma cadeira do Grupo Escolar de Uruburetama para Fortaleza.

3 — É publicado o Ato de 27-2-951, do Governador do Estado do Ceará, que transfere a escola do Instituto São Raimundo, do Município de Fortaleza, para a Escola Profissional Sale-siana Dom Bosco, no mesmo município.

3 — É publicada a Lei número 344, de 28-2-951, do Estado de Sergipe, que autoriza a abertura, pela Secretaria da Fazenda, Produção e Obras Públicas, do crédito especial de Cr\$ 700.000,00, para pagamento das obras do Colégio Estadual de Sergipe e para as do Ginásio Simão Dias.

4 — É publicada a Portaria número 9, do Chefe do Serviço de Fiscalização do Exercício da Medicina, que baixa instruções para o exame de habilitação de Prática de Enfermagem e Parteira Prática.

4 — São publicadas as Porta-

rias de ns. 182 a 186, de 28-2-951, do Diretor de Educação Pré-Pri-mária e Primária do Estado do Rio de Janeiro, que fazem cessar transferência de cinco escolas primárias.

4 — É publicada a Circular número 2, de 25-2-951, da Inspeção da 21.ª Região Escolar, do Estado do Rio de Janeiro, que fixa normas para diversas atividades educacionais, das escolas primárias.

5 — É publicado o Ato de 23 de janeiro de 1951, do Governador do Estado do Ceará, que transfere uma cadeira de ensino primário.

7 — É publicada a Resolução n.º 7, de 6-3-951, do Prefeito do Distrito Federal, que dispõe sobre a Comissão Artística e Cultural do Teatro Municipal.

7 — São publicadas as Instruções n.º 4, de 6-3-951, do Secretário Geral de Educação e Cultura, da Prefeitura do Distrito Federal, que dispõem sobre o horário de trabalho escolar nos Cursos de Continuação e Aperfeiçoamento de que trata a Lei n.º 478, de 11-9-950.

7 — É publicado o Ato de 4 de fevereiro de 1951, do Governador do Estado do Ceará, que transfere a Escola de Açude, do Município de Itapagé, para o Instituto Rui Barbosa, de Fortaleza.

8 — É publicada a Resolução n.º 9, de 7-3-951, do Secretário Geral de Educação e Cultura, da Prefeitura do Distrito Federal, que transforma a Escola Típica Rural ER-6 Virgílio Várzea, situada na rua José Silva n.º 47, em Jacarepaguá, no Distrito Federal, em Escola Primária, com a designação de 5-12, provisoriamente.

8 — É publicado o Decreto n.º 1.308, de 3-3-951, do Estado do Ceará, que institui no D. E. C. o Serviço de Execução do Plano FISI (Fundo Internacional de Socorro à Infância).

8 — É publicado o Decreto n.º 3.932, de 7-3-951, do Estado do Rio de Janeiro, que denomi-

na Luís Palmier o grupo escolar da cidade de São Gonçalo, situado à rua Sá Carvalho.'

9 — É publicado o Decreto n.º 3.553, de 8-3-951, do Estado de Minas Gerais, que outorga mandato ao Ginásio Nossa Senhora Aparecida, de Rio Novo, para ministrar ensino normal de segundo ciclo.

10 — É publicada a Ordem de Serviço sem número, de 9-3-951, do Diretor do Departamento de Educação de Adultos da Prefeitura do Distrito Federal, que expede instruções para realização dos exames de seleção dos candidatos aos Cursos Primários Supletivos.

10 — É publicado o Ato de 27 de janeiro de 1951, do Governador do Estado do Ceará, que transfere a Escola de Trapiá de Quixeramobim, do Município de Quixeramobim, para o Grupo Escolar Visconde do Rio Branco, de Fortaleza.

10 — São publicados os Atos de 23-1-951, do Governador do Estado do Ceará, que transfere de localidades três cadeiras de ensino primário.

10 — É publicada a Circular n.º 2, de 5-3-951, do Diretor de Educação Pré-Primária e Primária do Estado do Rio de Janeiro, que fixa instruções para a execução do ensino primário.

11 — É publicada a Circular n.º 1, de 28-2-951, do Assistente do Secretário de Educação e Cultura do Estado do Rio de Janeiro, que justifica necessidade de ser nomeada comissão para estudar os programas do Curso Normal.

11 — É publicada a Portaria n.º 72, de 10-3-951, do Secretário de Saúde e Assistência do Estado de Minas Gerais, que baixa o Regulamento provisório da Secretaria.

11 — É publicado o Decreto n.º 42, de 2-3-951, do Território do Acre, que denomina Dr. Francisco Conde a escola rural do Sítio Bela Vista, Município de Rio

Branco, construído em cooperação com o I. N. E. P.

12 — É publicada a Lei número 961, de 8-3-951, do Estado do Ceará, que transfere para o patrimônio da União os bens da Faculdade de Farmácia e Odontologia do Ceará.

13 — É publicado o Decreto u.º 2.120, de 12-3-951, do Estado do Rio Grande do Norte, que transfere a escola isolada de Jardim, para Bodo, no Município de Santana do Matos.

14 — São publicados os Decretos ns. 6 e 7, de, respectivamente, 28-2-951 e 7-3-951, do Estado de Goiás, que transferem duas escolas isoladas para outros centros, nos Municípios de Caiapônia e Palmeiras de Goiás.

15 — São publicados os Decretos ns. 2.122 e 2.124, de 14-3-951, do Estado do Rio Grande do Norte, que transferem de localidade três escolas isoladas, situadas no Município de Augusto Severo.

15 — É publicada a Lei n.º 474, de 6-3-951, do Estado de Goiás, que autoriza a doação de área, em Goiânia, à Sociedade de Educação Integral Feminina.

16 — É publicada a Portaria n.º 73, de 10-3-951, do Secretário de Saúde e Assistência do Estado de Minas Gerais, que baixa o Regimento do Curso de Saúde Pública, da Escola de Saúde Pública.

16 — É publicado o Decreto n.º 9, de 8-3-951, do Estado de Goiás, que transfere a escola isolada da Fazenda Peroba para a Fazenda Monte Alegre, ambas no Município de Jaraguá.

16 — É publicado o Decreto n.º 10, de 10-3-951, do Estado de Goiás, que transfere a escola de São José para Curral Queimado, no Município de Formosa.

17 — São publicados, pelo Departamento de Difusão Cultural da Prefeitura do Distrito Federal, os programas do Curso Primário Supletivo.

17 — É publicada a Lei n.º 478, de 14-3-951, do Estado do Espírito Santo, que cria 97 cargos de

Diretor de grupo escolar, 10 de Diretor de Escolas Reunidas e 8 de Diretor de Jardim de Infância.

17 — É publicado o Decreto n.º 12, de 10-3-951, do Estado de Goiás, que transfere escola isolada no Município de Itaberaí.

20 — É publicada a Lei n.º 564, de 12-12-951, da Prefeitura do Distrito Federal, que orça a receita e fixa a despesa para o exercício de 1951.

20 — É publicada a Portaria n.º 17, de 15-3-951, do Instituto de Educação da Prefeitura do Distrito Federal, que baixa instruções reguladoras do funcionamento dos Cursos de Especialização, Aperfeiçoamento e Administração, previstos no Capítulo 1 do Regulamento do Ensino Normal do referido Instituto.

20 — É publicada a Lei n.º 480, de 16-3-951, do Estado do Espírito Santo, que eleva para 60 o número de cargos da classe C, da carreira de Professor de Concurso, na parte suplementar do Quadro único do Estado.

20 — É publicada a Lei n.º 483, de 17-3-951, do Estado Espírito Santo, que concede ao Ginásio São Vicente de Paulo, com sede na capital do Estado, um auxílio necessário à construção ou aquisição e reconstrução do prédio para sua sede definitiva, bem como para renovação do seu material escolar e didático no limite de Cr\$ 3.000.000,00.

20 — É publicada a Portaria n.º 301, de 19-3-951, do Diretor de Educação Pré-Primária e Primária do Estado do Rio de Janeiro, que faz cessar os efeitos da Portaria n.º 759, de 23-6-950, que suspendeu o ensino na Escola da Fazenda do Ipê, Município de Santo Antônio de Pádua.

20 — É publicada a Portaria n.º 305, de 19-3-951, do Diretor de Educação Pré-Primária e Primária do Estado do Rio de Janeiro, que suspende o ensino, a partir de 1.º do mês em curso, na Escola de Recreio do Mota,

Município de Santo Antônio de Pádua.

20 — É publicada a Portaria n.º 310, de 19-3-951, do Diretor de Educação Pré-Primária e Primária do Estado do Rio de Janeiro, que faz cessar os efeitos da Portaria n.º 1.161, de 28 de dezembro de 1950, que suspendeu o ensino na escola n.º 3, do Município de São Gonçalo.

20 — É publicada a Portaria n.º 312, de 19-3-951, do Diretor de Educação Pré-Primária e Primária do Estado do Rio de Janeiro, que transfere a Escola de Campo Grande, Município de Cambuci, para Valão da Serra, no mesmo município.

20 — É publicada a Portaria n.º 313, de 19-3-951, do Diretor de Educação Pré-Primária e Primária do Estado do Rio de Janeiro, que suspende o ensino na Escola de São Joaquim, Município de Cambuci.

20 — É publicada a Portaria n.º 317, de 19-3-951, do Diretor de Educação Pré-Primária e Primária do Estado do Rio de Janeiro, que suspende o ensino no Grupo Escolar Ribeiro de Almeida, Município de Nova Friburgo.

20 — É publicado o Decreto n.º 3.934, de 19-3-951, do Estado do Rio de Janeiro, que dá denominação de Zuleika Raposo Valadares à escola situada na Ilha da Conceição, no Município de Niterói.

22 — É publicado, pelo Serviço de Educação Física do Estado do Espírito Santo, o Programa Teórico-Prático de Educação Física, Jogos e Recreação para o Curso Normal.

24 — São publicadas as instruções, expedidas pelo Secretário-geral de Educação e Cultura da Prefeitura do Distrito Federal, que dispõem sobre os exames de suficiência para admissão aos cursos a que se referem os artigos 3.º, 5.º e 7.º da Lei número 478, de 11-9-950.

24 — É publicado o Decreto de 14-3-951, do Estado de Goiás,

que transfere escola isolada no Município de Uruaçu.

26 — É publicado, pela Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Paraná, o Regulamento de Concurso para o cargo de Professor Auxiliar do Ensino Secundário e Normal do Estado.

27 — É publicada a Resolução n.º 10, de 26-3-951, do Prefeito do Distrito Federal, que cria e instala dois estabelecimentos de educação secundária geral e técnica, em horário noturno.

27 — são publicados os Atos de 23-1-951 e 10-2-951, do Governador do Estado do Ceará, que transferem de município três escolas primárias.

29 — É publicada a Portaria n.º 163, de 28-3-951, do Diretor Geral do Departamento de Educação do Estado do Rio Grande do Norte, que fixa disposições ao Serviço de Assistência Dentária Escolar.

29 — É publicada a Instrução n.º 7, de 26-3-951, do Superintendente do Departamento de Educação do Estado de Minas Gerais, que dá instruções para preenchimento dos Boletins H e P.

30 — É publicada a Ordem de Serviço n.º 2, de 28-3-951, do Diretor do Departamento de Educação Complementar da Prefeitura do Distrito Federal, que expede o plano de trabalho, para facilitar o desenvolvimento das atividades da Educação Cívica, nos estabelecimentos de ensino da Secretaria Geral de Educação e Cultura, para 1951.

30 — É publicada a Portaria n.º 590, de 17-3-951, do Secretário de Educação e Cultura da Prefeitura do Distrito Federal, que divide o Estado em 14 regiões escolares, para efeito de fiscalização do ensino.

31 — São publicadas Portarias ns. 333 a 335, do Diretor de Educação Pré-Primária e Primária do Estado do Rio de Janeiro, que transferem três escolas primárias, uma situada no Muni-

cípio de Mangaratiba e duas no Município de Campos.

31 — É publicado o Aviso n.º 1, de 30-3-951, do Superintendente do Serviço de Educação de Adultos do Estado de Minas Gerais, que baixa instruções para matrícula nos cursos supletivos.

III — ATOS DA ADMINISTRAÇÃO MUNICIPAL

2 — É publicada a Resolução n.º 78, de 26-1-951, da Câmara Municipal de São João de Meriti (Estado do Rio de Janeiro), que cria o Departamento do Ensino Municipal de São João de Meriti.

6 — É publicada a Resolução n.º 22, de 16-11-950, da Prefeitura Municipal de Saquarema (Estado do Rio de Janeiro, que extingue uma função de Professor.

6 — É publicada a Resolução n.º 23, de 8-11-950, da Prefeitura Municipal de Saquarema que cria uma função de Professor e abre o respectivo crédito.

8 — É publicada a Deliberação n.º 34, de 3-11-950, da Prefeitura Municipal de Sumidouro (Estado do Rio de Janeiro), que concede uma subvenção de Cr\$ 15.000,00 ao Ginásio São José.

13 — São publicados os Atos de 29 e 30-12-950, da Prefeitura Municipal de Sapucaia (Estado do Rio de Janeiro, que transferem duas escolas municipais de sede.

15 — É publicada a Lei número 317, de 2-3-951, da Prefeitura Municipal de Curitiba (Paraná), que dispõe sobre o reconhecimento de utilidade pública aos estabelecimentos de ensino, na forma que especifica.

15 — É publicada a Lei número 171, de 14-3-951, da Prefeitura Municipal de Maceió (Alagoas), que cria e incorpora ao Quadro dos Funcionários Municipais mais quatro cargos de Professor, padrão C.

31 — É publicada a Lei número 19, de 27-3-951, da Prefeitura-

ra Municipal de Aracaju (Sergipe), que cria uma escola municipal, a ser localizada no Bairro América.

IV — NOTICIÁRIO

6 — Toma posse no cargo de diretor do Departamento Nacional de Educação o professor Nelson Romero, que atualmente exerce o cargo de professor cate-drático de Filosofia do Colégio Pedro II.

8 — Foi empossado no cargo de Reitor da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

o Rvmo. Pe. Pedro Belisário Veloso Rebelo.

9 — No salão nobre da Faculdade de Medicina da Bahia, foi dada posse na cátedra de Fisiologia, após brilhante concurso, ao professor José Silveira.

10 — Foi inaugurada, em Sorocaba, Estado de São Paulo, a Faculdade de Medicina, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, contando já com prédios, instalações apropriadas e um hospital de clínicas.

22 — O Conselho Nacional de Educação, em sessão ordinária, aprovou a nova constituição de suas comissões técnicas.

INFORMAÇÃO DO PAÍS

DISTRITO FEDERAL

O Dr. Simões Filho, Ministro da Educação, falando a representantes da imprensa sobre a questão do livro didático, a ser editado com a intervenção do Governo, assim se expressou:

"Discute-se na imprensa, nesta Capital e nos Estados, a intervenção do Ministério da Educação na edição e distribuição do livro didático.

Já foi dito, aliás, em nota oficial que não assenta em nenhum fundamento a increpação de que o Ministério pretenda a imposição do livro único nos centros de ensino. Deve ser esta increpação levada à conta da leviandade com que os que a formulam examinaram a atitude do Ministério, que não intentaria, quando o ocupa um velho e provado democrata liberal, de modo algum comprimir a liberdade de cultura através do livro didático. Nem o Ministro pensaria nisso, nem ninguém dentre os seus colaboradores

A orientação não é intervir na elaboração, digamos, científica dos compêndios escolares, mas, sim, na sua utilização e escolha. Com isso não se intenta ir contra os técnicos honestos que, como tais, e antes de mim, sabem a fim de que sejam editadas, para uso das classes primárias, manuais escolhidos pelas suas melhores condições pedagógicas, técnicas e econômicas. Estas considerações têm um valor par-cular quando se trata de livros destinados a crianças e de livros de leitura (livros de texto)."

Nos países onde existe este

controle, ele deve ser exercido antes da impressão dos manuais o as comissões de seleção compreenderão, ao lado de inspetores ou de funcionários dos Ministérios, professores primários, escolhidos entre os mais competentes.

Tais recomendações descem a minúcias como estas: "Para evitar o inconveniente de mudanças demasiadas de compêndios e as conseqüências nocivas que isso acarreta para os alunos, propõe-se:

a) que o número dos compêndios aprovados pela autoridade oficial seja limitado pelos ramos de ensino e por classe;

b) que a aprovação dada seja válida por um período bastante longo;

c) que o número de compêndios utilizados numa mesma classe não seja grande demais, nota-damente no ensino primário;

d) que se não permitam mudanças muitas numerosas do texto de uma edição para outra do mesmo manual, a menos que sejam justificadas por motivos imprescindíveis. E diz ainda a Recomendação n.º 15, sobre a gratuidade dos livros escolares:

E' interessante que o manual escolar seja dispensado de todos os impostos e taxas, não determinando, em conseqüência, o aumento do seu preço de venda. Ao contrário, convém que êle se beneficie com um tratamento de favor, no que concerne às condições de circulação, transporte, etc...

Onde o Estado se encarrega da edição e da distribuição dos compêndios, convém usar, em larga

escala, a distribuição gratuita, de preferência aos alunos necessitados, cujas condições financeiras precárias interdita uma frequência escolar normal.

São essas as recomendações de Conferências Internacionais de Educação. Seguindo-as, portanto, o Ministério da Educação está perfeitamente dentro da orientação educacional das nações democráticas."

— A propósito do decreto recentemente assinado na Pasta da Educação e Saúde, isentando o pagamento de quaisquer taxas os alunos do Colégio Pedro II, o Jornal "A Manhã" publicou, sob o título "Ensino Secundário", o seguinte tópico:

"Segundo dados colhidos na estatística oficial do ensino, em cada grupo de 210 jovens da geração vinda de 1922 a 1946, há dois possuidores de curso superior, sete de curso médio, gerai ou especializado. 84 com educação elementar e 117 sem classificação, em virtude de uma educação qualquer recebida. Outro índice impressionante da exiguidade de assistência educacional vamos encontrar no fato de que apenas 3,93% dos que chegaram aos 18 anos foram beneficiados, em qualquer tempo, com a instrução secundária.

Para um norte-americano ilustre, que viveu entre nós durante dois decênios, entrando, nas suas peregrinações pelo Brasil, em contato direto com praianos e sertanejos, o analfabetismo parece ser, aqui, uma sobrevivência da filosofia escravocrata. E, em livro notável que escreveu sobre a nossa terra, observa que a ignorância das massas não é ideal de origem brasileira, e sim européia, depois transplantada para os Estados Unidos, onde, no Sul se cortava o dedo polegar dos negros que aprendiam a escrever e Berkeley, governador da Virgínia, exclamava satisfeito, há pouco mais de um século: "Graças a Deus, não existem escolas

livres, nem imprensa, e espero que não as tenhamos dentro dos próximos cem anos".

Por maiores que fossem os esforços empregados, não havia possibilidade de desfazer-nos em breve tempo dessa herança de encargos, que se fora acumulando até o século XIX, quando apenas dez por cento da população era instruída e governava o país, enquanto o restante permanecia na mais completa ignorância. A geração idealista que surgiu com o movimento de 1930 acelerou a marcha da evolução no sentido da democratização do ensino, mas, é natural, ainda hoje arrastamos muito da sobrecarga do passado. Os dados que mencionamos, relativos ao período compreendido entre os anos de 1922 e 1946, evidenciam essa triste verdade. E evidenciam mais: por eles se vê o número insignificante dos que completaram o curso secundário, sendo isso resultado direto da insuficiência do ensino elementar ministrado.

Em 1931, criava o presidente Getúlio Vargas o Ministério de Educação e Saúde e nesse mesmo ano, com a colaboração entusiástica de educadores de renome, se processava a reforma do ensino secundário e do ensino superior. Se nos limitássemos a focalizar as expressões percentuais do aproveitamento educacional de 1931 até 1945, certamente seriam elas bastante animadoras, em confronto com as que aqui foram registradas. Mas o objetivo destas linhas é menos focalizar determinadas realizações de um ciclo da administração pública que pôr em relevo um quadro que não nos desvanece, devendo, pois, ser modificado para melhor com a conjugação de empenhos do povo e dos seus governantes.

Como dissemos, apenas 3,93% dos que chegaram aos 18 anos foram beneficiados, em qualquer tempo, com o ensino secundário, em que deveria processar-se o máximo aproveitamento dos va-

lores que mais tarde vão compor as elites dirigentes do país ou contribuir para o progresso coletivo nas atividades que requerem um grau médio de cultura profissional. Tal ocorre não apenas porque a organização atual da educação de nível secundário já não satisfaz às necessidades da procura, seja de ensino geral, seja de ensino especializado — como, aliás, nota o presidente da República na mensagem recentemente enviada ao Congresso — mas também porque são excessivamente caras as unidades escolares.

Em princípios do ano passado, uma comissão de técnicos do Ministério da Educação, incumbida de estudar o custo do ensino secundário em estabelecimentos particulares, concluiu que, no período de 1945 a 1949, esse custo se elevou de 81%. Essa, a per-centagem na base de um cômputo geral. Em muitos casos, porém, no mesmo período, o custo se elevou de 400%. Milhares de estudantes pobres, revelando força de vontade, aptidão e inteligência, são forçados a desistir, por falta de recursos monetários, do preparo que lhe abriria a porta a carreiras que lhes dariam, na sociedade, uma posição consentânea com os seus méritos pessoais. Torna-se, assim, a cultura monopólio dos que nasceram em berço de ouro — nem sempre os intelectualmente mais bem dotados — e isso não é, positivamente, situação que se concilie com o postulado democrático de concessão, a todos, de iguais oportunidades.

Vêm estes comentários a propósito do recente decreto assinado na pasta da Educação, isentando do pagamento de quaisquer taxas os alunos do Colégio Pedro II, bem como os candidatos aos exames de admissão nesse estabelecimento-padrão do ensino secundário do país. A medida se estende aos futuros estabelecimentos federais de ensino secundário, onde passa a ser

absolutamente gratuito. É uma boa medida, que amplia a democratização do ensino de nível médio. Outras, indicadas na mensagem do Presidente ao Congresso, serão certamente, dentro em pouco, postas em prática, visando ao mesmo objetivo, mediante a cooperação da União com os Estados e Municípios.

GOIÁS

Em virtude da aprovação de um requerimento do Deputado Celestino Filho, na sessão de 25 de maio do corrente ano, a Assembléia Legislativa Estadual fêz constar na Ata de seus trabalhos daquela sessão, bem assim nos seus Anais, um voto de louvor e gratidão pelo carinho com que o Diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, Dr. Murilo Braga, tem assistido o Estado de Goiás, no que concerne à campanha altamente cívica de construção de prédios, para escolas normais e grupos escolares rurais.

SÃO PAULO

Assinado por F. Augusto Nunes, o "Correio Paulistano" publicou, na seção "Escolas e Cursos", o seguinte comentário sobre a Universidade de São Paulo:

"As Universidades, como sabemos, em todos os povos, constituíram paradigmas exatos, autênticos e honrosos, da equivalência do grau alto, o médio ou baixo de qualquer país.

Muitos desses institutos, pela sua perfeita organização, se impuseram e totalizam vultosas proporções, constituindo até mesmo a mais elevada recomendação dos países.

Tornaram até mesmo famosas as cidades e as nações onde se estabeleceram.

Haja vista Coimbra, Oxford, Cambridge, Liége, Sorbonne, Yale, para não citarmos outras, que se tornaram, por assim dizer, o termômetro graduador da maior ou menor força cultural das nações.

O nosso país, ainda muito novo, não pode, é evidente, ostentar institutos de celebridade ou fama mundial, mas, como a ninguém é lícito ignorar, já nos podemos ufanar de possuir organizações escolares que se impõem, quer no setor propriamente cultural, quer no ângulo do ensino profissional.

Temos, para documentar as nossas asserções acima, por exemplo, a Universidade de São Paulo, que apresenta, atualmente, um coeficiente elevadíssimo de 6.063 alunos, sendo, pela sua perfeita organização, uma demonstração insofismável, inequívoca e suficientemente autêntica do espírito progressista da Terra dos Bandeirantes.

Segundo comunicação recebida da Divisão de Difusão Cultural, do Departamento de Cultura e Ação Social da Reitoria da Universidade de São Paulo, há, em 1951, matriculados nos diversos institutos da Universidade, 6.063 alunos, que recebem, gratuitamente, educação superior.

Em 1948, havia, em dez institutos, apenas 3.848 alunos. O aumento do número de estudantes matriculados na Universidade de São Paulo deve-se, em grande parte, ao crescente desenvolvimento das instalações de seus institutos e, também, à criação de cursos noturnos.

Estão, assim, distribuídos os alunos que freqüentam os diversos institutos da Universidade de São Paulo, perfazendo o total de 6.063 estudantes:

Faculdade de Direito, 2.000; Faculdade de Medicina, 951; Escola Politécnica, 957; Faculdade de Ciências Econômicas e Administrativas, 116; Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, 997; Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, 119; Faculdade de Medicina Veterinária, 69; Faculdade de Farmácia e Odontologia: Farmácia, 97; Odontologia, 320; Escola Superior de Agricultura Luis de Queirós, 232; Faculdade de Higiene, 109, e Escola de

Enfermagem, 96. Total de alunos, 6.063.

A nossa principal Universidade — podemos seguramente, com orgulho, afirmar — já é conhecida, não só em todos os Estados e Territórios do Brasil, como até mesmo nos meios culturais do Exterior, como centro de pesquisas rigorosamente científicas e de estudos superiores, pois acolhe, com freqüência, estudantes de outros pontos do país e do estrangeiro.

Na nomenclatura que inserimos acima, estão incluídos cerca de 30 estudantes alienígenas, que freqüentam os respectivos cursos, como detentores de bolsas de estudo ou na qualidade de estudantes visitantes.

Vê-se, portanto, que devemos alimentar justo orgulho pelo nome que já usufruímos no setor cultural do progresso dos povos."

SERGIPE

A educação primária no Estado apresentou, nos anos de 1949 e 1950, o seguinte movimento estatístico:

Em 1949, o total de matrículas era de 42.987, sendo 27.259 em estabelecimentos de ensino estaduais, 8.502 nos municipais e 7.226 nos particulares; em 1950, o total se elevou a 45.231, assim distribuídos: estabelecimentos estaduais — 28.634, municipais — 9.415 e particulares — 7.182.

A freqüência em 1949 foi de 38.811, sendo que os estabelecimentos estaduais, municipais e particulares apresentaram, respectivamente, os seguintes totais: 25.621, 7.357 e 5.833. Em 1950, a freqüência registrada foi a seguinte: escolas estaduais — 22.475, municipais — 7.632 e particulares — 6.375, perfazendo o total de 36.482.

As conclusões de curso em 1949 e 1950 foram, respectivamente, de 1.315 e 1.420, assim discriminadas: escolas estaduais — 836 e 829, municipais — 26 e 5, e particulares — 453 e 586.

INFORMAÇÃO DO ESTRANGEIRO

ALEMANHA

Um novo tipo de escola, a escola superior popular ("Volkso-erschule") está em fase de organização em Preetz, Schleswig-Holstein. A principal finalidade desta escola é formar o pensamento, desenvolver o espírito crítico e a personalidade da criança e orientá-la segundo suas aptidões. A escola superior popular reunirá os alunos das antigas classes primárias (seção prática), das escolas médias (seção técnica) e das escolas superiores (seção científica). O ensino será organizado de modo a facilitar a articulação entre as seções. A estrutura da escola lhe permitirá admitir as crianças que tenham terminado o 4.º e o 6.º anos primários. Os alunos terão a oportunidade de participar de certas funções da administração da escola, o que lhes desenvolverá o senso de responsabilidade. Os pais serão também convidados a colaborar no desenvolvimento da escola por meio dos conselhos de pais.

ARGENTINA

O problema do êxodo das populações rurais preocupa as autoridades argentinas como as dos outros países. Tendo em vista lutar contra a atração exercida pela vida da cidade, particularmente sobre os jovens, o Ministério da Agricultura criou uma série de prêmios que são distribuídos aos melhores alunos diplomados pelas escolas rurais. A distribuição dos prêmios cor-respondentes ao ano de 1950 teve lugar recentemente.

CANADÁ

A Universidade de Toronto acaba de realizar uma reforma importante em seu currículo. O curso comum de bacharelado ("Pass Arts Course") será substituído por um curso de estudos gerais mais extenso e mais pro-fundo, cujo valor cultural equivalerá ao atual "Honour B. A." ria mesma universidade.

FRANÇA

Pela primeira vez teve lugar, no Ministério dos Negócios Estrangeiros, em Paris, uma reunião dos diretores dos institutos franceses no estrangeiro. Trinta e sete diretores vindos de 26 países assistiram a esta reunião, onde foram discutidos projetos de grande interesse. Realmente, depois de alguns anos, o ensino oficial tem tido um grande desenvolvimento na maior parte dos países representados; isto quer dizer que os institutos franceses se harmonizam com o sistema universitário nacional, que eles se associam para a formação de professores locais de francês, pondo seus professores à disposição das universidades estrangeiras e que estabelecem para os professores de francês em exercício cursos de férias, cursos de aperfeiçoamento durante o ano escolar, estágios de informação, viagens à França, etc.

INGLATERRA

Há vinte e dois anos era criada, em Hertfordshire, a primeira escola rural de música. O movimento se propagou rapidamente

de Hampshire para Wiltshire e três anos mais tarde se formou uma federação. Ela se desenvolveu tanto, apesar dos anos de guerra, que deu lugar à criação de uma Associação de Escolas Rurais de Música, em 1946. A frente de cada escola se encontra um diretor qualificado e um grupo de professores que trabalham nos centros locais, nas vilas e cidades vizinhas e dirigem classes instrumentais e vocais, orquestrais de amadores, concertos e festivais. Este movimento que permite às pessoas de qualquer idade e de qualquer condição estudar a boa música, atende a uma necessidade profunda, pois que, das quatro classes, dois professores e 40 alunos que contava em 1929, a Associação passou a ter, em 1950, 700 classes, 2.000 professores e 7.000 alunos.

PERU

Comemorou-se, no dia 12 de maio do corrente ano, o IV centenário da criação da Universidade de São Marcos, de Lima, a mais antiga instituição de ensino superior em toda a América e um dos centros culturais de maior expressão deste Continente, desde os primórdios de sua instalação, com as mesmas regalias da Universidade de Salamanca, na Espanha.

Teve a princípio, como era natural, caráter religioso, sendo se-cularizada vinte anos depois, sendo Reitor o Dr. Pedro Fernandez Valenzuela.

Lima havia sido fundada em 18 de janeiro de 1535, sob a proteção de Deus, por Francisco Pizarro, que fez traçar a planta da nova cidade, em linhas retas, com uma praça imponente, na qual se levantaria a massa enorme da Igreja de Nossa Senhora de Assunção. Pizarro lançou, então, a primeira pedra do templo da localidade, que, pelo seu fausto, iria chamar-se "Cidade dos Reis".

Alguns anos depois, a 12 de

maio de 1551, por decreto assinado em Valladolid, pela Rainha D. Joana, mãe de Carlos V, era criada a Universidade Maior de São Marcos, destinada a dar imenso prestígio a Lima, tornando-a o centro espiritual e político dos domínios espanhóis na América.

Anos antes, em 1547, já se pensava, no Conselho das índias, na fundação de um Instituto de Ensino Superior no Peru, tendo para isso concorrido, de maneira considerável, Frei Tomás de San Martín, que cedeu, para sua instalação, parte do Convento dos Dominicanos, onde já funcionavam vários cursos.

Cabe a esse frade ilustre a glória de haver fundado a primeira Universidade na América que logo adquiriu largo renome no Continente e mesmo na Europa, mantendo-o brilhante até hoje, sempre provida de mestres de alto valor.

Frei Tomás de San Martín, prossequindo em sua obra cultural, obteve, no ano seguinte, em 1552, autorização para fundar, à sua custa, uma Universidade em Chuquisaca, o que não pôde tornar realidade por haver morrido pouco depois.

Ao instalar-se, a Universidade de São Marcos mantinha, como suas congêneres da Europa, cursos de gramática, de teologia, de direito e de medicina, acrescidos de uma cadeira de "língua materna", isto é, de idiomas indígenas. A princípio, os professores eram espanhóis, mas, pouco a pouco, eram admitidos mestres nascidos no Peru.

O primeiro livro editado pela Universidade foi a "História natural e moral do Peru", trabalho do Padre José Acosta, chegado a Lima em 1569. A essa obra seguiram-se as de outro jesuíta. Bias Valera, filho de espanhol e índia, e do famoso inca Garcilaso de la Vega, estudos que contêm quase tudo que se conhece hoje sobre a poderosa civilização incaica. Menos de um século de-

pois de sua fundação, a Universidade de São Marcos dava à América seus primeiros cientistas: médicos e botânicos como Matias Perres, matemáticos e astrônomos como Francisco Ruiz Lozano e, principalmente, Pedro Peralta, de quem um historiador disse que, "em sua época, nenhum sábio da Europa lhe era superior."

Em seu trabalho sobre o Peru, escreve o professor Emérito Manuel Cícero, doutor "honoris causa" pela Faculdade de Direito da Universidade de São Marcos, que esse importante instituto "veio a tornar-se o foco de onde têm irradiado a cultura e o progresso do Peru, difundindo nobres e adiantadas idéias, orientando to da a atividade intelectual do país, ateando a chama, do patriotismo e reclamando sua parte no sacrifício em defesa da pátria nos momentos de perigo nacional. A Universidade Maior de São Marcos faz honra à cultura americana, por seu passado de austeridade e de glórias."

O primeiro Reitor da Universidade de São Marcos foi Frei Juan Bautista de la Roca, nomeado em 1553, e o atual, o 209º, é o Dr. Pedro Dulanto.

Entre os professores mais notáveis do grande instituto, figuraram o jurista e internacionalista Dr. Vítor Maurtua, autor do Código Penal do Peru e que representou o seu país no Brasil, Dr. Mariano Cornejo, sociólogo, Dr. Javier Prado, advogado e parlamentar, Dr. Alejandro Deustua, filósofo, que dirigiu a Biblioteca Nacional, Dr. Paz Soldan, higienista, Dr. Hipólito Unanue, Dr. Riva Agüero, historiador, Dr. José Matias Manzanilla, economista, Dr. Antônio Miro Quesada, sociólogo, Dr. Abraham Rodríguez Dulanto, financista, Dr. Pedro Zulen, poeta e etnógrafo, nomes

que honraram a cultura de sua pátria e se tornaram admirados em todo o Continente.

O escudo da Universidade é o seguinte: São Marcos ocupa a metade do espaço, com um leão aos pés; na outra metade, o mar, com as colunas do "plus ultra" e acima uma estrela e três coroas. Cerca o escudo a seguinte frase: "Academia fanct Marci Urbis Regum In Peru".

A Universidade de São Marcos é constituída pelas Faculdades de Direito, Ciências, Letras, Medicina, Educação, Ciências Econômicas e Comerciais, Química, Farmácia, Odontologia, Bio-química e Medicina Veterinária. A Escola de Engenharia e a Escola de Agricultura, apesar de conservarem certa autonomia, completam o organismo geral da cultura superior no Peru. O mesmo se verifica com a Escola de Belas-Artes, o Conservatório Nacional de Música e a Escola de Serviço.

Possui a Universidade uma biblioteca de 90.000 volumes, dispondo também cada um de seus institutos de sua biblioteca especializada.

A Faculdade de Ciências desdobra-se em três seções: Escola de Ciências Biológicas, Escola de Ciências Físicas e Matemáticas e Escola de Geologia.

Na Faculdade de Letras funcionam as Escolas de Literatura e Filosofia, de História, de Etnologia, de Lingüística e Filologia, de Arqueologia, de Arte e de Jornalismo.

De acordo com a lei atual, a Faculdade de Teologia é autônoma, sendo subvencionada pela Universidade.

Além da Universidade Maior de São Marcos, funcionam no Peru as de Cuzco, fundada em 1692, Arequipa e Trujillo.

Também em 1551, a 12 de setembro, o Governo da Espanha criou a Universidade do México.

ATRAVÉS DE REVISTAS E JORNAIS

O ENSINO DA FILOSOFIA NO BRASIL

As "breves considerações críticas" que hoje ofereço, desajeitadas em sua trivialidade provinciana, são todavia fruto de uma longa observação no que concerne ao ensino da Filosofia, no curso secundário e nas Faculdades de Direito. No curso secundário, depois de 1942, desde que a Lei Orgânica do Ensino, de autoria do nosso patricio e contemporâneo de Escola, Gustavo Capanema, então ministro da Educação e Saúde, houve por bem extinguir os cursos anexos às Faculdades Superiores, e nas Faculdades de Direito, desde que se impusera ali um exame vestibular, no qual se exigiam noções de Psicologia e de Lógica a que mais tarde se acrescentaria um curso completo de História da Filosofia e, como "opus super erogationis", algumas palavras sobre Estética.

Estas despreziosas notas datam pois de quando, em 1927, cautelosamente agarrados ao "Manual" do Jesuíta Charles Lahr, redigido de conformidade com os programas oficiais dos colégios franceses, e recém-tra-duzido e adaptado ao Brasil pelo beneditino D. Ludgero Jaspers, lente de Filosofia no Ginásio de São Bento da mui leal cidade de São Paulo, e revisto pelo insigne mestre de todos nós: Alexandre Correia, e seguindo as "Noções de História da Filosofia" do saudoso Padre Leonel Franca, dávamos os primeiros cursos particulares a candidatos aos exames de admissão nas Faculdades de Direito do País.

Contam daí, dessa época, os primeiros reparos que então entendêramos de fazer aos diferentes progra-

mas de Filosofia, executado! em várias escolas de Direito do Brasil, e ao planejamento daqueles cursos anexos, registrando ao mesmo tempo as reações da inquieta fauna estudantil, quando se acerca, pela vez primeira, inteiramente "in albis", dos estudos filosóficos. Mais tarde, haveríamos do, monitor do docente Eupialo Canabrava, e depois substituto deste severo entusiasta das coisas da Filosofia, por 12 anos, na Faculdade de Direito de Minas Gerais, haveríamos de atentar por menor e mais cuidadosamente no que tocava ao ensino da "scientia magna" em várias partes de nossa terra.

Posta de parte a modéstia, parece-nos interessante agora o depoimento c supomos há de ficar "histórico", a seu modo, permanecendo como uma contribuição, pelo menos pitoresca, do que existe até hoje com respeito ao estudo e ao ensino de matéria que, sem favor nenhum, constitui o "culmen" ou o acabamento, a cúpula e o remate de toda cultura intelectual.

Sabemos, à saciedade, que, durante longos quadriênios, os governos republicanos do Brasil andaram apostados em colaborar com o desfavor público para o desprestígio do estudo da Filosofia. Assim é que em 1912 escreveu Farias Brito: — "... em nosso país, a Filosofia equiparada à "Retórica" foi suprimida, como inútil, do ensino oficial. Foi uma das notas características da reorganização por que passou o ensino no governo provisório da República, fato que tem sua explicação na preponderância que teve naquele governo o elemento positivista. Não se ignora que o Positivismo, por aquele tempo, servido por Benjamin

Constant, exerceu, entre nós, poderosa influência sobre as classes pensantes.

Em nosso país verificou-se, continua o pensador cearense, que a filosofia foi suprimida como inútil do ensino oficial. E agora mesmo, na nova reforma (Farias Brito escrevia isso em outubro de 1912 ?), que acaba de ser decretada e imediatamente posta em execução, a reação foi ainda mais radical, tendo sido suprimidas a cadeira de Lógica no Ginásio Pedro II e a cadeira de Filosofia do Direito nas escolas de Direito, o que prova que o Positivismo ainda não perdeu de todo o seu império nas altas esferas governamentais, em nossa Pátria".

Ponha-se entre parênteses que o ilustre patricio acaso atribua exclusivamente ao Positivismo o que se poderia atribuir igualmente a outros fatores que me dispense de nomear. E duas perguntas instam imediatamente : onde Farias Brito estudara a Filosofia, e como ? Não o foi certamente no Liceu Cearense de Fortaleza, onde em 1879 e em 1880 faz os seus preparatórios.

O encontro com a disciplina que devia ser mais tarde a razão de sua vida, deve ter-se dado em primeiro lugar no Recife, no curso jurídico de 1881 a 1884, com o arrebatado Tobias Barreto de Meneses, que o examinou na Faculdade de Direito por duas ocasiões. . .

Fora colega de Fausto Cardoso, Sousa Bandeira, Artur Orlando, Carvalho de Mendonça e Viveiros de Castro. Todavia, malgrado o ambiente mental em que rompeu nos seus estudos superiores, assinala um de seus mais autorizados biógrafos que ele não se deixou empolgar nem pelo monismo materialista, nem pelo positivismo de Comte, nem pelo evolucionismo de Spencer. Preocupava-o entretanto pertinazmente o problema filosófico, mas ainda não tem doutrina própria definitiva bem assentada. . . no Recife.

Insinua pois Jônatas Serrano que Farias Brito já havia sido tocado pelo demônio Socrático, aqui traves-

tido em Ariel. Todavia os clamores do Filósofo contra o Positivismo e contra Schopenhauer e Nietzsche, de enfiada com Lange, Renan, Guyau e um certo Gaston Gaillard, que em seu parecer acometiam a Filosofia, fazendo coro com os seus detratores e inimigos, revelam pelo menos a in-seletividade própria dos autodidatas na escolha de autores citados e na composição geral da "Base Física do Espirito". E aqui vem a ponto um reparo curioso a fazer-se: é a cons-sonância entre o que ali escreve Farias Brito e o que aventaram "me-ritis de causis", em dezembro do ano próximo passado, a "A Manhã" do Rio de Janeiro, os jovens filósofos paulistas Vicente Ferreira da Silva e Rolando Corbisier, no que concerne à detração da Filosofia freqüentemente feita pelos próprios cultores doía, causa não pequena do seu desprestígio entre nós.

Ora, Farias Brito não foi um improvisador em Filosofia. Antes informara-se com acurada curiosidade, larga e honestamente, de toda a literatura filosófica de seu tempo. Basta para isso percorrer-lhe os escritos em 1903 e em 1904 na Faculdade Livre de Direito do Pará (Filosofia do Direito) e os que lecionou no Colégio Pedro II de 1909 a 1916. Todavia, seu autodidatismo e a influência da Escola do Recife — "teu-to sergipada" — influência que se nota em suas lições no Pará, não lhe permitiram ser o grande pensador que a sua magnífica inteligência prometia, pois Farias Brito, malgrado sua perseverança monástica, foi inconcluso e fragmentário como o ensino que recebera, abrangendo mais do que penetrava, e des-sarte ignorou, lamentavelmente, em profundidade, toda a Filosofia Grega e toda a tremenda construção medieval, sendo tal desdém involuntário, num espirito tão alevantado, de ominosas conseqüências no ensino da Filosofia como no seu sistema de idéias.

Bastaria este exemplo tão significativo para que uma assembléia de genuínos filósofos diligenciasse pôr

cobro à desordem e ao caos reinantes nos estudos filosóficos, à improvisação ridícula de certos supostos cultores da Metafísica autêntica, à anarquia dos programas e aos mestres sectários e falhos de uma ciência, que somente se deve ensinar e aprender para o encontro com o verdadeiro sentido da vida e o legítimo destino do homem ?

Um decreto, o de número 8.660, de 5 de abril de 1911, determinara, pois, o encerramento das cátedras de Filosofia em um período compreendido entre 5 de abril de 1911 e o ano de 1914, no tempo do dis-
serto pensador cearense no Rio de Janeiro. Reinstalar-se-iam todavia em 18 de março de 1915, quando acaso a Europa, de onde, como sempre, importáramos a irrisória e episódica quisília, recobrava-se da campanha de descrédito e preconceitos contra a disciplina arquitecônica. No entanto longos anos fluíam ainda em nossa terra, antes que um Ministério da Educação, menos apedeu-ta e faccioso, defendesse a "Scientia Scientiarum" de viseira erguida e peito descoberto ante as maquinações da mesquinharia e do obscurantismo pseudo-científico.

Estes fastos, ao lado de outros quejandos que de momento pouco fazem para a nossa história, geraram uma indisposição sistemática e uma animosidade permanente para com os estudos metafísicos, agravando ainda mais o estúpido preconceito popular contra a "Scientia Al-tior". Como se já não bastara o famoso dito tobiástico ! De fato, clamara o mestre sergipano: — "não há domínio intelectual em que o espírito brasileiro se mostre tão acanhado, tão frívolo e infecundo como no domínio filosófico" — o Brasil não tem cabeça filosófica" . . .

Ao "abnormis sapiens". . . do Norte, mais um temperamento que um talento, como já se disse, cumpria, como lutador que era, e dos mais intrépidos e bizarros de que nos dá relato e notícia a história do pensamento brasileiro, inquirir e pesquisar as razões dessa néscia atoarda, de

uma congênita incapacidade brasileira para as coisas da Filosofia. Não o fez o indócil Tobias, que o tempo lhe era pouco, para sair à rua, a cobrar fama e aplauso com seu manipulo de companheiros. Todavia, menos precipitação e exuberância houvera, e teria atinado com a causa do mal, tão patente e cediça para um espírito que se gabava de lince e águia a um só tempo. E ninguém mais bem aparelhado que Tobias para evidenciar o erro de sua frase feita, a qual iria correr do Chuí ao Roraima ! Ora, apenas "o estudo e o ensino da Filosofia têm sido, entre nós, descuidados e tratados sempre com supremo descaso. Apenas, "Faculdades e Institutos Superiores de estudos filosóficos, como se encontram em todas as nações cultas do velho continente, "só agora" os começa a conhecer o Brasil.

É a esta falta de estudos metódicos e profundos, feitos sob a direção de mestres abalizados, que atribuímos principalmente a inferioridade da cultura filosófica, no Brasil.

As nossas inteligências, escreve o insuperável mentor e guia dos estudantes e dos estudiosos da Filosofia em nossa Pátria, o saudoso e santo mestre jesuíta Leonel Franca, às nossas inteligências não falece perspicácia nem vigor para sondar a natureza das coisas e perscrutar as causas supremas do ser. Não fôra-mos homens racionais e cultos se a tanto não chegáramos. Mas que estímulo há aí, para excitar, a seu tempo, essas vocações latentes de filósofos ? Que formação fundamental se subministra às inteligências para dispô-las ao estudo dos graves problemas do pensamento que virão, mais tarde, preocupar o homem maduro ? Nessa idade, nossos pensadores, desapercibidos de noções fundamentais, mas solicitados pela curiosidade nativa do Espírito e excitados pela leitura de obras estrangeiras, fazem-se autodidatas. Ora, o autodidata, salvo raríssimas exceções, não se submete às exigências de um estudo metódico, de uma dis-

ciplina regular na aquisição progressiva dos conhecimentos. Atira-se afoitamente às primeiras leituras que lhe vêm às mãos ou lhe atraem as preferências. Amontoa assim conhecimentos desconexos, amalgama sistemas encontrados, baralha idéias heterogêneas e, por fim, confundindo erudição com ciência, acaba por convencer-se de que é profundo filósofo porque leu muitas filosofias".

"É o primeiro inconveniente da falta de organização do ensino filosófico entre nós. O outro é não preparar um meio intelectual, um ambiente culto e elevado, ao nível das grandes questões do pensamento. Quem já não ouviu de lábios doutos lamentos assim: Estes estudos não interessam aos brasileiros! No princípio ainda de sua carreira filosófica, já Farias Brito escrevia: Sinto-me até certo ponto esgotado e sem forças, e sem apoio nem estímulo nem consciência mesmo da utilidade do meu esforço. Apoio? Estímulo? E como encontrá-los num público que, em sua quase totalidade, se desinteressa dos estudos abstratos e deles se desinteressa porque não os pode seguir com inteligência e amor? Tais são, a nosso ver, conclui o insigne didata Leonel Franca, as causas mais importantes do atraso da Filosofia no Brasil: autodidaxia de quantos entre nós se ocupam de assuntos filosóficos, descuidadosidade geral dos problemas de ordem especulativa; causas essas redutíveis, por sua vez, à deficiência dum ensino sério e metódico das disciplinas filosóficas.

Raimundo de Farias Brito amou as matemáticas, que estudara afinadamente, explicando-as depois, com brilho, em Fortaleza e nos colégios do Recife.

Tobias Barreto de Meneses aos quinze anos de idade já podia ser professor substituto de latim em qualquer cadeira provincial daquela matéria. Um e outro, pois, possuíram inegavelmente a base prévia indispensável que os estudos filosóficos exigem de forma imperiosa e

ferrenha, se bem que unilateral e necessariamente incompleta. Mas aconteceu que Tobias na Bahia teve como mestre de Filosofia, precisamente, o célebre Frei Itaparica e pôde passar os seus largos ócios de poeta boêmio dentro da Biblioteca Pública da cidade do Salvador, à data excelente, segundo rezam as crônicas. Verteu-lhe no cérebro o sonoro e campanudo frade todo o ecletismo espiritualista, à feição e modo de Vítor Cousin e na dos inúmeros sequazes daquele mágico orador e político. Foi esta a sua formação. . . que no mais se fez por conta própria e sabe-se de que modo. . . juntando um certo Noiré pensador de décima quinta grandeza a Kant, Spinoza, Schopenhauer e quejandos. Entressachando Strauss com Hartmann e Hoeckel... Impulsivo, apressado, veemente e irascível, díscolo e bor-dalengo, não era, como Farias Brito, homem para escolher um assunto, estudá-lo com serenidade e desenvolvê-lo larga e profundamente. Raça? De modo algum. Ausência de escola, de disciplina mental, falta daquela rígida lógica dos Aristóteles ou dos Aquinates, que lhe estruturasse o pensamento, rebentando em cachoes como uma força desabrada da natureza. Já no Recife, "perde o seu latim", aos 26 anos de idade, em concurso no Ginásio Pernambucano. Sabia-o, não há dúvida, mas desordenadamente, sem regra nem método. Em 1867, aos 28 anos de idade, defronta-se com Soriano de Sousa e agora em concurso de Filosofia. E posto que obtivesse o 1.º lugar, não nos esqueçamos de que o nomeado, o médico paraibano José Soriano de Sousa, era Doutor em Filosofia pela Universidade de Lovaina, escrevendo, à data do famosíssimo concurso, obra que seria adotada nos seminários do Brasil: "Compêndio de Filosofia ordenado segundo os princípios e o método de Santo Tomás de Aqui-no". (Recife, 1867). Certo, Soriano não possuía o seu talento e a sua coragem e suficiência, mas tinha mais do necessário, tinha "escola",

formação. . . Era medíocre e dado ao sestro de recompilar indefinidamente, mas, em que pese às celebradas verrinas de Sílvio Romero, o discípulo amado de Tobias, Soriano não era um desorientado no "mare mag-num" dos sistemas, teorias, doutrinas e escolas, tinha leme e norte, perspectiva e rota. . . O verdadeiro trato com as coisas da "vera et perfecta Philosophia", nunca é demais repeti-lo, e acaso nunca tão oportuno e azado, é uma lição cotidiana de humildade e de reconhecimento contínuo da nossa mísera condição de homens, pobres bichos da terra tão pequenos... A legítima formação filosófica ensina-nos a refletir dura e acuradamente sobre as teses alheias, com estudada serenidade e radical isenção, hoje como ontem, principalmente quando se trata de criticar, com a elevação indispensável e inerente ao filósofo digno deste nome, temas e princípios que reivindicam os nomes de Sócrates, Platão, do Es-tagirita, do Aquinatense, do homem de Tagasta ou de Godofredo Guilherme Leibnitz.

Sabemos que estas trivialidades de tão baixo metal não são para ser contempladas, diante de "sujeitos de importância em virtude e letras", como lá diz o meu Frei Luís de Sousa. Antolha-se-nos todavia, e esta seria uma das conclusões de nossa tese, que a indefectível solécia da fauna tipográfica em boa hora livrou o leitor do inquisitorial suplício de ler e comentar, figura-se-nos todavia necessário e urgente acentuar ao vivo, quiçá, com traços novos e inauditos, depois de uma longa e trabalhosa inquisição histórica acerca do ensino da Filosofia no Brasil. os pontos essenciais e nevrálgicos da razão de ser do nosso enciclopédico atraso em matéria filosófica, que atribuímos, salvo melhor juízo, e ressalvadas as raras e edificantes exceções que confirmam a regra geral, ao mau ensino, ao ensino errado, aos programas, aos professores, aos compêndios e às leituras, que dela Filosofia, de longa data, se vem fa-

zendo em nossa Pátria. Havemos de entender, se nos não mingua o tino comum, que "hora est jam nos de somno surgere", e de reagir à altura contra chascos e epigramas do teor daquele de Júlio César de Moraes Carneiro, o Padre Júlio Maria, quando se referiu à nossa disciplina: "a Filosofia no Brasil é um preparatório" . . .

Será isso, e por muito tempo ainda, até que uma polícia dos hábitos e costumes filosóficos se instaure entre nós para sobreestar e compor esta sesquipedal desordem em que há tantas décadas parece nos compraze-mos. Se a Filosofia "é uma expressão de vida e da Vida", como tão bem assinalou alhures um dos nossos, não deixará nunca de ser um "preparatório" entre nós, divorciada da realidade brasileira como anda, envolvida em um verbalismo estéril e inoperante, cerceada pela "einsei-tigkeit" dos autores, jungida ao dis-cipulato servil, eco de outros ecos, abastardada pelo diletantismo fácil e superficialidade conseqüente, unilateral e sectária, "fantasia sem proveito" servida freqüentemente por pseudo intelectuais, doutores em Sig-mund Freud mas que nunca leram Platão ou Santo Agostinho, neste afã bárbaro de "ser novo", que tipifica o "recém dives" dos estudos abstratos. No entanto ela é um estudo para soluções humanas e nunca para soluções locais, não se compadecendo com os convencionalismos do momento ou com o arrivismo sistemático que procura a todo transe "dar um valor absoluto a uma corrente de idéias só porque ela parece ser nova", como se dá com estes ágeis existencialistas de agora, mestres acrobatas, que, numa expressão feliz, "conhecem mais a letra que o espírito dos autores", ou como se deu com aqueles de ontem na sua cultura tumultuária e frenética derraman-do-se da cúpula aos alicerces, começando pela última página da Filosofia ! Sim. Tobias. por exemplo, teria sido em hipérbole o "buccinator". . . "não traçou caminhos certos mas

despertou interesses profundos"... "uma fogueira ardendo no deserto". Saudemo-lo. Ensinou com calor e entusiasmo o que desaprendeu sozinho e sofredoramente. Ao menos criou um caso para as ironias de um Laet: escola teuto-sergipana do Recife. . . ripostada não em tom menor por Sílvio Romcro: escola galo-fluminen-se, do Sul... do sul, que pretendia o monopólio do senso crítico e da propriedade verbal com Lafayette Rodrigues Pereira, "conditiones sine quibus non" desta enervante reflexão crítica que se chama Filosofia. . .

Mas, já é tempo de volvermos ao tema principal. De nossa pretensa indolência intelectual para as coisas quintessenciadas da Metafísica disseram ainda por maior, que o não podiam fazer por menor, mestre João Ribeiro e Clóvis Beviláqua. O primeiro afirmando de oitiva que não está no nosso temperamento nem nas virtudes da raça o culto da Filosofia, o segundo concluindo que a nossa característica preguiça mental prefere os devaneios da imaginação e as facilidades do dogmatismo às asperezas do estudo e da análise. Ambos, como Tobias, por sua vida exclusivamente votada às coisas do espírito e naturalmente desleixados no granjeio de bens de fortuna, negando radicalmente a assertiva com as próprias pessoas. João Ribeiro primoroso, mesmo quando escrevia sobre assuntos de uma seara exclusiva de especialistas, num terreno difícil e particula-ríssimo como é o da "Scientia Rec-trix", Clóvis Beviláqua excelendo em uma lógica impecável, que faria inveja aos casuístas mais opinados.

Obscurecidos ambos pelos "idola" clássicos do meio, da raça, da organização econômico-social, voltados para o passado e sem pressentirem o futuro, não atentaram em que, malgrado todas as vicissitudes que impeçam o desabrochar das vocações especulativas, estávamos, como "estamos, fatalmente condenados à civilização" . . .

De Sílvio Romero a Francovitch, a Cruz Costa, a Jônatas Serrano e Hermes Lima, a Leonel Franca, Roberto Paterson e Henrique Geenen e tantíssimos outros que acidental ou expressamente trataram da Filosofia brasileira, entretanto, muitas águas correram.

Já a oclocracia não decreta a inutilidade da Filosofia no Brasil e já se desfez o mito de nossa incapacidade congênita para tais estudos. Aí estão todos estes mestres e cultores da Filosofia para desmentir o asser-to. Sem dúvida nós nos criticamos asperamente para exigir um esforço cada vez melhor e mais apurado. Seremos os primeiros, e para isso sempre nos congregaremos, a reconhecer, pois, as nossas falhas e deficiências. Supomos ser este o tácito e mais sério objetivo de qualquer Congresso Brasileiro de Filosofia. Muito temos caminhado depois que Rocha Pombo escreveu alcançarem os brasileiros no máximo as alturas de gramáticos e juristas. Negar a evidência seria ridículo. Aqui não escrevemos para as jeremiadas costumeiras de idealistas frustrados e conformados. Isto era de uma época já agora definitivamente superada. Hoje sabemos as razões do desprestígio dos altos estudos entre nós e estamos perfeitamente aparelhados para obviar a estes empecos que os nossos antepassados intelectuais não quiseram ao menos pôr em evidência necessária para combater e destruir. Reconheçamos sem detença entre nós a proverbial falta de método nos estudos e a ausência de sólida base prévia constituída por uma cultura humanística e científica real e ponderosa. Balda velha ! Mas já não recebemos hoje, como outrora, mercê de uma salutar reação na escola brasileira, passivamente feitas e inverificadas, as opiniões e as doutrinas .

Quanto à nossa consabida míngua de originalidade, refrão favorito dos aristarcos e zoilos de vária casta, ordinariamente no que diz respeito à Filosofia naquele estado pu-

ramente negativo do espírito que consiste na ausência de todo conhecimento relativo ao objeto, melhor fora acaso criticassem esta sofregui-dão, que não poucas vezes nos tem feito tombar nas raias da excentricidade ou da extravagância. A Filosofia não é, nunca foi, um certame de engenhos apostados em sacar agudezas e repentes para gáudio, aprazimento e fruição das massas. Melhor empregado fora em crítica filosófica apontar o funesto vêzo nosso de desdenhar as linhas clássicas e imortais da Filosofia, que sem elas por fundamento não haverá originalidade possível: di-lo e o põe de manifesto a história do pensamento à saciedade.

Faz muito também entre nós que abandonamos nas catédras, graças ao Altíssimo!, aquele sestro avoengo que Rui cognominou de "culto mecânico da frase", a incontínencia verba! dos de antanho, de saudosa memória e execráveis conseqüências. Aos poucos, e laboriosamente, iniciamos a nossa independência intelectual, transformando reflexivamente para sua assimilação, aquisições agora severamente meditadas. Cada dia deixa o nosso ensino de ser, como ou-trora, puramente mnemônico e receptivo. Já obrigamos os nossos alunos às fadigas da controvérsia e a uma contínua ação própria da mente. Já eles aprendem a distinguir as compilações, mistelas e aferventa-dos, em que somos tão férteis, do brilhante antes da cristalização definitiva, do cristal em lapidação. Ao desamanho intelectual pelo aforçu-ramento, contrapõem conscientes a produção ronqueira e laboriosa dos mestres que ensinam o que sabem e não o que acabam de ler. Possuídos da tirania cartesiana de serem claros e seguros, não mais recebem "a palha pelo grão" e castigam duramente os "sermões" de lavra alheia. Nem mesmo na sua justa impertinência toleram os reduzidos meios de expressão do lente e as palavras pouco ajustadas à idéia e ao intento. Contrastando os casuísticos e difusos

dos verdadeiros temperamentos docentes e didáticos, enfrascam-se em leituras que nós, na nossa mocidade, andávamos longe de sofrer e aceitar. Com serem mínimas e rasteiras e acaso em extremo tēporas as suas tendências para tão graves estudos, os mais aplicados não raro transcendem freqüentemente os limitados horizontes dos compêndios, convizi-nhando de seus preceptores, que, como reza Castilho Velho, em notório excerto: "é fácil aos discípulos sobrepujar algumas vezes os mestres que os precederam". . . É que os move a circunstância e o tempo, o rescaldo das últimas guerras e, principalmente, e sobretudo, esta necessidade do "animal metaphysicum" para uma explicação última, para uma luz no meio da escuridade que só a Filosofia lhes pode oferecer.

Não. Nem tudo é em nossos dias confusão e crise, ou incultura generalizada, como escreveu Tristão de Ataíde; autodidatismo, vulgarização apressada e cultura de empréstimo, no dizer de Miguel Osório de Almeida. Dizem acaso que concluímos possuídos daquele vulgar otimismo, delirante e provinciano, e que tudo isto são vagas fórmulas de cortesia, com que se brindam a oficiais do mesmo ofício, e certo hão de querer provas concretas.

Aí estão as nossas Faculdades de Filosofia, que, em um decênio apenas, promoveram esplêndida revolução pedagógica em nossa Pátria. Aí estão as suas revistas, os seus trabalhos, as suas pesquisas, os seus concursos e sobretudo a sua feracis-sima crítica às antigualhas mazor-raís e tabaquentas de outras eras. Percorri-as de Norte a Sul, assisti às aulas de seus mestres, li e meditei nos seus escritos, coligi os seus programas para estudá-los. Não é outro o meu ofício e aqui não vai jac-tância e ostentação condenáveis. Através de quatro notáveis Congressos de Estabelecimentos Secundários em que se reuniam cerca de 1.000 professores em cada um deles, pudemos ver de perto, "sine ira ac stu-

dio", de como se luta hoje no Brasil em prol de um ensino arejado, novo e mais consentâneo com as realidades brasileiras, podendo exclamar agora como o mantuano: "quantum mutatus ab illo" !

O historiador do ensino da Filosofia no Brasil que se dispusesse a percorrer de 3 de fevereiro de 1842 até nossos dias, "verbi gratia", os programas e as variadas direções da Filosofia no Colégio Pedro II, de Domingos José Gonçalves de Magalhães a Nelson Romero e Eurialo Canabrava, e o mesmo fizesse naquelas tradicionais e já centenárias casas de ensino brasileiras, inclusive nos seus notáveis Seminários, teria uma perspectiva já bem longa e de lisonjeiras surpresas para o seu possível e amarujento pessimismo no que toca ao nosso envolvimento didático e intelectual.

Não dizemos, mui de intento e sobre pensado, da nossa produção filosófica, que não é o caso de tratarmos dela aqui. Apenas registramos ser ela hoje suficientemente co-piosa e já bastante marcada para não conter-se mais em simples ensaios jornalísticos, de sua natural condição efêmeros, reduzidos e de importância relativa.

Certo, são ínvios os caminhos e mui extensa ainda a jornada. Todavia é com novo alento e dobradas esperanças que destes primeiros contatos nós partimos, e com tão opi-mos frutos... — ARTUR VERSIANI VELOSO — (*Folha de Minas*, Belo Horizonte).

O ENSINO PROFISSIONAL

A escola de aprendizes deu sempre ensejo a um longo debate no plano especulativo das idéias. Muitos ainda hoje entendem que ela deve ser de caráter pedagógico, subordinada a um programa de ensino profissional anterior à prática do ofício; outros opinam que só na oficina o aprendiz adquire a necessária capacidade.

Uma tese entretanto não exclui a outra, e as duas podem conciliar-se.

Evidentemente, o artífice mais bem formado na conclusão de um curso profissional só valerá pelo modo como seus conhecimentos se apliquem. A oficina é o campo onde êle oferecerá a prova definitiva do que aprendeu. Mas nem por isso as noções adquiridas unicamente na oficina bastam a criar o bom artífice, havendo, como há, nos cursos profissionais uma espécie de suma da experiência que os torna aptos a elucidar certos problemas concernentes não só ao rendimento como à perfeição do trabalho.

A grande indústria do século XIX não alcançou toda a importância dessas questões, porque o signo de prosperidade, sob o qual se desenvolveu logo no período revolucionário de seu aparecimento, a fez ignorar contingências como as atuais. A margem franca do lucro e o pouco volume das necessidades, apenas esboçadas, contribuíram certamente para prestigiar ambas as teses acima referidas, pois à indústria não prejudicava o artífice mal sucedido na oficina, depois de habilitado teoricamente em um curso profissional, como tão pouco lhe importava o mero artífice da oficina sem a base do curso. No primeiro como no segundo caso, as retificações vinham imediatas na organização do trabalho. Conforme fosse a hipótese, a tese correspondente proclamava-se triunfante.

Aconteceu que a primeira guerra mundial desvendou as perspectivas do ensino profissional, exatamente pela urgência de associar o conhecimento teórico à prática da oficina, para que as indústrias bélicas fornecessem o esforço máximo, sem perdas nem omissões quanto ao tempo, quanto à quantidade e quanto à qualidade dos engenhos ou artigos fabricados. A partir, é claro, desse momento, o curso profissional impôs-se à oficina, como a oficina proporcionou ao curso profissional as melhores indicações. Se estudarmos as causas do progresso espantoso da indústria em geral depois da outra

guerra — que, a despeito de sua grandeza, não foi senão um prelúdio da pavorosa conflagração de 1939, ampliado em seus propósitos na pausa de um armistício pelo espaço de vinte e um anos — encontraremos na origem de suas realizações o princípio do ensino profissional projetando-se na oficina, com a prática da oficina a projetar-se no ensino.

Transportadas as questões para o seio das assembleias periódicas da Conferência Internacional do Trabalho, instituída após aquela primeira guerra, as duas velhas teses logo tomaram largura em qualquer debate suscitado pelo assunto. Não fez mal que recrudescesse a tertúlia, pois das razões defendidas ou contrariadas veio resultar a clareza de uma conclusão: o ensino profissional precisa da oficina, como a oficina deve atrair e desenvolver o ensino profissional.

E essa conclusão toda a substância da lei que entre nós criou o serviço de aprendizagem industrial, destinado a funcionar "em íntima colaboração e articulação com os estabelecimentos industriais, através dos respectivos órgãos de sindicalização, visando a estabelecer um sistema nacional de aprendizagem, com unidade de objetivos e de planos gerais, mas adaptável aos ritmos peculiares desses estabelecimentos e à variedade de suas condições de produção e de trabalho". O ensino e a oficina conjugam-se, portanto, no dispositivo. — COSTA REGO — (*Correio da Manhã*, Rio).

TIPOS HUMANOS E EDUCAÇÃO

"O que vulgarmente se admira que os rostos humanos, sendo tantos e compostos precisamente das mesmas partes, nenhum se pareça totalmente com o outro e nada em comparação da diferença dos espíritos. . ."

MANUEL BERNARDES, *Nova Floresta*, V, III, XXIV

"Je me represente un instituteur, un père de famille, que

commence à observer plus attentivement ses élèves ou ses enfants; qui examine de plus près la forme et la structure de leur visage, leurs traits et leurs gestes, leur démarche et leur écriture; qui partage à chacun, avec plus de discernement et de choix, la tâche qu'il peut remplir, qui n'exige de chacun que ce qu'il est en état de fournir".

J. G. LAVATER, *Traité de Physiognomonie ou l'art de connaître les hommes par la physiognomie*, I, XX, Ed. Moreau, 1806.

Além do breve trecho que vai por epígrafe, Manuel Bernardes traz, noutro passo da mesma "Nova Floresta", mais reflexões e comentários sobre o tema: — "Sucede às vezes na mesma família haver três irmãos, filhos do mesmo pai e da mesma mãe, e um deles ser de condição fácil e bem intencionada, outro de condição retrincada e maliciosa, e outro de condição baixa e rasteira: o primeiro parece europeu, que escreve da mão esquerda para a direita; o segundo parece hebreu, que escreve da direita para a esquerda; o terceiro parece chinês, que escreve de cima para baixo. Mas é que, ainda no ventre de Rebeca, já os dois meninos Esaú e Jacó renhiam e tinham tão diferentes gênios como duas nações opostas. Nos rostos, nas vozes, nas letras, apenas há, entre milhões de homens, um que se pareça inteiramente com o outro". (II, II, IV.)

Não há dois indivíduos iguais, disse alguém, e ambos ficam muito satisfeitos por isso. . .

Grande gafe é achar parença de uma pessoa com outra, a menos que o termo de comparação não seja o artista mais na moda ou pelo menos uma grande figura da história. . . Charcot, por exemplo, cultivava sua semelhança com Napoleão.

Aliás, qualquer semelhança tem um laivo de ridículo. Quando vemos dois irmãos muito parecidos, vem-nos vontade de rir, porque um é a

caricatura do outro. Também é ridículo dizer que esse conceito, que escrevi há muitos anos, antes de ter lido Pascal, encontrei-o entre os seus pensamentos: — "Deux visages sem-blables, dont aucun ne fait rire en particulier, font rire ensemble per leur ressemblance". Qualquer semelhança. . .

Embora no caso se trate de uma coincidência extremamente lisonjeira (um autor redundante diria: para mim), tomemos, sobre isto, outra lição do mesmo Pascal: — "Certains auteurs, parlant de leurs ouvrages, disent: mon livre, mon commentaire, mon histoire etc. Ils feraient mieux de dire, notre commentaire, notre histoire etc. . . — vu que d'ordinaire il y a plus en cela du bien d'autrui que du leur".

A educação visa ao mesmo tempo desenvolver a personalidade e adaptá-la à sociedade. Tem, pois, ao mesmo tempo, finalidades individualizadoras e padronizadoras.

A individualização será limitada pelas necessidades da vida em comum; e a padronização não será rígida a ponto de abafar as originalidades pessoais.

Para acentuar ao máximo a personalidade e aproveitar melhor suas tendências, o ideal teórico seria o ensino estritamente individual. Mas isso não só não é possível na prática, como também seria inconveniente por faltar a emulação e o contato humano em geral, sugestivo e estimulante.

Ao contrário do que pregava erroneamente o "behaviourism" de Watson, todos os homens são fundamentalmente desiguais; e uma das finalidades da educação é, sob certo aspecto, apagar estas diferenças.

O que está de acordo com as realidades observáveis é: nem um molde muito estreito para cada indivíduo nem um padrão muito largo, para toda a humanidade.

Há semelhanças dentro das diferenças, há grupos naturais, há tipos; e esta noção é a base da "homogeneização das classes" critério peda-

gógico atual, cheio de sabedoria e bom senso.

Antes do acessório, o fundamental. Antes da homogeneização das classes, a cura das verminoses e subnutrição de todos. O acessório passa a fundamental numa segunda etapa, vencida a primeira.

Cuidada a parte clínica propriamente dita, curadas as doenças comuns dos escolares (verminoses, subnutrição, prisão de ventre, odon-topatias), atendidos os anômalos endócrinos tão freqüentes (criptor-quidia, frólichoides, etc), então deve-se cuidar da "homogeneização das classes", reunindo os grupos de alunos cujas variações individuais estejam dentro da normalidade e tenham certo grau de semelhança entre si.

Uma primeira divisão deveria ser entre indivíduos estênicos e astênicos.

Os estênicos suportam maior número de horas seguidas de trabalho; os astênicos necessitam de descansos periódicos, podendo, entretanto, atendida esta necessidade, produzir muito. Diz-se que o grande Barão do Rio Branco causava o desespero de seus secretários porque o seu ritmo de trabalho era: 24 horas com interrupções quase a cada hora para repouso e para sono.

Os ritmos individuais não devem ser contrariados, mas sim aproveitados. Há, por exemplo, indivíduos que estão melhor pela manhã do que à tarde e à noite, e vice-versa: tipos "cotovia" e tipos "rouxinol", ou, nacionalizando, tipos "sabiá" e tipos "bacurau". Por que distribuir arbitrariamente os alunos nos turnos da manhã e da tarde e não de acordo com seus ritmos pessoais?

Dentro de cada um desses grupos gerais (estênicos e astênicos) há variedades de acordo com as predominâncias glandulares. Para só dar um exemplo: os de temperamento hipotiróideo, calmos, bradipsíquicos, indolentes, "tipos lago", perturbam os de tipo oposto e são por eles perturbados: os de temperamento hi-

pertiróideo, vivos, taquipsíquicos, irrequietos, "tipo cascata". Musset, quando criança, pedia à sua ama que acabasse logo de calçar os seus sapatinhos novos, para que não envelhecessem. . .

Quando o temperamento e a orientação glandular destes indivíduos tendem a se extremar, é oportuna uma terapêutica alimentar e medicamentosa conveniente.

Por exemplo, uma alimentação rica em protídeos é conveniente para os hipotiróideos apáticos e inconveniente para os hipertiróideos eretísticos. Para estes últimos é útil uma alimentação rica em glúcídeos, lípídeos e vitamina A (antagonista da úroxina).

Para os astênicos em geral é indicada uma alimentação farta em vitamina C (sinérgica da corticina, hormônio da suprarrenal, eminentemente estenizante).

Em certos casos, sob orientação médica, a opoterapia e certos medicamentos (iodo) podem ser empregados individual ou coletivamente (inhalatorium coletivo, como o existente no Instituto Biotipológico-On-togenético de Gênova). Na minha clínica civil tenho conseguido melhorar o aproveitamento escolar e a conduta de algumas crianças, mediante a oportuna terapêutica glandular.

Além desses aspectos propriamente médicos, físicos e temperamentais, é necessário encarar mais especialmente a face psicológica da criança. Nelas já se revela a tendência kretschmeriana para a clicoidia ou a esquizoidia.

O educador, ao mesmo tempo que se orienta no cuidar de cada tipo, procura também medianizá-los, corrigindo as tendências num ou noutro sentido. "Crianças de constituição diferente necessitam de influências educacionais diferentes, do mesmo modo que árvores que se inclinam em direções diversas necessi-

tam ser apoiadas sob ângulos diversos", escreve Sheldon.

Cada tipo de criança necessita de um ambiente e de um tratamento especial. A rígida disciplina é necessária para um somatotônico de Sheldon, de caráter vigoroso e afirmativo; nestes um prematuro apelo ao raciocínio seria tão pernicioso para o caráter como seria vergastar um cerebrotônico sensitivo.

Os viscerotônicos, com vivacidade social, desembaraçados glutões, devem ser reunidos em grupos e socializados; ao passo que os cérebro tônicos necessitam antes de mais nada de proteção nesse meio.

Observemos um brinquedo infantil: o chefe decidido é um somatotônico; os companheiros de boa vontade são viscerotônicos; e o pequeno e frágil cerebrotônico observa atento, mas sem tomar parte ativa no folguedo.

É possível que a solidão seja essencial ao completo desenvolvimento das criaturas voltadas para o pólo mental, como a sociabilidade ao viscerotônico e uma atitude agressiva ao jovem somatotônico (Sheldon).

Correspondem a uma variedade dos somatotônicos de Sheldon os adolescentes de temperamento hiper-suprarrenalítico, descritos por Pende: apresentam-se com força muscular precocemente exasperada, são excessivamente agressivos e combativos, e as suas reações violentas levam-nos muitas vezes à prática de atos grosseiros e brutais contra os seus companheiros e mesmo contra os mestres. Os adolescentes de temperamento hipergenital são em geral indisciplinados e rebeldes na escola e em família. Nos de temperamento hipertiróideo-hipertímico é freqüente a tendência para a mentira e pequenos furtos.

O conhecimento biotipológico-endocrinológico do educando permite corrigir certos casos, deficiências muitas vezes baseadas em estados

mórbidos somáticos, daqueles fatores mentais que Pende chama "instrumentos da inteligência": vontade de aprender, capacidade de atenção, de concentração mental, a memória ou capacidade retentiva, a resistência ao esforço mental.

Um jovem pode ser dotado de alta inteligência e não revelar bom aproveitamento escolar por deficiência funcional de um desses "instrumentos"; tratada a causa endocrínica dessa deficiência parcial, em muitos casos o educando se normaliza no seu conjunto intelectual.

O hipérfimo-linfatismo dos adolescentes acarreta deficiência da vontade, da atenção e do poder de concentração; uma notável instabilidade volitiva se observa no3 hipoparatiroides espmofílicos: abulia e apatia nos hiperpituitários, durante a adolescência; memória fraca nos hipopituitários e fortíssima nos hiperpituitários; cansaço fácil e fraca resistência ao esforço mental nos hiposuprarrenálicos hipertiróides.

Há, segundo Pende, duas formas principais de inteligências nos escolares: os taquipsíquicos e os bradipsíquicos.

Os taquipsíquicos, mentalidade veloz pronta, intuitiva e sintética; temperamento hipertiróideo ou hiperpituitário; preferem e assimilam melhor as disciplinas objetivas e práticas, como as naturalísticas, estéticas, políticas e sociológicas, as quais não requerem análise abstrata do pensamento ou esforço paciente de memória ou de análise lógicas; brilham na língua materna, nas ciências naturais, na história e na geografia, nas críticas e na estética, na cultura política e militar, ao passo que são mediocres nas línguas mortas e sobretudo na álgebra, geometria e filosofia.

Os bradipsíquicos: mentalidade lenta, reflexiva, lógica, concreta, analítica; temperamento hipotiróideo hipopituitário-hiperparrenálico-hiperpancreático; brilham na matemática, na filosofia e nas matérias clás-

sicas, que requerem grande paciência, reflexão, lógica.

A importância destas distinções nos escolares é notável, quer para compreendê-los quer sobretudo para orientá-los na carreira a seguir. ■— W. BERARDINELLI — (*Jornal do Comércio*, Rio).

BIOLOGIA EDUCACIONAL

1. O ensino da Biologia Educacional nas escolas normais deverá ter os seguintes objetivos: a) fornecer ao aluno base biológica para o entendimento do fenômeno educativo; b) dar-lhe noções que o auxiliem no estudo das outras matérias do curso; c) munir-lo de conhecimentos práticos de Biologia e Higiene, de interesse para o exercício do magistério primário.

2. O professor da cadeira não perderá de vista que o curso profissional das escolas normais se destina à formação de mestres primários, de mestres que comumente irão iniciar o seu trabalho em escolas da roça. De cada aula ou exercício deverá, pois, extrair indicações práticas para o desempenho da função docente no meio rural.

3. O ensino de Biologia Educacional será tanto mais proveitoso quanto mais acessível e simples. Convém reduzir cada assunto aos seus pontos capitais e evitar as exuberâncias de terminologia científica.

4. É indispensável verificar periodicamente, por meio de exercícios escritos, de proposição de problemas, e de debates, se os alunos estão acompanhando com proveito o ensino.

5. Certas repetições de assuntos, que se notam no programa oficial, são em regra propositadas, referindo-se a questões que, pela sua importância, devem ser examinadas sob vários aspectos e conhecidas com maior segurança pelos alunos.

6. É dever do professor estimular a leitura de bons livros. Não se limite ele a expor a sua lição: aconselhe os alunos a que leiam; indique-

lhês capítulos interessantes dos livros da matéria; peça-lhes mesmo resumos e críticas de suas leituras.

7. Uma investigação bem conduzida, um trabalho prático bem orientado, valem muito mais do que sucessivas preleções ouvidas passivamente. Realize, portanto, o professor, sempre que oportuno, esse gênero de exercícios.

8. Entre os exercícios práticos indicados, estão, por exemplo, as visitas a determinadas instituições relacionadas com o ensino de Biologia Educacional (especialmente no segundo ano de estudos); ao Centro de Saúde local, ao Departamento de Higiene, a uma usina de pasteurização do leite, a escolas urbanas ou rurais, a habitações, etc.

9. Convirá que o professor submeta a grupos de alunos, para que estes os estudem em cooperação, alguns problemas práticos referentes à disciplina. Exemplos: *a)* estudo crítico de um prédio escolar, do ponto de vista da higiene; *b)* a escola rural X., sob o aspecto da higiene escolar; *c)* altura e peso dos alunos de uma classe; verificação e comentários; *d)* o posto de higiene local: seu programa de ação, seu movimento, seus benefícios; *e)* a água da cidade: sua origem, sua captação, seu tratamento, sua distribuição; *f)* a mortalidade infantil do Município; principais causas; *g)* investigação a respeito das causas de ausência dos alunos de uma escola; *h)* os hábitos higiênicos (ou anti-higiênicos) dos alunos da escola; *i)* a alimentação da cidade; principais falhas; *j)* o problema do leite na cidade; *z)* a educação física nas escolas da localidade; *m)* estatísticas vitais do Município; *n)* o amarelão, a malária no Município; *o)* o alcoolismo no Município.

10. É interessante também que o professor, em horas estranhas às aulas, reúna os alunos para ouvir e comentar exposições ligadas à disciplina, feitas por higienistas ou médicos da cidade. É uma forma eficaz de estimular a cooperação e de rela-

cionar os estudos escolares com as realidades locais. — A. ALMEIDA JÚNIOR — (*Atualidades Pedagógicas*, Rio).

O ENSINO SECUNDÁRIO NO BRASIL-COLÔNIA

Sobre a evolução do ensino no Brasil, reuniu Primitivo Moacir, nos três volumes já publicados da sua obra "A Instrução e o Império", vasta e substanciosa coletânea de notas extraídas de anais legislativos, de relatórios governamentais e de publicações de variada espécie. Reputando o seu paciente trabalho apenas como sendo "um subsídio para a História da Educação no Brasil", ao abundante material reunido não quis o autor adicionar comentários e, tampouco, dele tirar conclusões.

Mas a obra, na sua objetividade incisiva, mostra-nos que jamais se descurou da Educação Nacional e que, não obstante nem sempre trilhássemos, nesse terreno, a senda mais consentânea com as condições do país, por toda parte e em todas as épocas, proliferaram alvites, idéias e planos para resolver o problema.

Tenho, aliás, para mim, que as deficiências que sempre se observaram e ainda hoje se observam, em menor grau, nesse importantíssimo setor da Educação Nacional, são, até certo ponto, conseqüências muito naturais das condições geográficas e da evolução político-econômica do país.

Jamais faltaram administradores que as apontassem, idealistas que procurassem removê-las, leis que visassem suprimi-las.

De um lado, a sujeição política da colônia, a princípio; depois, as condições econômicas do estado incipiente, em que tudo estava por organizar-se, e, sempre, a grande extensão territorial e a pequena densidade demográfica representaram obstáculos aos mais bem intencionados esforços dos nossos administradores.

De outro lado, a falta de constância na sustentação dos planos traçados e a mingua de executores que os cumprissem e fizessem cumpri-los à risca, com sinceridade de propósitos, contribuíram também para que jamais se atingisse a meta visada e se colhessem todos os frutos que a semente, embora nem sempre a mais adaptada ao meio, poderia produzir se fosse devidamente cuidada.

Contra essa falta de tenacidade na aplicação das providências decretadas, contra essa muito nossa irresistível volúpia de reformar, já se precavia o deputado baiano Januário Cunha Barbosa, cujo projeto de regulamentação da Instrução Pública, apresentado, em 1826, à Câmara dos Deputados, concluía por este dispositivo.

"Nenhuma alteração se proporá relativamente aos títulos e artigos do presente sistema de instrução pública durante seis anos, a fim de que quaisquer inconvenientes, que ocorram sobre a sua execução, não sejam meras conjeturas ou receios de considerações particulares, mas, sim, confirmadas pela experiência e madura reflexão".

Igual prudência revela Bernardo Pereira de Vasconcelos na bela oração que pronunciou, a 25 de março de 1838, ao se inaugurarem as aulas do Colégio Pedro II. Fazendo, então, a entrega do Regulamento do Colégio ao seu primeiro reitor, o Bispo da Anemuria, teceu o Ministro as seguintes preciosas considerações que, decorrido mais de um século, não perderam o sabor da oportunidade e devem calar profundamente no espírito dos responsáveis pelo nosso ensino:

"A perfeição de obra tal só pode provir-lhe da experiência: ela e o tempo é que hão de mostrar a necessidade das alterações e das modificações que cumpre fazer".

"Um dos meios, e talvez o mais proveitoso, de fazer sentir os inconvenientes de um regulamento é a sua fiel e pontual execução. Cumpre,

pois, que, longe de modificar esta regra na sua execução, seja ela, ao contrário, religiosamente observada, a fim de que sejam conhecidas as suas faltas, apareçam os seus defeitos e tenham lugar os preciosos melhoramentos, porém competentemente decretados".

"Só assim deixariam receios infundados de tomar a natureza de dificuldades reais, só assim se evitará o escândalo de estilos arbitrários".

"Revela, pois, ser fiel a este princípio: manter e unicamente adotar os bons métodos; resistir às inovações que não tenham a sanção do tempo e o abono de felizes resultados".

Os seus primeiros passos o nosso ensino secundário ensinou-os em São Paulo, graças à tenacidade dos jesuítas que, em São Vicente, fundaram, em fins de 1549, logo após a chegada de Leonardo Nunes, um colégio, com vernizes de escola secundária, onde, além de escrever, ler e contar, se ensinavam as línguas portuguesa e latina.

Em 1554, o Colégio de São Vicente é transferido para Piratininga, e, tendo chegado Anchieta, Nóbrega o designa para professor de gramática dos seus colegas, que não haviam tido a felicidade de aprendê-la em Coimbra.

Enquanto, mercê da atuação dos jesuítas, mal alvorecia o ensino de humanidades no Brasil, já em Portugal se criavam entraves à sua obra educacional: em 1555, o Corpo da Universidade de Coimbra, que, *"pelo mérito de seus professores, se fez sempre digno da real atenção"*, opõe-se à entrega do Colégio das Artes aos discípulos de Loiola e, em 1562, ao *"Congresso das Cortes que o Senhor Rei Sebastião convocou, reque- reram os povos contra as aquisições de bens temporais e contra os estudos dos mesmos religiosos"*.

Ao findar-se a primeira metade do século XVIII, os padres da Companhia de Jesus mantinham na colônia, além do Noviciado, na Bahia, nove

outras escolas, algumas com classes de latim e humanidades (Rio de Janeiro) e com aulas de letras humanas, filosofia e teologia moral (Pernambuco).

Uma testemunha da época informa que na Bahia, então o mais importante centro cultural do país, *"havia no colégio sete classes em que se instruía a mocidade, não só na Capital, mas em todas as vilas da capitania e seus distritos"*.

Na primeira dessas classes, ensinava-se a gramática portuguesa; na segunda, os rudimentos de latim; na terceira, sintaxe latina; na quarta, *"construção da mesma língua e retórica, tal qual então se ensinava"*; na quinta, matemática; na sexta filosofia e, na última, teologia moral.

À 28 de fevereiro de 1759 assina el-rei um alvará, evidentemente eivado da paixão política de Pombal, em que desmerece desabridamente a obra educacional dos jesuítas, incumbidos de todas as escolas menores, tanto em Portugal, como em suas possessões, lamentando o estado de ensino, *"que se vê extraordinariamente decaído daquele auge"*, devido *"ao escuro e fastidioso método que introduziram os religiosos jesuítas nas escolas destes reinos e dos seus domínios"*. O libelo prossegue implacável e violento contra *"o mau gosto"*, contra *"a ruína do ensino"*, concluindo el-rei por afirmar que, *"desejando não só reparar os mesmos estudos para que não acabem de cair na total ruína, a que estão próximos, mas ainda restituir-lhes aquele antecedente lustre, que fêz dos portugueses tão conhecidos na República das Letras, antes que os ditos religiosos se intromettessem a ensiná-los com os seus sinistros intentos e infelizes sucessos"*, era *"resolvido privar, inteira e absolutamente, os mesmos religiosos, em todos os seus reinos e domínios, dos estudos, de que os tenha mandado suspender"*.

Verifica-se, pois, que é muito antiga a praxe de desmerecer o nível do

nosso ensino secundário, sustentan-do-se, ao primeiro sinal de qualquer tentativa de organização, a tese que, entre nós, se tornou vulgaríssimo lugar comum: *"a desmoralização do ensino"*. Esse mau hábito foi-nos legado pela Metrópole. . . Remonta à época do descobrimento.

E foi então, como observa Afrânio Peixoto, que *"sofreu o Brasil a primeira, e desastrosa como tantas aliás, das suas reformas de ensino"*.

Realmente, expulsos os jesuítas e extintos os seus colégios, o ensino secundário passou a ser ministrado na colônia por sacerdotes de outras ordens ou por professores leigos emigrados da Europa, por isso que nada mais havia aqui de organizado em matéria de ensino e também porque, no momento, nada pôde o governo organizar para substituí-los.

Não obstante, nos anos seguintes criaram-se, mantidas com o produto da arrecadação do "subsídio literário", algumas aulas regias de latim, filosofia, retórica, grego, matemáticas e desenho, em diversos pontos do país, notadamente no Rio de Janeiro. Instituíram-se, igualmente nessa época, a "Casa dos Pássaros", gabinete destinado aos estudos de História Natural (1784), o Seminário de Olinda (1798) e o da Bahia (1805).

Em circular de 2 de setembro de 1797, "S. Majestade é servido de permitir que os professores de Gramática Latina" *"possam ensinar, indistintamente, pela Gramática que julgarem mais útil e fácil aos professores e seus discípulos"*, revogando, destarte, disposição anterior que, cassando, de certo modo, a liberdade de cátedra, proibia, *"para o ensino das Escolas, a Arte de Manuel Alijares, como aquela que contribuiu mais para fazer dificultoso o estudo das humanidades nestes reinos"*, e que determinava expressamente não se ensinasse *"por outro método que não seja o novo método de Gramática Latina, reduzido a Compêndio. para o uso das Escolas da Congregação do Oratório"* ou *"a Arte de Gramática Latina, reformada por Anta-*

nio Felix Mendes, professor de Lisboa".

Por ocasião da fuga da Real Família Portuguesa para o Brasil, D. João VI, embora não encontrasse, no campo de ensino secundário, senão iniciativas isoladas, dispersas, desarticuladas, sem a sistematização que caracteriza esse grau do ensino, des-cura-o e investe resolutamente para a organização do nosso ensino superior.

Em 1808, ainda na Bahia: "*O Principe Regente, anuindo à proposta que lhe fez José Correia Picanço, cirurgião-mor do Reino e do seu Conselho*", estabeleceu uma "*Escola de Cirurgia no Hospital Real desta cidade*" com a designação de professores "*que não só ensinam a cirurgia propriamente, mas a anatomia, como bem essencial dela, e a arte obstétrica, tão útil como necessária*". As instruções então expedidas, regulamentando, em suas minúcias, o funcionamento da futura Academia Médico-Cirúrgica da Bahia, dão-nos uma idéia muito nítida da importância do nosso primeiro instituto de ensino superior, no qual "*não se admitirá praticante sem conhecimento de francês*" e cujas "*lições teóricas se darão em uma sala do Hospital Militar, onde haverá uma cadeira para o lente, uma mesa e bancos para os alunos*".

Exuberante, pródigo em criações, embora muita vez com intuito de acomodar os cortesões que o acompanharam na principitada viagem, D. João VI instituiu, logo a seguir, a Escola Cirúrgica da Corte, a Academia Militar, a Academia da Marinha, o Curso de Agricultura, a Biblioteca Pública, o Museu e o Jardim Botânico.

Em matéria de ensino elementar e secundário, não se conhecem, infelizmente, no seu governo, providências dignas de registro e, muito pelo contrário, uma há que macula essa administração tão proveitosa para o país. Refiro-me ao decreto de 5 de janeiro de 1818, que, com escopo de alojar tropas vindas de Portugal, determinava o fechamento do Seminário de São Joaquim, do Rio de Janeiro. Este "*ato de despotismo iníquo*" que incorporava à Coroa o edifício do Colégio fundado pelo Bispo D. Antônio de Guadalupe e destinado a acolher os órfãos desamparados da cidade, submetendo-os à severa disciplina monacal e "*instruindo-os nos rudimentos da vida eclesiástica, que seguiriam se para tal tivessem prés-timo e vocação*", teve, porém, efêmera duração.

Cedendo a instantes reclamações do povo, D. Pedro I reabriu-o em 1821, concedendo-lhe ainda, à guisa de compensação, o benefício da quarta parte de uma loteria, "*para que melhor pudesse conseguir o útil fim para que fora destinado pelos seus honrados fundadores*". Dezesesseis anos mais tarde, esse mesmo seminário, anteriormente espoliado pela iniquidade régia, se transformaria no Colégio D. Pedro II, que, a rigor, deve ser considerado o nosso primeiro estabelecimento de ensino secundário".

Atingimos, assim, a época da Proclamação da Independência. Na imensidade do nosso território estavam diluídos, então, apenas cinco milhões de habitantes, metade dos quais eram índios e negros escravizados. O seu baixo nível cultural era, no entanto, mais ou menos, o mesmo que apresentavam os demais povos do continente. — CARLOS DIONÍSIO — (EBSA, Rio).

ATOS DA ADMINISTRAÇÃO FEDERAL

LEI N.º 1.359 — DE 25 DE ABRIL, DE 1951

Modifica a seriação de disciplinas do curso secundário estabelecida no Decreto-lei número 4 244, de 1942.

O Presidente da República:

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1.º A seriação das disciplinas do curso secundário estabelecida nos artigos 11, 14 e 15 do Decreto-lei número 4.244, de 9 de abril de 1942, fica modificada no que se refere às de História Geral e do Brasil, nos termos seguintes:

a) — *Curso Ginásial*:

- 1.ª série: História do Brasil.
- 2.ª série: História Geral (História da América).
- 3.ª série: História Geral (História antiga e medieval).
- 4.ª série: História do Brasil e História Geral (História moderna e contemporânea).

b) — *Curso Colegial (Clássico e Científico)*:

- 1.ª série: História Geral (História antiga).
- 2.ª série: História do Brasil e História Geral (História medieval e moderna).
- 3.ª série: História do Brasil e História Geral (História contemporânea).

Art. 2.º O Ministro de Estado da Educação e Saúde baixará instruções para a adaptação do

novo regime aos alunos que já tenham iniciado o curso das referidas disciplinas e aprovará os respectivos programas, a serem elaborados pelo Conselho Nacional de Educação.

Art. 3.º A presente Lei entrará em vigor na data da sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, 25 de abril de 1951; 130.º da Independência e 63.º da República.

GETULIO VARGAS . E.
Simões Filho.

(Pub. no "D. O." de 26-4-951).

DECRETO N.º 29.396 — DE 27 DE MARÇO DE 1951

Dispõe sobre isenção de taxas e mensalidades no Colégio Pedro II e outros estabelecimentos federais de ensino secundário.

O Presidente da República, usando da atribuição que lhe confere o artigo 87, item I, da Constituição, decreta:

Art. 1.º Nenhuma taxa ou mensalidade será cobrada aos alunos matriculados no Colégio Pedro II — Externato e Internato, nem em quaisquer outros estabelecimentos federais de ensino secundário que se venham a fundar.

Parágrafo único. A isenção mencionada neste artigo estende-se aos candidatos aos exames de admissão ao mesmo curso nos referidos estabelecimentos.

Art. 2.º O presente Decreto

entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, em 27 de março de 1951; 130.º da Independência e 63.º da República.

GETULIO VARGAS . E.
Simões Filho.

(Publ. no "D. O." de 29-3-951).

REGIMENTO DO CONSELHO UNIVERSITÁRIO DA UNIVERSIDADE DO BRASIL

CAPITULO I

Da Constituição do Conselho

Art. 1.º O Conselho Universitário, cujos deveres e atribuições são definidos no Estatuto da Universidade do Brasil (art. 16), exerce, como órgão deliberativo, a jurisdição superior da Universidade.

Art. 2.º o Conselho é constituído dos seguintes membros:

a) dos diretores dos estabelecimentos de ensino superior da Universidade;

b) de um representante da Congregação de cada um dos estabelecimentos de ensino superior da Universidade;

c) dos diretores das instituições nacionais dos institutos especializados incorporados à Universidade e dos por ela criados;

d) de um representante de cada uma das Congregações das instituições nacionais incorporadas à Universidade;

e) do presidente do Diretório Central dos Estudantes;

f) de um representante dos antigos alunos, eleito em reunião das associações dos antigos alunos das diversas escolas e faculdades, sob a presidência do Reitor;

g) de um representante dos docentes livres, eleito em assembléia geral dos docentes livres de todos os estabelecimentos de ensino superior da Universidade.

§ 1.º O mandato dos represen-

tantes a que se referem as alíneas b, d, f e g deste artigo será pelo prazo de três anos, podendo ser renovado.

§ 2.º As Congregações dos estabelecimentos de ensino da U. B. e das instituições nacionais a ela incorporadas, bem como a assembléia geral dos docentes livres e a reunião das associações dos antigos alunos, elegerão pelo mesmo período um suplente de seu representante no Conselho, a fim de substituí-lo em suas faltas ou impedimentos.

§ 3.º Os diretores das instituições nacionais e dos institutos especializados incorporados à Universidade ou por ela criados serão substituídos em suas ausências maiores de 30 dias por quem os estiver substituindo, por designação do Reitor, na direção do estabelecimento, desde que pertença ao corpo docente da Universidade.

Art. 3.º O Presidente do Conselho Universitário é o Reitor.

Art. 4.º O Vice-Presidente será escolhido, trienalmente, por eleição, dentre os professores catedráticos efetivos membros do Conselho Universitário e terá o título de Vice-Reitor.

§ 1.º O Vice-Presidente substituirá o Reitor nos seus impedimentos ou, em caso de vacância, enquanto não for nomeado novo Reitor.

§ 2.º Nos casos de impedimento do Vice - Presidente, a sua substituição se fará pelo membro do Conselho Universitário mais antigo, no magistério superior.

Art. 5.º As eleições para os cargos de Reitor e Vice-Reitor serão feitas em sessão extraordinária, dentro de 20 dias, contados da data em que ocorrer a vaga, salvo quando se tratar de expiração de mandato, caso no qual a eleição deverá ter lugar de 30 a 15 dias antes dessa expiração.

Art. 6.º O Secretário do Conselho é o Secretário da Reitoria.

Parágrafo único. Nos impe-

dimentos ocasionais do Secretário, o Reitor designará quem o deva substituir.

CAPÍTULO II

Das Atribuições do Conselho

Art. 7.º Nos termos do art. 10 do Estatuto da U. B., compete ao Conselho Universitário, como órgão deliberativo:

- a) exercer a jurisdição superior da Universidade;
- b) organizar em votação secreta e uninominal a lista triplíce a ser enviada ao Governo, para o provimento do cargo de Reitor, para o que procederá a três eleições sucessivas, considerando-se eleitos os que em cada qual deles tiverem obtido o maior número de votos e procedendo-se a desempate, quando este seja necessário, sem prejuízo dos já eleitos;
- c) eleger em votação secreta o seu Vice-Presidente;
- d) elaborar os regimentos do Conselho, da Reitoria e respectivos serviços;
- e) aprovar as propostas dos orçamentos anuais das unidades universitárias remetidas ao Reitor pelos respectivos diretores;
- f) aprovar o orçamento da Reitoria e suas dependências;
- g) deliberar sobre quaisquer modificações do Estatuto da U.B. a serem submetidas à aprovação do Governo;
- h) aprovar os regimentos organizados para cada uma das unidades universitárias, bem como as respectivas modificações;
- i) criar e conceder títulos honoríficos;
- j) decidir sobre recursos de nulidade do julgamento de concurso para seleção de professor catedrático da Universidade do Brasil;
- k) autorizar a transferência de professores para a Universidade do Brasil, na forma do Estatuto da U. B.;
- l) eleger seu representante no Conselho de Curadores;

m) autorizar o contrato de professores, pesquisadores, técnicos especializados, bem como auxiliares de ensino;

n) aprovar a lotação dos servidores administrativos da Reitoria e das unidades universitárias, propostas pelo Reitor, bem como as respectivas alterações;

o) resolver sobre mandatos universitários, cursos e conferências de extensão universitária;

p) deliberar sobre assuntos didáticos de ordem geral e aprovar iniciativas ou modificações no regime do ensino e pesquisas, não previstas nos regimentos, propostas por qualquer das unidades universitárias, respeitados os limites em que se exercita a autonomia da Universidade;

q) tomar as deliberações de caráter geral que se tornarem indispensáveis à uniformização da vida universitária;

r) propor ao Conselho de Curadores a criação e concessão de prêmios pecuniários, destinados ao estímulo e recompensa de atividades universitárias;

s) deliberar, em grau de recurso, sobre a aplicação de penalidades;

a) deliberar sobre questões, omissas no Estatuto da U. B., no regimento do Conselho e das unidades universitárias.

CAPÍTULO III

Das Sessões do Conselho Universitário

Art. 8.º As sessões de Conselho serão:

- a) privativas: as ordinárias e extraordinárias;
- b) públicas: as solenes e especiais

Art. 9.º As sessões ordinárias serão destinadas à discussão e votação dos assuntos pendentes de decisão do Conselho; as extraordinárias quando convocadas, com objetivo expresse, pelo seu Presidente ou por deliberação do Conselho, a requerimento justificado de qualquer de seus membros.

§ 1.º Por determinação espontânea do Reitor ou por solitação de qualquer Conselheiro com aprovação de 2/3 dos membros presentes, poderá o Conselho ter convocado em sessão secreta ou converter em secreta a sessão ordinária, desde que haja assuntos de caráter reservado a serem tratados.

§ 2.º Sendo secreta uma sessão de Conselho, retirar-se-ão os funcionários que nele servem e será convidado pelo Reitor um dos membros do Conselho para servir de secretário, a fim de redigir um comunicado contendo a deliberação final tomada, se assim for julgado necessário pela maioria do Conselho.

Art. 10. As sessões se realizarão todas as quintas-feiras, exceto no período de férias, e terão início às 9,30 horas.

§ 1.º As sessões do Conselho ordinárias e extraordinárias, poderão ser abertas com 1/3 do total de seus membros, com esse número procedendo-se à aprovação da ata e passando-se à leitura do expediente.

§ 2.º Se até 9,3/4 horas não houver o terço necessário para abrir a sessão, o Presidente, ou quem, na forma deste Regimento, o possa substituir eventualmente, declarará a falta de número, encerrando-se o livro do ponto e dissolvendo-se a reunião.

§ 3.º As sessões públicas — solenes e especiais — poderão ser convocadas para qualquer dia e hora e se realizarão com qualquer número.

§ 4.º Após a leitura e aprovação da ata da sessão anterior e terminação do prazo concedido neste Regimento ao expediente, deverá ser encerrado o ponto.

§ 5.º Para deliberar é indispensável a presença da maioria absoluta dos membros do Conselho.

§ 6.º Se, terminado o expediente, não houver número para deliberar, o Presidente submeterá à discussão os assuntos constan-

tes da ordem do dia, adiando a respectiva votação.

§ 7.º As deliberações de caráter geral previstas no art. 7.º- letra *g*, só serão tomadas por 2/3 dos presentes, incluído o assunto na ordem do dia da sessão, após prévia comunicação às unidades universitárias com uma antecedência mínima de sete dias.

Art. 11. As atas das sessões do Conselho serão lavradas em livro próprio e submetidas à aprovação na sessão seguinte, só sendo válidas depois de aprovadas.

§ 1.º Se a sua publicação houver sido previamente feita no Boletim da Universidade, a leitura poderá ser dispensada por deliberação do Conselho.

§ 2.º Considera-se aprovada a ata que não suscitar reclamação.

§ 3.º Se houver reclamação sobre a ata, o Conselho deliberará sobre sua retificação, fazem-co-se constar o ocorrido na ata da sessão em andamento.

§ 4.º Aprovada a ata, será esta assinada pelo Reitor ou quem o substituir na presidência do Conselho, com a declaração da aprovação ou da retificação deliberada.

Art. 12. O Conselho poderá converter em pública a primeira parte da sessão e destiná-la a grandes comemorações ou interromper os seus trabalhos para receber altas personalidades, por deliberação da Casa.

Art. 13. As convocações para as sessões serão feitas pelo Reitor, acompanhadas da relação dos assuntos a serem submetidos à deliberação do Conselho, salvo os de natureza reservada.

Art. 14. O comparecimento dos membros do Conselho Universitário às sessões, salvo motivo justificado, é obrigatório e prefere a qualquer serviço de magistério.

§ 1.º Perderá o mandato o membro do Conselho Universitário que faltar sem motivo justifi-

cado a três (3) sessões consecutivas (art. 18, § 1.º, do Estatuto).

Art. 15. Cada membro do Conselho Universitário perceberá, por sessão ordinária ou extraordinária a que comparecer e sem limitação de número, a gratificação que for estabelecida no orçamento universitário.

Parágrafo único. O Reitor mandará registrar a falta dos que não comparecerem para os efeitos dos dispositivos deste Regulamento.

Art. 16. As sessões ordinárias do Conselho terão duração de três (3) horas, contadas da hora regimental de sua abertura, devendo terminar precisamente às 12,30 horas, salvo prorrogação até o máximo de 30 minutos, per proposta de qualquer dos Conselheiros e aprovação de 2/3 dos presentes.

Do Expediente

Art. 17. Terminadas a leitura e aprovação da ata da sessão anterior, passar-se-á à leitura do expediente, a comunicações de Conselheiros, apresentações de moções, votos de pesar ou de regozijo, que, entretanto, só serão submetidos à deliberação no início da Ordem do Dia, ou de projetos de resolução que serão encaminhados às Comissões competentes.

Art. 18. Terminada a leitura do expediente, será concedida a palavra a qualquer Conselheiro na ordem da inscrição, não podendo falar nessa ocasião por mais de 15 minutos, salvo se for o único orador inscrito, nem além do prazo reservado ao expediente, que é de 30 minutos improrrogáveis a contar do momento em que tiver sido aprovada a ata da sessão anterior.

Art. 19. As inscrições para uso da palavra na hora do expediente serão feitas pelos Conselheiros em livro próprio, que deverá achar-se sobre a Mesa da Presidência.

Ordem do Dia

Art. 20. Anunciada a Ordem do Dia, o Presidente submeterá à Casa os assuntos na seqüência estabelecida em pauta, dando a palavra em primeiro lugar aos respectivos relatores.

Art. 21. a seqüência estabelecida em pauta para as sessões do Conselho poderá ser alterada nos seguintes casos:

- a) em caso de preferência;
- b) em caso de urgência;
- c) em caso de adiamento dos assuntos.

Art. 22. Poderá ser concedida preferência para discussão e votação de qualquer assunto constante da pauta, se fôr apresentado pedido escrito por qualquer Conselheiro e aprovada pela Casa.

Art. 23. Poderá ser concedida urgência para imediata discussão e votação de qualquer assunto que não conste da pauta da sessão, mediante requerimento assinado por cinco membros do Conselho; a urgência só será concedida pelo voto de dois terços dos presentes.

§ 1.º A urgência concedida para discussão e votação de qualquer assunto extra-pauta da sessão em andamento dispensa parecer escrito das respectivas comissões e deverá ser dado parecer oral pelo presidente da respectiva comissão, ou por um das seus membros que esse presidente designar no momento, podendo o relator designado pedir o prazo máximo de 15 minutos para estudar o assunto e sobre êle formular parecer. Esse prazo não suspende a urgência, mas durante ele poderá o Conselho prosseguir na Ordem do Dia, voltando-se à matéria considerada urgente logo que o relator se declare habilitado a opinar, ou tenha escoado o prazo para seu estudo.

§ 2.º O Presidente do Conselho ou os Relatores de comissões poderão requerer, com a sua única assinatura, urgência para imediata discussão e votação de as-

sunto não incluído em pauta, submetido o requerimento à aprovação pelo voto de dois terços dos presentes.

Art. 24. Os requerimentos de urgência não sofrem discussão, podendo apenas encaminhar-lhe a votação dos oradores, um para justificá-lo e outro para combatê-lo, se for o caso.

Art. 25. Uma vez que a discussão da matéria para a qual tiver sido concedida a urgência demonstre a necessidade de se proceder a alguma diligência, poderá qualquer dos Conselheiros presentes propor ao Conselho que a urgência seja sustada pelo voto da maioria dos presentes.

Art. 26. A matéria será submetida a regime de urgência até final deliberação, salvo se, pelo voto do Conselho, tiver a urgência sido sustada.

Art. 27. O pedido de vista de um processo será concedido automaticamente a todo Conselheiro que o solicitar durante a sessão em que fôr lido pela primeira vez o parecer da Comissão.

Parágrafo único. Não será concedida vista de processo submetido ao regime de urgência.

Art. 28. Havendo mais de um pedido de vista, a concessão será dada na ordem da apresentação à Mesa, e cada Conselheiro não poderá ter em seu poder o processo por mais de setenta e duas (72) horas.

Art. 29. O pedido de vista solicitado durante as sessões do Conselho interromperá imediatamente a sua discussão até nova sessão.

Art. 30. Toda vez que outra Comissão fôr chamada a opinar sobre um processo já relatado, abrir-se-á nova oportunidade de pedido de vista dentro das restrições estabelecidas neste regimento.

Art. 31. O pedido de vista poderá se renovado uma vez que ao processo se venha fazer junta de novos documentos, por deferimento do Reitor, a pedido do interessado, ou resultante de dili-

gência deliberada pelo Conselho.

Art. 32. Esgotada a Ordem do Dia, qualquer membro do Conselho poderá obter a palavra pelo prazo máximo de 15 minutos, para tratar de assuntos de interesse geral universitário, ou para explicação pessoal.

Art. 33. O Secretário lavrará todas as atas das sessões do Conselho, fazendo delas constar:

a) a natureza da sessão, dia, hora e local de sua realização, nome de quem a presidiu;

b) nome dos Conselheiros presentes, bem como os dos que não compareceram, mencionando, a respeito destes, a circunstância de haverem ou não justificado a ausência;

c) a discussão porventura havida a propósito da ata e a votação desta;

d) o expediente;

e) o resumo da discussão havida na ordem do dia e os resultados das votações;

f) na íntegra, as declarações de votos que devem sempre ser escritas;

g) por extenso, todas as propostas.

Art. 34. O Secretário providenciará para que os resumos de decisões, resoluções, despachos e outros atos do Conselho que carecerem de publicação, sejam remetidos à Divisão de Documentação, Estatística e Publicidade da U. B., dentro de 48 horas, a fim de serem publicados no Boletim da U. B., quando não possa ser feita na íntegra a publicação da própria ata.

Dos Debates

Art. 35. Os debates de qualquer matéria submetida à deliberação do Conselho se iniciam pela leitura, quando escrito, ou enunciado quando verbal, do parecer que sobre ela formule o respectivo relator.

Art. 36. A palavra será concedida para a discussão do parecer e sua conclusão, ou para justifica-

ção de emendas, na ordem em que tiver sido pedida.

Art. 37. Nenhum Conselheiro, salvo o Relator, poderá usar da palavra mais de duas vezes, sobre o assunto em debate, sendo concedido ao orador o prazo máximo de 10 minutos para usar da palavra da primeira vez e 5 minutos da segunda.

Parágrafo único. O Relator poderá usar da palavra duas vezes por 10 minutos cada uma, não se computando como tal a leitura que tiver feito do parecer da Comissão ou seu enunciado quando for verbal.

Art. 38. A interrupção do orador, por meio de aparte, só será permitida se este for curto e previamente concedido pelo orador.

§ 1.º O tempo gasto pelo aparteante é computado no prazo concedido ao orador.

§ 2.º Não será permitido o aparte: I — à palavra do Presidente; II — quando o orador não o consentir;

III — quando o orador estiver levantando uma questão de ordem.

Questão de Ordem

Art. 39. Em qualquer momento da sessão, desde que não haja orador falando, qualquer Conselheiro poderá pedir a palavra, a fim de levantar uma questão de ordem.

Art. 40. Questão de ordem é aquela atinente à dúvida sobre a interpretação deste Regimento ou relacionado com o Estatuto ou disposições legais, na ordem dada à discussão ou votação do assunto sujeito à deliberação do Conselho.

Art. 41. As questões de ordem devem ser formuladas em termos claros e precisos, com citação dos dispositivos, cuja observância se considere infringidos — sendo elas resolvidas conclusivamente pelo Presidente.

§ 1.º O prazo imperogável para propor uma questão de ordem

é de 5 minutos na fase da discussão e de 3 minutos na da votação.

§ 2.º Não é lícito renovar, embora em termos diversos, uma questão de ordem já resolvida pelo Presidente, nem falar pela ordem fora dos termos do presente Regulamento. O Presidente cassará a palavra ao orador em qualquer dessas hipóteses.

Das Votações

Art. 42. Encerrada a discussão de uma matéria, será ela posta a votos, sendo a deliberação tomada por maioria, salvo os casos previstos no presente Regimento.

Art. 43. Nenhum Conselheiro presente poderá escusar-se de votar, salvo nos casos em que se trate de assunto em que tenha interesse direto.

Art. 44. As votações se farão pelos seguintes processos:

- a) simbólico;
- b) nominal;
- c) por escrutínio secreto.

§ 1.º As votações serão feitas normalmente pelo processo simbólico, salvo se for requerida e concedida a votação nominal.

§ 2.º As votações por escrutínio secreto serão feitas sempre que se tratar de eleições previstas neste Regimento ou nos Estatutos ou quando o Conselho assim o resolva por proposta de qualquer Conselheiro e aprovação da maioria.

Art. 45. Anunciada a votação da matéria, não será mais concedida a palavra a nenhum Conselheiro, salvo para levantar uma questão de ordem pelo prazo de 3 minutos, conforme o disposto no artigo deste Regimento.

Das Comissões do Conselho

Art. 6.º O Conselho elegerá, na primeira sessão do mês de janeiro de cada ano, três membros para constituírem cada qual das seguintes Comissões:

- I — Comissão de Ensino.
- II — Comissão de Recursos.
- III — Comissão de Legislação.

IV — Comissão de Regimentos. V — Comissão de Orçamento.

VI — Comissão de Anais da Unidade.

§ 1.º As Comissões permanentes serão constituídas de três membros, exceto a de Orçamento, que terá sete (7) membros eleitos.

§ 2.º Poderão ser eleitas Comissões especiais, sempre que o assunto submetido à deliberação do Conselho assim o exigir.

§ 3.º As substituições eventuais de membros das Comissões serão feitas por designação do Reitor.

Art. 47. Compete às Comissões dar parecer sobre todos os assuntos que forem levados ao seu conhecimento pelo Reitor.

Art. 48. Cada Comissão elegerá o seu presidente, ao qual competirá distribuir entre os seus membros os processos dependentes de estudo e designar o respectivo relator, de cuja designação participará ele próprio. O Reitor é o Presidente nato da Comissão de Orçamento.

Art. 49. Quando qualquer membro da Comissão for o autor da proposta e alegar suspeição ou contra ele for argüida e provada suspeição, o Reitor lhe dará imediatamente substituto para funcionar no exame do assunto.

Art. 50. Os membros de cada Comissão farão consultas entre si, sobre assuntos que pendem de seu parecer, e o que resolverem, por pluralidade de votos, será reduzido a escrito pela relator, assinado pela maioria, cumprindo ao vencido declarar as razões da divergência em seguida à sua assinatura.

Se nenhum acordo houver, e divergentes forem os membros de uma Comissão, cada um dirigirá o seu parecer em separado, dando as razões em que se fundar.

Art. 51. Os pareceres das Comissões deverão estar concluídos dentro do prazo máximo de quinze dias, a contar do recebimento dos papéis pelo Presidente da Comissão, para que possam entrar em pauta.

O relator terá o prazo de oito dias para apresentar o seu pare-

cer aos demais membros da Comissão.

Só excepcionalmente poderá a Comissão, por intermédio de seu presidente, em petição fundamentada, obter do Presidente do Conselho a prorrogação dos prazos citados neste artigo.

Art. 52. À Comissão de Ensino compete:

I — Dar parecer sobre os mandatos universitários;

II — Dar parecer sobre a organização de cursos e conferências de extensão universitária, propostos com a aquiescência da respectiva unidade universitária, desde que nela tenham lugar;

III — Dar parecer sobre assuntos didáticos de ordem geral, proposta de criações ou modificações de cadeiras ou disciplinas, oriundas das unidades universitárias, bolsas de estudo, prêmios, excursões com fim didático e assuntos pertinentes a concurso para o magistério, quando submetidos à deliberação do Conselho;

IV — Dar parecer sobre assuntos que interessem direta ou indiretamente ao melhor aproveitamento dos corpos docente e discente da Universidade;

V — Dar parecer sobre propostas de contratos ou sua renovação para qualquer função de caráter técnico-didático, bem como E sobre criação de cargos dessa natureza;

VI — Dar parecer sobre a concessão de títulos honoríficos da Universidade e o de "professor emérito";

VII — Dar parecer sobre o Calendário escolar da Universidade, organizado pelo Departamento de Educação e Ensino, antes do início das aulas.

Art. 53. A Comissão de Recursos compete:

Tomar conhecimento dos recursos que forem dirigidos ao Conselho pelos membros dos corpos docente, discente e administrativo, pelos candidatos a concursos para o magistério ou por qualquer interessado que se considere prejudicado por decisão de

unidades universitárias em matéria de interesse do ensino, após prévia audiência da autoridade & unidade recorrida.

Art. 54. À Comissão de Legislação compete:

I — Opinar sobre quaisquer modificações do Estatuto da Universidade;

II — Dar parecer, quando consultada sobre o aspecto legal das minutas de contrato de professores para a realização de cursos nos institutos universitários;

III — Dar parecer sobre assuntos que envolvam dúvidas de natureza jurídica ou interpretação das leis em geral ou da legislação do ensino;

IV — Dar parecer sobre quaisquer propostas de modificações da lei de ensino, que devam ser submetidas à apreciação do Conselho Universitário.

Art. 55. A Comissão de Regimentos compete:

I — Dar parecer sobre assuntos atinentes aos regimentos de cada uma das unidades universitárias e sua interpretação ou sobre quaisquer modificações desses regimentos propostos pelas respectivas unidades;

II — Dar parecer sobre criação de funções e cargos ou alteração de lotação nos órgãos administrativos ou industriais da Universidade, bem como sobre os respectivos regulamentos e estruturação;

III — Dar parecer sobre a aplicação de penalidades previstas no Estatuto da Universidade;

IV — Dar parecer sobre as providências sugeridas com o fim de prevenir ou corrigir atos de indisciplina coletiva, inclusive sobre o fechamento de cursos e mesmo de qualquer instituto universitário.

Art. 56. A Comissão de Orçamento compete:

I — Dar parecer sobre as propostas de orçamento anual das unidades universitárias remetidas ao Reitor pelos respectivos Diretores, a fim de serem levadas ao Conselho de Curadores;

II — Organizar as propostas de

orçamento das despesas da Reitoria e suas dependências, a fim de serem levadas ao Conselho de Curadores;

III — Opinar, quando consultada pelo Reitor, sobre a criação de Fundos Especiais destinados ao custeio de atividades específicas de unidades universitárias (artigo 28 do Estatuto).

Art. 57. A Comissão de Anais da Universidade compete:

Organizar a publicação periódica de trabalhos das unidades universitárias, suas atividades, bem como a de qualquer dos membros da Universidade e cuja divulgação seja considerada de interesse cultural.

Parágrafo único. Os Anais da Universidade poderão ser publicados em um ou mais volumes por ano, dele constando a relação do corpo docente da Universidade, inclusive os *honoris-causa*, os programas dos cursos realizados nas várias unidades universitárias, um resumo das atividades da Universidade e seus planos de trabalho.

Da Concessão de Títulos Honoríficos

Art. 58. Para a concessão do título de "professor emérito", do "doutor" e de "professor hono-rios-causa", o Conselho só tomará conhecimento das propostas minuciosamente justificadas, em que sejam mencionadas:

- a) relação dos títulos do indicado;
- b) relação de suas obras;
- c) declaração do motivo especial que determinou a iniciativa.

§ 1.º o título de "professor hono-rios-causa" só poderá ser atribuído a quem for professor ou tiver efetivamente exercido o magistério.

§ 2.º As propostas justificadas deverão ficar à disposição do Conselho para exame durante 15 dias, antes de submetidas com parecer da Comissão de Ensino à discussão e votação, prazo que poderá ser dispensado sempre

que o Conselho, por 2/3 de seus membros, assim entender.

Art. 60. Não podem ser concedidas a uma mesma pessoa simultaneamente duas distinções honoríficas.

Das Férias do Conselho

Art. 61. Anualmente o Conselho Universitário determinará um período de quatro semanas para suas férias, que deverão ter início imediatamente, após a conclusão dos trabalhos de orçamento.

Art. 62. Durante o período de férias, poderá o Reitor convocar o Conselho para sessão extraordinária, desde que haja assunto urgente a ser submetido à sua deliberação.

Parágrafo único. Na ausência ou impedimentos dos membros efetivos do Conselho, serão convocados os seus suplentes ou substitutos, eleitos ou designados na forma dos §§ 2.º e 3.º do art. 6.º.

Da Elaboração do Orçamento

Art. 63. A elaboração do orçamento da Universidade do Brasil compreenderá duas discussões: a primeira, relativa à proposta que deverá ser encaminhada ao Poder Executivo, como base de estudo para a subvenção que a Universidade deverá receber dos cofres públicos; a segunda, relativa à organização definitiva do orçamento, depois de fixada a importância daquela subvenção pela lei do Orçamento Geral da República.

Art. 64. A primeira discussão do orçamento obedecerá às seguintes normas:

I — Até 31 de agosto de cada ano, os diretores de todas as unidades universitárias apresentarão à Reitoria as propostas respectivas de orçamento para o segundo exercício seguinte.

II — Até 30 de setembro de cada ano, as propostas, depois de coordenadas pela Seção de Orçamento da Reitoria, serão exa-

minadas pela Comissão de Orçamento do Conselho Universitário, que deverá elaborar pareceres parciais relativos a cada unidade universitária e um parecer geral compreendendo o aspecto global do orçamento da Universidade.

III — Até 10 de outubro de cada ano serão distribuídas a todos os Conselheiros cópias das propostas orçamentárias, com os respectivos pareceres.

IV — De 15 a 31 de outubro de cada ano as propostas do orçamento, acompanhadas dos pareceres respectivos, serão discutidas e votadas pelo Conselho Universitário.

V — A proposta do orçamento aprovada pelo Conselho Universitário será, logo após, submetida ao Conselho de Curadores, pelo prazo máximo de 10 dias.

VI — Até 30 de novembro, a Reitoria remeterá a proposta de orçamento da Universidade ao órgão elaborador do orçamento geral da União e ao Ministério da Educação e Saúde.

VII — A proposta orçamentária deverá ser formulada em termos precisos, mas gerais, soando a pormenores na parte relativa à despesa e de acordo com as instruções e impressos do órgão próprio do Governo da União.

§ 1.º Todo aumento de verba constante nas propostas de orçamento, apresentadas à Reitoria pelos diretores das unidades universitárias, deverá ser acompanhado de justificação por escrito.

§ 2.º Sempre que algum diretor de unidade universitária não tiver apresentado a proposta respectiva de orçamento até 31 de agosto, considerar-se-á como proposta entregue para todos os efeitos, o orçamento em vigor na mesma unidade.

Art. 65. A segunda discussão do orçamento obedecerá às seguintes normas:

I — Durante 15 dias, a partir da publicação no *Diário Oficial*,

da lei de Orçamento da República, a Reitoria, por sua Seção de Orçamento e ouvidos previamente os diretores das unidades, tendo em vista a subvenção constante do orçamento ou a receita aprovada no exercício corrente e as propostas formuladas no devido tempo, ao ter sido elaborada em definitivo a proposta enviada ao Governo, organizará as tabelas discriminativas de todas as unidades, para servirem de base ao estudo da Comissão de Orçamento do Conselho Universitário.

II — A Comissão de Orçamento, tomando por base essa discriminação, organizará o projeto do orçamento para todas as unidades universitárias e órgãos da Reitoria, devendo concluí-lo no prazo máximo de 10 dias.

III — O projeto assim organizado será mimeografado e distribuído aos senhores Membros do Conselho, que terão sete dias, improporáveis, para apresentarem emendas, entregando-as à Secretaria do Conselho com a devida justificação.

§ 1.º Essa distribuição será feita pelo menos uma semana antes de iniciar-se a discussão em plenário.

§ 2.º As emendas que representem aumento da dotação global destinada a uma unidade ou órgão da Universidade deverão ser justificadas com a indicação da parcela do orçamento geral da Universidade, de onde deve ser extraída a despesa proposta.

IV — A Comissão de Orçamento dará parecer às emendas dentro de cinco dias, a contar da terminação do prazo para sua apresentação, devendo concluir o seu trabalho de modo a submetê-lo à deliberação do Conselho, no prazo máximo de 12 dias, a contar de sua distribuição inicial aos membros do Conselho.

V — Findos os prazos acima mencionados, o Conselho Universitário discutirá e votará as emendas e os pareceres respectivos, não podendo ser aprovado na mesma sessão o orçamento de mais de

cinco unidades universitárias, podendo ser destinada uma sessão especialmente ao exame do orçamento em seu conjunto.

VI — O orçamento aprovado pelo Conselho Universitário será, logo após, submetido ao Conselho de Curadores, pelo prazo de 10 dias.

VII — A Reitoria remeterá à imediata publicação na imprensa oficial o orçamento aprovado pelo Conselho de Curadores.

Art. 66. A Comissão de Orçamento do Conselho Universitário reunir-se-á, com assiduidade, se necessário for diariamente, para se desincumbirem das atribuições que lhe cabem na elaboração do Orçamento, dentro dos prazos previstos nos artigos anteriores.

§ 1.º Os trabalhos da Comissão de Orçamento serão secretariados pelo chefe da Seção de Orçamento.

§ 2.º Cada membro da Comissão não poderá relatar o orçamento de mais de cinco unidades orçamentárias, cabendo a um relator geral o exame do conjunto de projeto de orçamento.

§ 3.º Os relatores serão os mesmos para ambas as discussões e designados pelo Reitor.

Art. 67. Os membros da Comissão de Orçamento do Conselho Universitário perceberão, pelo comparecimento às reuniões da Comissão prevista neste Regimento, um *jéton* de presença igual ao das sessões plenárias do Conselho.

Art. 68. Os funcionários administrativos que secretariarem as sessões do Conselho Universitário e da Comissão de Orçamento perceberão também um *jéton* de presença fixado pelo Conselho Universitário por proposta do Reitor.

Disposições Gerais

Art. 69. O presente Regimento entra em vigor na data de sua publicação no Boletim da U. B., devendo igualmente ser publicado no "Diário Oficial".

Art. 70. Ficam revogadas as disposições em contrário.

(Publ. no "D. O.", de 20-2-95)].

PORTARIA N.º 38. DE 9 DE FEVEREIRO DE 1951

Estabelece o critério de adaptação de estudantes habilitados em curso de aprendizagem do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) à terceira série do Curso Comercial Básico.

O Diretor do Ensino Comercial, usando da atribuição que lhe foi conferida pela Portaria n.º 341, de 26 de janeiro de 1951, do Ministro de Estado da Educação e Saúde,

Resolve expedir as seguintes instruções, para observância nos estabelecimentos de ensino comercial equiparados ou reconhecidos.

Art. 1.º Os portadores de certificados de conclusão do curso de Preparação Funcional de que tratam as Diretrizes Gerais do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, estruturado na forma da Resolução n.º 2-51 do Conselho Nacional do SENAC, poderão matricular-se na terceira série do Curso Comercial Básico, mediante conveniente adaptação ao plano de estudos desse curso, prestando exame completo das disciplinas não estudadas satisfatoriamente no curso feito, de acordo com os programas do Curso Comercial Básico, relativos às suas duas primeiras séries.

§ 1.º O exame em apreço constará de prova escrita e oral ou prático-oral e será realizado na segunda quinzena de fevereiro e de dezembro de cada ano, no estabelecimento de ensino em que o candidato pretenda matricular-se.

§ 2.º Considerar-se-á habilitado o candidato que obtiver

média igual ou superior a 4 (quatro) em cada disciplina e média igual ou superior a 5 (cinco) no conjunto das mesmas.

§ 3.º A banca examinadora, constituída na forma regulamentar, lavrará em livro especial as atas relativas às provas realizadas, registrando os resultados nelas obtidos pelo examinando.

Art. 2.º Os interessados deverão requerer ao diretor da escola em que pretendam matricular-se, até 15 de fevereiro ou na primeira quinzena de dezembro de cada ano, a sua inscrição no referido exame de adaptação, instruindo o processo com o certificado de conclusão do curso de preparação funcional expedido por Delegacia Estadual ou por Departamento Regional do SENAC, do qual conste histórico escolar completo e referência ao plano de estudos fixado pela Resolução n.º 2-51, do Conselho Nacional do SENAC.

Parágrafo único. Os certificados de habilitação em referência devem ser visados pelo Representante do Ministério da Educação junto a cada Conselho Regional, a quem cabe a responsabilidade da conferência relativa ao currículo e programas realizados, ou, nas Delegacias Estaduais, pelo Inspetor do Ensino Comercial especialmente designado para esse fim.

Art. 3.º O candidato que não lograr habilitação no exame de adaptação, realizado em dezembro, poderá renová-lo em fevereiro.

Art. 4.º Para efeito de matrícula, que se processará na forma regulamentar, o candidato ficará sujeito, ainda, à apresentação dos seguintes documentos:

- a) certidão de haver sido aprovado nas provas do exame de adaptação;
- b) certidão do Registro Civil de Nascimento;
- c) prova de não ser portador de doença contagiosa e de estar

vacinado. — *Lafayette Belfori Garcia*.

(Publ. no "D. O.", de 20-2-951).

PORTARIA N.º 456 — DE 27 DE
FEVEREIRO DE 1951

*Cria Comissão de Revisão dos programas
do ensino secundário*

O Ministro de Estado da Educação e Saúde, atendendo ao que lhe propôs a Diretoria do Ensino Secundário, pelo processo número 16.673, de 1951 — D. A., resolve:

Art. 1.º Pica criada uma comissão geral de revisão dos programas do ensino secundário, subdividida em tantas subcomissões quantas são as disciplinas do curso.

Art. 2.º Cada subcomissão será constituída por um professor da Faculdade Nacional de Filosofia, um do Colégio Pedro II, um do Instituto de Educação do Distrito Federal e um do Sindicato dos Professores Particulares.

Parágrafo único. Caberá à direção de cada uma das entidades referidas no presente artigo a indicação do professor de que se trata, indicação essa que não poderá recair sobre autor de livro didático.

Art. 3.º Caberá à Diretoria do Ensino Secundário coordenar os trabalhos das subcomissões em referência, de modo a que fiquem os mesmos terminados até 15 de abril do corrente ano. — *Simões Filho*.

(Publ. no "D. O.", de 3-3-951)

PORTARIA N.º 457 — DE 27 DE
FEVEREIRO DE 1951

*Dispõe sobre o serviço de inspeção do
ensino secundário*

O Ministro de Estado da Educação e Saúde, atendendo ao que lhe propôs a Diretoria do Ensino Secundário, pelo processo número 16.674, de 1951 — D. A., resol-

ve revogar a organização vigente do Serviço de Inspeção dos estabelecimentos de ensino secundário, adotada, a título experimental, para o Distrito Federal, pela Portaria Ministerial n.º 227, de 14 de maio de 1949. — *Simões Filho*.

(Publ. no "D. O.", de 3-3-951)

PORTARIA N.º 458 — DE 27 DE
FEVEREIRO DE 1951

Revoga: a Portaria que menciona

O Ministro de Estado da Educação e Saúde, atendendo ao que lhe propôs a Diretoria do Ensino Secundário, resolve revogar a Portaria Ministerial n.º 193, de 13 de maio de 1950, que aprovou instruções para execução do disposto na Lei Orgânica do Ensino Secundário. — *Simões Filho*.

(Publ. no "D. O.", de 3-3-951)

PORTARIA N.º 511, DE 16 DE
MARÇO DE 1951

*Expede instruções para a concessão de
bolsas de estudo nos Cursos da
Biblioteca Nacional.*

O Ministro de Estado da Educação e Saúde resolve expedir as seguintes instruções para a concessão de bolsas de estudos nos Cursos da Biblioteca Nacional:

I — De acordo com o art. 38 do Regulamento aprovado pelo decreto n.º 15.395, de 27 de abril de 1944, a Biblioteca Nacional concederá, no presente exercício de 1951, para seus Cursos de Biblioteconomia, seis bolsas de estudo, destinadas a candidatos residentes fora do Distrito Federal e da capital do Estado do Rio de Janeiro.

II — As bolsas de estudo com preterirão:

a) passagem por via aérea marítima ou ferroviária;
b) mensalidade de Cr\$ 1.000,00, paga de acordo com a frequência do bolsista.

III — Os bolsistas serão esco-

lhidos de preferência entre servidores estaduais ou municipais, lotados em biblioteca.

IV — Os bolsistas, além da frequência às aulas, apresentarão relatórios periódicos de suas atividades ao Diretor dos Cursos.

V — Os bolsistas ficarão obrigados a um estágio em biblioteca, por prazo nunca inferior a trinta dias, consecutivos ou interpelados, durante os meses de outubro a dezembro.

VI — Os candidatos não poderão ter menos de dezoito anos de idade nem mais de trinta e cinco anos, feita apenas exceção para os diretores ou chefes de serviço de bibliotecas-

VII — Os bolsistas ficarão sujeitos ao plano de trabalhos estabelecido pelo Diretor dos Cursos e aprovado pelo Diretor da Biblioteca Nacional.

VIII — A bolsa de estudo poderá ser cassada, nos casos de aproveitamento nulo, de não apresentação dos relatórios periódicos ou de falta de frequência do bolsista.

IX — O estágio dos bolsistas será feito, de preferência, na Biblioteca Nacional. — *Simões Filho*.

(Publ. no "D. O.", de 26-3-951).

PORTARIA N.º 603, DE 7 DE MAIO DE 1951

Dispõe sobre aulas de extensão cultural no Colégio Pedro II— Internato.

O Ministro de Estado da Educação e Saúde, atendendo ao que lhe foi proposto pelo Diretor do

Colégio Pedro II — Internato, resolve:

Art. 1.º Fica o referido Diretor do Colégio Pedro I — Internato — autorizado a designar professores para ministrarem cursos de extensão cultural sobre assunto que possa interessar a alunos do segundo ciclo do curso secundário.

§ 1.º As aulas do aludido curso poderão ser frequentadas por alunos de outros estabelecimentos, desde que requeiram ao diretor do Colégio Pedro I — Internato .

§ 2.º A designação de que trata este artigo poderá recair, a critério do mesmo Diretor, em professores nacionais ou estrangeiros especialistas nos assuntos sobre que versarão os respectivos cursos.

Art. 2.º Os professores aos quais se refere esta Portaria serão remunerados à base de hora de aula ministrada e seus honorários serão calculados à razão de cento e vinte cruzeiros (Cr\$ 120,00) a hora.

Art. 3.º A designação dos professores em causa deverá ficar condicionada à existência de recursos próprios.

Parágrafo único. No corrente ano a despesa será atendida pelo crédito orçamentário consignado na Verba 3 — Consignação I — Sub. 51, alínea 14, n.º 2 — "honorários por aula", e, nos anos subsequentes, pelos recursos orçamentários apropriados.

Rio de Janeiro, em 7 de maio de 1951.
— *Simões Filho*.

(Publ. no "D. O.", de 15-5-951).

PUBLICAÇÕES DO INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

D) PUBLICAÇÕES SERIADAS

a) *Já publicadas*

- Publicação n. 1 - O ensino no Brasil no quinquênio 1932-1936. Ed. em 1939. (esgotada)
- Publicação n. 2 - Organização do ensino primário e normal. — I. Estado do Amazonas. Ed. em 1939 (esgotada) Organização do ensino primário e normal. — II. Estado do Pará. Ed. em 1940. (esgotada) Organização do ensino primário e normal. — III. Estado do Maranhão. Ed. em 1940. (esgotada) Organização do ensino primário e normal. — IV. Estado do Piauí. Ed. em 1940. (esgotada) Organização do ensino primário e normal. — V. Estado do Ceará. Ed. em 1940. (esgotada) Organização do ensino primário e normal. — VI. Estado do Rio Grande do Norte. Ed. em 1940. (esgotada)
- Publicação n. 7 - Organização do ensino primário e normal. — VII. Estado da Paraíba. Ed. em 1940. (esgotada) Organização do ensino primário e normal. — VIII. Estado de Pernambuco. Ed. em 1940. (esgotada) Organização do ensino primário e normal. — IX. Estado de Alagoas. Ed. em 1940. (esgotada) Organização do ensino primário e normal. — X. Estado de Sergipe. Ed. em 1941. (esgotada) A administração dos serviços de educação. Ed. em 1941. (esgotada)
- Publicação n. 10 - Situação geral do ensino primário. Ed. em 1941. (esgotada)
- Publicação n. 11 - Organização do ensino primário e normal. — XI. Estado da Bahia. Ed. em 1941. (esgotada) Organização do ensino primário e normal. — XII. Estado do Espírito Santo. Ed. em 1941. (esgotada) Organização do ensino primário e normal. — XIII. Estado do Rio de Janeiro. Ed. em 1942. (esgotada) Subsídios para a História da Educação Brasileira (Ano de 1940). Ed. em 1942. (esgotada) Subsídios para a História da Educação Brasileira (Ano de 1941). Ed. em 1942. (esgotada)
- Publicação n. 12 -
- Publicação n. 13 -
- Publicação n. 14 -
- Publicação n. 15 -
- Publicação n. 16 -
- Publicação n. 17 -
- Publicação n. 18 -

Publicação n.	19	Organização do ensino primário e normal. — XIV. Estado de São Paulo. Ed. em 1942.
Publicação n.	20	Organização do ensino primário e normal. — XV. Estado do Paraná. Ed. em-1942.
Publicação n.	21	Organização do ensino primário e normal. — XVI. Estado de Santa Catarina. Ed. em 1942. (esgotada)
Publicação n.	22	Organização do ensino primário e normal. — XVII. Estado de Mato Grosso. Ed. em 1942. (esgotada)
Publicação n.	23	Organização do ensino primário e normal. — XVIII. Estado de Goiás. Ed. em 1942. (esgotada)
Publicação n.	24	Organização do ensino primário e normal. — XIX. Estado de Minas Gerais. Ed. em 1942.
Publicação n.	25	O ensino no Brasil no quinquênio 1936-1940. Ed. em 1942.
Publicação n.	26	Subsídios para a História da Educação Brasileira (Ano de 1942). Ed. em 1943.
Publicação n.	27	A linguagem na idade pré-escolar. Ed. em 1944. (esgotada)
Publicação n.	28	Organização do ensino primário e normal. — XX. Estado do Rio Grande do Sul. Ed. em 1945.
Publicação n.	29	Subsídios para a História da Educação Brasileira (Ano de 1943). Ed. em 1947.
Publicação n.	30	Subsídios para a História da Educação Brasileira (Ano de 1944). Ed. em 1947.
Publicação n.	31	Subsídios para a História da Educação Brasileira (Ano de 1945). Ed. em 1947.
Publicação n.	32	Subsídios para a História da Educação Brasileira (Ano de 1946). Ed. em 1948.
Publicação n.	33	Estabelecimentos de ensino comercial existentes no Brasil (Ano de 1946). Ed. em 1946. (esgotada)
Publicação n.	34	Ensino Normal no Brasil (Ano de 1945). Ed. em 1946. (esgotada)
Publicação n.	35	O Ensino Secundário no Brasil (Ano de 1946). Ed. em 1946. (esgotada)
Publicação n.	36	O Ensino Industrial no Brasil (Ano de 1946). Ed. em 1946. (esgotada)
Publicação n.	37	O Ensino Superior no Brasil (Ano de 1946). Ed. em 1946.
Publicação n.	38	O Ensino Superior e Médio no Brasil (Ano de 1947). Ed. em 1948.
Publicação n.	39	O Ensino Superior e Médio no Brasil (Ano de 1948). Ed. em 1949. (esgotada)
Publicação n.	40	Novos Prédios Escolares para o Brasil. Ed. em 1949. (esgotada)
Publicação n.	41	Ensino Primário no Brasil. Ed. em 1949. (esgotada)
Publicação n.	42	Leitura e Linguagem no Curso Primário. Ed. em 1949. (esgotada)
Publicação n.	43	Oportunidades de Preparação no Ensino Industrial. Ed. em 1949.
Publicação n.	44	Oportunidades de Preparação no Ensino Comercial. Ed. em 1949.
Publicação n.	45	Oportunidades de Preparação no Ensino Agrícola e Veterinário. Ed. em 1949.

Publicação n. 46 — Subsídios para a História da Educação Brasileira (Ano de 1947). Ed. em 1950.
Publicação n. 47 — Problemas de Educação Rural. Ed. em 1950.
Publicação n. 48 — Jornadas de Educação. Ed. em 1950.
Publicação n. 49 — Educação Física no Curso Primário. Ed. em 1950. (esgotada)
Publicação n. 50 — Atividades Econômicas da Região no Curso Primário. Ed. em 1950. (esgotada)
Publicação n. 51 — Canto Orfeônico no Curso Primário. Ed. em 1950.
Publicação n. 52 — Organização do ensino primário e normal — Estado do Piauí. Ed. em 1950. (esgotada)
Publicação n. 60 — Aperfeiçoamento de Professôres. Ed. em 1950. (esgotada)
Publicação n. 65 — Subsídios para a História da Educação Brasileira (Ano de 1948). Ed. em 1950. (esgotada)
Publicação n. 66 — Subsídios para a História "da Educação Brasileira (Ano de 1949). Ed. em 1950.

b) Em *impressão*

Publicação n. 53 — Organização do ensino primário e normal — Estado de Santa Catarina.
Publicação n. 54 — Organização do ensino primário e normal — Estado de Sergipe.
Publicação n. 56 — Oportunidades de Preparação no Ensino Superior.
Publicação n. 57 — Organização do ensino primário e normal — Estado do Espírito Santo.
Publicação n. 58 — O Ensino Superior e Médio no Brasil, em 1949.
Publicação n. 62 — Organização do ensino primário e normal — Estado da Paraíba.
Publicação n. 64 — A Nova Escola Primária Brasileira.

c) Em preparação

Publicação n. 55 — Situação Geral do Ensino Primário. Publicação n. 59 — Novos Mestres para o Brasil. Publicação n. 61 — Situação do Ensino Normal.
Publicação n. 63 — Organização do ensino primário e normal — Estado de Pernambuco.

II) PUBLICAÇÕES PERIÓDICAS

- a) **REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS** ----- Foram publicados 41 números, constituindo 15 volumes, dos quais estão esgotados os números 1 a 28, 30, 34 e 36.
- b) Boletim Mensal — Foram publicados 134 números, dos quais estão esgotados os números 1 a 52.

III) PUBLICAÇÕES AVULSAS

-) A Instrução e a República, por Primitivo Moacir (7 volumes):

I volume — Reformas Benjamin Constant (1890-1892). Ed. em 1941. (esgotada) II volume — Código Fernando Lobo (1892-1899). Ed. em 1941. (esgotada)
III volume — Código Epiácio Pessoa (1900-1910). Ed. em 1941. (esgotada)
IV volume — Reformas Rivadávia e C. Maximiliano (1911-1924). Ed. em 1942. (esgotada) V volume — Reforma João Luiz Alves — Rocha Vaz (1925-1930). Ed. em 1944. VI volume — Ensino Técnico-Industrial (1892-1929) e Ensino Comercial (1892-1928). Ed. em 1942. VII volume — Ensino Agrônômico (1892-1929). Ed. em 1942.

-) Oportunidades de educação na capital do país (informações sobre escolas e cursos para uso de pais, professores e estudantes). Ed. em 1941. (esgotada).

ESTE LIVRO FOI COMPOSTO
E IMPRESSO NAS OFICINAS
PRÓPRIAS DA EDITORA A Noite:
À Av. RODRIGUES ALVES N.º
435 — Rio.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)