REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

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

VOL. XIX JANEIRO-MARÇO, 1953 N.º 49

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 congregar os estudiosos dos fatos educacionais no país, e refletir o pensamento de seu magistério.

REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS publica artigos de colaboração, sempre solicitada; registra, cada mês, resultados de trabalhos realizados pelos diferentes órgãos do Ministério e dos Departamentos Estaduais 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.

R E V I S T A B R A S I L E I R A

DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

PUBLICADA PELO INSTITUTO NACIONAL DE E S T U D O S P E D A G Ó G I C O S
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E SAÚDE

VOL. XIX JANEIRO-MARÇO, 1953 N.° 49

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

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

DIRETOR ANÍSIO SPINOLA TEIXEIRA

CHEFES DE SEÇÃO

ELZA RODRIGUES MARTINS
Documentação e Intercâmbio

MANOEL MARQUES DE CARVALHO
Inquéritos e Pesquisas

DAGMAR FURTADO MONTEIRO
Organização Escolar

ZENAIDE CARDOSO SCHULTZ
Orientação Educacional e Profissional

JOAQUIM MOREIRA DE SOUSA
Coordenação dos Cursos

HADJINE GUIMARÃES LISBOA
Biblioteca Pedagógica

MILTON DE ANDRADE SILVA *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*

ANTÔNIO LUÍS BARONTO
Secretaria

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

R E V I S T A B R A S I L E I R A
DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

Vol. XIX *Janeiro-Março,* 1953 *Nº* 49

SUMÁRIO

Págs.

Idéias o debates

ANÍSIO TEIXEIRA, Condições para a Reconstrução Educacional Brasileira 3
ENRICO FULCHIGNONI, A Ajuda dos Elementos Audio-Visuais na Educação da América 13
HAROLDO VALADÃO, A Fundação dos Cursos de Ciências Jurídicas e Sociais, Base do Desenvolvimento Cultural do Brasil 28
RAUL BITTENCOURT, A Educação Brasileira no Império e na República 41
WILLIAM HEARD KILPATRIK, A Filosofia da Educação de Dewey 77

Documentação:

V Conferência Internacional de Instrução Pública 92

Vida educacional:

Informação do País 101
Informação do Estrangeiro 111

Págs.

ATRAVÉS DE REVISTAS E JORNAIS: *Costa Rêgo,* Autodidatas e Universitários; *Daniel L. Marsh,* Dignidade da profissão de ensinar; *Dulcie Kanitz Viana,* Funções Sociais do Diretor da Escola Pri mária; *Lúcio José dos Santos,* A universidade e sua função cultural; *R. Vilela,* A biblioteca e a educação; *Sílvio Vasconcelos,* Aspectos do ensino de arquitetura; *Sálon Borges dos Reis,* Crise de Cresci mento 133

Atos Oficiais:

ATOS DA ADMINISTRAÇÃO FEDERAL: Portaria Nº 272 de 30 de dezembro de 1952 e Portaria nº 12., de 10 de janeiro de 1953 136

CONDIÇÕES PARA A RECONSTRUÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA

ANÍSIO TEIXEIRA.
Diretor do I. N. E. P.

A educação de um povo somente em parte se faz pelas suas escolas. Compreendida como o processo de transmissão da cultura, ela se opera pela vida mesma das populações e, mais especificamente, pela família, pela classe social e pela religião. A escola, como instituição voluntária e intencional, acrescenta-se a essas outras instituições fundamentais de transmissão da cultura, como um reforço, para completar, harmonizar e tornar mais consciente a cultura, em processo natural de transmissão, e, nas sociedades modernas de hoje, para habilitar o jovem à vida cívica e de trabalho, em uma comunidade altamente complexa e de meios de vida crescentemente especializados.

Quanto mais estável a vida cultural e mais regulares os seus processos de mudança, mais simples seria, assim, a função da escola. Somente com a Reforma e o Renascimento, vemo-la, em nossa civilização ocidental, ganhar certa importância, mas, ainda então, se reduzia à transmissão daqueles traços mais especializados da cultura — ler e escrever e a educação intelectual e profissional superior — a pequenos grupos aptos da sociedade, destinados a constituir o seu quadro consciente e, sob certos aspectos, dirigente.

Assim foi a escola de nossa civilização até, em rigor, os começos do século XIX, quando as duas revoluções — a industrial e a política — já iniciadas desde o século XVIII, entraram a acelerar e diferenciar as mudanças sociais, tornando mais difícil e precário o processo de transmissão direta e natural da cultura e impondo tremenda expansão, em quantidade e em qualidade, à escola, sobre cujos ombros institucionais passaram a repousar a estabilidade e a continuidade de uma sociedade era processo acelerado de mudança econômica e social.

Dos princípios do século XIX em diante, com efeito, uma nova revolução, a tecnológica, decorrente da aplicação cada vez mais crescente dos resultados da ciência à produção e à vida social, veio acrescentar-se às outras duas revoluções, a político-

democrática e a industrial, para acelerar ainda mais o processo de mudança social.

Estes últimos cento e cinqüenta anos corresponderam, assim, a um período de profundas transformações, em que a transmissão da cultura se viu altamente perturbada e em grande parte impedida, não somente por se achar a própria cultura em mudança cada vez rnais rápida e assim se tornar extremamente difícil a sua transmissão, como também por haverem as próprias instituições transmissoras da cultura, a família, a classe e a religião, entrado elas próprias em mudança e até em desagregação, deixando de cumprir ou não podendo mais cumprir a sua função normal de órgãos da continuidade e estabilidade sociais.

Foi esse o período em que a escola, como órgão intencional de transmissão da cultura, se viu elevada à categoria de instituição fundamental da sociedade moderna, absorvendo, em parte, funções tácitas ou tradicionais da família, da classe, da igreja e da própria vida comunitária, e passando a constituir, na medida de sua expansão e eficácia, a garantia mesma da estabilidade e da paz de uma sociedade em transformação, a segurança da relativa correção ou harmonia dos seus rumos e o impecilho de sua desagregação violenta.

Vimos, com efeito,, nos últimos cinqüenta anos, somente sobrevirem às convulsões e guerras da nossa época, conservando a paz social, as nações que chegaram a organizar os seus sistemas escolares com o mínimo de universalidade e de eficiência, indispensáveis a uma relativa continuidade de suas culturas em mudança.

Todas as demais nações, as dependentes e coloniais inclusive, ou entraram em transformação violenta, com o comunismo, ou se mantêm em fase instável e de profunda inquietação social, assegurados certos aspectos de ordem pelo reflexo daquela parte estável, isto é, em transformação pacífica, do mundo ocidental, em cuja órbita se encontram.

A escola, pois, já não é, hoje, uma instituição para assegurar, apenas, como se pensava no século dezenove, o "progresso", mas a instituição fundamental para garantir a estabilidade e a paz social e a própria sobrevivência da sociedade humana. Já não é, assim, uma instituição voluntária e benevolente, mas uma instituição obrigatória e necessária, sem a qual não subsistirão as condições de vida social, ordenada e tranqüila.

No Brasil, a escola passou pelas contingências da evolução nacional, refletindo até os meados do século passado as condições, primeiro, de nossa vida colonial e, depois, retardatariamente, com a independência, a das nações de civilização ocidental. Até aí, entretanto, não tendo a instituição a importância essencial, que depois veio a ter, há um certo equilíbrio no desenvolvi-

mento brasileiro, podendo-se falar de uma relativa equivalência de cultura entre as nossas condições, nas camadas sociais superiores, e as do resto do mundo considerado civilizado, por isto mesmo que parte de nossas elites era formada ou aperfeiçoada em universidades européias e a vida de produção econômica não entrara, ainda, em sua fase técnica e científica.

O retardamento do nosso desenvolvimento começa a evidenciar-se, exatamente, a partir do momento em que a escola se faz o instrumento necessário da marcha normal da sociedade moderna, em rápida transformação política, econômica e tecnológica.

Não nos faltou quem nos dissesse o que devia ser feito, o que se estava fazendo em nações então de progresso mais ou menos equivalente ao nosso, sobressaindo, entre todos, o documento absolutamente ímpar, pela lucidez e caráter exaustivo, que foram os pareceres sobre o ensino primário e secundário de Rui Barbosa.

A nação, entretanto, deixara-se habituar ao desenvolvimento reflexo, passivo, por força das circunstâncias, por isto mesmo que a vida sempre lhe fora, senão fácil, sem maiores exigências, nos desmedidos dos seus grandes espaços físicos e na rarefação de seus habitantes sem competidores.

Enquanto as demais nações, sob o impacto das novas condições, empreendiam o esforço pela educação universal, com o ímpeto e a deliberação de um movimento político, senão religioso, criando, rapidamente, um sistema popular de escolas rnais amplo que o de suas igrejas e capelas e um professorado mais numeroso que o seu clero, para cuidar das novas exigências da transmissão de uma cultura em mudança e, acima deste sistema popular, um conjunto de escolas médias e superiores capaz não só de continuar, como de promover o desenvolvimento e a harmonização da cultura nascente, diversa e complexa, — o Brasil se deixou ficar com as suas escolas tradicionais para uma diminuta e dispensa elite literária e profissional.

Data e decorre daí o nosso retardamento. Acompanhamos, de certo modo, a transformação política do mundo ; vamos acompanhando, mal ou bem, a sua transformação econômica e técnica, pelo menos na utilização de seus inventos e novos instrumentos; mas, não acompanhamos a sua transformação institucional, que foi, sobretudo, uma transformação no campo educacional, a transformação escolar.

Ora, se essa transformação em nações de velhas culturas, como as da Europa, exigia, como exigiu, um esforço deliberado e custoso, que não se fêz sem luta e sem sacrifícios de toda ordem, Impondo à sociedade um ônus econômico só equivalente ao da defesa e da guerra — o que não teria de ser ela no Brasil,

cujas condições sociais eram as de uma sociedade apenas saída do regime patriarcal e escravocrata, em processo de reajustamente difícil e penoso às condições novas de uma sociedade igualitária e democrática?

Compreende-se como haveriam de estar em situação constrangedora de pregar no deserto os nossos educadores mais lúcidos dessa época. Um conjunto de circunstâncias dificultava que o país tomasse consciência da nova situação e sentisse a necessidade de integração, que se impunha para um esforço básico qual o de criar um novo aparelhamento institucional para a sobrevivência e a marcha normalizada.

À medida que deixávamos de cumprir a nossa obrigação nacional de viver à altura das nações congêneres, de que copiávamos as instituições políticas e sociais, fomos desenvolvendo o clássico "complexo de inferioridade", que não possuíamos antes, nem podíamos possuir, pois éramos uma nação nova, transplantada para uma região nova, cheia de orgulho das nossas facilidades.

Somente depois da independência, com efeito, e ainda mais depois da república, é que viemos a elaborar, conscientemente, esse complexo de inferioridade, que é uma conseqüência direta de não termos acompanhado as demais nações no processo de integração e de educação sistemática de toda a população para a sociedade igualitária e progressiva dos tempos modernos.

E foi isso que nos lançou no grupo de nações subdesenvolvidas do globo e criou o supremo paradoxo, que partilhamos com as demais nações latino-americanas, de sermos, simultaneamente, jovens, pois a terra é nova e a população, em grande parte, decorrente de transplantação, e velhos pelo atraso em que nos deixamos ficar e pelo complexo de impotência e irremedia-bilidade, que acabamos por formar em face da nossa derrota ante o desafio das condições e da época.

Depois de independentes é que viemos a fracassar cada vez rnais em nossos deveres para com a nação jovem e promissora, recebida das mãos de nossos colonizadores, que, bons ou maus, nunca deixaram de crer na civilização nova e mais feliz que aqui se poderia estabelecer.

De um modo, porém, ou de outro, o ímpeto das convulsões e transformações sociais deste século acabaram por nos atingir, promovendo algum progresso material, incerto e descompassado, mas suficientemente amplo para criar em limitados grupos um novo estado de espírito, pelo qual se vem substituindo o antigo complexo de inferioridade por um senso nascente de orgulho

nacional, algo confuso, mas bastante vigoroso para permitir uma visão realista das dificuldades e uma resposta mais séria ao seu desafio.

Este é o momento brasileiro. O real divisor de águas entre as duas mentalidades que se defrontam no Brasil é o deste sentimento. De um lado, estão os que, explícita ou implicitamente, não acreditam no Brasil, considerando-o uma nação de terceira ordem, que, jamais, resolverá pelos seus próprios meios os seus problemas básicos — o que é essencial para se fazer numa ação organicamente civilizada — e de outro, os que, retomando os deveres abandonados pelas gerações frustradas do império e da república, acham que a nação se pode constituir, que o seu elemento humano só é o que é por lhe haver faltado o que tiveram os outros, isto é, a educação e formação sistemática moderna, e que a terra, com a aplicação do desenvolvimento científico dos nossos dias pode vir a mostrar-se tão rica e própria à civilização, quanto os melhores trechos temperados do globo.

Esta mentalidade que já se manifesta de todos e por todos os modos, no país, precisa evolver de um confuso estado sentimental e romântico, ou de um desabrido espírito de especulação e demagogia para uma sóbria e segura lucidez.

Depois da fase de introspecção, análise e crítica, que, de algum modo, caracterizou os últimos vinte e cinco a trinta anos da nossa vida intelectual, e de que resultou o que há de lúcido na mentalidade nova do Brasil, entramos, agora, na fase de elaboração e de plano, competindo à inteligência brasileira definir os novos deveres, os novos esforços e as novas jornadas, que cumpre empreender para que p renascente sentimento de segurança e orgulho nacional frutifique na real construção do futuro brasileiro.

* * *

Nenhum outro dever é maior do que o da reconstrução educacional e nenhuma necessidade é mais urgente do que a de traçar os rumos dessa reconstrução e a de estudar os meios de promovê-la, com a segurança indispensável para que a escola brasileira atinja os seus objetivos.

Os problemas que suscita essa reconstrução são de duas ordens. O primeiro, político e financeiro, constitui o problema da comunidade brasileira em geral e importa em se dispor essa comunidade, pelas três categorias dos seus governos, federal, estadual e municipal, e por todas as suas forças coletivas e particulares, a empreender a educação sistemática de todo o povo brasileiro, como uma obra de extrema urgência e, verdadeiramente, de salvação nacional. É problema político, porque é de

govêrno e importa em uma deliberação que deverá atingir toda a nação e todos os indivíduos, galvanizando as vontades e impondo os sacrifícios necessários à execução do empreendimento. É problema financeiro, e por isto mesmo rnais essencialmente político, porque estará a depender de recursos e medidas, de amplitude nacional, devidamente conjugados pelas diferentes órbitas de governo, para lastrear a realização do grande plano de desenvolvimento da educação nacional.

Assentadas estas bases político-financeiras, levanta-se o problema — propriamente profissional — de se saber como devemos organizar eficientemente a escola brasileira.

Só aquelas bases preliminares constituem problema de legislação, devendo ser equacionado pela chamada lei de diretrizes e bases, complementar à Constituição federal, e pelas leis suplementares dos Estados e dos Municípios. Não foi sem razão, que a Constituição anterior falava em plano nacional de educação e não em diretrizes e bases. Trata-se, com efeito, de indicar o planejamento fundamental da educação e, sobretudo, de assegurar flexibilidade e prover os recursos para que toda a nação se lance ao imenso esforço de vencer um atraso de quase cem anos, na obra de incorporação definitiva de todos os brasileiros à sociedade igualitária e democrática do estado moderno.

O segundo problema é um problema profissional, a ser resolvido pelos educadores e professores brasileiros, em um ambiente de liberdade e responsabilidade, de experimentação e verificação, de flexibilidade e descentralização, para que se crie a escola brasileira, diversificada pelas regiões, ajustada às condições locais, viva, flexível e elástica, com a só unidade de se sentir brasileira na variedade e pluralidade de suas formas. Este segundo problema é o problema para sempre irresolvido do melhoramento e aperfeiçoamento indefinidos das instituições escolares brasileiras. Para que se encaminhe, entretanto, a sua solução gradual e progressiva, é indispensável que se organize a liberdade de experimentar, tentar, ensaiar, verificar e progredir, na escola brasileira.

A organização dessa liberdade de progredir é um dos aspectos da solução legal do problema da educação. A lei deve estabelecer as condições e os mecanismos pelos quais se irá promover o progresso escolar, isto é, prover a administração e direção da educação de órgãos capazes de elaborar as soluções ou de promover o aparecimento dessas soluções e de acompanhar-lhes a execução, verificar-lhes a eficácia e aprová-las ou modificá-las.

Tudo está em que tais órgãos não sejam apenas executores de soluções rígidas e uniformes previstas na lei, mas possuidores de real iniciativa para planejar, experimentar e executar

no campo escolar tudo que seja lícito e aconselhável, nos têrmos da prática e da ciência educacionais existentes.

Bastará que se legisle em educação, como se legisla em saúde pública ou em agricultura, de modo que não continuemos estrangulados numa camisa de força legal, graças à qual alterar a posição de uma disciplina no currículo ou diminuir-lhe ou aumentar-lhe uma aula seja considerado uma "reforma de ensino", com todos os corolários que atribuímos a essa "catástrofe". É "catástrofe" exatamente porque, havendo sido até hoje toda a nossa legislação do ensino, dada a sua minúcia, uniformidade e rigidez, uma "camisa de força" geralmente deformadora, sabemos que se a mudarmos será para nova "camisa de força" e ainda pior, porque estaremos desabituados à nova prisão.

Ora, tudo isto é absurdo. A escola é uma instituição servida por uma arte complexíssima, que é a de educar e ensinar em todos os níveis da cultura humana. Essa cultura e a arte de a transmitir estão a sofrer, constantemente, progressos e revisões, precisando o professor de autonomia para poder estar, constantemente, a ajustar o seu trabalho individualizadamente aos alunos e às necessidades de toda ordem do progresso social e do progresso de sua arte. Não quer dizer isto que o professor seja livre de ensinar o que quiser. Êle não tem de modo algum essa liberdade absoluta. Cumpre-lhe ensinar o que *deve* ensinar e por algum método *aprovado.* Mas nem aquele *deve* nem este *aprovado* são questões a ser resolvidas pela lei, mas, pelo *consenso profissional,* porque são de prática usual e corrente entre os mestres da profissão, ou de inspiração renovadora partida de outros mestres igualmente autorizados.

Todos os problemas e aspectos da organização escolar, compreendidos neste conceito a definição dos objetivos específicos da escola e os meios de atingi-los, dentro dos objetivos gerais que poderão ser definidos pela lei, devem ficar sob a exclusiva autoridade da consciência profissional, que se manifestará por meio de planos e instruções, baixados por autoridades que possuam os requisitos necessários para serem consideradas expressões daquela consciência profissional.

Toda esta parte do problema sofrerá, é certo, as vicissitudes de nossa cultura especializada em educação e arte de ensinar; mas, não haverá outro meio de progredir senão este que é, aliás, o mesmo pelo qual progredimos em medicina, engenharia ou direito...

Não podemos é continuar sem a possibilidade de progredir, nem, na realidade, sequer de tomar conhecimento dos problemas escolares de teoria e prática de ensino, porque tudo se acha disposto na lei e não pode ser alterado. Questões de currículo, de seriação, de programa, de número de aulas, de duração da

aula, de disposição da matéria, de métodos e de processos de ensino não podem ser discutidas e resolvidas, porque ou tudo se acha disposto na lei, ou se acham ali disposições que impedem qualquer modificação de processo ou de método.

Uma das rnais remotas, mas nem por isto menos grave conseqüência de tal estado de coisas, é o desinteresse pelo estudo dessas questões específicas de educação e ensino. Por que estudá-las, se a lei é que as resolve e uma lei, como é natural, é algo que ninguém pode pensar em mudar do dia para a noite e mesmo de ano para ano?

A imposição legal do que se deve ensinar e de como se deve ensinar vem tornando ocioso o próprio estudo da educação e do ensino, e a inacreditável deficiência de pessoas devidamente especializadas para diretores de educação, diretores de colégios, inspetores de ensino e profissionais de educação, em geral, provém, em grande parte, da inconseqüência desse preparo em face de não passarem, hoje, tais autoridades, de executores passivos de leis pseudo-pedagógicas.

Há. pois, dois problemas em relação à reconstrução educacional do país: um — político-financeiro — é o de nossas leis de educação que se devem limitar a prover recursos para a educação e criar os órgãos técnico-pedagógicos, autônomos, para dirigi-la, e outro — técnico-pedagógico — o do aperfeiçoamento permanente e progressivo de nosso ensino e nossas escolas, a ser obtido pelo constante incremento de nossa cultura especializada e pelo preparo cada vez mais eficiente do nosso magistério.

Recolocada, assim, a educação escolar nas suas verdadeiras bases de processo de vida e de transmissão de cultura, governado por teorias e práticas sempre postas em dia pelos estudos especializados na universidade e pelos estudos levados a efeito pelos próprios professores nas escolas, — teremos estabelecido as condições de liberdade e de empreendimento indispensáveis para o progresso indefinido da educação.

Por outro lado, liberada a educação do minucioso discipli-namento legislativo, descentralizada administrativamente pelos Estados e, quando possível, ao menos em parte, pelos municípios, e restituida também a liberdade ao ensino particular de competir com o público e manter cursos diversificados e ensaios renovados, teremos criado no país as condições mínimas para um intenso trabalho de reconstrução educacional e para uma possível mobilização de esforços à altura do empreendimento de edificar, pela educação, a nação brasileira.

* * *

Para se avaliar a grandeza da tarefa, bastará lançar um golpe de vista sobre a presente situação educacional, pelos seus diferentes níveis.

A educação elementar comum tem sido compreendida, entre nós, como um curso primário de cinco anos, com o mínimo de 200 dias letivos e o dia letivo de seis horas. Embora deva ser isto, teoricamente, na realidade consiste em um curso de dois a três anos, com o dia letivo reduzido, em geral, a quatro horas *e,* em muitos casos, a duas horas e meia, e o número anual de dias letivos a 150 (no próprio Distrito Federal, no ano passado). Nesse ensino primário, assim reduzido e rarefeito, estudam apenas 3 milhões de crianças, de um total de oito milhões existente entre os 7 e 12 anos de idade, sendo aprovadas somente cerca de 2 milhões. Um milhão de matriculados perde o ano, pagando desse modo o congestionamento da escola em dois e três turnos, e cinco milhões não chegam sequer a conhecer a escola.

A educação secundária média, compreendidos aí todos os estudos post-primários, é ministrada a cerca de 600 000 alunos, isto é, 20% da freqüência média da escola elementar, o que representa uma tremenda expansão. Mas, como o primário, é ministrado em escola de dois e três turnos e reduzido o seu programa a um ensino abstrato e livresco, sem maior capacidade formadora ou educativa.

O ensino superior é, presentemente, ministrado a cerca de 46 000 jovens, isto é, cerca de 8% do total de alunos matriculados nos cursos secundários e médios e cérca de 13% dos matriculados nos cursos secundários.

Esta é a escola existente, toda ela de pura instrução ou ilustração, desde o nível primário até o superior. Para fazê-la também capaz de formação e educação, cumpre, antes do rnais, suprimir o regime de turnos, o que corresponderá à duplicação, — pelo menos, — de prédios e de professorado. Serve isto para medir a grandeza do esforço a ser feito. Basta lembrar que o próprio Estado de São Paulo, com o maior sistema escolar no Brasil, terá de duplicar o seu sistema escolar para atender ao mesmo número de alunos. Pode-se ver, então, como o problema é, antes de rnais nada, de recursos. Mas estes recursos terão de aparecer, se realmente reconhecermos que são indispensáveis.

A extensão, profundidade e variedade do sistema escolar a ser desenvolvido no país para a educação comum de cerca de oito milhões de crianças de 7 a 12 anos, para a educação de nível médio de, pelo menos, vinte por cento dessa massa e, para a educação em nível superior de, pelo menos, dez por cento da matrícula nos cursos médios, exigem que o empreendimento seja tentado como um imenso esforço cooperativo e livre de

todos os governos, todas as organizações sociais e até de indivíduos. A disciplinação desse imenso e livre esforço se fará pela preparação do magistério, a que o Estado se deverá devotar com o ímpeto e o espírito de realização que poria no recrutamento de um exército de salvação nacional.

Os estudos universitários dos métodos, problemas e técnicas de educação, como arte e como ciência social, e a formação do magistério, pelos rnais eficazes processos existentes, seriam as duas grandes forças de direção do grande movimento de expansão escolar que, assim, por certo, se haveria de deflagrar em todo o país.

E o controle da eficácia do rendimento escolar, para efeitos de consagração oficial e pública, se faria, principalmente, pelo processo de exame de estado, que atuaria como um saudável pre- ventivo contra qualquer veleidade mistificadora, tornada, assim, de todo inútil.

Direção, disciplinação e controle seriam, deste modo, conseguidos por meios indiretos, não se constrangendo nenhuma iniciativa e se estimulando, pelo contrário, todos os esforços e empreendimentos honestos e criadores.

Decidida a nação ao grande esforço — e esta é que é a grande decisão política — a ação se terá de desenvolver com a liberdade que aqui recomendamos, resultando a sua organicidade do jogo daquelas influências indiretas, aludidas, particularmente o preparo do magistério e o exame de estado.

A complexidade do problema educacional é uma complexidade semelhante à da própria vida humana, mas, assim como não devemos arregimentar nem uniformizar a vida não podemos uniformizar nem arregimentar a educação. A unidade da educação nacional, como a unidade da vida brasileira, decorrerá da conciliação que soubermos estabelecer entre os seus dois aspectos fundamentais de organização e liberdade, responsabilidade e autonomia.

A conciliação se encontra na subordinação à verdade, e verdade é o que fôr reconhecido pela ciência ou pelo corpo organizado dos que a servem. Essa a conciliação que propomos para o problema do livre desenvolvimento do ensino no país, a fim de que o seu sistema escolar, expandindo-se e aperfei-çoando-se, possa cumprir a grande tarefa de que depende nada menos do que a sobrevivência nacional.

A AJUDA DOS ELEMENTOS AUDIO-VISUAIS NA EDUCAÇÃO DA AMÉRICA (*)

ENRICO FULCHIGNONI

Não se pode dizer que o educador de nosso século, qualquer que seja o grau de ensino a que se dedique, não tenha diante de si uma tarefa de particular gravidade sobretudo se estabelecermos uma comparação entre suas atividades e as dos educadores de séculos passados. Se considerarmos que a base de todo processo educativo consiste, de um lado, na formação de um certo número de conceitos e, de outro, na criação de um conjunto de tendências concretas, ativas, "interessantes", é óbvio que nossa época, tão intensamente *empenhada* em uma série de experiências progressivamente maiores em número e dificuldade, requer, por parte do educador, um conhecimento cada vez mais complexo, sobretudo nesta segunda fase do processo educativo.

Nestes últimos vinte e cinco anos estamos assistindo a um lento processo de crise, segundo o qual, nos diversos sistemas didáticos — sobretudo no anglo-americano — se vai constatando a insuficiência da representação simbólica da palavra. Mesmo quando não se queira dar inteiro crédito àquelas experiências dos laboratórios psicopedagógicos, pelas quais se afirma que a maioria dos didatas estritamente "verbais" se encontra, em comparação com os seus colegas que se utilizam dos elementos audio-visuais, em uma situação de inferioridade na proporção de 30 para 100 (de acordo com os resultados do rendimento didático sobre grupos de alunos indiferentemente escolhidos, dos graus médio e elementar), não há dúvida de que a experiência direta, insubstituível cada vez que se ofereça possibilidade de executá-la, apresenta uma série de vantagens que hoje são absolutamente indiscutíveis para quem estuda a articulação da sociedade moderna.

Representando essas *experiências diretas* o máximo valor didático e tendo presente a impossibilidade de realizá-las, a não ser em casos circunstanciais, limitados e parciais, salta imedia-

(*) Transcrito do vol. V, n. 14, 1950, de "Revista de Psicologia General y Aplicada", Espanha.

taraente à vista a necessidade de se recorrer ao emprego dos elementos audio-visuais, susceptíveis de dar ao aluno um contato sensorial direto com a representação ou a reprodução das experiências ou dos objetos originais. Já tivemos oportunidade de expor (1) uma primeira definição do material áudio-visual sob o ponto de vista sistemático. Podemos dizer que esta designação abrange a todo o material, todos os documentos visuais e sonoros postos à disposição dos educadores permitindo-lhes oferecer aos estudantes um número de experiências as rnais concretas possíveis. Os anglo-saxoes criaram a este respeito o têrmo "mass communication", que tem sido traduzido pelas autoridades em nossas línguas latinas por *comunicação* (ou *informação) às massas.* Este termo, que tem sido aceito também pela terminologia oficial, sofre do engano da troca funcional de seu significado. Não se trata de "uma informação para a massa" (mesmo quando na realidade este fenômeno se verifique através do cinema e do rádio, ou seja dos rnais importantes componentes de todo o sistema audio-visual), embora se trate rnais precisamente de uma "comunicação em massa", de um conjunto de dados que tendem a se aproximar o mais possível dos fornecidos pela experiência direta.

Dale oferece, em seu excelente tratado, um esquema dos meios audio-visuais que tem forma piramidal, justamente sobre a base de uma crescente eficácia de convicção e sugestão. Por sua potência de sugestão, por suas possibilidades de esclarecimento, por sua exigência constante da atividade criadora do indivíduo, a ajuda dos elementos audio-visuais atende às mais modernas exigências dos métodos educacionais, pelo que não é de estranhar a função cada vez mais essencial que tais elementos auxiliares ocupam na educação das nações rnais adiantadas em didática.

Se quisermos recordar a evolução histórica de tal sistema no movimento pedagógico anglo-saxão dos últimos anos, temos que destacar nitidamente dois períodos: o *primeiro* é o das iniciativas isoladas e fragmentárias; o *segundo* é o de um vasto plano de centralização e coordenação. É verdade que, inclusive na primeira fase, dada a estrutura peculiar da organização americana, numerosas cidades e vários órgãos governamentais já haviam criado centros audio-visuais e estabelecido centros de distribuição para as escolas de primeiro e segundo graus e para as universidades, e também editado programas sobre tais matérias, destinados aos professores das diversas disciplinas.

O número dessas experiências e a qualidade do trabalho realizado foram suficientes para dar um notável impulso à

(1) Tecnica dell'insegnare, número 9, 1948, Roma.

produção de material e à organização de equipamentos. O interêsse despertado por numerosos investigadores e as tentativas, que de imediato se revelavam como altamente eficientes, forarn acompanhados, a partir de 1924, por uma série de investigações sistemáticas realizadas por dois grandes órgãos, o *American Council of Education* e a *National Educational Association.* Precisamente a essa época se remonta uma série de interessantes experiências que foram realizadas com milhares de alunos: as experiências da Universidade de Chicago e da Fundação Penn; as da Universidade George Washington, com a colaboração da Companhia Fox; as da Universidade de Nova York, sob a direção do dr. Clarke; as da Universidade de Columbia e, por fim, as do Col. Arnspiger em algumas grandes cidades do Leste dos Estados Unidos.

Mas esta primeira etapa de investigações e experiências realizadas principalmente durante os primeiros quinze anos sob a direção de psicólogos não havia superado ainda o campo experimental, quando se deu o acontecimento destinado a imprimir um impulso decisivo a um movimento que era simplesmente pedagógico e que teve evolução imediata até se constituir em um elemento essencial de todo o esforço nacional : esse acontecimento foi o deflagrar do conflito bélico.

Os Estados Unidos encontraram-se repentinamente em frente a problemas para os quais não estavam preparados. Tratava-se de instruir, em períodos de tempo extremamente breves, a milhões de homens e mulheres, combatentes e operários, que procediam das diversas camadas sociais e cuja cultura apresentava características absolutamente heterogêneas. Esse processo de aprendizagem devia ser ao mesmo tempo rápido e o rnais rigoroso possível, devido justamente ao caráter de especialização e técnico das sucessivas experiências que eles se veriam obrigados a realizar em seus trabalhos específicos, tanto nas fileiras do exército como nas inumeráveis atividades civis, que se diferenciavam das que haviam de ter lugar nos campos de batalha ùnicamente pela ausência de uma atmosfera cruenta, mas que no plano da atividade técnica e mecânica apresentavam uma série de problemas talvez ainda mais complexos e onerosos.

Existia, além disso, ao lado dessa necessidade de educação técnica de centenas, de milhares e de milhões de pessoas, outra exigência, representada pela necessidade da formação sistemática de um estado afetivo, isto que na terminologia usual se chama o "moral" de um povo em guerra. Daí, pois, a urgência de uma rápida formação técnica (que apresentava uma série

interminável de problemas para esclarecer e transmitir) e a oportunidade da unificação de uma propaganda dirigida sobretudo para uma difusão coerente dos elementos polêmicos. Diante das múltiplas exigências desse programa, os educadores têm compreendido a conveniência do emprego intensivo dos elementos de cooperação audio-visuais. Como já ficou dito, realizou-se um destes saltos gigantescos da ordem teórica à prática, que tão freqüentemente se verificam por ocasião de um acontecimento bélico — como a guerra de 1939 a 1945 —, destinado a empregar a fundo todos os recursos materiais e espirituais de um país visando a um fim comum.

Seria de máxima importância levar a termo uma investigação comparativa de alguns dos fenômenos rnais interessantes deste mesmo tipo ocorridos no desenvolvimento da civilização contemporânea. Indubitavelmente, o sociólogo futuro achará nessa investigação motivo para profundas e interessantes considerações psico-sociológicas sobre as relações entre a guerra e o progresso técnico. Limitando-nos ao âmbito do problema que nos ocupa, não é arriscado sustentar que, sem o advento da guerra, o emprego sistemático desta nova corrente pedagógica se teria limitado ainda durante muitos anos ao terreno polêmico sem lograr influir decisivamente sobre os detratores e os prosélitos do sistema.

Mas os resultados obtidos desde as primeiras tentativas de aplicação "em massa" foram imediatamente tão convincentes, que não se duvidou da utilidade dos métodos e da necessidade de empregá-los total e sistematicamente em todos os níveis sociais.

Uma organização social como a dos Estados Unidos era talvez particularmente capaz de levar os planos teóricos a uma situação de imediata utilização prática. As relações entre as instituições governamentais, os centros autônomos de investigação e as grandes indústrias são ali de tal natureza que permitiam uma articulação imediata e a passagem de uma situação a outra. Por isso as autoridades governamentais não vacilaram desde o princípio em inverter grandes somas destinadas a assegurar uma perfeita realização desses programas. Desde os primeiros meses da guerra se assistiu a uma enorme produção áudio-visual, cujo nível apresentava características fortemente desiguais.

O período imediatamente posterior apresenta características de grande interesse para quem investigar a elaboração e o subseqüente processo de aperfeiçoamento ao qual se devem sub-

meter todas as iniciativas similares no momento da transição de urna fase eventual para uma fase socialmente articulada e complexa. Enquanto de urna parte se prosseguia com ritmo incessante a preparação intensiva dos meios e dos instrumentos mais convenientes, de outra, um primeiro grupo de investigadores exerceu, por assim dizer, unicamente a função crítica e coercitiva. E, suprimindo toda classe de polêmica explícita que pudesse enfraquecer ou, ao menos, retardar a fé geral que o emprego desse sistema já havia despertado em toda a estrutura social, um grupo de sábios, pedagogos, psicólogos e sociólogos realizou a tarefa de eliminar em silêncio as provas e o equipamento que apresentassem deficiências em seu emprego, dificuldades em sua utilização ou um possível engano no funcionamento.

DESENVOLVIMENTO DOS DIVERSOS ELEMENTOS DE COOPERAÇÃO AUDIO-VISUAIS

Desde o início, nenhuma especialidade foi descurada. Os gráficos e os cartazes explicativos foram utilizados, de uma parte, para inculcar nos soldados e trabalhadores certos hábitos de pensamento e para ajudá-los a assumir, perante a vida e certas circunstâncias, uma determinada posição; de outra parte, a flexibilidade de esquematização desses documentos permitia seu emprego constante, paralelamente a outros métodos rnais difíceis e complexos. O material de demonstração ocupava um lugar importante: modelos, massas plásticas que serviam para o treinamento em substituição do original, e modelos" esquematizados e sobretudo reduzidos estritamente à estrutura necessária ao trabalhador para os fins que lhe estavam reservados no cumprimento de sua tarefa. Foi imediatamente depois dos primeiros meses de experiência nesse sentido que ficaram em evidência as possibilidades e a eficácia da projeção ótica. O epidiascópio permitiu em numerosos casos a projeção de documentos interessantes, o que não havia sido concebido originàriamente, visando a uma projeção demonstrativa. Imediatamente foram encontrados os formatos rnais convenientes. As fotografias fixas de formato padrão, que na América são de 8 x 10 cm, inicialmente foram considerados muito incômodas e substituídas pelas de formato de 5 x 5, cujo emprego vitorioso sugeriu a um técnico fantasista a definição, que foi posteriormente conservada, de "formato áureo".

Mas os esforços rnais sistemáticos foram realizados com as películas fixas e móveis. Alguns números servirão para demonstrar melhor a extensão dos resultados obtidos. Em janeiro de 1942 as Forças Armadas Americanas dispunham tão sò-

mente de 2.000 cópias de películas; em fins de 1942 o número de películas produzidas atingia a 52.000. Durante a guerra foram produzidos 2.326 filmes educativos e recreativos (quase todos sonoros) e 1.500 filmes fixos. A utilização desses filmes no território metropolitano e no teatro da guerra atendia a diversos fins. Foi criada a seguinte distinção: filmes de orientação geral, filmes destinados à orientação do "moral", filmes necessários a uma instrução de base ou, ao contrário, ao conhecimento técnico especializado e, por fim, filmes recreativos. Deve-se ressaltar que nesta última categoria estavam incluídos, de acordo com a geral orientação didática anglo-saxônia, uma série de filmes que, com argumentos agradáveis e ligeiros, visavam a determinados objetivos pedagógicos. Nesta última categoria estão incluídas centenas de películas montadas pelo extra-ordiário equipamento de Walt Disney, que se dedicou quase por completo, durante o período bélico, à realização de documentários de caráter profilático, higiênico e sanitário, utilizando-se da nota cômica de suas divertidas fábulas, que tanto êxito já haviam logrado até então no mundo inteiro. A organização de Walt Disney foi posta em contato, durante este período, com os órgãos científicos e pedagógicos rnais importantes dos Estados Unidos, a fim de que os esforços técnicos realizados pelos desenhistas se baseassem em rigorosas premissas teóricas e para que as cenas a se realizar, sob a leve aparência de divertimento, fossem perfeitas no plano científico.

Esse conjunto geral da produção se destinou a todos os pontos de operação do exército aliado. Desde 1943 até 1945, os filmes projetados atingiram o total de quatro milhões. Em um só mês de 1945 assistiram a tais projeções 18.500.000 pessoas no território da metrópole e 5.300.000 nos campos de operação.

Se os esforços realizados no âmbito rnais estritamente visual lograram resultados cuja eficácia está comprovada pelos números que acabamos de mencionar, não menores foram as vantagens encontradas no emprego dos meios exclusivamente sonoros. Tornou-se evidente, desde o primeiro período, que as possibilidades de utilização da imagem visual superavam grandemente por sua universalidade às que eram oferecidas pela imagem sonora. Mas isto não impediu que em alguns setores deste segundo domínio se obtivessem os mais surpreendentes resultados. Um dos aspectos rnais valiosos foi demonstrado pela possibilidade do emprego de discos e do rádio na transmissão e no

ensino de línguas estrangeiras. Citemos também aqui alguns exemplos: procurava-se formar com urgência um grupo de oficiais que possuíssem certo conhecimento da língua e civilização chinesas. Na Universidade de Yale reuniu-se um grupo de 150 oficiais e sub-oficiais procedentes de diversas armas. O ensino compreendia: alguns cursos do tipo tradicional, a audição coletiva de discos, a audição individual de discos (posto que cada membro deste grupo didático dispunha de um fonógrafo para uso pessoal), o treinamento individual com aparelhos de registro (do tipo do magnetofônio de incisão sobre fio ou fita para a correção sistemática dos erros de pronúncia) e a utilização coletiva de películas fixas sonoras. Graças ao emprego sistemático de tais elementos de ajuda audio-visuais, o grupo de 150 homens foi dirigido tão somente por 17 instrutores, quando para obter resultados análogos no mesmo período de tempo se deveriam empregar, segundo cálculos realizados nos laboratórios de psicologia pedagógica, 13 instrutores para cada grupo de 30 alunos. Além disso, em quatro meses o grupo submetido a este sistema didático obteve um conhecimento da língua e civilização chinesas que em circunstâncias normais haveria requerido quatro anos de freqüência na universidade.

É evidente que para a boa execução de um programa que se desenvolvia simultaneamente em tantos territórios distantes entre si, um dos problemas essenciais consistia num *serviço de distribuição* que permitisse a circulação rápida e regular do material áudio-visual de um a outro campo de operação, o qual devia zelar atentamente para que material tão delicado e dete-riorável não sofresse danos irreparáveis. Todos os especialistas do Exército, da Marinha e da Aeronáutica organizaram uma rede que reproduzia exatamente as existentes nos campos de operação. No' centro se encontrava uma Agência Central para o exército de terra, o famoso Centro fotográfico de "Signal Corps" de Long Island City, Nova York, e esta Agência Central supervisionava todos os aparelhos e projetores, todo equipamento, todos os documentos e películas. Além disso, em todas as regiões militares, em todos os campos de operação havia uma filmoteca central (o termo filmoteca não corresponde perfeitamente à realidade dos fatos, posto que nela se realizava a distribuição do material audio-visual, incluindo películas fixas, fotografias, discos, etc). Essas filmotecas centrais alimentavam por sua vez as filmotecas dos campos vizinhos e das estações de repouso, e, finalmente, das próprias zonas de guerra.

Sem essa hierarquia rigorosa do sistema de distribuição teria sido inútil pretender realizar a instrução pelos métodos audio-visuais. O reconhecimento da necessidade de uma organização distribuidora se evidenciou no seguinte princípio:

quando o educador não está seguro de poder dispor, no dia em que o deseje, de películas de que necessita, qualquer possibilidade de aplicação sistemática e intensiva do método de ensino áudio-visual está destinada ao fracasso.

Finalmente, como ficou dito, este treinamento sistemático tem sido acompanhado sempre de um *controle científico dos resultados.* Na maioria dos casos se evidenciou uma interessante coincidência entre as comprovações feitas e as dos laboratórios experimentais de antes da guerra no âmbito do ensino escolar.

Eis aqui algumas conclusões que os educadores do após-guerra têm podido utilizar com êxito:

> O emprego dos meios audio-visuais é aplicável em todos os níveis educativos.
>
> É necessário empreender investigações científicas em relação à ajuda dos elementos audio-visuais em função da idade mental e da cultura do grupo a que se ministra o ensino.
>
> Os elementos audio-visuais não anulam a personalidade do professor. Não somente não limitam sua personalidade, como também a favorecem, ajudando-a a se libertar dos meios habituais e a buscar novos caminhos de organização.
>
> A ajuda dos elementos audio-visuais pode e deve ser empregada com a mesma eficiência, tanto no plano da educação geral como no de aquisição de conhecimentos altamente especializados no domínio técnico.
>
> A utilização eficaz dos elementos audio-visuais requer, por parte do educador, uma formação prévia especial.
>
> Contrariamente às afirmações formuladas "a priori" por um certo número de educadores, a experiência demonstra que a ajuda dos elementos audio-visuais permite utilizar ao máximo as diferenças individuais.

A FASE DO APÓS-GUERRA

Apesar da escassez de matérias primas e de equipamento tem-se realizado grande progresso em poucos anos. Citemos aqui, a título de exemplo, os resultados de um inquérito. A "National Education Association" realizou em 1946 um grande inquérito sobre a situação material das escolas em cidades de mais de 2.500 habitantes, referente aos elementos audio-visuais.

Resumiremos as principais conclusões da informação final:

> As três quartas partes das cidades com mais de cem mil habitantes dispõem de um centro áudio-visual. Este nome é dado a um órgão, instalado geralmente em um edifício autônomo no qual se realizam ao mesmo tempo o depósito e a distribuição do material e dos documentos audio-visuais do sis-

tema escolar local. Certos lugares são destinados à instrução dos educadores que, em breves cursos, se preparam para a utilização dos aparelhos e emprego pedagógico do sistema. Por outra parte, as funções são notadamente diversas segundo as cidades. Nos Centros Universitários mais complexos, como os de Chicago e Iowa, os institutos de psicologia experimental das Universidades dispõem de uma série de dispositivos para estudos instrumentais mais completos e profundos.

Na mesma Universidade de Chícago e na do Estado de Nova York existem também importantes laboratórios de ótica, que são financiados em parte por grandes indústrias e, em parte, pelo Departamento de Estado. Também existem laboratórios de acústica nas três Universidades mencionadas e na de Pasadena, que é uma das mais bem equipadas neste setor e na qual se produzem aparelhos radiofônicos e películas fixas, com a cooperação gramofônica, com dispositivos altamente aperfeiçoados.

Os diretores especializados destes centros são, na maioria das vezes, os professores efetivos de uma matéria um tanto diversa da homônima das universidades européias, que se chama "Ciências Sociais" (matéria que inclui o ensino de história, geografia e economia política). Em outras cidades são, em troca, os catedráticos de História Natural (biologia, fisiologia, higiene). Os diretores contam geralmente com a colaboração de ajudantes de duas categorias: os educadores e os técnicos.

— A maior utilização dos elementos audio-visuais tem lugar nas *High Schools* (que correspondem às nossas escolas de grau médio).

— As disciplinas as quais a citada utilização presta maiores vantagens didáticas são, por ordem de importância, as seguintes: "ciências sociais", ciências naturais, física, línguas, literatura, ensino artístico, instrução cívica, higiene, desportos, etc.

— É de um para três a proporção de utilização de películas sonoras em relação às películas mudas.

— Na formação dos quadros didáticos, desde as primeiras manifestações dos meios audio-visuais, um dos problemas que se apresentou imediatamente foi o da formação profissional dos educadores. Para este fim recrutaram-se os especialistas universitários mais afamados para que realizassem programas orgânicos e completos para o emprego didático dos elementos audio-visuais. No verão de 1947, 138 colégios e universidades ofereceram uma série de tais cursos. Só o Estado de Virgínia conseguiu realizar 30 cursos de nível médio e universitário. Para dar um exemplo do programa de um grupo desses cursos nos diferentes níveis, escolheremos o que é oferecido pelo "Teachers College", da Universidade de Colúmbia, em Nova York:

— Um curso geral sobre a cooperação dos elementos audiovisuais; as condições gerais de seu emprego; as relações psico-pedagógicas entre o ensino tradicional e novos auxílios de integração.

— Um curso sobre material e equipamento: escolha, emprego, conservação, distribuição.

_ Um curso de trabalhos práticos: fabricação de material áudio-visual, sobretudo no que se relaciona com planos, plásticos, diagramas e modelos.

— Um curso sobre o emprego do rádio no ensino.

— Um curso sobre a redação de programas para o rádio escolar.

— Um curso sobre a produção e utilização de programas da televisão escolar.

— Um curso sobre a produção de filmes escolares.

0 ponto rnais importante que se deriva do conjunto desses sistemas integrantes é a necessidade de que todos os futuros mestres das disciplinas pedagógicas sejam aprovados nos exames referentes a todas estas técnicas audio-visuais. Estabelecida esta premissa no sistema escolar anglo-saxão não é possível conseguir o diploma de habilitação pedagógica sem primeiro haver demonstrado conhecer a fundo a nova discipilna.

Nos programas escolares deste último triênio se tem observado o fenômeno característico de uma integração cada vez rnais profunda, sobretudo no campo psicológico. Em outros termos, confirma-se cada vez mais o princípio de que, como base preliminar para a possibilidade de um emprego correto dos elementos de ajuda audio-visuais, é necessário um conhecimento preciso das reações psicológicas que as pessoas de diferente sexo e idade têm com as respectivas demonstrações audio-visuais.

Entre os meios audio-visuais, o rnais importante, na opinião dos psicólogos, para suscitar a impressão da realidade é o filme sonoro. Os psicólogos se têm detido principalmente em ressaltar a conveniência de se empregar o cinema *só depois* do conhecimento dos demais elementos audio-visuais e não perdendo nunca de vista que *não existe* uma investigação do filme educativo como problema isolado. Só da integração dos demais meios auxiliares diferentes e de sua variada articulação se pode chegar a um planejamento correto do método, posto que à semelhança máxima oferecida pelo cinema sonoro contribuem os demais *horizontes de realidade* que se derivam do emprego da projeção fixa, de plásticos, de modelos, de estereógrafos e estereoscópios. Cada um destes meios, ainda que contendo uma grande dose de "semelhança" oferece um grau diferente de abstração e é, finalmente, depois de haver experimentado neste terreno, que se pode chegar à demonstração mais completa dos gráficos, dos quadros recopilativos, dos esquemas sinóticos, passando através de um emprego da reprodução fonográfica e do rádio, que, déste modo, completam o processo de simbolização destinado finalmente a culminar na palavra impressa no livro.

Os psicólogos têm insistido que o segredo fundamental do êxito do método consiste na dita utilização harmônica dos diversos "horizontes de realidade" incluídos em cada uma das formas específicas de documentação áudio-visual. Imediatamente se torna evidente a importância psicológica de se determinar no laboratório e com meios rigorosamente científicos o diferente esforço de atenção, a dinâmica de interesse, a possibilidade de fadiga e o rendimento físico de cada um destes componentes singulares.

Não há dúvida de que em anos futuros estas relações entre a psicologia e a pedagogia despertarão investigações cada vez mais profundas.

PRODUÇÃO DE MATERIAL E EQUIPAMENTO

O período de tempo necessário para se equipar as respectivas escolas depende, a maior parte das vezes em quase todas as nações, das possibilidades produtivas dos estabelecimentos industriais dedicados à criação de tal material. Nos Estados Unidos, por exemplo, o número de projetores sonoros de 16 mm, que no ano de 1936 era de 485, no decênio seguinte se elevou a 35.000. Em 1947, havia 50.000 aparelhos sonoros e as estatísticas rnais recentes de 1949 demonstram que os projetores sonoros à disposição das organizações escolares ultrapassam a 100.000.

As grandes companhias produtoras de filmes educativos têm realizado grandes programas. A grande casa produtora "Encyclopedia Britannica Films", de Chicago, que no biênio 1946-1947 havia chegado a catalogar 1.000 títulos, em 1949 pôs à disposição dos círculos escolares mais de 1.500 filmes educativos. Juntos a esses órgãos de grande amplitude é típico o aparecimento de pequenas casas produtoras altamente especializadas, destinadas a produzir filmes para determinadas disciplinas. Esta produção tem uma dupla fonte de origem: por uma parte. os laboratórios biológicos, físicos, médicos, geográficos, etc, das grandes Universidades, e, por outra, as sessões cinematográficas de algumas grandes indústrias, tais como a "General Electric", a "Shell", a "General Motors", a "Emerson", a "De Haviland", etc, as quais, cada uma em seu próprio setor, encarregam a um grupo de técnicos de divulgar um certo número de investigações realizadas com uma precisão que nada deve às dos laboratórios universitários.

Mediante este conjunto de fontes produtoras se pode calcular que o número de filmes pedagógicos atualmente à disposição das escolas americanas ultrapassa a sete mil.

Mas se no campo da produção de filmes é necessário dispor de um material técnico altamente aperfeiçoado e de um grupo de pessoas profundamente conhecedoras do trabalho a se realizar, no que se refere a outros numerosos elementos de cooperação audio-visuais é possível obter bom material *mediante a. intervenção direta da escola.* O aumento do material produzido pelos próprios estudantes, sob a direção de seus mestres, vai adquirindo nestes anos uma importância cada vez maior. Existe, com efeito, um número considerável de elementos audio-visuais que podem ser obtidos com somas extremamente módicas e que apresentam a grande vantagem de fazer com que os estudantes participem do trabalho criador. É este um ponto que requer dos educadores espanhóis a máxima atenção: há um engano da premissa na polêmica sobre os elementos audio-visuais, que consiste na falsa avaliação econômica do esforço a ser realizado pelas organizações escolares que adaptem seu ensino ao novo método. Este erro deriva, sobretudo, de se concentrar o interesse e os debates em torno do problema do cinema sonoro. É óbvio, na verdade, que um equipamento desta natureza requer hoje somas absolutamente inatingíveis pelos vários órgãos econômicamente sobrecarregados, como são nossas escolas de grau médio e elementar. *Mas o campo para emprego do cinema sonoro é apenas um campo final.* A construção de um modêlo, de um plástico, de um gráfico, de estereograma ou um modêlo animado, a realização de um mapa geográfico, etc, são coisas realizáveis com extrema simplicidade pelas escolas elementares mais pobres. E a realização desses importantes elementos reúne, como já foi dito, de um lado, o interesse criador das crianças e determina, de outro, a acumulação de precioso material pedagógico destinado a manter as reservas audio-visuais de qualquer órgão escolar.

O emprego dos elementos audio-visuais se encontra deste modo associado uma vez mais aos *métodos ativos,* que são a grande conquista da pedagogia moderna. Mas existe toda uma série de elementos que permite interessantes modificações no ensino tradicional. Ura dos mais felizes é o que consiste no emprego das máquinas de registro magnético sobre a tela ou papel. Essas máquinas, que já estão bastante difundidas na Europa fora do âmbito escolar, oferecem, no plano didático, notáveis vantagens, sobretudo na correção de defeitos de pronúncia e no ensino de idiomas.

Seu emprego, conforme os resultados das comprovações psi-co-pedagógicas realizadas nos últimos anos, é 'comum principalmente nas escolas primárias. Os alunos de menor idade são particularmente susceptíveis a este gênero de ensino, e se tem demonstrado que do correto emprego de sistemas fonéticos se obtém redução de tempo superior em 70 por 100 na obtida com outros métodos de ensino.

Outra notável vantagem no conjunto de material escolar é oferecida pelo emprego do microfilme. Por meio de aparelhos extremamente simples e de pequeno custo é possível, inclusive a órgãos escolares de modestos recursos econômicos, dispor de raros documentos reproduzidos em filmes e, sobretudo, limitar o espaço freqüentemente atravancado e muito grande que uma biblioteca comum requer em condições normais. Ainda neste caso, o emprego sistemático destes elementos visuais se integra na vida do órgão escolar; e talvez não seja uma utopia o se prever que um espaço de poucos metros quadrados reunirá, em novos edifícios do futuro, o incômodo conjunto de milhares de tomos, freqüentemente deterioráveis.

Uma fórmula que obtém, no organismo escolar, grande êxito é a que nos países anglo-saxões recebe o nome de "visual side kit". Trata-se de uma caixa que contém não só um elemento considerado como principal, por exemplo, um filme, mas além disso outros elementos, como uma película fixa ou fotografias que tratam do mesmo assunto ou pequenos tomos explicativos, e enfim, toda uma documentação que permite ao aluno dedicar-se a diferentes trabalhos de aplicação. Este "kit" é, por assim dizer, a tradução plástica e objetiva de uma das tendências fundamentais da pedagogia moderna: as classes trabalham raramente de acordo com rígidos programas, procurando-se ao contrário convergir seu ensino durante determinado tempo para um "centro de interesse"; o "kit" leva a este centro de interesse a contribuição dos elementos de ajuda audiovisuais. Fato essencial: estes elementos, longe de constituírem um suplemento mais ou menos supérfluo da classe, estão integrados no ensino que tende ao contrário a girar em torno desses mesmos elementos que contêm uma noção concreta dos seres e das coisas.

Estes múltiplos exemplos bastam para demonstrar que em muitos países o emprego dos elementos de cooperação audiovisuais tem superado amplamente o campo experimental. Agora se trata de uma organização real e própria conforme os princípios e necessidades da pedagogia moderna, solidamente

articulados no sistema pedagógico. O mesmo sistema se firma na maioria das grandes nações, especialmente na Inglaterra, Estados Unidos, Rússia e também em um número cada vez maior de pequenos países progressistas, como o Canadá, Suíça, etc.

Na Itália tivemos a primeira tentativa de se adotar o sistema: as duas Universidades de Roma e Milão organizaram no último ano acadêmico uma série de investigações que culminou na criação de dois centros audio-visuais que realizaram um curso de estudos para os alunos de todas as faculdades.

Trata-se, porém, de iniciativas esporádicas, devidas rnais ao entusiasmo e à fé de elementos singulares do que a uma real solidariedade por parte de todas as organizações docentes. Mas não é condenávál o desconhecimento de tais problemas, considerando-se que até a atual data não existe na Itália um só órgão técnico de tradução ou divulgação dos livros rnais importantes sobre tais métodos.

Esta falta de informação bibliográfica é a causa por que todos os países latinos vivem hoje praticamente à margem de um movimento que, ao contrário, vai penetrando em outro grande número de nações. E é sumamente doloroso ter que comprovar este estado de coisas em uma cultura como a nossa, rnais particularmente disposta, por predisposição natural e por tradição secular, a realizações do tipo das audio-visuais, nas quais tem que se combinar a abstração lógica com as aparências da côr, da luz e da forma.

Permanecer ainda por muito tempo neste estado de negativismo seria extremadamente condenável; e, infelizmente, não é que o problema seja insolúvel pela irresponsabilidade de cada elemento ou pelo esforço inteligente das organizações isoladas. Se há uma conclusão essencial que se depreende de nossas considerações sobre as experiências anglo-saxônias destes últimos anos, é a da absoluta necessidade da organização harmônica e equilibrada do esforço. É necessário que neste campo nos libertemos da tendência individualista que determina e regula perniciosamente tantos aspectos de nossa organização pedagógica. O ensino áudio-visual requer que toda conquista realizada em qualquer setor seja imediatamente assimilada e difundida no âmbito geral da preparação escolar.

E, sobretudo, somente por meio de uma disciplina harmônica e uma cooperação disciplinada poderão manifestar-se os frutos desta inovação.

1) Enviar ao estrangeiro um primeiro grupo selecionado de professores dispostos a observar em um semestre ou em um

ano escolar as necessidades lógicas e de organização do sistema, tal corno se vem praticando na Suíça, nos Estados Unidos e Inglaterra.

2) Dotar todas as universidades dos países latinos de coleções de material destinadas a experiências que compreendam o setor visual e o auditivo em suas rnais modernas acepções.

3) Criar um órgão central que tenha, além do material cinematográfico, fotográfico, iconográfico e sonoro, uma biblioteca completa reunindo os volumes e ensaios rnais importantes publicados sobre o tema do ensino áudio-visual nestes últimos anos.

É um plano que exigirá para seu desenvolvimento o trabalho de um triênio antes que seus frutos possam ser realmente eficazes. Mas nós os latinos somente firmados no trabalho sistemático e profundo poderemos conquistar uma civilização técnica que requer um esforço organizador e uma tenacidade meticulosa e constante.

A FUNDAÇÃO DOS CURSOS DE CIÊNCIAS JURÍDICAS E SOCIAIS, BASE DO DESENVOLVIMENTO CULTURAL DO BRASIL

HAROLDO VALADÃO
Da Universidade do Brasil

Nascem no mesmo ano, há vinte e cinco lustros, fundam-se no mesmo 1827, a 11 de Agosto os Cursos Jurídico-Sociais de Olinda, ao Norte e de São Paulo, ao Sul, e a 1.° de Outubro, o Jornal do Comércio na Corte, no Rio de Janeiro.

Constituíram aqueles Cursos os grandes focos do desenvolvimento intelectual do Brasil. E o Jornal do Comércio haveria de ser, através de suas coleções, qual acentuei: "Manifestações das elites e do povo, espelho da vida cerebral do país, em verdade, a ata da nacionalidade" (Direito, Solidariedade, Justiça, de H. Valadão, pág. 130).

Com a lei de 11 de Agosto de 1827, criando aqueles Cursos, conseguimos logo após a independência política a Carta Magna de nossa independência cultural; deslocava-se de Coimbra para São Paulo e Olinda, depois Recife, e ampliando-se num sentido grandemente progressista, o antigo e único centro oficial de formação da cultura brasileira.

Verdade, como salientou Alfredo Valadão, que os Cursos Superiores: "Impunham-se, não para criar uma cultura, mas, para servir a uma cultura, desenvolvendo-a. E, para nossa maior glória, cultura do Brasil autodidata". (Da Aclamação à Maioridade, 1934, pág. 395).

Porque segundo o demonstramos no Jornal do Comércio de 20 de Março de 1952, "o ensino superior não foi, no Brasil, uma dádiva ou concessão do alto, não desceu do Rei ou do Governo, mas representou uma reivindicação da própria nacionalidade, ideal de uma revolução de intelectuais mineiros, anseio permanente das elites culturais da Colônia. Foi a conseqüência daquele verdadeiro amor da sabedoria, daquela avidez de cultura de nossos maiores que acorriam, em busca da instrução primária e secundária, alteavam-se num esplêndido autodidatismo, e sonhavam com o ensino superior e universitário".

, E assim a sede de saber dos brasileiros e os anseios de cultura de nossos ancestrais passaram a encontrar em nossa pátria, ao Norte e ao Sul, dois grandes centros de polarização.

Pernambuco e São Paulo representariam as duas capitais intelectuais do país.

Em Olinda, depois Recife (1854), reuniam-se os estudan tes do Norte, do Amazonas à Bahia, e em São Paulo, os do Sul e do Centro, do Espírito Santo ao Rio Grande do Sul, de Minas Gerais a Goiás e Mato Grosso.

Além disso era comum o intercâmbio entre as duas Academias, não poucos estudantes de Olinda concluindo seu curso em São Paulo e recìprocamente; diversos cursavam séries intermediárias em outra Faculdade. Professores mesmo se transferiam ...

Funcionava, assim entre as duas grandes sedes culturais um sistema de vasos comunicantes.

Teixeira de Freitas matricula-se em Olinda em 1832, vem para São Paulo onde faz o segundo, terceiro e quarto anos, e vai se formar em Olinda em 1837. José de Alencar, de São Paulo, faz a terceira série (1848) em Olinda.

Carvalho Moreira (Barão de Penedo) começa em Olinda, 1834 e conclui em São Paulo, 1839. De igual forma dali ou do Recife, o C.° Francisco José Furtado, João Mendes de Almeida, pai, Gaspar Silveira Martins, Rui Barbosa, Inglez de Sousa...

Aureliano Lessa inicia o curso em São Paulo e vai terminá-lo no Recife; assim, também, o Barão do Rio Branco, Joaquim Nabuco...

Fagundes Varela e Castro Alves encontram-se já célebres: o primeiro sai de São Paulo, vai a Recife, onde conhece o segundo que depois vem para Piratininga...

É o ótimo sistema alemão da passagem do estudante por diversas Universidades (H. Valadão, O Ensino e o Estudo do Direito, 1940, pág. 97).

José Bonifácio, o moço, João Dabney de Avelar Brotero e Oliveira Escorei, professores em Pernambuco, são transferidos para a Faculdade de São Paulo, e Pedro F. de P. Cavalcanti de Albuquerque foi nomeado para esta e depois para a de Olinda...

E nessa comunhão espiritual, nas duas cidades, dos estudantes do norte, do sul e do centro do país se plasmou a unidade cultural, a unidade literária, jurídica e política, base indestrutível da unidade brasileira.

Os Cursos Jurídicos fundados em 1827 e instalados em 1828 (São Paulo, 1.° de Março e Olinda, 15 de Maio) incluíam as cadeiras necessárias para os estudos *preparatórios* à matrícula, o que determinou a constituição, nas duas *Academias Jurídicas,* Lei de 7 de Novembro de 1831, do *Curso Anexo,* então chamado

Colégio das Artes, com estas cadeiras: 1.ª) Latim, em prosa e verso; 2.ª) Francês e Inglês, em prosa e verso; 3.ª) Retórica e Poética; 4.ª) Lógica, Metafísica e Ética; 5.ª Aritmética e Geometria; 6.ª) História e Geografia.

Facilitando o retorno dos brasileiros que se achavam em Universidades européias a Lei de 26 de Agosto de 1830 admitia à matrícula os que haviam obtido os preparatórios em Coimbra ou eram bacharéis em letras na França, e já no Curso Jurídico os que aqui repetissem o ato feito em Coimbra, mas com o exame de francês.

Iniciando porém uma legislação de favor, que vem corroendo o ensino brasileiro há mais de um século, considerou bacharéis formados os brasileiros habilitados a prestar exames no 5.° ano de Coimbra que regressassem ao Brasil até a publicação da lei. ..

Um século depois, em 1930, o decreto n. 19.404 da mesma data do de n. 19.402 que criou o novo Ministério da Educação, veio conceder "exame por decreto", e a primeira lei do atual regime, a Lei n. 2 de 1946 (a n. 1 foi de simples abertura de crédito) foi, também de favor de novos "exames por decreto"...

O currículo do Curso Jurídico compreendia ao lado do direito natural e público, das gentes e diplomacia, e público eclesiástico, o direito pátrio: análise da Constituição do Império, pátrio civil, pátrio criminal, teoria e prática do processo adotado pelas leis do Império, e completado pelo direito mercantil e marítimo e a economia política. Era, nos termos da lei, um curso jurídico-social.

Concediam-se os graus de *Bacharel formado* para os que freqüentassem os cinco anos do Curso com aprovação, e de *Doutor* para aqueles que, aprovados "nemine discrepante", defendessem teses (Estatutos do Visconde de Cachoeira), título este indispensável para ser "escolhido para lente", sendo a insígnia doutorai uma borla encarnada que os lentes deviam trazer na mão quando das solenidades escolares. Deveria haver uma Biblioteca "não só de obras sobre ciências jurídicas e sociais, como sobre aquelas, que são hoje geralmente reconhecidas como indispensáveis para o verdadeiro conhecimento, e adiantamento delas", existia o "Prêmio de Mérito Literário", medalha de ouro com o peso de uma onça.

O concurso para lentes proprietários e substitutos era obrigatório, inclusive para os de preparatórios, Lei de 7-11-1831.

Posteriormente admitiram-se também, para a matrícula, o diploma de Bacharel em letras do Colégio D. Pedro II e a aprovação nos concursos anuais da Capital do Império. Mas deram-se aos profissionais do Curso Anexo, sempre mediante concurso, as vantagens e obrigações do D. Pedro II; pelos Decretos

1.134 de 1853 e 1.386 de 1854, ampliou-se o currículo com Institutos de Direito Romano e Direito administrativo pátrio; transformaram-se ainda as duas Academias Jurídicas em Faculdades de Direito, mudada a de Olinda para o Recife.

O preenchimento das primeiras cátedras, de escolha livre do Governo, recaiu em ilustres personalidades. Assim doutores em direito de Coimbra: Toledo Rondon, 1.° Diretor e Avelar Brotero e Baltazar de Silva Lisboa, 1.° e 2.° Professores, e de Paris: Carlos Carneiro de Campos, 2.° Diretor e professor de Economia Política, e Clemente Falcão de Sousa, de Direito Mercantil e Marítimo, todos para São Paulo; aluno premiado e bacharel com distinção e louvor em leis de Coimbra e Primeiro Comentator da Constituição do Império: Lourenço José Ribeiro, 1.° Diretor (vd. Alfredo Valadão, Lourenço Ribeiro, 1949), professor de Direito Natural e Público Universal e Análise da Constituição do Império; formado pela Universidade d'Aix em Provence, na França, Pedro Antônio da Mata e Albuquerque, 2.° professor da mesma cadeira, 1832, com compêndio próprio, Elementos de Direito Natural (apud Clovis Bevilaqua, História da Faculdade de Direito do Recife, 1927, 11/10) ; doutor pela Faculdade de Goetingen, Pedro Francisco de P. Cavalcanti de Albuquerque, professor nomeado em 1831 e 5.° Diretor; pela de Bolonha, em direito e em cânones, Manoel Mendes da Cunha, lente de Direito Romano, todos para Olinda e Recife.

Representavam os Cursos Jurídicos o começo de vida nova no ambiente cultural do Brasil.

Nota-se, assim, a preocupação do estudo das instituições jurídicas pátrias, no imperativo nacionalista desbordante, mas ao lado de conhecimentos largos, arejados, político-sociais e econômicos, no ideal de Silva Lisboa, quando este na Constituinte elogiava o Colégio das Artes, e pleiteava "em vez de estudos sobrecarregados de direito romano, dos Estatutos de Coimbra, as cadeiras mais necessárias (que ali nunca houve) de economia política, direito comercial, e marítimo, direito público e das gentes, para bem se saber a lei das nações e se formarem dignos representantes e hábeis diplomatas nas cortes, a fim de poder figurar com honra a nação no teatro político".

Era a partida impetuosa para a formação da cultura brasileira, através de estudos jurídico-sociais, políticos, internacionais e econômicos.

Olinda e São Paulo pela Academia e pelo Curso Anexo, com aqueles estudos de filosofia e letras e de ciências jurídicas e sociais, políticas e econômicas, nas aulas *menores,* de preparatórios, e *maiores,* do currículo, com os exames e os atos, as defesas de teses e os concursos, as congregações, festas e solenidades escolares — formaram uma população intelectualmen-

te ativa, ávida de ciência e de erudição, em contínua efervescência espiritual, que se expandia através da imprensa acadêmica, com numerosos jornais, ecos, folhas, revistas, de toda espécie: filosóficos, literários, dramáticos, nas múltiplas associações estudantis, ateneus, sociedades, grêmios, clubes com a mesma variedade e até no teatro acadêmico.

Os bichos (preparatorianos) e calouros (do primeiro ano), os futricas (do segundo ano), pés de banco (do terceiro), quartãos (do quarto) e os bacharéis (do quinto) (apud Beviláqua, op. cit. II), justamente com os bacharéis formados e os doutores em direito, os lentes proprietários e substitutos da Academia e do Curso Anexo, o Diretor, o Secretário, o Bibliotecário — constituíam um verdadeiro organismo, de grandes finalidades culturais — lembre-se o corpo acadêmico — que chegou a primar sobre a própria vida urbana de Olinda e Recife ou São Paulo.

A juventude brasileira que se desejava preparar para os postos de governo, para os cargos da administração, da política, da magistratura, que desejava se aprimorar no estudo das ciências e letras, no jornalismo, na crítica e nos debates públicos corria para um daqueles núcleos do Norte ou do Sul.

Joaquim Nabuco estudando a atividade, como jornalista acadêmico, de seu pai em Olinda, 1831-1835, escreveu: "Já então as faculdades de direito eram ante-salas da câmara. Na Inglaterra as associações de estudantes discutem as grandes questões políticas, votam moções de confiança, destroem administrações, como faz o parlamento. Gladstone nunca tomou mais a sério os grandes debates da Câmara dos Comuns do que os da União de Oxford, quando propunha votos de censura ao governo de Wellington ou ao de Lord Grey. Em Olinda não havia este simulacro de parlamento em que se formam os estudantes ingleses; os acadêmicos exercitavam-se para a política em folhas volantes que fundavam. A época era revolucionária e a pena dos jovens escritores naturalmente desprendia chispas. Por isso não se encontra ainda na produção acadêmica a mais leve preocupação desse talento puramente literário, que mais tarde se tornará, falsamente, nas academias a medida intelectual por excelência". (Um Estadista do Império, Cia. Editora Nacional, 1936, 1/13 e 14).

Note-se que em Oxford e Cambridge existiram e ainda continuam, ao lado dos "debatings-clubs", a vida social, literária, artística e até teatral, em clubes e grêmios (H. Valla-dão, O Ensino e o Estudo do Direito, 1940, pág. 49). Ainda agora o refere jovem intelectual belga, Jacques Trempont, que acaba de fazer um curso em Oxford, e confirma também a vitalidade da "Union" citada por Nabuco: "L'Union a une disci-

pline stricte et une étiquette rigoureuse: le president des débats est en habit ainsi que les membres de son bureau: les orateurs sont en smoking et les membres du Gouvernement ne dédaig-nent pas d'y prendre la parole". (Revue Generale Belge, Aôut, 1952).

Joaquim Nabuco vira a fase de formação dos primeiros políticos e juristas do Império.

De Olinda saem para a política: Euzébio de Queiróz, Nabuco de Araújo, Cansanção de Sinimbu, Saldanha Marinho, Souza Franco, Cotegipe, Zacharias, João Alfredo, Furtado, Dantas, e para a jurisprudência: Joaquim Rodrigues de Sousa, Trigo de Loureiro, Paula Batista, Teixeira de Freitas, Cândido Mendes de Almeida, Braz Florentino, Aprígio Guimarães, Menezes Drummond; para a diplomacia: Sérgio Teixeira de Macedo...

E de São Paulo, então os juristas: Pimenta Bueno (Marquês de São Vicente), João Chrispiniano Soares, Barão de Ramalho, Furtado de Mendonça, Paulino José Soares de Sousa (Visconde de Uruguai), Ribas, Carvalho Moreira (Barão de Penedo), Pereira Pinto, Tristão de Alencar Araripe, Perdigão Malheiro, Olegário Herculano de Aquino e Castro, Felício dos Santos, Justino de Andrade, Sá e Benevides, o jornalista Justi-niano José da Rocha, e os políticos, Sousa Ramos (Visconde de Jaguari), Gabriel Rodrigues dos Santos, José Antônio Saraiva, Joaquim Delfino Ribeiro da Luz…

Daí a exclamação de Sílvio Romero: "A criação de faculdades brasileiras foi de um alcance intelectual extraordinário; logo na esfera política e administrativa começamos a ter homens, como Euzébio, Zacarias, Nabuco, Rio Branco e oitenta outros que são filhos de academias nacionais e alguns deles não puseram jamais os pés na Europa, ou os puseram rapidamente. Foram sempre os melhores. O mesmo se deu na literatura". (Hist. da Lit. Bras., José Olímpio, 1943, 3/267).

Já Sílvio Romero, estudando o que chamou os "poetas de transição entre clássicos e românticos", e contestando a afirmativa de ter o romantismo nascido no Brasil "em 1836 com a publicação dos "Suspiros Políticos" de Magalhães" dissera: "A verdade é que antes de Magalhães diversos poetas haviam abraçado os princípios da nova escola, especialmente entre os estudantes de Olinda e São Paulo desde 1829" (Op. cit., 1943, 3/12).

E acrescentou: "Se Barros Falcão e Maciel Monteiro deram lustre a Pernambuco, em São Paulo um grupo de moços levantava-se valente. Augusto de Queiróga, João Salomé, Bernardino Ribeiro e Firmino Rodrigues Silva foram os iniciadores do movimento literário na faculdade jurídica do Sul". (Op. cit., 11/51).

Entretanto cita Sílvio Romero, a seguir, o depoimento da mineiro João Salomé Queiroga, como *"fiel exposição do momento literário entre nós em 1830",* na obra "Canhenhos de Poesias Brasileiras", em que se lê o trecho abaixo, tão sugestivo para o que vimos aqui expondo: "O desejo de metrificar despertou-se em mim em o ano de 1828 na cidade de São Paulo. Ali se achavam reunidos, além, de estudantes de diferentes pontos do Brasil, alguns e não poucos, que voltaram de Coimbra para continuar seus estudos na Academia Jurídica que se acabava de instalar. Moços entusiastas entretinham-se em palestras políticas e poéticas. .. Por esse tempo fundou-se uma associação literária, denominada Sociedade Filomática, da qual coube-me a honra de ser um dos instituidores. Foram sócios dela, além de outros, os Srs. Fernandes Torres, Carneiro de Campos, e Cerqueira, então lentes beneméritos da Academia... Em 1829 o corpo acadêmico resolveu passar o dia 7 de Setembro nas margens do legendário Ipiranga em festas ao aniversário do maior dia do Brasil". (Op. cit., IH/53).

Após acolher a informação de Queiroga "que já ali (S. Paulo) em 1828 e 1829, os poetas iam deixando de parte as decrépitas ficções da mitologia grega evolvendo as vistas para cenas do país natal" conclui Sílvio Romero: "Esta revelação tem *o* valor de um fato histórico. Assiste-se aos primeiros clarões do grande dia do romantismo..." (Op. cit., IH/55).

Em verdade no período seguinte à fundação dos Cursos Jurídicos a feição literária não se manifesta no jornalismo acadêmico de Olinda (Clovis Beviláqua, op. cit., 1/29 e II/236/7).

Predominariam, de fato, os periódicos puramente políticos de que fala Joaquim Nabuco (Op. cit., I/13).

São Paulo, entretanto, na década seguinte inicia e consolida o grande movimento romântico, através dos que ali se matriculam como estudantes: Francisco Otaviano (1841), José de Alencar (1845), Bernardo Guimarães (1845), João Silveira de Sousa (formado em 1849), Aureliano Lessa. (1847), Álvares de Azevedo (1848-1851), a figura máxima, falecido aos vinte e um anos, José Bonifácio, o Moço (1849-1853), Felix da Cunha (1850).

Matriculam-se ainda a seguir, além de literatos, futuros políticos, oradores, jornalistas, grandes expressões da cultura pátria: Ferreira Viana, Paulino José Soares de Souza, e Américo Brasiliense (1851), Duarte de Azevedo e Andrade Figueira (1852), Lafayette Rodrigues Pereira e João Mendes de Almeida, Pai, vindo do Recife (1853), Barão Homem de Melo, Afonso Celso (Visconde de Ouro Preto), e Gaspar Silveira Martins, vindo, também, do Recife (1854), Bittencourt Sampaio e Couto de Magalhães (1855), Pedro Luís (1856), França Júnior, Amé-

rico Lobo, Azevedo Castro e Silva Costa (1859), Campos Sales, Prudente de Morais, Rangel Pestana e Salvador de Mendonça (1859), José Carlos Rodrigues e Sizenando Nabuco (1860), Cândido de Oliveira (1861), Barão do Rio Branco, Ferreira de Menezes e Fagundes Varela (1862). Forma-se em 1850, Fe-lício dos Santos e doutora-se em 1859, Tavares Bastos... Ali esteve em 1852 e 1853, dirigindo jornal acadêmico, Quintino Bo-cayuva.

Nessa época pululam em São Paulo as sociedades e periódicos acadêmicos, políticos, jurídicos, filosóficos, literários, dramáticos, tendo como diretores, membros e colaboradores, estudantes e mestres.

Para referir apenas alguns dos mais importantes citaremos: "O Ensaio Philosophico Paulistano", associação fundada em 1850 por Álvares de Azevedo que discursa na inauguração a 9 de Maio, depois presidida por Lafayette Pereira, que tinha o seu jornal a "Revista-Mensal do Ensaio Philosophico"; o "Ateneu Paulistano" de 7 de Setembro de 1852, em que foram "magna pars" Ferreira Viana e Couto de Magalhães, com os "Ensaios Literários do Ateneu Paulistano"; o "Club Scientifico" a que pertenceu Diogo de Vasconcelos, com os "Exercícios Literários"; o "Instituto Acadêmico" com o "Kaleidoscópio" ; a "Associação Culto à Ciência" com suas "Memórias"; o "Instituto Dramático"; a "Revista Jurídica" de Silva Costa e José Carlos Rodrigues; o "Forum Literário", o "Esboço Literário"...

Muitas dessas publicações encontram-se aqui no Rio de Janeiro, na Biblioteca Nacional.

Por isto escreveu Sílvio Romero: "Estamos em São Paulo; a Academia de Direito está animada ; cheios de entusiasmos os moços cultivam a bela literatura; é no período que vai de 1846 a 1856. É onde então partem os raios que iluminam e alentam as pátrias letras. Ao lado dos poetas e literatos havia os publicistas e oradores; é o tempo de Álvares de Azevedo, Aureliano Lessa, Bernardo Guimarães, José Bonifácio, Felix da Cunha, Ferreira Viana, Paulino de Sousa, José de Alencar, Duarte de Azevedo e muitos e muitos outros". (Op. cit., III/285).

E particularmente sobre Álvares de Azevedo aditou: "O decênio de 46 a 56 é a fase culminante do romantismo brasileiro, já o disse, e não é escusado repeti-lo para lembrar que a figura mais alta da época é, após Dias e Alencar, incontestà-velmente o moço autor de Macário. Qualquer que seja nossa atual presunção e o nosso afetado desdém de hoje pelas nossas faculdades de Direito, desdém reflexo e de imitação, sem fundamento sério, a história não poderá negar terem sido essas faculdades a grande *pepinière* donde têm saido os mais nota-

veis obreiros de nossa política e de nossas letras. O tempo de Álvares de Azevedo foi, especialmente em São Paulo, uma fase de agitação, de liberalismo, de entusiasmo, de movimento de idéias e opiniões. Ali se acharam reunidos aqueles moços que levaram por diante os dois maiores fenômenos da literatura da época. Em Azevedo melhor do que em nenhum outro distingo eu os dois sintomas: 1.°) é êle um produto local, indígena, filho de um meio intelectual, de uma academia brasileira; 2.°) arranca-nos de uma vez da influência exclusiva portuguêsa. Antes de Azevedo, os outros chefes, como Porto Alegre, Magalhães e Gonçalves Dias, tinham ido estudar na Europa" (Op. cit., 3/267).

Fagundes Varela, o insigne poeta lírico, arrebatador da mocidade pátria, revela-se em São Paulo, 1862-1865, e prolonga-se no Recife, 1866-7; ferido duas vezes no coração, com a morte do filhinho e da esposa, abandona os estudos, e vem a desaparecer aos trinta e quatro anos, em sua terra natal, no Estado do Rio, em 1871.

Ao Norte, então, o movimento cultural é menor; o "Poly-mathico", órgão do Instituto Literário Olindense, a Aurora, o Álbum dos Acadêmicos Fluminenses, A Estrela, revista literária e jurídica, o Ateneu Pernambucano (1856-1863), órgão da respectiva sociedade, o Ensaio Philosóphico Pernambucano (1857), sentindo-se as influências de Byron e Musset através de Álvares de Azevedo (Clovis Beviláqua, op. cit., II/240).

Mas a partir de 1862-1863, a Álvares de Azevedo e Fagundes Varela da Faculdade de São Paulo, vem se unir, no princípio das letras pátrias, Castro Alves, da Faculdade de Pernambuco.

No Recife a influência de Victor Hugo determina o nascimento da escola condoreira de que foram chefes Castro Alves e Tobias Barreto, o primeiro vindo da Bahia e o segundo do Sergipe, em fins de 1862, alunos matriculados em 1864 a constituir as duas grandes figuras da Faculdade.

Informa a respeito Clovis Beviláqua : "Já o lirismo de Maciel Monteiro se afeiçoara pelo de Hugo, e no Sul do país, a influência do grande vate se fizera sentir em José Bonifácio, Pedro Luís e Luís Delfino; mas foram os entusiastas do Recife, Tobias, Castro Alves, Palhares, Guimarães Júnior, Car-valhal, Plínio de Lima, que criaram a escola condoreira, segundo a qualificou Capistrano de Abreu, com o consenso de todos. Castro Rebello Júnior, Oliveira Sobrinho e Joaquim de Sousa vieram depois". (Op. cit., pág. 83).

E ainda fundado em Alfredo de Carvalho, assevera que: "o início do hugoismo poético em Pernambuco" data "da publicação do "Futuro", fundado em 1863 por Castro Alves, Ma-

ciel Pinheiro, Aristides Milton e Alves de Carvalhal" (Op. e loe. cits., pág. 83).

São nas revistas acadêmicas, o "Futuro" e na "Luz", o primeiro na "Revista Ilustrada", o segundo, no teatro, e, afinal na imprensa comum que se publicam, se recitam, se divulgam as poesias da nova escola, de Castro Alves e de Tobias Barreto, logo rivais, nos partidos teatrais estudantis pelas duas divas da época, e, afinal, em polêmicas incandescentes.

Castro Alves viria para São Paulo, matriculando-se em 1868, e aí sua grandiosa e ascensorial obra continua em 1868-1869, esplendidamente, a dominar a Faculdade, a cidade, o Rio de Janeiro, onde estiverà em 1868, e onde se fixaria, para tratamento do infausto acidente de saúde, a 1869, e todo o país: finda-se sem concluir o curso, aos vinte e cinco anos, em sua Província natal, na Bahia, em que passou os seus derradeiros tempos, 1869-1871.

Era um período áureo em São Paulo. Ainda estavam figuras referidas de turmas anteriores, a que se acresciam entrados em 1863, França Carvalho, Diogo de Vasconcelos, Ubal-dino do Amaral, Luís Guimarães Júnior, em 1864, Leoncio de Carvalho, 1865, Feliciano Penna, e, em 1866, a célebre turma de Joaquim Nabuco, Rui Barbosa, Barros Pimental, Afonso Pena, Rodrigues Alves, seguindo-se no de 1867, Carlos de Carvalho, de 1868, João Monteiro, Basilio Machado e Almeida Nogueira, de 1869, Francisco Bernardino, Bulhões Carvalho, Fernando Lobo...

Joaquim Nabuco assim se refere àquela época em São Paulo: "Nesse tempo dominava a Academia com a sedução da sua palavra e de sua figura, o segundo José Bonifácio. Os líderes da Academia, Ferreira de Menezes, que apesar de formado, continuava acadêmico e chefe literário da mocidade, Castro Alves, o poeta republicano de Gonzaga bebiam-lhe as palavras, absorviam-se nele em êxtases. Rui Barbosa era dessa geração..." ("Minha Formação", Cia. Edit. Nac, 1934, págs. 5-6).

Castro Alves foi um jóvem acadêmico de direito que consagrou os poucos anos de sua mocidade ao grandioso apostolado das rnais sublimes idéias jurídico-sociais.

Pregou-as, pessoalmente, de 1862 a 1870, entre os 17 e os 23 anos, escrevendo, declamando, recitando e discursando, pela imprensa, pelo livro, pela palavra, nas Faculdades, nos teatros, nos centros e associações, nos salões, nas tertúlias, nas rodas boêmias, com orações, versos, poemas, epístolas, peças dramáticas, do Recife à Bahia, ao Rio de Janeiro e a São Paulo.

Cantou Castro Alves o torrão natal, o Brasil, a América, o Universo. Exaltou a Independência, a libertade, a fraternidade, a igualdade social, a República, a Justiça. Condenou a ti-

rania, a prepotência, o egoismo, a escravidão, o despotismo, a iniqüidade.

Foi patriota, americanista, democrata, humano.

Ao expirar aos 24 anos de idade, deixava em caminho seguro da vitória, não dali a cera, anos como pensara, mas dentro de dezoito anos, a Abolição e a República.

Ao Norte, a escola do Recife continuaria a brilhar com Tobias Barreto no leme, na segunda fase, preterida aos poucos a poesia pelos estudos críticos, filosóficos, religiosos, de 1868-70 a 1882, na polêmica que êle tem com o Autram, nos escritos influenciados pelos filósofos materialistas germânicos, e afinal, na terceira e última, jurídica, que Bevilaqua denomina "a da nova concepção do direito", marcada com o concurso para a Faculdade de Direito, 1882 e o magistério e a produção jurídica, ainda sob a influência alemã, em livros, periódicos e polêmicas até à morte, 1889.

Ao lado de Tobias desde a segunda fase, vem Sílvio Romero; seguem-se entre os discípulos do insigne mestre do Recife, na enumeração de Clovis Bevilaqua: "Artur Orlando, Gumer-cindo Bessa, Martins Júnior, Adelino Filho, Fausto Cardoso, Urbano Santos, Benedito Leite, Francisco José de Viveiros Castro, Phalante da Câmara, Oliveira Teles, Graça Aranha, Anísio de Abreu, João Freitas, Higinio Cunha, Cezar do Rego Monteiro, Prado Sampaio, Nobre de Lacerda, Virgílio de Sá Pereira, Abelardo Lobo e muitos outros". Omitiu, modestamente, um dos cumes da cordilheira, êle próprio, Clovis Bevilaqua.

Mas a Faculdade do Recife que já dera Barradas, Amphi-lophio, Coelho Rodrigues, dava-nos ainda, João Vieira de Araújo, José Higinio Duarte Pereira, Lacerda de Almeida, Carvalho de Mendonça (j. X.), Meira Vasconcelos, Farias Brito, Epitácio Pessoa, Soriano de Sousa.

Em São Paulo após 1870 entram na Faculdade, Martim Francisco e Lúcio de Mendonça (1871), João Mendes Júnior e Basilio dos Santos (1873), Magalhães Castro (1878) Afonso Celso Júnior (Conde de Afonso Celso) e Inglez de Sousa, vindo do Recife (1875), Manoel Inácio Carvalho de Mendonça e Eduardo Prado (1877), Augusto de Lima, Raimundo Corrêa, Alfredo Bernardes da Silva e Assis Brasil (1878), Sá Viana e Pedro Lessa (1879), Azevedo Marques, Raul Pompéia, Luís Murat (1880)...

A atividade intelectual acadêmica continuava e continuaria sempre, surgindo novos e instáveis grêmios e periódicos, na própria vanguarda abolicionista e republicana.

Estudos e discursos, políticos, filosóficos, jurídicos, não abafam as excepcionais tradições literárias do centenário do Curso Jurídico de São Paulo.

Daí o fato originalíssimo de no pórtico da Faculdade de Direito de São Paulo, no frontespício de uma faculdade jurídi ca, se altearem os nomes de três poetas: Álvares de Azevedo, Varela e Castro Alves.

A lápide comemorativa foi inaugurada em 1892 por iniciativa da Revista Acadêmica, com o discurso de Cezar Bier-renbach, um dos maiores oradores que passaram pelas Arcadas.

Assim se referiu nos transportes de sua eloqüência a Castro Alves, comparando-o com Álvares de Azevedo e Fagundes Varela : "A avena era de Varela… a Álvares a Lira, mas fôste condoreiro — a inspiração pujante, és hoje precursor da liberdade — o mais glorioso dentre os divinizados! Se tivéssemos de talhar-te um pedestal, eu não iria buscá-lo no puro mármore europeu — que nos carráreos blocos melhor ficaria a pálida imagem da grande criança, eu não traria a orná-lo, as rochas do sertão, nem lianas, festões a entrelaçarem-se enroscando-se entre as pedras dos grupos, não... que palmeira de franças verdes, lânguidas. .. desatadas quais trancas amadas e lágrimas de emanação da baunilha… — são ornatos para o túmulo do cantor da América — tu, não, eu faria a teus pés rolar caudaloso o Amazonas, um hino escachoante de glória entoar o São Francisco e altaneiro nos píncaros nevados, por degraus eu te daria esses — eterno tema das tuas hipérboles — Andes gigantestos colossais! Ou dar-te-ia o leito imenso do Atlântico para féretro e por êle passaria o teu gênio boiando como as tuas espumas flutuantes". (Produções Literárias, v. I, págs. 140-41).

Proclamado e posto em execução com a República o ensino livre, vão se criar no Distrito Federal e nos Estados, diversas Faculdades de Direito, sob a direção de ilustres filhos do Recife e de São Paulo.

Vimos na síntese que o presente trabalho impõe, como a cultura brasileira se desenvolveu nos Cursos Jurídicos do Recife e de São Paulo, transbordando do quadro restritamente jurídico para o literário, o filosófico, o político, o social, na animadíssima vida intelectual daqueles dois núcleos espirituais da nacionalidade.

O transbordamento foi tão grande que pareceria ter sido o Curso Jurídico apenas tela, palco ou cena em que se pintaram, representaram ou projetaram motivos, peças, argumentos de toda a ordem: políticos, sociais, econômicos, filosóficos, literários e mesmo... jurídicos.

Mas a moldura jurídica nunca esteve de todo ausente... Ao contrário soube enquadrar os assuntos nos supremos princípios da justiça.

A profunda noção de justiça na ordem interna e no campo internacional, a mentalidade brasileira de repúdio à violência, à agressão e à escravidão, o espírito pátrio de amor à liberdade, se cristalizaram em nossas Faculdades de Direito e dali se irradiaram pelo Parlamento, pelo Fôro, pelo Govèrno e pela Administração, na forma gloriosa da história brasileira.

Caldearam-se em Olinda e São Paulo desde 1828, e se expandiram e se solidificaram, em todo o país, definitivamente, através de milhares de jovens juristas, os nossos sublimes ideais de democracia, de liberdade e de justiça, coroados com a Abolição, a República, a Federação, o Judiciarismo e o Arbitramento.

E assim foi para o bem do Brasil, das Américas e do Mundo.

A EDUCAÇÃO BRASILEIRA NO IMPÉRIO E NA REPÚBLICA

RAUL BITTENCOURT
Da Faculdade Nacional de Filosofia

Para traçar um breve escôrço da educação brasileira no Império e na República, é indispensável saber que, em suas origens coloniais, ela era católica e renascentista, isto é, impregnada de humanismo religioso. Nem poderia deixar de ser assim, quando se iniciava no século XVI e como criação lusitana. A Companhia de Jesus, que se fundara apenas há nove anos, dominou as atividades educativas na América portuguêsa, desde a fundação da cidade do Salvador, em 1549. Escolas primárias, colégios de grau médio e cursos de filosofia e teologia eram, quase todos, jesuíticos. Apenas algumas iniciativas escolares de outras ordens religiosas, de franciscanos, beneditinos e carmelitas, além de quatro seminários episcopais, fundados na primeira metade do século XVIII, e rnais duas Escolas de Artilharia, completaram o quadro da educação colonial.

Foi assim durante duzentos anos, até 1759, quando, no reinado de D. José I, sendo Ministro o Marquês de Pombal, foram os jesuítas expulsos de todos os territórios portugueses, na Europa e nas possessões do ultramar. Verificou-se, então, uma grande lacuna no ensino brasileiro, pela supressão inopinada de todos os estabelecimentos inacianos. Tinha o Brasil cerca de 200.000 habitantes, esparsos em numerosos povoados de fraca população, e as providências da Metrópole para preencher o vazio aberto tardaram de 13 anos, o tempo necessário para uma geração passar da idade escolar primária ao trabalho profissional ou aos estudos superiores, quando o educando tinha condições financeiras para se trasladar a Coimbra. Lentamente se foram inaugurando, então, as *escolas menores,* de grau elementar, leigas e públicas. Eram apenas 42, em 1777. Também se instituíram *aulas régias,* de grau médio, escolas de disciplinas isoladas, de gramática latina, de grego, de retórica. O currículo continuava humanístico.

A primeira renovação de idéias aparece com o Seminário de Olinda, fundado em 1800, pelo Bispo Azeredo Coutinho (1742-1821). O currículo desta casa de ensino, que incluía his-

tória, geografia, geometria, desenho, física e história natural, indica a nova direção realista e representa a primeira repercussão brasileira da reforma universitária coimbrã de 1772 e das idéias liberais da filosofia da ilustração que irradiavam da França. Neste Seminário de Olinda educou-se a geração que realizou em Pernambuco os movimentos republicanos de 1817 e 1824.

O LEGADO DE D. JOÃO VI

Em rigor, a emancipação política do Brasil não se iniciou com a Independência, mas com a vinda da Corte de Lisboa para o Rio de Janeiro. Desde 1808, o Brasil tinha o seu rei e o seu governo e somente nos meses que sucederam ao regresso de D. João VI para Portugal, em 1821, houve a contra-marcha para o regime colonial, que os brasileiros não toleraram, com o desenlace do 7 de Setembro.

Em treze anos de permanência no Brasil, o Rei promoveu, entre outras, treze iniciativas relevantes no campo da cultura e da educação. Fundou a Academia Real de Marinha (1808) e a Academia Real Militar (1810), cursos médico-cirúrgicos na Bahia (1808) e no Rio de Janeiro (1809), cursos de agricultura também na Bahia (1812) e no Rio de Janeiro (1814). Organizou um gabinete de Química na Corte (1812) e iniciou o ensino desta ciência na Bahia, com a criação de uma cadeira isolada em 1817. Criara já, em 1808 a Cadeira e Aula Prática de Economia Política, entregue à competência de José da Silva Lisboa, em uma época em que, nas universidades da Inglaterra e da França, a Economia Política não granjeara, ainda, ser ensinada em cátedra especial. Instituiu a Imprensa Régia (1808), o Múseu Real (1818) e o Jardim Botânico (1810). Inaugurou a Biblioteca Pública, em 1810 com os 60.000 volumes que trouxera do Palácio da Ajuda, em Portugal. Diligenciou a vinda da missão artística francesa (1816), cuja presença, em nosso país, deixou traços definitivos e da qual decorreu a fundação da Real Academia de Desenho, Pintura, Escultura e Arquitetura Civil (1820), que iniciou o seu funcionamento em 1826 e subsiste, em nossos dias, com o nome de Escola Nacional de Belas-Artes.

Nascia, assim, o ensino superior no Brasil, além dos seminários formadores do clero e que durante os três séculos da Colônia tinham sido a única modalidade de educação acima do nível médio. Não era ainda a Universidade, cujo advento exigiria rnais um século de tentativas frustradas; mas estava inaugurado o ensino profissional da medicina, da química, da agricultura, da economia política; estavam organizadas as escolas

formadoras de oficiais do Exército e da Armada ; estava iniciado o ensino artístico, abertos ao público um museu e um jardim botânico, para o estudo da história natural, e uma biblioteca para atender aos interesses gerais da cultura, ao menos na capital do Reino. Este foi o legado de D. João VI ao novo Brasil independente, que ia surgir.

•PRIMEIRAS LEIS

Iniciava-se a vida do Império Brasileiro com algumas escolas primárias e médias de iniciativa eclesiástica e os seminários episcopais, tudo originário da primeira fase do período colonial; mais as escolas menores e as aulas régias provenientes da reforma pombalina e as recentes criações de D. João VI, quanto ao ensino militar e civil, profissional e artístico. A população total, por esse tempo, era aproximadamente de quatro milhões e meio.

Na malograda Constituinte monárquica, muito se debateu sobre educação. Conceberam-se e discutiram-se sistemas educacionais e a criação de uma ou duas universidades. Tudo foi, entretanto, anulado pelo golpe de Estado de 12 de Novembro. Todavia, a, Carta outorgada, de 1824, postulava que a instrução primária fosse gratuita para todos os cidadãos e que em colégios e em universdiades se ensinassem as ciências, as belas-artes e as artes (artigo 179, alíneas 32 e 33).

Meses antes da Constituição, a lei de 20 de outubro de 1823 tornara livre o ensino primário, desaparecido, assim, o privilégio do Estado, quanto às escolas elementares. Era uma maneira hábil de pedir à iniciativa privada o esforço de colaboração que viesse suplementar as grandes deficiências do ensino público. A primeira lei, porém, que fixou um sistema de educação nacional, embora limitado ao ensino primário, foi a de 15 de outubro de 1827, até agora a única lei de conjunto sobre educação votada pelo parlamento. Daí por diante, ou as grandes leis de ensino são decretos do Executivo, por delegação e *ad referendum* do Poder Legislativo, que não chega a referendar, ou decretos-leis expedidos pelo poder discricionário, de exceção, em crises das instituições políticas. Se o Congresso Nacional, nos últimos tempos, tem elaborado algumas leis referentes ao ensino, são de caráter fragmentário e como medidas de emergência.

A lei de 15 de outubro determinava que em todas as cidades e vilas rnais populosas deveriam existir *escolas de primeiras letras,* segundo as necesidades da população; que além de escolas para meninos deveriam existir também escolas para meninas ; que os professores fossem vitalícios, ingressando no magistério

por concurso público, perante o Presidente da Província, e percebendo vencimentos entre duzentos e quinhentos mil-réis, por ano. O currículo era 1er, escrever e contar (quatro operações, decimais e proporções), geometria prática, gramática da língua nacional, moral e doutrina da religião católica. Para livros de leitura: a Constituição do Império e textos da história d» Brasil. Nas escolas para meninas haveria uma variante curricular: quanto à aritmética, nada mais que as quatro operações; nenhuma geometria e, em vez disso, "as prendas que servem à economia doméstica". O método deveria ser o de *ensino mútuo,* que andava em moda, entre nós, desde 1823, depois de Bell (1753-1832) e Lancaster (1778-1838) o tinham preconizado na Inglaterra, nas primeiras décadas do século.

Esta lei foi cumprida mui precariamente. Se o curricula era, em geral, respeitado, a disseminação das escolas se mostrava, na realidade, assaz insuficiente. Quarenta anos depois-da sua decretação, quando o Brasil já possuía mais de oito milhões de habitantes e uma população em idade escolar de cerca de 1.200.000 crianças, a matrícula nas escolas primárias apenas atingia 107.500, menos que a décima parte das necessidades demográficas. Quanto ao método monitorial, desprestigiado pelos seus próprios defeitos, foi decaindo até de um todo desaparecer, por volta de 1838.

Para ser eficiente o ensino primário, seria indispensável cuidar da formação do professorado. Coube à Província de Rio de Janeiro a iniciativa. Em 1830, funda-se a Escola Normal de Niterói, pioneira na América Latina e, como instituição pública, a mais antiga de todo o continente, porque as escolas normais nos Estados Unidos, anteriores a 1839, eram organizações privadas. Se o impulso inicial não foi tardio, entretanto, o desenvolvimento do ensino normal andou de rastos. Ao longo de todo o Império, vão sendo criadas, lentamente, algumas escolas normais, com grandes intervalos: na Bahia em 1836, no Pará em 1839, no Ceará em 1845, em S. Paulo um tímido ensaio entre 1846 e 1867, na Paraíba em 1854, no Rio Grande do Sul em 1870, outra vez em S. Paulo uma nova escola normal entre 1875 e 78, reaberta, em definitivo, três anos depois; na Côrte, uma escola normal livre, em 1874, e a oficial em 1880; na Província de Mato-Grosso em 1876 e na de Goiás em 1881... Somente na República este ritmo se há de acelerar, para atingir a 540 o número de escolas normais existentes de 1949.

Quanto ao ensino superior, a providência inicial do Brasi) independente foi a criação dos cursos jurídicos, em 11 de agosto de 1827, dois meses antes da citada lei do ensino primàrie sendo Ministro do Império, José Feliciano Fernandes, Visconde de S. Leopoldo. Os dois cursos instituídos começaram a fun-

cionar no ano seguinte, um deles com sede no Mosteiro de S. Bento, em Olinda, e o outro instalado no Convento de S. Francisco, em S. Paulo. Cinco anos após a independência política, a nova nação completava com este gesto o movimento de 7 de Setembro. Depois da rutura com a Corte portuguêsa, emancipava-se da influência da Universidade de Coimbra. Já havia formação nacional para os profissionais brasileiros que deveriam estruturar e fazer cumprir a ordem jurídica nascente. No meio do século, em 1854, estes cursos se organizariam em Faculdades, trasladada a de Olinda para Recife.

DURANTE A REGENCIA

Durante os inquietos nove anos da Regência, algumas iniciativas importantes se verificaram quanto ao ensino superior e secundário: os cursos médico-cirúrgicos da Bahia e do Rio de Janeiro se estruturam em Faculdades (1832), a Academia Militar e a Naval se fundem (1832), para logo se separarem, no ano imediato; o famoso Seminário de Olinda se transforma em Colégio Preparatório das Artes, para habilitar ao ingresso nos cursos jurídicos, e o antigo Seminário de S. Joaquim, que . se fundara no Rio de Janeiro, com o nome de S. Pedro, em 1739, e vivia, agora, vida precária, transforma-se em estabelecimento imperial de grau médio, para constituir o Colégio D. Pedro II (1837).

Começa a modificar-se, assim, o panorama da educação secundária. Em vez de, apenas, aulas régias, de disciplinas isoladas, herança do período colonial, já existem dois colégios, cujos estudos se fazem em currículos seriados e integrantes. Pelo Estatuto de 1838 (Bernardo Pereira de Vasconcelos), o plano do Colégio Pedro II era de seis anos de curso e de orientação realista., o ensino das ciências naturais figurando nas quatro últimas séries. Paralelamente, sob a inspiração dos dois colégios secundários, organizam-se alguns cursos de preparatórios, que, sem a rígida estrutura dos estabelecimentos oficiais, se propõem ao mesmo fim de aprestar para o ingresso no ensino superior. As aulas avulsas continuam a existir, pois que somente com a queda da Monarquia haveriam de desaparecer, de um todo. Mas, desde a Regência começa um movimento de aglutinação que agrupa algumas delas em conjuntos unitários. Foi como surgiu o Liceu Provincial da Bahia em 1838.

Foi, porém, o Ato Adicional de 12 de agosto de 1834, ao tempo da Regência, o acontecimento que determinou efeitos rnais duradouros e amplos na política educacional brasileira.

Já vimos que a Carta Constitucional do Império, em matéria de educação, apenas asseguarva a gratuidade do ensino primário e previa a existência de colégios e universidades. Pela estrutura unitária do regime cabia à Assembléia Geral "fazer leis, interpretá-las, suspendê-las e revogá-las", sem qualquer restrição. Os Conselhos das Províncias só podiam formular projetos de lei que eram remetidos ao exame da Assembléia Geral. Não havia, pois, nenhuma discriminação de competência, quanto à legislação do ensino, entre o govêrno do Império e os poderes regionais.

O Ato Adicional, descentralizador, transformou os Conselhos em Assembléias Legislativas Provinciais, cujas decisões tinham força de lei, desde que sancionadas pelo Presidente da Provincia, à revelia de qualquer deliberação da Assembléia Geral. O artigo 10 estabelecia os casos de competência das Assembléias Provinciais para legislar. Entre eles: "2.° — Sobre instrução pública e estabelecimentos próprios a promovê-la, não compreendendo as faculdades de medicina, os cursos jurídicos, academias existentes, e outros quaisquer estabelecimentos de instrução que para o futuro forem criados por lei geral".

Parece óbvio, pela simples leitura do texto, que o Poder Imperial se reservava o direito de legislar sobre ensino, de qualquer grau ou ramo, e de criar estabelecimentos de instrução de qualquer natureza, em qualquer zona do país.

Quando muito, Poder-se-ia dizer que não era evidente, no Ato Adicional, a competência das Províncias legislarem além do ensino primário, pela proibição expressa de o fazerem quanto a Faculdades de medicina e a Cursos jurídicos. Mas, o apôs-to "academias atualmente existentes" parece indicar que para *novos estabelecimentos,* não criados por lei geral, também as Províncias poderiam legislar cumulativamente sobre ensino superior. E, sem a menor dúvida, também quanto à educação média, a respeito da qual não consta no texto nenhuma restrição.

Não foi, porém, a interpretação que predominou. Entendeu-se, abusivamente, que a educação elementar se tornara privativa das Províncias e que ao govêrno da Monarquia deveria caber tão somente o ensino secundário e superior. Para o fim do Império, vozes autorizadas, como a de José Paulino de Sousa, a de Rodolfo Dantas, se rebelaram contra essa exegese, feita tradicional. Mas, em vão. Tão sólido se firmara o hábito, por rnais de meio século, que, depois da derrocada, do trono, quando as últimas Constituições republicanas dispõem o contrário, a legislação ordinária não consegue libertar-se da pretendida discriminação. Mesmo agora, o debate entre centralizadores e descentralizadores da administração do ensino decorre, ainda,

da dificuldade de 1er com isenção de ânimo o texto claro da Constituição em vigor, em face da velha tradição, de cento e dezoito anos, isto é, desde o tempo do Ato Adicional, e que inculca distribuir entre o govêrno central e os governos regionais o direito de traçar normas para a educação, ficando o primeiro com a exclusividade do ensino secundário e superior e os últimos com a exclusividade do ensino primário e, por extensão, também do normal. As duas leis do govêrno Linhares (1946), que dispõem sobre ensino primário e normal, constituem a única divergência.

Fixada esta interpretação, o govêrno central, tanto do Império como da República, se tem sentido quase isento de obrigações, quanto à educação popular, e ao mesmo passo, julga-se autorizado a impor às Províncias ou Estados normas rígidas para o ensino médio e superior. Os governos regionais, por sua vez, permanecem tímidos, com raras exceções, em iniciativas atinentes à educação superior ou média, sempre que a matéria não esteja regulada por lei nacional. Apenas, no fim da Primeira República, a União começa, discretamente, a colaborar com os governos dos Estados, quanto a ensino primário, sob forma de subvenções e auxílios. O volume destas subvenções tem crescido consideravelmente, nas últimas décadas, mas o hábito legislativo da discriminação de competência dos poderes públicos conforme os graus de ensino, continua em nossos dias. As leis de janeiro de 1946, há pouco referidas, parecem fortuitas, filhas das condições extraordinárias de um govêrno improvisado e, por sua própria natureza, efêmero.

PRIMEIRA FASE DO 2» REINADO

Baseados nessa orientação considerada constitucional, os governos monárquicos que se sucederam no período histórico inaugurado pela maioridade de D. Pedro II deixaram às províncias o zelo pelo ensino elementar, limitando as suas providências ao Município Neutro, pois que o próprio Ato Adicional estabelecia que "a autoridade da assembléia legislativa da província, em que estiver a corte, não compreenderá a mesma corte, nem o seu município" (art. 2). Quanto ao ensino médio e superior, o 2.° Reinado geralmente reformou o que já existia, e excepcionalmente criou algum raro estabelecimento.

Principiou pla reforma do Colégio D. Pedro II (1841), sendo reitor Joaquim Caetano da Silva e Ministro do Império Antônio Carlos de Andrada e Silva. Foi uma recrudescencia humanística : surgiram línguas vivas no currículo, o francês, o inglês, o alemão; mas, o estudo das ciências foi reduzido de quatro para três anos, o latim e o grego foram acentuados

passando este ùltimo de 2 para 3 anos e o primeiro de 4 para 7 anos. O conjunto do curso estava acrescido de uma série. Por esse tempo, o maestro Francisco Manuel da Silva, compositor do Hino Nacional, funda o Conservatório de Música, que se inaugura em 1848. Sete anos depois, torna-se instituição oficial, como parte integrante da Academia Imperial de Belas-Artes. A República irá isolá-lo, outra vez, com o nome de Instituto Nacional de Música, que é a atual Escola Nacional de Música.

Também ocorre nesta época (1842) o retôrno dos Jesuítas, após 83 anos de ausência, a contar da expulsão. Fundam colégios em Desterro (1845), em Itu, S. Paulo (1867), em S. Leopoldo, Rio Grande do Sul (1870).

No meio do século, em 1854, vêm as leis de Luís Pedreira do Couto Ferraz, Visconde do Bom Retiro, Ministro do Império, no famoso ministério de conciliação (1853-1856), presidido pelo Marquês de Paraná, Honório Hermeto Carneiro Leão, e que estruturaram em Faculdades os antigos cursos jurídicos e reformaram o ensino primário e secundário na Corte.

As bases do ensino primário na Corte foram assim fixadas: ensino obrigatório, com matrícula entre 5 e 15 anos de idade, vedada aos escravos; currículo composto de instrução moral e religiosa, leitura e escrita, gramática, aritmética, sistema de pesos e medidas, com bordados e trabalhos de agulha para as meninas, podendo ainda ser acrescido de história e geografia, especialmente do Brasil; princípios de ciências físicas e naturais, geometria elementar e desenho; classificação das escolas primárias em 1º e 2º graus, separadamente para meninos e meninas; professores recrutados mediante exame de Estado, vitalícios, depois de cinco anos de exercício, com vencimentos entre 1:000$000 e 1:400$000 anuais e jubilação aos 25 anos de serviço.

Quanto ao ensino secundário público, ficou estabelecido que continuaria a ser ministrado no Colégio D. Pedro II e em aulas avulsas. As matérias de ensino neste estabelecimento continuavam sensivelmente as mesmas da reforma de 1841, acrescidas de aulas de dança e de exercícios ginásticos. A seriação curricular, em 7 anos, não figurava na lei, mas seria disposta em regulamento. Os alunos, com a idade máxima de 12 anos para a primeira série e de 18 para a sétima, poderiam matricular-se diretamente em qualquer série, mediante exame de admissão, excluídos os escravos, como no ensino primário. Os professores do ensino secundário gozariam dos mesmos direitos que os professores do ensino elementar e perceberiam vencimentos entre 800§000 e 1:600$000 anuais. O Co-

légio Pedro II possuiria também um corpo de *repetidores,* residentes no próprio estabelecimento.

A administração geral do ensino primário e secundário, na Corte, seria regida, segundo a lei Couto Ferraz, por um Inspetor Geral, com a colaboração do Conselho Diretor, composto de 7 membros, e de Delegados de distrito. O ensino particular só poderia exercer-se com prévia autorização do Inspetor Geral, proibida a coeducação e com relatórios trimestrais dos estabelecimentos aos respectivos Delegados. Todos os anos, em novembro, ficavam abertos aos alunos das aulas avulsas e dos colégios privados os exames das matérias preparatórias exigidas para admissão aos cursos superiores. Os bacharéis em letras pelo Colégio Pedro II gozavam do privilégio, desde 1842, de ingressarem diretamente nas Faculdades.

No mesmo ano desta importante reforma do ensino na Corte, ressurge o famoso Colégio de Caraça, em Minas Gerais. Fundado em 1819 pela Congregação da Missão de S. Vicente de Paula, cerrara suas portas em 1842 e agora, doze anos transcorridos, renascia como Seminário Maior de Mariana, com colégio aberto aos leigos. De orientação curricular humanística e de disciplina severa, foi um dos rnais prestigiosos estabelecimentos de ensino de todo o período imperial, por onde passaram mais de 5.000 alunos, muitos dos quais haveriam de alcançar afortunada, carreira profissional e pública. Funcionou até 1912.

Entre as iniciativas privadas contam-se neste período as fundações do Liceu de Artes e Ofícios, na Corte, por Bittencourt da Silva (1856) ; do Ginásio Bahiano, por Abílio Cesar Borges, depois Barão de Macaúbas (1858) ; do Externato Aquino, na Corte, por João Pedro de Aquino, (1864) ; e do Colégio Brandão, em Cajazeiras, na Paraíba, em 1866. São da mesma época as criações, pelo poder público do Imperial Instituto dos Meninos Cegos (1854) e do Instituto dos Surdos-Mudos (1856).

No que respeita ao ensino superior o fato marcante foi o desdobramento da Escola Militar (novo nome da antiga Real Academia Militar, que a Regência modificara) em Escola Central e Escola Militar e de Aplicação. O curso da Escola Central era de dois ciclos: um de matemática e ciências físico-na-turais e outro de engenharia civil. Os alunos que se destinavam à carreira das armas deveriam cursar o primeiro ciclo da Escola Central e, depois, completavam os seus estudos na Escola Militar e de Aplicação. Os que seguiam os dois ciclos da Escola Central eram diplomados engenheiros civis. Também o ensino médico é reformado pelo Ministro Visconde do Bom Retiro, em 1854, com a criação de quatro novas cadeiras, que perfaziam o total de dezoito, em seis anos de curso.

Em 1864 era esta a matrícula no ensino superior e secundário :

Faculdade de Direito (2)	826
Faculdade de Medicina (2)	294
Escola Central	154
Escola Militar e de Aplicação	109
Alunos do ensino secundário	8.600

Em 1869, quando a população do país era de cerca de oito milhões e meio de habitantes, havia aproximadamente 3.500 escolas públicas primárias, não chegando a atender, como já vimos, à décima parte da população em idade escolar.

OS ÚLTIMOS VINTE ANOS DE MONARQUIA

Depois da guerra da Tríplice Aliança, o Império declina. Já se discute a própria validade do regime. O manifesto republicano de 1870 abre o debate, as idéias liberais da terceira República, na França, propalam-se. Os que não avaçam até a queda da Coroa alistam-se na concepção federativa. A filosofia católica e eclética, que eram dominantes, recebem o impacto do pensamento comtiano e das idéias evolucionistas. Ao romantismo literário vão suceder o naturalismo e a poesia plarnasiana. Em vez de José de Alencar, Aluísio de Azevedo. Em vez de Gonçalves Dias, Raimundo Correia... A opinião pública é agitada por episódios que empolgam : a questão religio-sa as reformas eleitorais, a campanha da abolição, enfim, a questão militar... Os últimos vinte anos da Monarquia são efervescentes de imprevistos, de renovação, de contrastes.

Assim no campo da educação. Desde 1873, sob as inspirações do Senador Manuel Francisco Correia, desfilam na Escola da Glória, no Largo do Machado, conferencistas ilustres, educadores, parlamentares, ministros, que tratam, diante do público interessado, dos problemas palpitantes da educação, ao longo de dezoito anos. Em 1883, reúne-se na Côrte um Congresso de Instrução que examina as necessidades nacionais e formula planos de ensino para o Brasil, em todos os graus. Funda-se a escola normal da Corte, em 1880. O ministério da paz (1871-76), que sucedeu à campanha do Paraguai, presidido pelo Visconde do Rio Branco e que foi o de maior duração, em todo o Império, empenhou-se em reformas de ensino e o ministério Sinimbu (1878-80), o primeiro gabinete liberal desta nova fase, realizou a importante reforma Leôncio de Carvalho. É desta reforma, que fora decretada *ad referendum* do Poder Legislativo, que se originam os célebres pareceres de

Ruy Barbosa sobre ensino secundário e superior, em 1882, e sobre ensino primário, em 1883. Começa, por esta, época, a influência direta dos métodos norte-americanos, quando educadores dos Estados Unidos fundam casas de ensino, entre nós, como a Escola Americana (1870), o Mackenzie College (1880), em S. Paulo, e o Colégio Americano, na cidade de Porto Alegre, em 1885.

As iniciativas do gabinete Rio Branco, sendo João Alfredo Ministro do Império, foram duas: a criação da Escola Politécnica e a de Minas de Ouro Preto. A primeira surge da transformação da antiga Escola Central, que se desliga definitivamente da Escola Militar, em 1874, e será denominada, desde 1937, Escola Nacional de Engenharia. A segunda é instituída em 1875 e inaugurada no ano seguinte, segundo o planejamento e organização do engenheiro francês Henri Gorceix, convidado pelo Governo brasileiro para este fim e que permaneceu, entre nós, na execução de sua obra, desde 1874 até 1891. Organizava-se, assim, o ensino técnico de nível superior, como D. João VI já o fizera para o médico e o artístico e D. Pedro I quanto à formação jurídica.

A reforma de Carlos Leoncio de Carvalho, Ministro do Império do gabinete Sinimbu, é de 1879. Mais ampla do que a lei Couto Ferraz, não só modificou o ensino primário e secundário na Corte, mas, ainda, estabeleceu normas para o ensino secundário e superior, em todo o país.

Com a nova lei, transformam-se os órgãos de administração do ensino. Persistem o Inspetor Geral e o Conselho Diretor, mas, este último se desenvolve, constituído de um número flutuante de membros, não inferior a vinte. Os delegados são substituídos por seis inspetores de distrito, na Corte, e se criam as funções de delegados de municípios, nas Províncias, onde houver estabelecimentos criados ou subvencionados pelo Govêrno Imperial ou cujos exames de grau secundário forem por êle reconhecidos.

Relativamente ao ensino primário, continuava êle obrigatório, entre 7 e 14 anos de idade, desaparecida a antiga proibição quanto aos escravos; as escolas persistiam classificadas em dois graus, mas o currículo sofria alterações: no primeiro grau surgem as *noções de causas* e a história e geografia deveriam ser do Brasil; no segundo grau aparecem a álgebra, noções sobre organização política do Império, lavoura e horticultura, economia e prática manual de ofício para os meninos. Criam-se jardins de infância e regula-se o ensino normal em dois ciclos, o primeiro contendo pedagogia e prática do ensino primário, o segundo com alemão, inglês, italiano, latim e retórica.

Quanto ao ensino secundário, são preferidos para professores os diplomados no segundo ciclo do curso normal e prevista a possibilidade de se estenderem a estabelecimentos provinciais as prerrogativas do Colégio Pedro II, mediante inspeção pelos delegados. Permite-se, assim, o ensino secundário livre, como a lei de 1823 o fizera para o ensino primário.

Também se autoriza a existência de Faculdades superiores livres, desde que ensinem o mínimo de matérias das Faculdades •oficiais e mediante a inspeção anual de comissários. A freqüência e os exames se tornam livres. Nem será preciso ser aluno de uma Faculdade para prestar os exames respectivos. Bastará requerer e quantos queira de cada vez. Os professores conquistarão a cátedra por concurso, gozarão das honras e privilégios de desembargador, com jubilação facultativa aos 25 e obrigatória aos 30 anos de serviço. O ensino do direito é desdobrado em duas seções, a de ciências jurídicas e a de ciências sociais, esta última visando ao exercício de funções administrativas ou diplomáticas. O ensino médico também se remodela, segundo o plano do Visconde de Sabóia; passa a 26 cátedras, em vez de 18, e às Faculdades se anexam cursos de farmácia, de obstetrícia e de cirurgia, dentária, além de laboratórios e institutos.

Várias iniciativas particulares ocorrem na mesma época. Macaúbas transfere-se para a Côrte e funda, o Colégio Abílio (1871) que iria definitivamente consagrar o seu nome. Ernesto Pereira Carneiro inaugura na cidade do Salvador o Colégio Bahia (1873). Em 1881, o Barão de Macaúbas instala em Barbacena o novo Colégio Abílio, onde permanece até 1887, dois anos antes de morrer. O Colégio que fundara no Rio de Janeiro, na rua Ipiranga, passa às mãos de Epifânio Reis. A obra do mestre bahiano é continuada por seus filhos Joaquim Abílio Borges e Abílio Cesar Borges Filho, que fundam um novo Colégio Abílio, na Côrte, em 1883. Neste mesmo ano, chegam ao Brasil os salesianos, de D. Bôsco, que passam a exercer, entre nós, uma atividade fecunda, no âmbito da educação secundária e técnico-profissional. O Colégio de Friburgo, dos Jesuítas, é de 1886 e só na terceira década de nosso século encerraria as suas atividades. Também pertencem a esta fase o Instituto Brasileiro, no Rio Grande do Sul, fundado por Apolinário Porto-Alegre, e o Colégio Minerva, que o educador Antônio Pereira Coruja, organizara e mantinha na Côrte.

Assim, os quinze anos que transcorrem entre 1871 e 1886 são fartos de impulsos renovadores na esfera pedagógica, em debates e planejamentos téoricos, em atos legislativos, em providências práticas. A educação popular, entretanto, continuava extremamente deficiente, embora melhor que no período an-

terior. No último ano da Monarquia, quando a população orçava por rnais de 14 milhões de habitantes a matrícula nas escolas primárias não passava de 250.000 alunos ou seja de menos da oitava parte da população em idade escolar.

Em 1889 inaugurava-se o Colégio Militar, a última criação escolar da Monarquia. Na fala do trono do mesmo ano, o canto do cisne da Coroa, o Imperador sugeria que fossem criados o Ministério da Instrução, escolas técnicas, Universidades, Faculdades de Ciências e Letras… A República daria tudo isso, mas com largo atraso. Seria preciso esperar 30 anos para surgir a primeira Universidade e quase meio século para que se estruturassem as Falcudades de Filosofia.

PRIMEIRA REPÚBLICA

O que o novo regime trouxe, desde logo, em caráter efêmero, foi o Ministério de Instrução Pública, Correios e Telégrafos, instituído pelo Govêrno Provisório, em abril de 1890, e extinto em setembro de 1892. Apesar de tão curta duração, nele se sucederam cinco titulares: Benjamin Constant, João Barbalho, Afonso de Carvalho, José Higino, Fernando Lobo Leite Pereira. A obra que perdurou por algum tempo, foi a de Benjamim Constant. Realiza-se através de decretos sucessivos, desde 1890 até janeiro de 1891, e reflete as convicções positivistas do pregador da República. Declara-se livre, leigo e gratuito o ensino primário no Distrito Federal, não havendo nenhuma exigência para o exercício do magistério primário particular, além da idoneidade moral; para o ensino público será necessário diploma pela Escola Normal. As escolas primárias ficam divididas em dois graus: o primeiro para alunos de 7 a 13 anos e o segundo para educandos de 13 a 15 anos de idade. É permitida a coeducação, até a idade de 8 anos. Altera-se o currículo, substituindo-se o ensino religioso pela educação moral e cívica, acrescendo, ainda, exercícios militares. Fala-se do método, indicando como preferido o intuitivo e limita-se a 30, o número de alunos para cada classe, nas escolas de primeiro grau. Cria-se o Pedagogium (1890), sendo primeiro diretor* Joaquim José Menezes Vieira. É ao mesmo tempo, museu pedagógico, centro de pesquisas, escola de aperfeiçoamento do magistério, com cursos livres e variados, campo de ensaios e experimentação, editando a Revista Pedagógica. Era o Pedagogium qualquer cousa semelhante ao INEP de nossos dias.

O Colégio Pedro II, tornado Ginásio Nacional, conserva os sete anos de curso, mas altera consideravelmente o currículo. O estudo das ciências se dispõe, pelas séries, na ordem comtia-na : matématica, astronomia, física, química, história natural, biologia, sociologia e moral. São novidades a biologia geral e a sociologia. Também a instrução militar e a esgrima. O italiano, a retórica e a filosofia desaparecem e a história do Brasil passa a constituir disciplina isolada. Perduram o latim, o grego, o francês, o inglês e alemão, os dois últimos optativos. Além dos exames parcelados (de suficiência) e finais, para cada cadeira, deveriam realizar-se exames de madureza, do ensino secundário integral. Igualmente nos Ginásios dos Estados, tanto para alunos, como para pessoas estranhas.

Os órgãos administrativos, de início, continuam os mesmos. É Inspetor Geral Ramiz Galvão e o Conselho Diretor tem, agora, o número fixo de onze membros. Criam-se 22 escolas primárias de primeiro e seis de segundo grau, na Capital da República.

Quanto ao ensino superior, criam-se o Conselho de Instrução Superior e o Conselho Superior de Belas-Artes, com jurisdição em todo o país, especialmente o primeiro; reaparece a freqüência obrigatória; as Faculdades de Direito acrescem de mais um curso, de notariado, de 2 anos; as de Medicina aumentam o currículo de mais de três cátedras; a Escola Politécnica se desdobra em três cursos, um fundamental e dois superiores, de engenharia civil e de engenharia industrial; a de Ouro-Prêto, também com dois cursos, além do fundamental, o de engenheiro civil e o de minas. A Academia de Belas-Artes passa a denominar-se Escola Nacional de Belas-Artes; ela e o Instituto de Música, sofrem transformações de estrutura interna.

Antes de ser Ministro da Instrução, Benjamin Constant o fora da Guerra, no mesmo Govêrno Provisório. Remodelou, então, o ensino no Exército. Além da do Rio de Janeiro, foram criadas mais duas Escolas Militares, em Pôrto-Alegre e em Fortaleza. O curso completo ficou constituído de três ciclos : o preparatório, de 3 anos ; o geral, de 4 anos, com o currículo científico de fisionomia» comtiana, de 4 anos, e o curso das três armas, com um ano de duração. Acima, estava a Escola Superior de Guerra, com três cursos de especialização, cada qual com uma só série : artilharia, engenharia e estado-maior.

Em janeiro de 1891, é regulamentado o regime das Faculdades Livres, de iniciativa privada, já previsto na lei Leôncio de Carvalho. Fundam-se a Faculdade Livre de Ciências Jurídicas e Sociais do Rio de Janeiro e a Faculdade Livre de Direito do Rio de Janeiro, instituições particulares, que passam a ser reconhecidas pelo Governo Federal, mediante inspeção, em ou-

tubro do mesmo ano. Outras iniciativas do mesmo gênero se sucedem: Faculdade de Direito da Bahia (1891), Faculdade de Direito do Estado de Minas (1893), Faculdade de Medicina de Pôrto-Alegre (1898), Escola Politécnica da Bahia (1898), Escola de Engenharia de Pernambuco (1898), Escola de Engenharia de Porto Alegre (1900), Escola Politécnica de S. Paulo (1900), Faculdades de Direito de Porto Alegre, do Ceará e do Pará, reconhecidas em 1903.

O ensino econômico que se iniciara tão cedo e auspiciosamente, em 1808, pela iniciativa de D. João VI, atravessou todo o Império sem se desenvolver, conservada, apenas, a linha de continuidade através de aulas de comércio, isoladas e assaz modestas. As leis do Império e as primeiras da República dele não tratavam. Somente em 1902 irrompem duas iniciativas criadoras: a fundação da Academia de Comércio, no Rio de Janeiro, e a Escola Prática de Comércio, em S. Paulo. Três amos após, o governo da República reconhece as duas instituições como de utilidade pública e dá validade aos diplomas por elas expedidos embora sem regulamentação da atividade profissional.

A Constituição Republicana, de 24 de fevereiro de 1891, estabelecia competir ao Congresso Nacional, privativamente, legislar sobre ensino superior na Capital (art. 34, item 30) e, cumulativamente com os governos das unidades federadas, prover à instrução secundária no Distrito Federal e criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados (art. 35, itens 3º e 4º). O ensino primário ficava, assim, privativo dos Estados e do Distrito Federal, na base dos poderes implícitos concedidos aos mesmos (art. 65, item 2º; art. 67) ; mas, estava bem claro também, no texto, que os Estados poderiam legislar sobre ensino secundário e superior, cumulativamente com a União. Predominou, entretanto, a interpretação tradicional, que vinha do Império, como já foi dito, e que esquematizava a educação elementar para os Estados e o ensino superior e secundário exclusivamente para a União.

Organizado em setembro de 1892 o govêrno do Distrito Federal, que a Constituição criara, transferem-se para a jurisdição do mesmo, a partir de 1 de janeiro do ano seguinte, todos os serviços do ensino primário e normal, que, até então, eram da alçada do Poder Central. Extingue-se o Conselho Diretor e a Inspetoria Geral da Instrução fica reduzida ao ensino elementar e normal, sem ingerência no ensino secundário. O Pedagogium passa também para a Prefeitura do Rio de Janeiro, em 1896.

Se remontarmos à última lei geral de ensino na Monarquia, verificaremos que nos setenta últimos anos, as reformas legis-

lativas do ensino se vêm sucedendo, com certo ritmo, através de intervalos aproximadamente de dez anos:

1879 — Ministério Sinimbu — Lei Leôncio de Carvalho;

1890 - 91 — Govêrno Marechal Deodoro — Reforma Benjamin Constant;

1901 — Govêrno Campos Sales — Código de Ensino, de Epitácio Pessoa;

1911 — Govêrno Marechal Hermes — Lei Orgânica de Rivadávia Corrêa;

1915 — Govêrno Venceslau Braz — Reforma Carlos Maximiliano ;

1925 — Govêrno Artur Bernardes — Reforma Luiz Al-ves-Rocha Vaz;

1931 — Govêrno Getúlio Vargas — Leis Francisco Campos;

1942-1945 — Govêrno Getúlio Vargas — Leis Gustavo Capanema.

O Código de ensino, de Epitácio Pessoa, não determinou importantes reformas curriculares, nem profundas alterações administrativas, mas, desceu a minúcias regulamentares, algumas inovadoras: prevê o limite de tolerância e as sanções contra as faltas dos professores; pormenoriza o processo de concurso para provimento de cátedra, suprimindo a defesa de tese; admite a matrícula no curso secundário e nos cursos superiores, de pessoas do sexo feminino, para as quais haverá na aula lugar separado; restabelece a freqüência obrigatória, generalizada; regula a equiparação de estabelecimentos de ensino secundário e superior e o processo dos exames de madureza; substitui, no Colégio Pedro II, a sociologia pela lógica.

A orientação positivista da reforma Benjamin Constant reaparece na lei orgânica Rivadávia Corrêa, com vigor-mais extremado. Postula-se o princípio doutrinário de Augusto Comte da total separação entre o poder espiritual e o poder temporal, isto é, entre a cultura e, portanto, o ensino, de um lado, e o Estado, de outro lado. Todos os estabelecimentos de ensino superior e secundário, inclusive os que até então pertenciam ao Govêrno Federal, passam a corporações autônomas, tanto do ponto de vista didático como administrativo, com personalidade jurídica própria, podendo receber subvenções do poder público ou de qualquer outra origem e resolvendo, por conta própria, quanto a currículos, programas e exames. Cria-se a li-

vre docência, conquistada por apresentação de tese, sem defesa. Os professores são classificados em ordinários e extraordinários, estes últimos valendo um pouco, mas não exatamente, coma substitutos dos ordinários. Nenhum colégio secundário goza de privilégio e os seus diplomados, como quaisquer outros candidatos a institutos de ensino superior, terão que se submeter a provas de admissão, espécie de novo exame de madureza prestado na própria Faculdade a que se destina o estudante. O Conselho de Instrução Superior é substituído pelo Conselho Superior de Ensino, composto de treze membros, com atribuições financeiras e de julgamento, em grau de recurso, das decisões dos diretores e das Congregações, além de estabelecer o nexo entre os estabelecimentos de ensino e a União, no regime de passagem do sistema oficial de ensino, até aí vigente, para a sua total independência futura.

A aplicação desta lei produziu os rnais desastrosos resultados. Abusos previsíveis e outros inimagináveis se verificaram. Em vez de se corrigirem os erros anteriores, como era a intenção do legislador, a desordem e a ameaça de total desmoralização do ensino campearam. Evidenciou-se a falta de saturação cultural das populações, mesmo nas camadas altas, para usarem com circunspecção e probidade a autonomia integral do ensino que lhes era ofertada. Logo o govêrno seguinte tratou de contra-marchar com a reforma Carlos Maximiliano, que restaurou o regime de estabelecimentos oficiais e equiparados. O curso do Colégio Pedro II foi reduzido a cinco anos, com supressão do grego e restabelecimento da filosofia, em caráter facultativo. Os candidatos ao ensino superior, mesmo sem freqüentarem colégios com estudos seriados, deveriam prestar os exames finais das disciplinas preparatórias, exigidas em lei, perante bancas de estabelecimentos secundários oficiais ou equiparados, não sendo permitida a inscrição em mais de quatro matérias, por ano. No próprio ensino superior, além de breves alterações curriculares e de nomenclatura, são conservadas as criações anteriores da livre docência e do Conselho Superior de Ensino, este último, porém com novas e relevantes atribuições de supervisão geral, em todo o país. Institui-se também o exame vestibular, para ingresso nas Faculdades, e autoriza-se a organização de uma Universidade federal, constituída pela reunião da Faculdade de Medicina, da Escola Politécnica e das duas Faculdades Livres de Direito, existentes no Rio de Janeiro.

Cinco anos rnais tarde, sendo Ministro da Justiça Joaquim Ferreira Sales, o Govêrno de Epitácio Pessoa executa aquela autorização, pelo decreto de 7 de Setembro de 1920, que criou a primeira universidade brasileira, a Universidade do Rio de-

Janeiro, composta, de início, das quatro Faculdades mencionadas.

Em 1910, o Govêrno Federal fundara, no Rio de Janeiro, a Escola Superior de Agricultura e Veterinária. A partir deste ano, também o ensino técnico-industrial se desenvolve, com as escolas de aprendizes artífices, nas capitais dos Estados, criadas pelo Govêrno Nilo Peçanha; com a instalação de duas escolas profissionais em S. Paulo (1911) e de outras várias no Distrito Federal (1911), por iniciativa de Álvaro Batista. Em 1919 também na Capital do país, funda-se a Escola de Artes e Ofícios Wenceslau Braz, pertencente à prefeitura, e que, rnais tarde, se transferirá para o govêrno da União. De outro passo, escolas de comércio se organizam, por iniciativa privada, nos moldes das duas pioneiras de 1902, até que, em 1923, algumas delas se equiparam às do Rio de Janeiro e de S. Paulo, por lei federal. Três anos depois, a regulamentação desta lei oferece o primeiro esboço de planejamento de estudos econômicos.

Chega a vez de uma nova reforma, a chamada Rocha Vaz, pelo nome de seu principal autor. Oito inovações principais trouxe o Decreto 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925. Primeiramente, a autorização de acordos financeiros da União com os Estados, para maior desenvolvimento do ensino primário. Depois, a fixação novamente em seis anos do curso secundário, bastando, porém, a conclusão da quinta série para o aluno poder inscrever-se em exames vestibulares. Em terceiro lugar, a possibilidade de se equipararem aos padrões federais as Faculdades de ensino superior, quer sejam particulares, quer sejam mantidas pelo govêrno estadual, e a limitação à última hipótese, quanto aos colégios secundários. Em seguida, a dupla via de acesso aos exames vestibulares: pelo curso regular dos colégios ou por exames em série, na forma do currículo previsto na. lei, prestados anualmente, por estudantes não matriculados, e perante bancas examinadoras, nomeadas pela União (o que ofereceu grandes dificuldads e práticas e oportunizou muitos abusos). Em quinto e sexto lugar, a limitação de matrícula nos estabelecimentos de ensino superior, na medida de suas instalações materiais, e a previsão de novas universidades. Ainda, a criação do Departamento Nacional de Ensino, subordinado ao Ministério da Justiça e germe do futuro Ministério da Educação. E, por último, a substituição do Conselho Superior do Ensino pelo Conselho Nacional de Ensino, subdividido em três câmaras e com atribuições rnais amplas.

Ao aproximar-se o término da Primeira República, havia aproximadamente 350 estabelecimentos de ensino secundário e cerca de 200 casas de ensino superior, se incluirmos as de formação militar e eclesiástica, com duas Universidades, a do

Rio de Janeiro e a de Minas Gerais, esta última criada, em 1927, pelo govêrno Antônio Carlos Ribeiro de Andrada, sendo Secretário da Educação Francisco Campos. Para uma população de cerca de 35 milhões de habitantes, a matrícula nas escolas primárias não excedia a 2.000.000, ou seja menos da metade da população em idade escolar. Era mais que a sétima parte verificada no fim do Império, mas certamente pouco, muito pouco, para as necessidades nacionais e depois de quarenta anos de novo regime.

MOVIMENTO RENOVADOR

Pela presença de Benjamin Constant na pasta da Instrução Pública a educação brasileira no período republicano começou a ser tratada sob o ângulo positivista. Discutia-se o grau de liberdade do ensino, a presença ou ausência da filosofia no currículo secundário, a maior ou menor acentuação do estudo das ciências e a ordem lógica com que deveriam ser ensinadas. A lei Rivadávia e a reação representada pela reforma Maximiliano demonsatram que aquele debate inicial perdurou por muitos anos. Também se sente a preocupação na-cionalista própria de um regime novo que se trata de firmar.

Nestas primeiras décadas republicanas, salientaram-se, entre outros educadores ilustres, Caetano de Campos, em São Paulo, José Veríssimo, no Pará, e, no Rio Grande do Sul. Apeles e Aquiles Pôrto-Alegre, Inácio Montanha, Clemente Pinto e Emílio Meyer. De todos, o que exerceu influência nacional foi José Veríssimo, especialmente por sua obra "A educação nacional" (1890), reeditada com ampliações em 1906.

Três anos depois, aparecia o pequeno livro "A educação" cujo autor, ainda estudante, Antônio Carneiro Leão, viria a ser o pioneiro de um movimento pedagógico renovador, trazendo para o Brasil o debate e a aplicação dos objetivos e dos métodos em voga nos Estados Unidos e em certos países europeus e que se fixaram, depois, com o nome de "escola nova". É certo que os poucos "colégios americanos" anteriormente fundados, como já vimos, tinham introduzido tais modelos, mas quase sem repercussão, além das atividades intra-escolares. Os livros de Carneiro Leão "O Brasil e a Educação Popular" (1917), "Problemas de Educação" (1919) e "Os Deveres das Novas Gerações Brasileiras" (1923) começam a agitar o exame do problema pedagógico sobre novas bases: o aspecto sociológico, o psicológico, a questão dos métodos ativos. Outros educadores convergem na mesma direção: José Augusto, no Parlamento, e no livro "Eduquemo-nos" (1922), Afrânio Pei-

xoto em "Ensinar a ensinar" (1923), Azevedo Sodré e Miguel Couto em conferências que se celebrizaram (1926-27) ... Já em 1920, Armanda Álvaro Alberto fundara a Escola Regional de Meriti, hoje, Caxias, no Estado do Rio de Janeiro, incarnando na educação primária os fins sociais e os métodos ativos da escola renovada. O movimento se generaliza e toma corpo, congregando os educadores em uma direção comum. Em 1924, no Rio de Janeiro, Heitor Lira, José Augusto, Antônio Carneiro Leão, Venâncio Filho, Everardo Backheuser, Edgar Sus-sekind de Mendonça e Delgado de Carvalho fundam a Associação Brasileira de Educação (ABE), que agremia professores de todos os graus e ramos do ensino, juristas, médicos, homens de letras, interessados no problema educacional, e que haveria de desempenhar papel relevante na sucessão dos acontecimentos pedagógicos. Logo em 1927, a ABE convoca uma Conferência Nacional de Educação, primeira de uma longa série que ainda continua, e que se reúne em Curitiba, com representantes de quase todos os Estados e sob a presidência de Barbosa de Oliveira, professor da Escola Politécnica.

Paralelamente ao movimento de idéias e como decorrência dele, verifica-se uma série de reformas administrativas do ensino: de Lourenço Filho, no Ceará (1922-23) ; de José Augusto, no Rio Grande do Norte (1925-28) ; de Carneiro Leão, no Distrito Federal (1922-26) e em Pernambuco (1928) ; de Lisimaco da Costa, no Paraná (1927-28) ; de Francisco Campos, em Minas Gerais (1927-28) ; de Fernando de Azevedo no Distrito Federal (1928); de Anísio Teixeira, na Bahia (1928). Em 1930, três meses antes da irrupção revolucionária, Lourenço Filho publica "Introdução ao Estudo da Escola Nova", livro que se tornaria clássico na bibliografia pedagógica contemporânea e que assinala a maturidade do movimento renovador da educação brasileira, antes das grandes reformas legislativas e das importantes criações escolares que se operam sob a égide da segunda República.

SEGUNDA REPÚBLICA

Vitoriosa a revolução de Outubro de 1930, os primeiros anos da nova República foram férteis em transformações no ensino, que exprimiam o sentido das idéias que vinham sendo sustentadas, além de prosseguir o debate dos temas educacionais em obras de repercussão como "Debates Pedagógicos"' (1931), de Amoroso Lima, "Novos caminhos e novos fins" (1931) e "A Educação e seus Problemas" (1937), de Fernando de Azevedo, "Educar-se para educar" (1931), de Venâncio

Filho, "A Escola Nova" (1932), de Jônatas Serrano, "Educação Progressiva" (1933), de Anísio Teixeira, "Sociologia Educacional" (1933), de Delgado de Carvalho, "Noções de História de Educação" (1933), de Afrânio Peixoto, "Problemas de Educação Moderna" (1933), de Leoni Kaseff, "O Ensino Primário no Brasil" (1934), de M. A. Teixeira de Freitas, "Educação Social" (1935), de Celso Kelly, "O Ensino das Línguas Vivas" (1935), e "Tendências e Diretrizes dai Escola Secundária" (1936), de Carneiro Leão, "Um grande problema Nacional — ensino secundário" (1937), coletânea de conferências na ABE, e ainda numerosas traduções de autores estrangeiros, entre elas o livro de Jonh Dewy, "Democracia e Educação", traduzido por Godofredo Rangel e Anísio Teixeira, em 1936.

No domínio das realizações práticas, primeiro se instituiu o Ministério da Educação e Saúde Pública (1930) ; depois, foram os sucessivos decretos que integram a reforma Francisco Campos (1931) ; em seguida, veio a II Constituição republicana, com um capítulo especial consagrado à educação e, por fim, surgiram importantes iniciativas escolares.

O novo Ministério era como a restauração do que fora criado e extinto no govêrno do Marechal Deodoro, havia quarenta anos. Francisco Campos foi o primeiro ou sexto ocupante da Pasta, se contarmos desde Benjamin Constant. Substituído por Belizário Pena, retorna ao cargo, ainda, em 1931, e é sucedido por Washington Pires (1932) e Gustavo Capanema (1934). Este último permaneceu no Ministério depois do golpe de Estado de 10 de Novembro e durante todo o Estado Novo, isto é, ao longo de onze anos.

A reforma Francisco Campos, de grande importância na história da legislação do ensino, entre nós, compreendeu o ensino secundário e superior, além de organizar o currículo dos estudos econômicos. O curso secundário (Decreto 19.890, de 18 de abril de 1931) ficou dividido em dois ciclos, este último subdividido em três ramos, entrosados especificamente com os cursos superiores de direito, de engenharia ou de medicina, farmácia e odontologia. A sociologia, que na lei anterior figurava no sexto ano, não obrigatório, para o ingresso nas Faculdades, torna-se essencial no segundo ciclo. Também história da filosofia. Novas disciplinas surgem: noções de higiene, de economia política e de estatística. Desaparece a possibilidade de exames perante bancas oficiais. Todos os estudantes devem cursar, com freqüência obrigatória, os colégios de ensino secundário, para poderem candidatar-se aos exames vestibulares dos cursos superiores. Há, apenas, permissão, para os maiores de 18 anos, de prestarem exames, sem matrícula nem freqüência, do curso fundamental, o mesmo não sendo tolera-

do quanto ao segundo ciclo. Todos os estabelecimentos de ensino secundário, para que os atos escolares sejam válidos, necessitam de inspeção federal, quer sejam mantidos pelos governos estaduais, quer sejam particulares. A laicidade do ensino, que vigorava desde o início da República, é substituída pelo ensino religioso facultativo, dispositivo legal que, entretanto, não modificou, na realidade dos fatos, a tradição de quarenta anos.

Pela primeira vez a lei Francisco Campos estabelece normas gerais para se estruturarem universidades brasileiras e as condições de sua equiparação à universidade federal do Rio de Janeiro. (Decretos 19.851 e 19.852, de 11 de abril de 1931). Esta sofre grande remodelação. Ás Faculdades originárias acrescentam-se, por incorporação, a Escola de Minas de Ouro Preto, a Escola Nacional de Belas - Artes e o Instituto Nacional de Música. Cria-se também na Universidade do Rio de Janeiro a Faculdade de Educação, Ciências e Letras, que entretanto, não chega a ser organizada, durante toda a Segunda República. Instituem-se os conselhos técnico-administrativos nas Faculdades e todas elas têm reformados os seus currículos. O Conselho Nacional de Ensino é substituído pelo Conselho Nacional de Educação, com outra composição, indiviso, e com atribuições relativas também ao ensino primário, servindo de órgão consultivo para o Ministério da Educação (Decreto 19.850, de 11 de abril de 1931). O plano do chamado ensino comercial, da lei de 1926, é totalmente refundido. Distinguem-se, agora, três níveis: o curso propedêutico, de três anos, cinco modalidades de cursos técnicos, de um a três anos, e o curso superior de administração e finanças, com três anos de estudo (Decreto 20.158, de 30 de junho de 1931).

A IV Conferência Nacional de Educação, promovida pela ABE e reunida em dezembro de 1931, tenta elaborar um planejamento básico da educação nacional a ser oferecido ao Govêrno Provisório da Segunda República. Não tendo sido isso possível, uma ala dos educadores congregados, por iniciativa de Nóbrega da Cunha, incumbiu Fernando de Azevedo de redigir o manifesto que se chamou "dos pioneiros da educação nova", publicado em 1932, com numerosas assinaturas. Preconiza a escola única, ativa e leiga, a coeducação, o ensino obrigatório e gratuito. Tendo a ABE convocado para dezembro do mesmo ano a V Conferência Nacional de Educação, que se reuniu em Niterói, alí se elaborou um anteprojeto de orientação básica para ser sugerido à próxima Constituinte. Em 1934, na Assembléia Constituinte, a emenda da bancada liberal do Rio Grande do Sul, acerca de educação, que Raul Bittencourt redigiu e defendeu, foi aprovada, com algumas modificações. Esta emenda refletia o pensamento longamente elaborado pelos

educadores brasileiros e coordenado pela ABE e seus congressos.

Pela Carta Política de 1934 (Título V, Capítulo II). ficou estabelecido que à União caberia fixar o *plano nacional de edu-cação,* em termos básicos, e aos Estados organizar e manter *sistemas educativos,* subordinados às diretrizes do plano. Era a idéia federativa aplicada à administração do ensino. Além de fixar o plano nacional, a União só poderia intervir, em ma-teria de ensino, no Distrito Federal, ou, em outro ponto do território, por *ação supletiva,* onde houvesse falta de recursos ou de iniciativa por parte das autoridades regionais. Certas normas específicas já vinham previstas no texto da Constituição: ensino livre, sujeito a condições legais, limitação de matrícula, tendência à gratuidade do ensino ulterior ao primário, ensino primário integral, obrigatório e gratuito. A União e os Municípios deveriam gastar dez por cento, no mínimo, e os Estados e o Distrito Federal vinte por cento, no mínimo, da renda dos impostos na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educacionais. Também se incorporou à Constituição o dispositivo proposto pela corrente dos educadores católicos, consagrando o ensino religioso facultativo.

O Conselho Nacional de Educação foi remodelado, em 1936, pela Lei 174 (6 de janeiro), de que foi autor Raul Bittencourt, para o fim precípuo de elaborador o projeto do plano nacional de educação, como preceituava o texto constitucional. Tardaram a ser nomeados os conselheiros, mas, em 1937 estava organizado o novo Conselho e, logo, presente à Câmara dos Deputados o projeto que êle elaborara. A dissolução do Congresso Nacional, pelo golpe de 10 de Novembro, interrompeu o curso dessas atividades.

Entre os anos. de 1934 e 1935 organizam-se três novas universidades: a de São Paulo, no governo de Armando Sajes de Oliveira, a do Distrito Federal, no govêrno de Pedro Ernesto e a de Pôrto-Alegre, no govêrno de Flores da Cunha. A de São Paulo foi a primeira (1934), com o traço original de ser constituída, não só de Faculdades já existentes, mas ainda de uma outra que, então, se funda, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, com o duplo objetivo de altos estudos desinteressados e da formação de professores para o ensino secundário e normal. Fato inédito e criador no Brasil. Já em 1908 os beneditinos tinham fundado, também em São Paulo, uma Faculdade de Filosofia, relacionada com a Universidade de Louvain. Mas, à míngua de legislação federal ou estadual que a amparasse, cerrou suas portas poucos anos após. A nova Faculdade da Universidade de São Paulo era oficial, mantida pelo poder público, e fucionou regularmente até quando, cinco anos depois,

a legislação federal regulou este tipo de ensino e, desde aí, passou a subordinar-se às normas gerais da União. A Universidade do Distrito Federal (1935), instituída por iniciativa de Anísio Teixeira, então Secretário da Educação, tinha at originalidade de não possuir as Faculdades tradicionais, entre nós, de Medicina, Direito e Engenharia. Era constituída de Faculdades de ciências naturais, de ciências sociais, de letras e de educação, situando-se dentro dela o Instituto de Educação, em que se transformara a Escola Normal. Essa Universidade foi um surto brilhante, embora efêmero, de atividades educacionais novas, especialmente no que se refere a estudos literários, históricos, sociais e pedagógicos. Foi extinta em 1939, por acordo entre a Prefeitura e o Govêrno da União, quando este criou na Universidade do Brasil a Faculdade Nacional de Filosofia. Historicamente, pois, a Universidade do Distrito Federal é a origem dessa Faculdade e da legislação nacional sobre a matéria. A Universidade de Pôrto Alegre (1935) também se integrou com uma Faculdade de Filosofia e, ainda, com uma Faculdade de Estudos Econômicos, sendo a primeira Universidade dotada de tal instituição, em todo o país.

No último ano da Segunda República, 1937, três leis importantes, em assuntos educacionais, foram decretadas: a que modificou, aperfeiçoando, as normas de concurso para provimento de cátedras, no ensino superior e secundário, e as que reestruturaram o Ministério da Educação e a Universidade do Rio de Janeiro (leis 444, de 4 de junho; 378, de 15 de janeiro, e 452, de 5 de julho). O Ministério passou a denominar-se "da Educação e Saúde", supressa a palavra "pública". Os seus serviços ficaram divididos em dois grandes Departamentos Nacionais, da Educação e da Saúde, o primeiro desdobrado em Divisões, de Ensino Primário, de Ensino Secundário, de Ensino Comercial, de Ensino Técnico-profissional, de Educação Física e de Educação Extra-escolar. A Universidade do Rio de Janeiro também mudou a denominação para Universidade do Brasil. Foram criados Institutos de pesquisa como o de Psicologia. Criou-se também a Escola Nacional de Química, derivada do Curso de Química que já existia na Escola Superior de Agricultura e Veterinária. Continua a ser prevista a Faculdade de Filosofia, que se organizaria somente em 1939. Institui-se uma Faculdade de Ciência Política, que viria a ser provida, nove anos rnais tarde, com o nome de Faculdade Nacional de Ciências Econômicas. Todas as Faculdades e Escolas da Universidade passaram a gozar do privilégio de se denominarem "nacionais". A Escola Politécnica mudou o nome para Escola Nacional de Engenharia.

Como se vê, na forma e no fundo, nas idéias como nas realizações práticas, os sete anos da Segunda República foram, em matéria de renovação educacional, os rnais trepidantes de quantos tem vivido a nação brasileira.

ESTADO NOVO

Apesar da sombra que desceu sobre o país, durante oito anos, pela perda das liberdades públicas, a verdade histórica manda reconhecer que muitas iniciativas úteis e fecundas, relativas à educação, foram tomadas, pelo próprio Govêrno Central, ao tempo do Estado Novo.

Antes de tudo, a fundação da Faculdade Nacional de Filosofia e a legislação que regulou a matéria em todo o país (Decreto-lei 1.190, de 4 de abril de 1939). Desde então, já há um processo regular de formação dos professores secundários e casas de ensino que, além de objetivos profissionais, se empenham na propagação e no desenvolvimento da cultura desinteressada. Além das Faculdades de Filosofia de São Paulo e de Porto Alegre, sob a égide, agora, da lei federal, outras se vão cvriando em ritmo acelerado. Eram já 22, em 1948. Também a Escola Nacional de Educação Física e Desportos é instituída e organizada como parte integrante da Universidade do Brasil (Decreto-lei 1.212, de 17 de abril de 1939).

Um ano antes da fundação das duas Faculdades, organizara-se o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), pelo Decreto-lei 580, de 13 de julho de 1938, destinado ao exame de todos os problemas educacionais, à pesquisa, à documentação, à divulgação e à assistência pedagógicas, em todo o país. Era o renascimento do *Pedagogium,* do início da República, extraordinariamente ampliado, agora, nas atribuições e enriquecido na estrutura e nos recursos materiais. Tem realizando um trabalho fecundo, através de sucessivos diretores, Lourenço Filho, Murilo Braga, Anísio Teixeira.

O ano de 1942 é marcado pela Reforma Capanema do •ensino secundário e técnico-industrial. Quanto ao ensino secundário, o Decreto-lei 4.244, de 9 de abril, modificou os dois ciclos de estudos, que eram de cinco e de dois anos, respectivamente, para o tipo de quatro e três anos, o primeiro denominado ginásio e o segundo colégio. No ginásio, ateentua-se o estudo do Latim, em número de anos e em carga horária, e a História do Brasil figura como disciplina independente, confirmando uma lei especial que a restabelecera, dois anos antes. O colégio se desdobra em duas modalidades, o curso *clássico* e o *científico* que conduzem indiferentemente a qualquer Faculdade ou Escola Superior. Em ambos os cursos desaparecem a Higiene,

a Estatística, a Sociologia, a Psicologia e a História da Filosofia, como disciplinas isoladas, e que constavam no currículo dos cursos complementares da lei Francisco Campos. Em lugar delas aparece a Filosofia, cujo programa o Estado Novo não chegou a expedir. Inovação importante para o sentido ameri-canista de nossa cultura, que a segunda conflagração mundial estimulou, é a presença obrigatória do estudo da língua espanhola, em ambos os ramos do colégio. O ramo clássico se distingue do científico pela menor acentuação da matemática, e das ciências naturais e maior ênfase nos estudos relativos ao homem, já pelo maior desenvolvimento dado à filosofia, em dois anos (no curso científico, somente um ano), já pelo reaparecimento do grego, que a lei Carlos Maximiliano suprimira, e agora retorna em caráter facultativo, podendo ser substituído pelo francês ou pelo inglês. Perdura o regime de inspeção federal. Exige-se um serviço de orientação educacional, em cada estabelecimento. Entretanto, dois dispositivos da lei ficaram letra morta. Foi o primeiro quanto aos chamados exames de licença, ginasial e colegial, que deveriam ser prestados perante turmas oficiais, ao fim de cada ciclo e compreendendo todas as disciplinas, espécie de ressurgimento do antigo exame de madureza, do início da Rerpública. As dificuldades de execução fizeram que jamais se realizassem tais exames de licença, que, por fim, a Terceira República aboliu. O outro dispositivo inoperante foi a proibição de alunos de sexo diferente na mesma classe. A resistência da opinião pública e dos estabelecimentos de ensino anulou o imperativo legal. A co-educação é uma sólida conquista da evolução social brasileira. Nenhuma lei a autoriza de forma irrestrita e expressamente, mas os costumes, pouco a pouco, a tornaram realidade viva, nas últimas três décadas.

A reforma do ensino industrial, de grau médio, pela primeira vez estruturado em conjunto e segundo um largo plano, está codificada nos Decretos-leis 4.073, de 30 de janeiro; 4.119, de 21 de fevereiro; 8.673, de 3 de fevereiro e 4.048, de 22 de janeiro de 1942, este último criador do SENAI, além de outros decretos complementares, expedidos no mesmo ano e no ano seguinte.

Os cursos industriais são classificados em dois ciclos, o primeiro com quatro anos (cursos industriais básicos), nas escolas industriais, para formar artífices especializados; o segundo com três anos (cursos técnicos), nas escolas técnicas, para diplomar técnicos especializados. A lei prevê 24 ramos de cursos industriais básicos e 14 especializações técnicas. Paralelamente, há cursos de *mestria,* com dois anos e estágio na indústria, correspondentes em número e natureza aos cursos

industriais básicos, e cursos pedagógicos, de um ano, para preparo de professores e administradores. Além das escolas industriais (1º ciclo) e técnicas (2º ciclo), mantidas pela União, já existentes e, agora, reestruturadas, a lei denomina escolas artesanais, as que forem mantidas pelos governos estaduais *ou* do Distrito Federal, com cursos de um a dois anos, e de escolas de aprendizagem, quando pertencerem ao SENAI.

A instituição do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) resulta da colaboração da indústria priva-vada com o poder público. A Confederação Nacional da Indústria rege o Serviço, através do Conselho Nacional do SENAI, a que estão subordinados o Departamento Nacional e os Departamentos Regionais do SENAI, que podem corresponder a mais de um Estado. Os estabelecimentos industriais de todo o país são obrigados a contribuir com dois mil réis (dois cruzeiros) ou rnais, por empregado e por mês, sem qualquer desconto nos salários. Com este financiamento o SENAI mantém as escolas de aprendizagem, destinadas aos operários de quatorze a dezoito anos de idade, que deverão cursar essas escolas, mesmo no horário de trabalho, percebendo o salário integral. Além disso, o SENAI proporcionará cursos extraordinarios para os empregados na indústria, em geral, bem como serviços de seleção profissional e de pesquisa tecnológica. Instalado logo depois da decretação da lei que o instituiu, o SENAI vem alcançando considerável expansão no território nacional.

Ainda em 1942, na emergência da entrada do Brasil na guerra contra as nações nazi-fascistas, desenvolveu-se o eficaz movimento da nacionalização das escolas primárias, nas zonas de influência colonial alemã e italiana, especialmente em Santa Catarina e no Rio Grande do Sul, neste último Estado por iniciativa do Secretário da Educação, José Coelho de Sousa.

Vêm, depois, as leis que remodelaram o ensino econômico, refundindo a estrutura que fora fixada em 1931. São os De-cretos-leis 6.141, de 28 de dezembro de 1943 e 7.988, de 22 de setembro de 1945. Distingue-se, então, o ensino *comercial,* de grau médio, do ensino econômico, de grau superior. O primeiro se divide em dois ciclos : um básico, de quatro anos, e outro técnico, de três anos, desdobrado, este último, em cinco ramos : comércio e propaganda, administração, contabilidade, estatística e secretariado. O ensino econômico passa de três para quatro anos, enriquecido consideravelmente o currículo e só, agora, em verdade, de nível superior. Desaparece o Curso Superior de Administração e Finanças, substituído por dois outros, paralelos: Curso de Ciências Econômicas e Curso de Ciências Contábeis e Atuariais.

Ainda na vigência do Estado Nevo reorganizam-se importantes estabelecimentos federais de ensino superior. A Escola Superior de Agricultura e a Escola de Medicina Veterinária se agrupam e se reinstalam em novos e monumentais edifícios, com o nome de Escola Nacional de Agronomia e, Escola Nacional de Veterinária, para, com outros cursos de aperfeiçoamento e de especialização, além de serviços auxiliares, integrarem a Universidade Rural, instituída pelo Decreto-lei 6.155, de 30 de dezembro de 1943. No ano imediato, transfere-se para Resende a antiga Escola Militar de Realengo. Suas novas instalações constituem uma imponente e suntuosa cidadela, a serviço da educação. Pela eficiência do ensino e pelo palácio que a abriga parece ser a rnais importante escola militar da América Latina. Recentemente, evocando a denominação com que se fundara, ao tempo de D. João VI, passou a chamar-se Academia Militar de Agulhas Negras. Aliás, o ensino no Exército Nacional, nos últimos anos, tem sofrido transformações metodológicas quanto à articulação dos cursos, graças à ação renovadora do General Mário Travassos, como chefe da Diretoria de Ensino do Exército. Em 1945, o antigo curso de arquitetura da Escola Nacional de Belas Artes alcança autonomia e se organiza em Faculdade Nacional de Arquitetura (Decreto-lei 7.918, de 31 de agosto).

No mesmo ano, em consonância com o movimento de reivindicação democrática que se verificava em todo o país, reuniu-se no Rio de Janeiro, sob a presidência de Raul Bittencourt, o IX Congresso Brasileiro de Educação, convocado pela ABE. Dele resultou a "Carta Brasileira de Educação Democrática".

TERCEIRA REPÚBLICA

Logo no Governo Provisório, sendo Ministro da Educação Raul Leitão da Cunha, sob a Presidência José Linhares, ocorre o fato marcante de ser concedida autonomia administrativa, financeira, didática e disciplinar à Universidade do Brasil (Decreto-lei 8.393, de 17 de dezembro de 1945). Na base deste Decreto vão constituir-se outras universidades também autônomas, estendendo-se finalmente ao Brasil a velha tradição, nascida no período medieval, de ser da própria índole da estrutura universitária o princípio da autonomia. Somente a partir daí as universidades brasileiras chegam a ser autênticas Universidades.

Em janeiro do ano seguinte, organiza-se a Faculdade Nacional de Ciências Econômicas, pela incorporação à Universidade do Brasil da Faculdade de Ciências Econômicas e Administrativas do Rio de Janeiro, que a iniciativa privada funda-

ra, em 1938. Completa assim a Universidade o seu quadro essencial.

São ainda do Govêrno Linhares a decretação da Lei Orgânica do Ensino Primário (Decreto-lei 8.529, de 2 de janeiro de 1946), da Lei Orgânica do Ensino Normal (Decreto-lei 8.530, de janeiro de 1946) e a criação do SENAC (Decretos-leis 8.621 e 8.622, de 10 de janeiro de 1946). As duas primeiras são tentativas de dar uma base comum e graus e tipos de ensino que, desde o Ato Adicional, de 1834, vinham sendo diversamente tratados pelos governos regionais. As duas leis, porém, são prudentes e antes consagram e sistematizam a realidade do que, propriamente, inovam. De resto, a Constituição de setembro do mesmo ano dá um sentido federativo à administração do ensino, que renova o problema da distribuição da competência entre a União e os Estados, em matéria educacional. O Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) é, em relação à Confederação Nacional do Comércio, o equivalente perfeito do SENAI, quanto à Confederação da Indústria.

Em 1946, sob a Presidência Gaspar Dutra, sendo Ministro da Educação Ernesto de Sousa Campos, organizam-se novas Universidades autônomas pela conjugação de antigas Escolas e Faculdades, e cujos Estatutos são aprovados pelo Govêrno Federal: a do Paraná (1º de abril), a da Bahia, (8 de abril), a do Recife (20 de junho). Também se estruturam definitivamente as Universidades Católicas de Pôrto Alegre, do Rio de Janeiro e de São Paulo. Mais além, em 1948, a tradicional Escola de Agricultura de Viçosa. se transforma em Universidade Rural do Estado de Minas Gerais, pela Lei estadual 272, de 13 de novembro. Aproveitando as Faculdades existentes em Niterói, o Govêrno estadual organiza a Universidade Fluminense, em 1950. E no mesmo ano, a Lei municipal 547, de 4 de dezembro, restabelece, sob outras bases, a Universidade do Distrito Federal, composta, agora, de quatro Faculdade até então isoladas e que perduram como instituições particulares: a Faculdade de Direito do Rio de Janeiro, a de Ciências Médicas, a de Ciências Econômicas do Rio de Janeiro, a de Filosofia do Instituto Lafayette.

A Constituição da Terceira República, promulgada em 1946, reproduz, embora com menor clareza de redação, o pensamento da Carta Política da Segunda República. O que na Constituição de 1934 se chamava *plano nacional de educação* é, agora, a *lei de diretrizes e bases du educação nacional* (atr. 5, XV, d). A atribuição conferida aos Estados e ao Distrito Federal de organizarem os seus *sistemas de ensino* continua a mesma (artigo 171). O caráter supletivo das iniciativas da União, em maté-ria educacional, se repete (art. 170, § único). A percentagem

mínima da renda dos impostos que deve ser aplicada em servi ços educacionais reaparece. É porém, rnais reforçada na nova Constituição. Na de 1934, prescrevia-se 10% para a União e para os Municípios e 20% para os Estados e o Distrito Federal; na de 1946, fixa-se 10% só para a União e 20% para os Es tados, o Distrito Federal e os Municípios (artigos 169). Os outros dispositivos do Título VI, Capítulo II da Carta, destina do específicamente à educação, quase se identificam, em subs tância, com os da segunda Constituição republicana. Confir ma-se, pois, o sentido descentralizador expresso nos debates da ABE e nos congressos por ela convocados: uma lei básica fede ral, de princípios e normas gerais, e leis estaduais organiza doras dos sistemas de ensino para cada unidade federativa. Em 1948, por iniciativa do Ministro Clemente Mariani, o Poder Executivo remeteu ao Congresso Nacional o projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Em quatro anos, este projeto não passou do exame das Comissões parlamentares, tendo o deputado Gustavo Capanema ofe recido parecer contrário à sua aprovação integral, propondo que seja êle refundido, para fins específicos e que exprimem, de forma mitigada, a orientação tradicional, entre nós, de en tregar aos Estados a legislação do ensino primário, reservan-do-se à União o direito de decidir, quanto a ensino secundário e superior. Além dos três nomes já citados, foram também Ministros da Educação, até agora, na Terceira República, Pe dro Calmon e Simões Filho.

Em 1950, contrariando o espírito e a letra da Constituição, que indica o caráter *supletivo* da iniciativa federal, em materia de educação, federalizam-se, isto é, passam a ser mantidas pela União, as Universidades de Minas Gerais, do Recife, da Bahia, do Paraná, do Rio Grande do Sul (antiga Universidade de Porto Alegre) e a Universidade Rural de Minas Gerais, em Viçosa (Lei 1.254, de 4 de dezembro). Também se federalizam, por esta Lei, oriunda do Parlamento, dezesseis Escolas e Faculdades isoladas, em diferentes pontos do país, desde o Amazonas até o Rio Grande do Sul, no preciso momento em que a Câmara e o Senado cuidam de resolver as diretrizes e bases da educação nacional, em lei considerada *complementar* de uma Constituição que, por si mesma, é descentralizadora.

No mesmo ano, em novembro, a ABE realizara a X Conferência Nacional de Educação, sob a presidência de José Augusto, para examinar o projeto de Diretrizes e bases que o Poder Executivo enviara ao Congresso e debater a interpretação do texto constitucional relativo ao ensino. As conclusões gerais da Conferência foram relatadas por Abgar Renault.

Para as corporificar em ante-projeto de lei, posteriormente, foi designada pela ABE uma Comissão, da qual foi relator Gustavo Lessa. O ante-projeto da ABE procura a linha de moderação entre a tendência centralizadora, oposta aos dispositivos constitucionais, e a imediata e integral descentralização, contrária aos hábitos brasileiros, em matéria de ensino. Autoriza, assim, à União a "estabelecer normas flexíveis para a organização do ensino médio e superior". Também se empenha em investir o Conselho Nacional de Educação de maiores poderes, especialmente o de fixar normas para o ensino médio, excetuado o normal, e para o ensino superior, quanto aos estabelecimentos isolados e quanto às Universidades, respeitada a autonomia das mesmas, cujos limites amplos são previstos e assegurados. O ante-projeto foi entregue, em 1951, ao presidente da Câmara dos Deputados, Nereu Ramos, e à Comissão de Educação e Cultura da mesma Casa legislativa.

A Associação Brasileira de Educação já anuncia a convocação do XI Congresso, para 1953, e que se reunirá em Curitiba, a convite do Govêno do Paraná, como uma das celebrações do centenário da autonomia da antiga província. Dois temas foram fixados para o Congreso: o ensino nas escolas brasileiras dos princípios, objetivos e estrutura da Organização das Nações Unidas (ONU) e o processo de financiamento da educação nacional popular.

A EDUCAÇÃO EM ALGARISMOS

Duas décadas após as consideráveis transformações ideológicas e práticas que, em parte, engendraram o movimento revolucionário de 1930 e, em parte, dele decorreram, a realidade da educação brasileira pode ser traduzida, antes de tudo, em números estatísticos. Eles revelam, desde logo, o desnível entre o desenvolvimento da educação primária, popular, e o surto considerável de crescimento do ensino médio e superior.

O rnais recente dado estatístico relativo ao ensino elementar revela que em 1950, com uma população de 52.600.000 habitantes e uma população em idade escolar de 6.985.990 de crianças, o Brasil possui apenas a matrícula geral na escola primária de 4.208.280. Isto significa que 2.777.710 de crianças brasileiras não freqüentam escola, ou seja, mais da terça parte da população compreendida entre sete e onze anos está perdendo a Idade própria de receber a formação mínima, de natureza sistemática. Ao findar a Primeira República a situação era pouco inferior, o que demonstra que os esforços dos governos municipais, estaduais e federal, além da iniciativa privada, em vin-

te anos, têm sido absolutamente insuficientes, em proporção ao crescimento das populações. Já tomamos consciência do problema, mas, não há sinal de se encaminhar a solução dele, nem mesmo de ela ser equacionada com segurança.

A educação média é que ascendeu em ritmo rnais acelerado e dentro dela o acréscimo relativo da matrícula geral tem sido no ensino comercial, em primeiro lugar, no ensino industrial, em segundo, a partir de 1943, e no ensino secundário, em terceiro. Quanto ao número de *unidades escolares* o aumento verificado se exprime no quadro seguinte:

	1932	1949
1 — Ensino secundário	394	1.205
2 — Ensino comercial	401	912
3 — Ensino normal	258	540
4 — Ensino industrial	108	201
	1.161	2.858

O ensino superior cresceu de 190 unidades, em 1932, para 211, em 1949. A distribuição pelos ramos de ensino, em número de unidades superior a dez, em todo o país, para cada ramo, era assim, em 1948:

Faculdades ou Escolas	Número de unidades
de ciências econômicas	24
de direito	23
de filosofia	22
de farmácia	21
de medicina	14
de engenharia	14
de agronomia	12

As outras, ou estão aglutinadas com as anteriores, como 13 escolas de odontologia já compreendidas nas 21 de farmácia acima mencionadas, ou são de número inferior a dez.

O principal movimento no setor do ensino superior foi a organização de Universidades. Eram duas antes da revolução de 1930 a do Rio de Janeiro e a de Minas Gerais. Agora, são quatorze. Onze Universidades são oficiais e três particulares: as Universidades Católicas do Rio de Janeiro, de São Paulo e de Porto Alegre. Das oficiais, oito são federais, sendo seis de tipo tradicional e duas rurais. As rurais são a Universi-

dade Rural, no Estado do Rio de Janeiro, e a Universidade Rural de Minas Gerais, em Viçosa. As seis de tipo tradicional! são a Universidade do Brasil, na capital do país, a de Minas Gerais, a do Rio Grande do Sul, a da Bahia, a do Recife, a do Paraná. Das três restantes, duas são estaduais, a de São Paulo e a Fluminense e a última, ainda em organização, a do Distrito Federal, possui uma composição mista, entre o caráter privado das unidades componentes e o auxílio financeiro e controle administrativo da Prefeitura. Sobram, ainda, numerosas Faculdades e Escolas superiores *isoladas.*

CARACTERIZAÇÃO FINAL

Assim tem evoluído a educação brasileira. Foi na Colônia, até Pombal, impregnada de espírito catequético, de humanismo religioso, exercida pelo clero, com predominância acentuada da ordem dos jesuítas. Com a reforma pombalina, sofreu redução considerável do número de escolas, ao mesmo passo que recebia a influência do realismo pedagógico e indiretamente da filosofia de ilustração. No período de D. João VI, inauguram-se o ensino artístico e o superior profissional, militar e civil.

Durante o Império, a educação continua de objetivos marcadamente católicos, com o acréscimo da preocupação naciona-lista. Dominam os interêssses utilitários, profissionais, sobre os valores da cultura desinteressada e, nesta, a formação literária sobre a científica e filosófica. É mínimo o ensino técnico-profissional, para as proporções do país e da população. Com o advento da República, verifica-se a laicização da escola pública, sem prejuízo do livre funcionamento de escolas confessionais. Os currículos e a administração do ensino revelam a influência da filosofia positivista, nas primeiras três décadas: do novo regime. Atestam-na as reformas de Benjamin Constant e a lei Rivadávia.

As leis posteriores de Carlos Maximiliano e de Rocha Vaz exprimem o período de transição entre o estilo tradicional da educação imitada do Velho Continente e a condensação progressiva de novas idéias e de novos interesses coletivos, oriundos do exemplo dos Estados Unidos, do Uruguai, de certos países europeus, rnais avançados em renovação pedagógica, como a Suíça, a Inglaterra e a Alemanha, e, ainda, de um maior contacto intelectual com a realidade brasileira e da visão da era ecumênica que se anunciava com o término da primeira conflagração mundial. Dessa condensação renovadora de interesses e idéias resultou o movimento pedagógico iniciado na terceira.

década do século e que encontraria nas transformações políticas derivadas da revolução de 1930 o campo aberto para reformas legislativas, ensaios técnicos e iniciativas sociais.

Depois de 3 de outubro, revelam-se as tendências em marcha para o estudo dos problemas científicos, para o exame das questões sociais, dos fatos econômicos e ecológicos. Surgiram os cursos superiores de sociologia, de política, de economia, de geografia humana, de psicologia experimental. A matemática e as ciências naturais passaram a seduzir a juventude, não só como instrumento de técnicas profissionais, mas como pesquisa desinteressada. Os problemas políticos e os administrativos entram nas Faculdades superiores, nos colégios secundários, em cursos livres bem freqüentados.

Os métodos clássicos da educação disciplinar, que Pereira Frazão tentara refundir, em meio do século XIX, dominaram o período imperial e a primeira fase da República. O movimento renovador dos educadores brasileiros, reunidos em torno da ABE, e expressos em alguns livros marcantes, em iniciativas concretas, fêz trasladar para o Brasil princípios e práticas da escola ativa, idéias de Dewey, de Kerschensteiner, processos psicológicos de Montessori, de Claparede, de Decroly.

Quanto à administração geral do ensino e à organização escolar, desde o Império, do Ato Adicional de 1834, que se percebe o estado de tensão entre a. tendência centralizadora e a descentralizados. As unidades escolares tradicionais são a escola primária e o seminário ou Faculdade superior. As aulas régias, transformadas em aulas avulsas, só lentamente se agruparam para constituírem colégios estruturados. Os exames de madureza decorrem do predomínio dos estudos irregulares dos chamados "preparatórios" sobre os estudos sistemáticos dos colégios, de currículos seriados. A transação ainda perdura na lei Rocha Vaz. Só a reforma Francisco Campos obriga à freqüência regular nas casas de ensino médio.

A estrutura universitária é tardia, entre nós. Contam-se 29 tentativas frustradas, desde o século XVI. Enquanto na América Espanhola a primeira Universidade de S. Domingos, haja sido fundada em 1538 e a primeira Universidade da América Inglesa, a de Harvard, seja de 1636, a primeira Universidade brasileira, no Rio de Janeiro, é de 1920, só organizada, a rigor, com a lei Francisco Campos, em 1931, trezentos anos depois de Harvard e quatro séculos após a fundação dominicana.

O problema cruciante da educação brasileira está, como as cifras estatísticas indicam, no ensino elementar, destinado à massa da população. As dificuldades básicas são essencialmente

econômico-demográficas, ou, em outros termos: pobreza e débil densidade demográfica, com rápido crescimento das populações. No Império, os escravos, que chegaram a constituir a terça parte dos habitantes, eram proibidos de ingressar nas escolas, por motivo de lei. Agora, que teoricamente todos possuem o direito de as freqüentar, quando não a obrigação, prevista em textos constitucionais, ainda não existem escolas suficientes. Faltam milhares de escolas primárias, mas uma população crescente invade os estabelecimentos de ensino secundário, como jamais sucedera em nosso país, e bate às portas vestibulares das Faculdades superiores, reclamando vaga e gratuidade. Só na Universidade do Brasil estão matriculados 10.000 alunos. A mulher, que até a década de 20 costumava limitar-se à escola primária, mesmo na classe média ou na abastada, alcança, agora, o colégio secundário e transpõe, com desembaraço e abundância, os pórticos da Universidade.

Desde o século passado, mas com o ritmo de crescimento extremamente lento, providenciava-se a formação do professor primário. Só a Primeira República deu maior impulso à multiplicação de escolas normais, ainda em número insuficiente, como ocorre na própria capital do país. Quanto à formação dos professores do ensino secundário e industrial, só entre 1934 e 1942 começam a organizar-se as Faculdades de Filosofia, destinadas a este fim, bem como as Escolas Técnicas, com cursos pedagógicos. A carreira do professor universitário, até agora mais ou menos improvisado, salvo nas Faculdades já seculares, começa a se definir, segundo os novos estatutos das Universidades autônomas.

Sempre tem faltado a visão de conjunto, o exame prévio dos problemas, a objetividade na escolha dos currículos, em matéria da educação nacional. Não é que sejamos carentes de planos. Eles existem e vários. Mas ou são fantasiosos e ine-xeqüíveis, ou, quando bem fundados na realidade, falta-nos decisão para os executar ou continuidade para os fazer cumprir até o fim.

Remontando a 1812 e vindo daí até os nossos dias, contam-se numerosos planos destinados a atender às necessidades educacionais do país. É o plano de Borja Garção Stokler, no tempo de D. João VI; é a "Memória de Antônio Carlos de An-drada", de 1816, recolhida, rnais tarde, pela Constituinte do Império; é o projeto de Januário da Cunha Barbosa, em 1826; o plano do Marquês de Abrantes, o relatório de Gonçalves Dias, em 1851; o planejamento de Paulino de Sousa, de 1870; o de

João Alfredo, em 1871. São os de Ruy Barbosa, entre 1882 e 83; são as tentativas de 1937 e de 1948, o *plano nacional de educação* e o projeto de lei de *diretrizes e bases da educação nacional.* É o anteprojeto da ABE, apresentado ao Parlamento em 1951... E muitos, muitos outros que, como os primeiros não se transformaram em lei...

Dotada de órgãos de pesquisa estatística, que há vinte anos não existiam; aparelhada de serviços técnicos que, antes da renovação de 1930, eram sonhos, quase desesperançados; com uma mocidade inquieta que se não satisfaz já com os puros valores estéticos e exige a eficácia pragmática de soluções autênticas; com o escol especializado e atento às resistências da realidade, a Nação poderá reagir. Dediquem-se os homens públicos aos estudos pedagógicos, para sentirem, com emoção, as nossas necessidades; convoquem-se os economistas, que não podem deixar de trazer o seu concurso à solução dos problemas educacionais; congreguem-se, rnais estreitamente os educadores, para clamar providenciasse colabore, cada qual, individualmente, em gestos de inteligência, e de moralidade — e o Brasil educado e poderoso, que desejamos, há de surgir.

A FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO DE DEWEY (*)

WILLIAM HEARD KILPATRICK

Que a filosofia da educação de Dewey teve influência ampla e profunda, todos admitirão — mesmo aqueles que não apreciam as modificações que essa filosofia trouxe ao ensino. E o efeito não se limitou a este país. Outras partes do mundo cada vez mais mostram a influência de Dewey; os únicos países que renunciaram a suas idéias, após experimentá-las, são os que, como a URSS e a China Comunista, não estavam dispostos a aceitar a liberdade e a democracia a que a filosofia educativa de Dewey inevitavelmente conduz. Quanto à qualidade do pensamento de Dewey, muitos julgam situar-se êle como o número um, entre os que no mundo contribuiram para a filosofia e a teoria da educação.

Vamos nos esforçar, aqui, por apresentar certos aspectos cruciais das idéias educativas de Dewey, e isso em grande parte com suas próprias palavras. A tarefa, porém, não é simples. Há muito mais em Dewey do que é possível a um artigo de revista comportar, daí a dificuldade da seleção. Por outro lado, os escritos de Dewey são tão carregados de idéias que constitui tarefa árdua condensar mediante seleção ou qualquer outro processo. Nas páginas que se vão seguir todas as citações, exceto as expressamente indicadas, provirão de *Democracy and Education* ("Democracia e Educação"), de 1916, que é sem dúvida a apresentação rnais completa de sua teoria educacional.

Segundo Dewey, os dois campos de pensamento, a filosofia e a educação, estão, em suas características essenciais, muito mais intrìnsecamente relacionados do que em geral se pensa. Diz êle explicitamente que "filosofia é a teoria da educação, considerada esta como um modo deliberado de ação e de conduta", (pág. 387), querendo dizer, ao que parece, que a educação existe para manter e melhorar a civilização e que, para fazê-lo deliberadamente, — judiciosa e inteligentemente — exi-

(*) Transcrito, em tradução de Célia Neves, do n' 2. do volume XVH (janeiro de 1953) de "The Educational Forum", dos Estados Unidos.

ge exame crítico quanto à espécie de civilização que se aprova e busca. É a èsse exame crítico, que chamamos de filosofia. Dewey também nos diz, para melhor salientar as relações intrínsecas das três linhas fundamentais de indagação, que historicamente, dos gregos até os nossos dias, "a reconstrução da filosofia, da educação e dos ideais e métodos sociais" sempre andaram "de mãos dadas" (pág. 386). Sem dúvida isso constitui rnais um meio de frisar o que acima ficou dito, isto é, que a educação, a civilização conveniente e a filosofia estão entrelaçadas em qualquer esforço para "um modo de ação e conduta deliberado".

A própria filosofia de Dewey corresponde a uma reconstrução que, em suas palavras, consiste na "passagem de uma compreensão *estática* para uma compreensão *dinâmica* da vida (pág. 66, o grifo é nosso). A mudança de estático para dinâmico — parece seguro afirmar — representa a um só tempo o ponto decisivo no próprio desenvolvimento intelectual de Dewey, como o princípio fundamental em cujos termos êle na realidade construiu sua filosofia da vida e da¡ educação. Um breve relance histórico nos ajudará a melhor compreender a significação dessa mudança que marcou época.

Foi primariamente de Platão e Aristóteles e da vida grega, com sua estrutura de classes, que o mundo ocidental herdou a sua sujeição ao ponto de vista "estático". Só a classe superior tinha direito a viver plenamente, a usar e seguir a razão. Só ela recebia uma educação "liberal", educação para a classe superior livre *(liberi* em latim significa homens livres). Dewey ressaltou bem a concepção aristotélica de que a característica distintiva do homem é a "razão, que existe para o fim (não de dirigir a ação mas) de contemplar o espetáculo do universo" (pág. 295). De sorte que para os gregos e para muitos de seus discípulos, "a vida própria do homem" é uma vida de "observação, meditação e especulação, considerada como um fim em si mesmo" (pág. 295). A vida da razão procura, assim, "o saber pelo saber, independentemente de qualquer aplicação" (pág. 298).

Foi a ciência moderna e Darwin, em particular, que efetuaram "a transição dessa compreensão estática para a compreensão dinâmica da vida". A ciência moderna, que data de Galileu (1564-1642), conseguira resultados que marcaram época. A base essencial dessas conquistas fora a confiança depositada na indução, e a comprovação do valor de uma idéia pela maneira como ela correspondia a suas promessas. Mas a esse método científico, as áreas da psicologia, da moral, da teologia e da filosofia tinham sido vedadas, sob alegação de que o método não servia para esses ramos do saber. Darwin, porém, abriu

essas áreas fechadas; e surgiram de todos os lados as oportunidades. Em psicologia, William James foi o primeiro, conduzindo esse estudo de sua condição anterior de "filosofia mental" para a condição atual, de ciência-em-elaboração. Dewey, fazendo uso explícito da psicologia de James, encarregou-se de elevar esse método científico até a filosofia propriamente dita.

— II —

Que método científico é esse? Como funciona? A resposta de Dewey está em sua concepção da "relação meios-consequên-cias". À medida que o homem e o meio entram em interrelação, surgem as necessidades; e a essas, o homem deseja satisfazer. Usando sua inteligência, o homem estabelece, para cada necessidade, um fim ou rneta que, se atingido, promete satisfazer à necessidade. Com a rneta, como objetivo, assim em mente, o homem escolhe *meios* apropriados que prometem, se aplicados, atingir a meta. Os recursos para isto são as uniformidades da natureza — "causa e efeito" ("meios-consequências") — já comprovadas em experiência prévia. A "causalidade" atuará, se se lhe der uma oportunidade; o homem então escolhe, das "causalidades" (uniformidades) já comprovadas a seu dispor, aquelas que se aplicarem à situação em foco. São esses os *meios.*

Notai que definição extremamente dinâmica Dewey extrai de sua análise da relação meios-consequências! "A conclusão final é que agir com um objetivo é o mesmo que agir inteligentemente" (pág. 120). "Ter em *mente* fazer uma coisa é prever uma possibilidade futura; é ter um plano para sua consecução; é notar os meios que tornarão o plano capaz de execução. .. é ter um plano que leva em conta os recursos e as dificuldades" (pág. 120). Reparem-se, nos termos do que ficou aí dito, as dinâmicas definições de mente e consciência que emergem: "Mente, capacidade mental, é aptidão para ligar condições presentes a resultados futuros, e conseqüências futuras a condições presentes". De fato, "mente, capacidade mental, é precisamente a atividade intencional, dotada de um propósito, controlada por princípios deduzidos dos fatos e de suas relações uns com os outros" (pág. 120). E "consciência... é um nome para essa qualidade intencional de uma atividade, pelo fato de que é orientada para um objetivo" (pág. 121). Em uma palavra, "ter um objetivo.. . é ter a idéia, o propósito *(to mean)* de fazer algo e de perceber o significado das coisas à luz desse intento" (pág. 121). E como essa compreensão dinâmica da vida humana difere completamente, com o seu pensamento criador, da concepção aristocrática, em que o pensamento é a con-

templação ociosa, com que Aristóteles dotou não só os gregos das classes superiores como até seu Deus, que "sem desejo nem interesse" passa o tempo "pensando sobre o pensamento"!

Assim Dewey insiste no ato de pensar como a procura de um fim, o esforço por efetuar. Nesta visão "dinâmica", em contraste com a *contemplação* da verdade de Aristóteles, Dewey mostra que "todo ato de pensar encerra em si um risco". É uma "invasão do desconhecido", participa da "natureza de uma aventura" (pág. 174). "Pensar é estabelecer acurada, e deliberadamente conexões entre aquilo que se faz e suas conseqüências" (pág. 177). Altamente significativa é a concepção do mundo a que isso nos conduz: "Não vivemos num mundo acabado e definitivo, mas num mundo que marcha, em que nossa principal tarefa é a visão prospectiva e em que a visão retrospectiva — e todo conhecimento, como coisa distinta da reflexão, é retrospectivo — tem valor, na medida em que nos proporciona solidez, segurança e fertilidade em nossas transações com o futuro" (pág. 178).

Três coisas emergem aqui, juntas, para resumir esta fase do pensamento de Dewey: 1) o nosso mundo ainda está em elaboração; nenhum molde estabelecido existe, *até o momento,* para se saber como as coisas sucederão; 2) o homem pode, por meio de ação inteligente e apropriada, ajudar a *moldar* este mundo plástico; com efeito, o pensamento *existe* exatamente para esse fim; 3) a liberdade do homem é o resultado, de um lado, dessa plasticidade do mundo à ação do pensamento e do esforço e, de outro lado, da capacidade do homem para pensar criadoramente, o que lhe faculta, pelo menos em parte, moldar o mundo e sua experiência consoante seus propósitos.

— III —

Com tudo isso diante de nós, estamos preparados para compreender a solução que Dewey deu a certos problemas crucialmente importantes para a educação, quando compreendida em base dinâmica. Todavia, no que se segue, daremos igual atenção ao método de Dewey atacar vários problemas. Para muitos leitores desta revista, a maioria das conclusões de Dewey já são bem conhecidas; mas quanto mais estudamos Dewey tanto mais vemos que sua filosofia, em todos os capítulos, consiste sobretudo de seus métodos de ataque.

Na discussão do "Conceito Democrático da Educação" *{Democratic Conception of Education,* pág. 94 e segs.) Dewey primeiro procura encontrar "uma medida para o valor de um dado

modo de vida". Isso nos dá um excelente exemplo do método de pensar de Dewey, de como êle parte de uma situação de fato, no caso ocorrente de associações reais, e do estudo delas procura um método de melhorar o que já existe. "Não podemos instituir, de nossas cabeças, algo que consideramos uma sociedade ideal. Devemos basear nossa concepção em sociedades que realmente existam, a fim de ter certeza de que nosso ideal é viável" (pág. 96). E a seguir expõe em linguagem muito simples o que constitui uma fórmula quase universal, que vai muito além do problema específico de medir a vida em comunidade: "O problema consiste em extrair as feições desejáveis (do que quer que se estude, neste caso) da vida social existente e empregá-las para criticar os aspectos indesejáveis e sugerir melhorias" (pág. 96).

Considerando Várias formas de vida em comunidade, encontramos, até num bando de ladrões, "algum interesse defendido em comum", e também uma "certa dose de interação, de intercâmbio e de cooperação com outros grupos" (pág. 96). Dessas duas observações Dewey extrai seu padrão: 1) "Até que ponto são numerosos e variados os interesses de que o grupo participa conscientemente"; 2) "Até que ponto é intenso e livre o intercurso com outras formas de associação" (pág. 96). E aplica esses critérios a um bando de ladrões e à vida familiar. O grupo de criminosos apresenta poucos laços em comum, "pràticamente redutível a um interesse em roubar". E seu intercurso com outros grupos é de molde a "isolar o grupo de outros grupos, quanto ao mútuo dar e receber dos valores da vida". Já a família é muito diferente: "existem interesses materiais, intelectuais, estéticos de que todos participam". E não só participam agora, no presente, mas "o progresso de um membro", nessa participação, interessa a todos. E a família mantém ainda rico e variado "intercâmbio com outros grupos", "com grupos comerciais, escolas e todos os agentes de cultura". Aplicando o "padrão" a esses diversos grupos conhecidos, vemos que o "padrão" mede, classifica, verificamos positivamente como um tipo de organização supera o outro.

O que rnais nos interessa aqui é o método de estudo peculiar a Dewey, partindo de fatos concretos da situação, estudando as conseqüências que se seguem, e delas extraindo critérios para descobrir "aspectos indesejáveis" e sugerir "melhorias". Se aplicamos os critérios encontrados por Dewey, descobriremos muitos exemplos em que "um grupo tem interesses próprios que o fecham, afastando-o da plena interação com outros grupos". As famílias podem, assim, limitar seu interesse a "suas preocupações domésticas, como se não tivessem

ligação" com a vida mais ampla da comunidade. As escolas, idênticamente, podem negligenciar seu interesse pelo "lar e a comunidade". De igual modo com as divisões que prevalecem entre nós, de "ricos e pobres; cultos e incultos". "O ponto essencial é que o isola|mento conduz à rigidez" e a "ideais estáticos e egoísticos dentro do grupo" (pág. 99).

O que acabamos de dizer sugere um problema correlato, muito sério para a educação. Na vida primitiva, podia-se cuidar da continuidade cultural da vida do grupo, ao que parece deixando-se simplesmente que os jovens convivessem com os pais e outras pessoas do grupo, e aprendessem os costumes da vida tribal, à medida que cresciam, pela simples participação na vida em comum. Mas "à medida que as sociedades se tornaram rnais complexas em estrutura e recursos", isso já não basta. Parece necessário o "ensino e a aprendizagem formal ou intencional". Nasce então a escola. E com ela, o sério perigo de que a maneira de ensinar da escola não corresponda às necessárias maneiras de aprender dos jovens. "Este perigo nunca foi maior que na época presente" (pág. 11). Podemos indagar se o perigo para as escolas em 1952 é tão grande quanto Dewey o sentiu, em 1916; mas de qualquer modo o problema continua a existir.

Nesse ponto, Dewey entra em pormenores de grande utilidade. "A educação é... um processo de incentivação, de amadurecimento, de cultivo" (pág. 12). É, assim, um processo de crescimento. Sem dúvida o crescimento requerido é mais que "a formação física", rnais que o simples crescer em tamanho e anos. Cumpre transmitir ou desenvolver convicções e atitudes. Mas "as convicções necessárias não podem ser introduzidas a martelo; as atitudes convenientes não podem ser enxertadas" (pág. 13) nas pessoas. Os cavalos podem ser "adestrados" mas o ser humano necessita de algo diferente. A diferença é que o cavalo de fato não participa "do que faz". "Outra pessoa usa o cavalo" (pág. 15). Por isto, não desejamos adestramento para nossos jovens, que não devem ser usados como cavalos; devem saber o que se faz e participar do processo. "O único processo, entretanto, pelo qual os adultos dirigem conscientemente a espécie de educação que os imaturos recebem é o do controle do ambiente em que agem e, portanto, pensam e sentem" (pág. 22). "Criar condições que estimulem certas maneiras visíveis e tangíveis de agir — eis o primeiro passo. Fazer do indivíduo um copartícipe ou consocio da atividade em comum, de tal modo que sinta o êxito da atividade como um sucesso próprio e o fracasso como seu fracasso individual — eis o passo final" (pág. 16 e segts.).

— IV —

O segundo exemplo do método de ataque de Dewey, pode o autor dá-lo,recordando um episodio de suas relações pessoais com o Professor Dewey, relações que datam de 1898', e se tornaram íntimas a partir de 1907. O autor estava discutindo as idéias do Professor Dewey com o Professor Paul Monroe, sem dúvida naquela época o mais eminente historiador americano da educação. O Professor Monroe era de opinião que Dewey muito devia a Froebel, sobretudo em sua fé na liberdade e na auto-expressão. O autor não podia aceitar esse julgamento. O Professor Monroe, no entanto, insistia; concordando o autor em interpelar o Professor Dewey.

Segundo meu diário, falei com o Professor Dewey a 6 de fevereiro de 1912, havendo-me êle respondido, pronta e incisivamente, que formulara as suas idéias antes de 1er as obras dos educadores. Ao discutir a "Educação como Desdobramento" *{Education as Unfolding,* pág. 65 e segts.), Dewey mostra como sua idéia de liberdade e auto-expressão difere fundamente da de Froebel. E rnais uma vez temos um exemplo de estudo partindo dos fatos.

A atitude de Froebel é essencialmente estática: "Pela educação, portanto, a essência divina do homem desabrolha, revela-se, atinge à consciência, e o próprio homem se ergue até a livre obediência, consciente, ao princípio divino que nele habita, até a representação livre desse princípio em sua vida" *{Education of Man,* tradução de Hailman, pág. 2). Dewey mostra aí a nítida diferença entre êle e Froebel. Para este, o modelo, a imagem final da vida era dada *a priori.* O educador estava na obrigação moral de respeitar esse padrão e velar por sua perfeita e completa realização. Além disso, a liberdade passava a se definir como obediência a esse padrão pré-estabelecido. De tal modo que nem o aluno nem o professor tinham liberdade, salvo como obediência. Dewey, de acordo com sua concepção do método científico e da liberdade que o mesmo exige, fulminou a posição de Froebel com estas palavras incisivas : "O conceito de que o crescimento e o progresso são aproximações de uma meta final imutável é a última enfermidade da mente, em sua transição de uma visão estática para uma visão dinâmica" (pág. 66) e continua, para frisar que a visão estática de Froebel, em contraste com sua própria visão dinâmica, "simula o estudo da última, pagando um tributo de palavras a desenvolvimento, processo e progresso". Mas tudo não passa de uma "simples marcha de um ser incompleto para um ser completo" (pág. 66).

Um problema de máxima importância, na concepção dinâmica de "educação, é o de encontrar uma boa definição para o verbo *aprender".* O velho tipo de educação criara, através de séculos, suas próprias definições estáticas de todas essas palavras — *aprender, ensinar, estudar, curriculum,* e *matèria* ou *disciplina.* Tais definições infelizmente ainda permanecem demasiado em voga, pois conservam aquele velho e inadequado ponto de vista. Em oposição a todas elas, uma "compreensão dinâmica da vida" deve encontrar definições que sirvam e apoiem sua nova visão das coisas. O ponto de vista antigo ressalta o ser e a contemplação de suas relações intelectuais. Por isso mesmo instituiu, para aprendizagem nas escolas, regras e fórmulas já elaboradas quanto ao que se deve pensar e fazer, na esperança de que se a criança decorasse tais regras ou fórmulas, quando surgisse a necessidade se lembraria ,da regra e a obedeceria ou se lembraria da fórmula e pensaria segundo a mesma. Deste modo, o ponto de vista antigo, preconizava a decoração de tais fórmulas prescritas, assim como o novo deve encarecer o comportamento individual, a ação ponderada e fecunda, a iniciativa pessoal, a responsabilidade, etc.

Que significado deve então o conceito dinâmico dar ao verbo *aprender?* Dewey é explícito. A definição decorre do ato de experiência. Aprender bem significa "capacidade de reter de uma experiência algo que sirva para vencer as dificuldades de uma experiência posterior" (pág. 53). A concepção antiga, tal como a vimos, procurava dar como lições, matérias ou conclusões formuladas por outrem, fazendo-as decorar. Dewey notou que isto não só era ineficaz como muitas vezes prejudicial, criando obstáculos que dificultavam enormemente a educação posterior. Dewey também observou que em todos os tempos, antes de existirem escolas, e fora delas depois do seu aparecimento, as crianças aprenderam por experiência e com a experiência, concluindo, então, que "as coisas, tal como entram na ação, oferecem as condições educativas da vida diária" (pág. 45). Portanto, a escola deve trabalhar com coisas e não apenas confiar em livros, e — isso é muito importante — as "coisas" devem "entrar em ação", ser postas em uso, de maneira fecunda a fim de "dirigir a formação de disposições mentais e morais" (pág. 45).

Vimos, assim, explicitamente o que significa *aprender* para Dewey e, implìcitamente, como obter aprendizagem. A escola deve basear-se na prática da vida diária, a vida escolar deve corresponder a crianças em atividade com as coisas e a atividade deve consistir na busca e realização de propósitos, propósitos que, na sua maior parte, devem ser propósitos do grupo.

Agora que já vimos o que o verbo *aprender* significa para Dewey, podemos indagar o que significa *matéria,* ou *disciplina. O* antigo tipo de escola era muito específico ao definir "matéria" como o conhecimento formulado do adulto, dado em "lições" às crianças, para "aprender" (decorar). É interessante comparar essa definição com a de Dewey: "matéria do ensino se identifica com todos os objetos, idéias e princípios que entram como recursos ou obstáculos no esforço continuado e intencional para se levar a cabo alguma coisa" (pág. 162). Em outras palavras, quando a escola é dirigida na base da vida real da criança, os alunos se empenharão em atividades tipicamente infantis com os seus respectivos objetivos. Na busca desses objetivos, encontrarão coisas que poderão utilizar como recursos e outras coisas que serão antes obstáculos ou impedimentos. É da tentativa de lidar, construtiva e criadoramente, com esses recursos e obstáculos, que iremos extrair nossas definições do verbo *estudar* e do substantivo *matéria* de estudo. *Estudar* significa a tentativa refletida de enfrentar construtivamente a situação real ocorrente, a melhor maneira de buscar e utilizar os recursos, de vencer os obstáculos ou de impedir que os mesmos nos desviem de nosso propósito. E *matéria* é exatamente tudo o que é levado em conta nesse processo de estudo, tudo quanto se examina, construtivamente.

O próprio Dewey, em outro ponto, resume a discussão do significado de estudar, aprender e matéria, sugerindo o que significam para a escola. Precisamos — diz êle — "uma reorganização da educação de modo a que a aprendizagem se efetive em conexão com o inteligente exercício de atividades com um fim em vista" (pág. 161). E formula, a esse respeito, a responsabilidade da escola na melhoria da vida social. "Aquilo de que rnais necessitamos, para melhorar as condições sociais", é "organizar a educação de tal maneira que as tendências naturais à atividade sejam plenamente comprometidas na execução de coisas, cuidando-se de que nessa execução se aplique a observação, a aquisição de informações e o uso de imaginação criadora" (pág. 161).

A discussão de Dewey de "A Educação como Crescimento" *(Education as Growth,* pág. 49 e segts.), com sua conclusão de que a educação "não tem outro fim além de si mesma" (pág. 62) intrigou a muitos, chegando às vezes a provocar repúdio positivo. Talvez um estudo cuidadoso do que êle disse venha esclarecer a dificuldade.

Sabemos que não devemos pensar que o crescimento da criança tem um fim estático, a saber, a idade adulta. Pois o adulto também pode e deve crescer. A diferença entre "criança normal e adulto normal" não é a diferença entre crescimento

e falta de crescimento, mas entre modalidades de crescimento apropriadas a condições diferentes" (pág. 59). Além disso, crescimento não é coisa que se faz "às crianças"; "é algo que elas fazem" (pág. 50). E mais, pensar que o crescimento infantil "tem um fim" resulta em três erros educativos: 1) "não levar em conta as aptidões inatas dos jovens", logo, 2) "não desenvolver a iniciativa para enfrentar situações novas"; e, consequentemente, 3) "indevida importancia atribuída aos "exercícios" *(drill)* e outros processos para "obter habilidade automática, em detrimento de percepção pessoal" e iniciativa. Ainda rnais: "já que a vida significa crescimento, uma criatura vive tão verdadeira e positivamente num estágio como em outro, com a mesma plenitude intrínseca e as mesmas reivindicações absolutas" (pág. 61). Por todas essas considerações somos "levados a abandonar nosso hábito de pensar na instrução como um método... de despejar conhecimentos num buraco mental e moral" (pág. 61) que ali está à espera de ser cheio.

uma vez que tanto o adulto como a criança devem continuar crescendo — pois quando o adulto não mais pode aprender pela experiência é que já entrou em decadência senil — a questão importante é a qualidade do crescimento e seu grau. E julgamos o crescimento de hoje pelo crescimento que êle torna possível, no dia de amanhã.

— V —

Nesta altura um leitor impaciente poderá exclamar — Mas essa história de o crescimento "não ter outro fim além de si mesmo"? E de a educação ser "seu próprio fim"? Que significam essas afirmativas? Será o crescimento tão restrito que se contenha dentro de seus próprios limites? E a educação, não servirá a nenhum propósito útil? Não devemos estabelecer objetivos educacionais específicos para nossos filhos? Não devo, por exemplo, desejar que meu filho aprendar a 1er e escrever? Ou, suponhamos, que um aluno escreva sempre errado uma palavra comum — não deve o professor tomar medidas específicas para que *a* criança aprenda a escrever a palavra corretamente ?

Como Dewey responde a tais questões? Examinemos a última delas. Parece que Dewey, responderia sim e não. Diria *não,* se se esperasse que o professor devesse, sem a devida consideração pela atitude da criança, dar a palavra para ser aprendida mediante simples repetição e exercício formal. Dewey rejeita especificamente "o método de vistas curtas que recorre à rotina e à repetição mecânica, para assegurar a eficiência

exterior do hábito (ou) a habilidade motora, sem o esforço mental correspondente" (pág. 58). É *crescimento* o que Dewey exige; e èsse exercício formal, — diz êle — "impõe uma limitação deliberada às perspectivas do crescimento" (pág. 59).

Por outro lado, Dewey responderia *sim,* se o professor, ao invés de forçar um discípulo, contra a sua vontade, a um exercício formal, procurasse fazer a criança crescer — começando o crescimento no ponto em que a criança se acha e com aquilo para que ela está preparada no momento — crescer em percepção, crescer em atitude, crescer na formação e procura de ideais, crescer tanto que a criança de sua própria iniciativa e responsabilidade siga novos propósitos, busque novos ideais, e no devido tempo aspire até ao ideal de escrever corretamente aquela e outras palavras "difíceis". Se o professor assim promovesse e conseguisse um crescimento verdadeiro e eficaz, Dewey então responderia *sim.*

Ao recusar, assim, o exercício imposto e ao basear seu método no interêsse, Dewey não tem a menor intenção de "idealizar" a infância. Isso — diz êle — de fato não "passa de complacência preguiçosa" (pág. 61). Pensar na vida como "crescimento", pelo contrário, defende-nos contra essa "idealização". As "manifestações infantis não devem ser aceitas como fins, em si mesmas. São sinais de possível crescimento. Devem ser transformadas em meios de desenvolvimento, de aumento de aptidões, e não tratadas com complacência ou cultivadas por si mesmas" (pág. 61).

Nem Dewey quer dizer que pais e professores, e todos quantos lidem com outras pessoas não tenham objetivos. Devem ter muitos objetivos ou valores que busquem para aqueles sob sua guarda. Mas tais objetivos ou valores ou metas não são absolutos; em certo sentido não são verdadeiros objetivos, são rnais "sugestões... sobre como observar, como olhar para o futuro, e como escolher, ao liberar e dirigir as energias das situações concretas em que se encontram" (pág. 125).

O que Dewey combate são sobretudo os objetivos extrínsecos, os quais, como vimos, julga nocivos. "Enquanto não se reconhecer o critério democrático da significação intrínseca de cada experiência de crescimento, estaremos intelectualmente desnorteados pela exigência de adaptação a objetivos exteriores" (pág. 127). Dizer "que a educação é literalmente e sempre sua própria recompensa" significa que nenhum estudo ou disciplina é educativo, a menos que seu próprio exercício tenha valor em si mesmo (pág. 128). "Um objetivo" verdadeiro, isto é, intrínseco à atividade, opõe-se, assim, em todos os pontos, a um objetivo imposto exteriormente. Este é fixo e rígido; não é um estímulo à inteligência na situação dada mas uma ordem

ditada do exterior, para dizer isso e aquilo". "A voga desses objetivos ditados de fora é responsável pela ênfase dada à noção de preparo para um futuro remoto e pela transformação do trabalho do professor e aluno em algo mecânico e compulsório" (pág. 129). A fim de aproveitar de uma educação verdadeira, o aluno deve entregar-se a uma atividade "dirigida por um propósito". "Ter um propósito é agir com inteligência". "Significa querer fazer algo e perceber o significado das coisas à luz desse intento" (pág. 121). A educação consiste, assim, precisamente de "atividade intencionalmente dotada de um propósito, controlada pela percepção de fatos e das relações que os mesmos apresentam entre si" (pág. 120). Só dessa maneira pode cada "experiência de crescimento" ter uma "significação intrínseca".

Que quererá Dewey dizer, então, ao afirmar que "não há nada a que o crescimento seja relativo, exceto rnais crescimento" e que "não há nada a que a educação se subordine, exceto mais educação" (pág. 60) ? A palavra "subordine" possivelmente nos dará a pista. Quer Dewey dizer: 1) que forçar uma criança, contra a sua vontade, a exercício formal e outros métodos semelhantes, é um processo tão externo e alheio à criança e por isso tão perigoso que a educação não pode ficar subordinada a tais processos ; 2) que o crescimento que cumpre promover na criança é um crescimento interno, capaz de trazer contínuo aumento (a) de meios empregados no que faz e extraídos do que faz; e (b) de controle sobre o processo de fazer. Pode-se esperar que esses dois aumentos sob orientação esclarecida, — e na medida do humanamente possível — satisfarão a todos os objetivos cabíveis a que pais e professores possam aspirar para suas crianças.

Em outras palavras, desejamos que tal crescimento, como de fato acontece, conduza a outros crescimentos desejáveis e isso em todas as direções desejáveis. Nesse sentido é que o crescimento não tem objetivo algum, a não ser "rnais crescimento" e que a educação não tem outro fim ou objetivo, a não ser "rnais educação".

— VI —

Muitas pessoas, em virtude de sua profunda fé no castigo, e na coerção, criam uma antinomia entre interêsse e esforço, querendo fazer crer, que, interêsse e caráter devidamente disciplinado sejam coisas opostas. uma das maiores contribuições de Dewey, datando de seu artigo escrito em 1895 *O Interêsse ligado à Vontade* ("Interest as Related to Will") — posteriormente reescrito como *Interêsse e Esforço* ("Interest and Effort")

é mostrar: 1) que interêsse e esforço estão intrìnsecamente ligados, um conduzindo naturalmente ao outro, e 2) que do esforço interessado resulta naturalmente o caráter disciplinado. Seu exame do assunto, em *Democracia e Educação* ("Democracy and Education", pág. 146 e segts.) é límpido e definitivo.

O suposto conflito surge da prática, antigamente muito comum, de dar à criança, para aprender, técnicas e matérias que o aluno não tinha o "menor Interêsse em aprender, por si mesmas". O remédio consistiria não em "culpar a doutrina de Interêsse", nem em "procurar uma isca agradável que possa ser procurada no material estranho" (pág. 149). Remédio apropriado e suficiente é "descobrir objetos e modos de ação que estejam ligados às aptidões atuais e aos interesses do aluno". "O Interêsse representa a força motora dos objetos — quer percebidos, quer apresentados na imaginação — em qualquer experiência dotada de propósito" (pág. 152 e segts.). "O problema da instrução é, assim, o de encontrar um material que ocupe a pessoa em atividades específicas dotadas de um fim ou propósito, de atualidade ou Interêsse para o aluno, atividades essas que tratem as coisas não como aparelhos de ginástica mas sim como condições para a consecução de objetivos" (pág. 155). O que desejamos em nossos alunos é o "inteligente desempenho de atividades com um propósito" (pág. 161). E esse desiderato melhor se cumprirá quando os próprios alunos, sob a esclarecida orientação do professor, se fixarem em propósitos significativos.

E, agora, a disciplina. "Sempre que uma atividade demandar tempo, a que muitos meios e obstáculos se interpuserem entre seu início e conclusão, exigirá ela reflexão e persistência" (pág. 150) ; o que temos em vista, quando falamos em "vontade" *(will)* é "precisamente a disposição deliberada ou consciente para persistir e perseverar, numa linha de conduta pré-estabelecida, a despeito de dificuldades e soluções contrárias" (pág. 150). Temos, portanto, "dois fatores na vontade. Um deles se prende à previsão de resultados, o outro à profundidade do apego que a pessoa tem ao resultado previsto" (pág. 150) e gera efetiva persistência de esforço, na consecução do resultado. Concluímos que "uma pessoa que é educada para considerar seus atos, praticá-los deliberadamente", e que "persista numa determinada orientação, inteligentemente escolhida, a despeito de distração, confusão e dificuldade", tem em si a "essência da disciplina" (pág. 151). É um caráter disciplinado.

Está claro, portanto, "que Interêsse e disciplina são coisas conexas e, não opostas". Devemos, por conseguinte, "organizar a educação de tal modo que as tendências ativas do ser humano sejam sempre e plenamente utilizadas, levando-o a

fazer coisas que requeiram observação, aquisição de conhecimentos e uso de imaginação construtiva" (pág. 161).

Terá êxito um programa dessa ordem? Depende da capacidade da escola para realmente utilizar os recursos de Interêsse das crianças e depois orientar os esforços resultantes por caminhos construtivos. "Ninguém jamais explicou por que as crianças vivem cheias de perguntas, fora da escola (de tal modo que infernam a vida dos adultos, se recebem o menor estímulo) e a notória ausência de demonstrações de curiosidade sobre as matérias constantes das aulas da escola" (pág. 183). Se desejamos que as crianças cresçam e se tornem cidadãos inteligentes e responsáveis, a nossas escolas cabe dar-lhes "oportunidade de assimilarem e contestarem idéias e informações, em pesquisas ativas que tipifiquem situações sociais importantes" (pág. 191). De todas as considerações já feitas, podemos dizer que são os seguintes "os elementos essenciais do método":

1. Os alunos devem "estar em genuina situação de experiência, que os Interêsse por si mesma";
2. "Um problema genuino deve surgir da situação";
3. Devem ter ou descobrir "as informações e fazer as observações de que necessitam para enfrentar a situação";
4. Devem ser "responsáveis" tanto pela formulação das "soluções", "como pelo seu desenvolvimento, em boa ordem";
5. Devem ter "oportunidade e ocasião de" testar, mediante aplicação, as idéias resultantes, a fim de "esclarecer-lhes o significado" e descobrir por si mesmos "sua validez" (pág. 192).

A relação do indivíduo com o grupo social está positivamente ligada ao problema da administração escolar. Foi a utilização do método experimental que fêz o espírito moderno ; e a escola moderna, por conseguinte, exige liberdade a fim de "habilitar o indivíduo a dar sua contribuição de tal modo que a orientação social de cada um resultará de sua própria atitude mental e não apenas do fato de uma autoridade qualquer dirigir seus atos" (pág. 352). Pois, à luz de nossa discussão inicial da atividade "meios-consequências", liberdade significa essencialmente o papel desempenhado pelo ato de pensar — que é pessoal — na aprendizagem: significa iniciativa intelectual, independência de observação, invenção judiciosa, previsão de conseqüências, e engenho em nossa adaptação às mesmas", (pág. 352). "O ciclo completo da atividade própria de cada um exige oportunidade para investigar e experimentar, para ensaiar na prática as idéias sobre as coisas, descobrindo o que se pode fazer com materiais e aparelhos" (pág. 353). "Só pelas próprias observações, reflexões, formulações e pela experimentação de sugestões, pode o aluno ampliar e retificar o que souber ou vier a saber". (pág. 353). "uma sociedade progressista julga preciosas as

variações individuais pois nelas encontra os meios de seu próprio crescimento" (pág. 357). E agora a conclusão final. "Daí uma sociedade democrática dever, coerentemente com seu ideal, permitir a liberdade intelectual e o livre jogo dos diversos talentos e interêsses, em seu processo educativo" (pág. 357).

Cabe encerrar o presente estudo com umas poucas palavras finais sobre a moral e a educação. "A moral abrange nada menos que o caráter inteiro" (pág. 415). Assim, "todos os objetivos e valores desejáveis, na educação, são morais, eles próprios. Disciplina, desenvolvimento natural, cultura, eficiência social são traços morais — marcas de uma pessoa que é membro digno dessa sociedade que à educação cabe fazer progredir" (pág. 417).

Este artigo, como dissemos de início, representa o esforço de expor a essência da teoria educativa de Dewey, empregando em grande parte suas próprias palavras. Utilizamos em todo o trabalho o método de estudo característico de Dewey: começar sempre com fatos concretos e procurar maneiras de tratá-los de modo a que sirvam aos propósitos humanos que se tem em vista. No que toca à educação, sua essência é o próprio crescimento, crescimento na amplitude e profundidade da compreensão e percepção das coisas e de suas relações, de modo a obter rnais completo controle, pela inteligência, do processo da vida; crescimento também no respeito por todos que se acham conosco envolvidos nessa aventura da vida e em suas possibilidades. Só vivendo inteligente e confiantemente se pode promover esse crescimento.

XV CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE INSTRUÇÃO PÚBLICA

No período de 7 a 16 de julho de 1952, reuniu-se em Genebra, a XV Conferência Internacional de Instrução Pública, que foi convocada simultâneamente pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura e pelo Bureau Internacional de Educação, e teve a participação dos governos de 51 países. "REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS" tem oportunidade de publicar a seguir os textos das Recomendações n.os 34 e 35 feitas aos Ministérios de Instrução Pública e aprovadas pelo referido conclave, que tratam respectivamente do acesso da mulher à educação e do ensino de ciências naturais nas escolas secundárias.

RECOMENDAÇÃO N.° 34

Dispõe sobre o acesso da mulher à educação

A Conferência Internacional de Instrução Pública,

Convocada em Genebra pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura e pelo Bureau Internacional de Educação e que se reuniu aos 7 de julho de 1952 em sua décima quinta sessão, aprovou aos 15 de julho de 1952 a seguinte recomendação:

A Conferência,

Considerando que cada indivíduo, sem distinção de sexo, deve se beneficiar de todos os direitos e de todas as liberdades proclamados pela Declaração Universal dos Direitos do Homem, e que esta igualdade deve se estender a todos os domínios, nota-dadamente ao da educação;

Considerando que todo indivíduo, homem ou mulher, deve receber uma educação que lhe permita desenvolver suas aptidões tão amplamente quanto possível e desempenhar um papel efetivo tanto como membro ou cidadão de sua comunidade, como de seu país e do mundo, e que é necessário lhe dar os elementos que atendam às exigências de sua missão particular;

Considerando que, em princípio, a mulher deve, como o homem, exercer as funções de acordo com as suas aptidões;

Considerando que, sob pena de introduzir ou de agravar as discriminações sociais, a formação geral oferecida às moças deve ser igual em valor a que se oferece aos moços, levando em conta as diferenças do desenvolvimento psico-fisiológico que se pode constatar entre os dois sexos;

Considerando que uma educação variada, de caráter geral e técnico, não pode auxiliar à mulher a se ajustar ao seu papel essencial na família e na sociedade e a desenvolver ao mesmo tempo suas aptidões especiais;

Considerando que se tornam cada vez rnais numerosas hoje em dia as mulheres que se encontram na obrigação de ganhar sua vida ou de contribuir com meios para a subsistência da família ou mesmo provê-la completamente;

Considerando que a mulher é chamada a desempenhar na vida social e cívica um papel cada vez rnais ativo, e que sua responsabilidade neste domínio é a mesma que a do homem;

Considerando que os fatores econômicos de um lado, e certos estados de espírito e costumes de outra parte, limitam na prática as possibilidades do acesso da mulher à educação, e que as medidas tomadas devem levar em conta estes obstáculos visando reduzi-los na medida do possível ;

Considerando a necessidade de adaptar as medidas adequadas à situação própria de cada país, segundo um ritmo de aplicação apropriado,

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

ESTUDOS E PLANOS PARA FAVORECER O ACESSO DA MULHER A EDUCAÇÃO

1. Deveriam ser feitos estudos na escala nacional sobre os diferentes aspectos do problema do acesso da mulher a cada um dos graus e tipos de ensino e sobre a possibilidade de utilizar os direitos outorgados por eles;

2. Estes estudos deveriam abordar entre outros:

a) o aspecto legal do acesso da mulher à educação não se limitando unicamente às leis fundamentais, mas examinando os regulamentos e práticas de diferentes escolas, sob o ponto de vista de sua exata correspondência com estas leis, sobretudo no que se refere ao ensino profissional e superior;

b) os dados estatísticos que permitam se fazer uma idéia precisa dó estado atual da questão e sobre os problemas quantitativos que possam surgir;

c) a influência positiva ou negativa que os fatores sociais, econômicos, educativos ou outros possam ter sobre o acesso da mulher a cada um dos graus e tipos de ensino;

d) os meios mais eficientes para afastar os obstáculos que se opõem ao acesso da mulher à educação, considerando as conjunturas favoráveis ;

e) o aspecto financeiro das medidas a tomar visando assegurar à mulher novas possibilidades de acesso à educação nos diversos graus e tipos de ensino;

f) as medidas econômicas e sociais a tomar para que a mulher possa utilizar na vida ativa os novos meios de formação que lhe seriam oferecidos;

g) a experiência concreta da mulher nos domínios novos que se lhe abrem na vida profissional;

3. Os órgãos encarregados destes estudos deveriam ter, não somente representantes de autoridades escolares e educadores, mas também representantes de diversos ministérios interessados, associações patronais e de trabalhadores e especialistas representando as organizações rnais diretamente interessadas na igualdade do acesso da mulher a todos os graus de ensino (associações femininas, associações de pais, grupos econômicos e sociais, organizações culturais e religiosas, etc.) ;

4. com base nos resultados destes estudos, seria conveniente elaborar planos visando à generalização do acesso da mulher à educação atingindo um ou rnais graus ou tipos de ensino, segundo a situação particular de cada país;

5. Na elaboração destes planos, uma estreita coordenação deveria ser estabelecida entre o Ministério de Instrução Pública e os outros ministérios competentes;

6. Estes planos deveriam considerar as condições familiares, sociais, econômicas, geográficas, etc. e o ritmo de evolução constatado em cada país, e deveriam ser suficientemente flexíveis para poderem se adaptar incessantemente à evolução das necessidades tanto nos meios urbanos como nos meios rurais;

7. Estes planos deveriam ser largamente difundidos por todos os meios disponíveis, em particular pela educação de adultos, para tornar compreendidos os diferentes aspectos do problema pela população em geral e pelos pais em particular e para associá-los às campanhas que deveriam ser realizadas em favor da ação a ser desenvolvida;

8. O financiamento destes planos implica na abertura de novas escolas, no aumento dos efetivos do pessoal docente e na construção de prédios escolares; deveria ser objeto de uma consideração particular na elaboração do orçamento de cada Estado e nunca ser sacrificado, em caso algum, o programa da educação dos homens;

9. A execução destes planos deveria gastar um período tão curto quanto possível, tendo-se em conta as possibilidades econômicas de cada país e as realizações já concretizadas.

MEDIDAS DE ORDEM GERAL APLICÁVEIS A TODOS OS TIPOS DE ENSINO

10. Toda nova lei, todo regulamento referente à educação deveria se basear no princípio da igualdade do acesso da mulher à educação e procurar eliminar disposições existentes contrárias a este princípio;

11. É conveniente estudar as causas da falta de frequência às escolas ou do abandono prematuro dos estudos pelas moças e buscar os meios para remediá-las;

12. Em nenhum caso, a separação de sexos deveria constituir para as moças uma causa de exclusão; no caso onde não exista mais que uma só escola ela deveria ser mista, franqueada alternativamente aos dois sexos; de qualquer maneira, os professores deveriam ser preparados a considerar as diferenças entre os sexos como diferenças individuais, notadamente no ritmo do desenvolvimento psico-fisiológico ;

13. Em nenhum caso, a duração da escolaridade obrigatória deveria ser menor para as moças do que para os rapazes;

14. As autoridades encarregadas de zelar pela observância da lei sobre a escolaridade obrigatória deveriam dar a mesma importância à frequência escolar de um e de outro sexo;

15. A extensão da gratuidade do ensino, fator favorável à aplicação do princípio de igualdade do acesso da mulher à educação, deveria ser observada na medida do possível;

16. Seria conveniente conceder aos dois sexos os mesmos meios (bolsas, abonos familiares, redução ou supressão de taxas escolares, etc.) a fim de permitir às moças e senhoras o prosseguimento de seus estudos no ensino secundário, profissional, técnico ou superior e seu acesso a estes diversos ramos de ensino ;

17. No plano de programas fixos ou optativos, as diferentes matérias deveriam ser objeto de um ensino de igual valor e da mesma duração para as moças e para os rapazes;

18. Os cursos práticos dados em caráter facultativo deveriam ser franqueados indiferentemente aos alunos dos dois sexos, por outro lado conviria prever, em todos os graus e ramos de ensino, cursos que preparem a mulher para sua tarefa familiar;

19. A formação moral, cívica e social assim como a formação para a vida familiar deveriam ser incluídas em todos os graus nos programas de educação da mulher, como nos do homem, a fim de se lhes fazer compreender e assumir o papel e as responsabilidades da mulher no plano familiar, local, nacional e internacional; uma atenção toda particular deveria ser dada à formação de assistentes sociais;

20. A educação estética, que é essencial à tôda formação humana, deveria ser objeto de cuidados particulares no caso da mulher, a fim de que ela possa participar plenamente da vida artística da comunidade e assegurar, por sua influência sobre a vida da família, a transmissão dos valores estéticos.

MEDIDAS PRÓPRIAS A EDUCAÇÃO DE BASE

21. Nas atividades da educação de base, uma grande importância deveria ser dada à educação da mulher, a fim de obter em particular que ela, tendo comprovado por si mesma o valor da educação, seja levada a beneficiar seus filhos;

22. As mulheres deveriam cooperar, na medida do possível, na elaboração, organização e execução das atividades da educação de base;

23. A educação de base deveria permitir íntima cooperação da mulher nas atividades e realizações da coletividade;

24. A educação de base deveria ser concebida e dada de maneira a assegurar a participação do conjunto da comunidade sob todos os aspectos desta educação ; deveria permitir à mulher adquirir os mesmos conhecimentos que o homem, assegurando-lhe uma formação prática, afetiva e moral que a prepare para melhor desempenhar seu papel natural na família e na sociedade ;

25. Para difusão da educação de base, poder-se-ia cogitar da organização de centros provisórios e permanentes, de cujas atividades a mulher deveria participar amplamente, quer na formação do pessoal docente, quer na coordenação dos diversos grupos do pessoal responsável pela educação de base (instrução, serviço social, etc.) ; estes centros constituiriam assim elementos de transmissão para o melhoramento das condições de vida pela cultura;

26. Além das atividades do Estado no domínio da educação de base, poderiam ser concedidas facilidades dentro da legislação de cada país, às organizações particulares que se ocupam da educação nos domínios profissional, cívico, cultural ou recreativo, a fim de que elas contribuam para o progresso da educação da mulher;

27. Os órgãos oficiais ou particulares que ministram a educação de base deveriam promover a criação de creches que serviriam para receber os filhos das mulheres que participam das diversas atividades destes órgãos e, também, para dar às mulheres noções de puericultura, de higiene, etc, que lhes são necessárias.

MEDIDAS PRÓPRIAS AO ENSINO PROFISSIONAL

28. No que concerne à preparação profissional os alunos de ambos os sexos deveriam se beneficiar, em direito e de fato, de iguais possibilidades de formação, tendo em vista suas aptidões;

29. As informações e publicidade relativas aos diversos empregos, profissões e carreiras não deveriam ser limitadas às profissões tradicionalmente femininas e às atividades que empregam em grande escala a mão-de-obra feminina;

30. Seria conveniente organizar serviços de orientação escolar e profissional igualmente úteis para moças e rapazes e considerando ao mesmo tempo as características de cada sexo e as aptidões individuais assim como as condições do desenvolvimento do trabalho;

31. Seria conveniente iniciar e desenvolver uma ampla ação visando que a mulher compreenda a vantagem que representa para ela a aquisição de uma formação profissional apropriada tanto quanto possível nos ramos correspondentes às suas aptidões e inclinações individuais;

32. Possibilidades de formação profissional complementar, preparando a mulher para postos de responsabilidades e de direção, deveriam ser oferecidas tanto à mulher como ao homem.

MEDIDAS PRÓPRIAS AO ENSINO SUPERIOR

33. Para lhe facilitar o acesso ao ensino superior, assim como a utilização de suas capacidades para maior bem da socie dade, a organização de estudos universitários deveria permitir à mulher se especializar nos ramos particularmente convenientes às aptidões femininas e lhe assegurar uma preparação mais adequada às novas carreiras que se lhe oferecem atualmente.

MEDIDAS PROPRIAS AO PESSOAL DOCENTE

34. De fato como de direito, a profissão docente, a direção de estabelecimentos, os cargos de administração e de inspeção deveriam ser amplamente facultados à mulher, em todos os graus de ensino, inclusive o ensino profissional e o ensino superior.

35. O mesmo nível de formação deveria ser exigido dos professores, homens ou mulheres, para cada grau e ramos de ensino.

36. A direitos iguais, o estatuto do pessoal docente, e, notadamente, as condições de nomeação e permanência no serviço, os tratamentos e pensões, etc. deveriam ser idênticos para todos os membros do corpo docente, inclusive o pessoal de administração e de inspeção;

37. O estatuto do pessoal docente deveria conter disposições próprias para conciliar os direitos e deveres da mulher que ensina com as necessidades de suas atribuições maternais.

RECOMENDAÇÃO N.° 35

Dispõe sobre o ensino de ciências naturais nas escolas secundárias

A Conferência Internacional de Instrução Pública,

Convocada em Genebra pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura e pelo Bureau Internacional de Educação, e que se reuniu aos 7 de julho de 1952 em sua XV sessão, aprovou aos 16 de julho de 1952 a seguinte recomendação :

A Conferência,

Considerando que a educação é incompleta sem o estudo de ciências naturais;

Considerando que a existência moderna exige de todos os homens conhecimentos científicos de base a fim de que possam compreender melhor seu meio natural e melhor aplicar as descobertas científicas para melhoramento das condições gerais de vida;

Considerando que o estudo de ciências naturais apresenta real valor para o desenvolvimento de qualidades morais;

Considerando enfim que este estudo põe em evidência os felizes resultados da colaboração internacional no domínio da pesquisa científica e que tende assim a melhorar as relações entre os homens;

Considerando a recomendação sobre a iniciação de ciências naturais na escola primária aprovada em 1949 pela XII Conferência Internacional de Instrução Pública,

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

1. É de se desejar que o ensino de ciências naturais nas classes secundárias seja também ampliado tanto quanto possível e que, em todos os casos, assegure a todos os alunos entre 11 e 15 anos uma base comum de noções fundamentais, e a certa categoria de alunos rnais idosos conhecimentos rnais amplos e rnais profundos;

2. O ensino de ciências naturais nas classes secundárias deve procurar dar aos alunos conhecimentos de base sobre o mundo e o homem, exercitá-los nos métodos científicos, enri quecer sua cultura geral e sua sensibilidade. Um tal ensino visa aos seguintes objetivos:

a) fazer a criança conhecer a estrutura, o funcionamento, a conservação do corpo do homem e dos outros seres, a natureza do terreno em que vive, a interdependência dos seres e sua dependência do solo que os nutre;

b) formar a inteligência da criança pelos métodos ativos, esforçando-se por cultivar e, na ocasião oportuna, desenvolver as capacidades de observação, de descrição e de julgamento (descoberta, invenção, comparação, classificação) ; desenvolver o amor da verdade e da probidade intelectual, a satisfação do trabalho bem feito e o senso de ordem; levar à habilidade manual; desenvolver o amor da natureza, a apreciação de suas belezas e o respeito da vida; inspirar o dever de salvaguardar os recursos humanos e as riquezas naturais;

3. O caráter particular de ciências naturais exige:

a) que os programas considerem amplamente as necessidades e possibilidades de cada região segundo a prioridade no conhecimento do homem e condições de sua existência;

b) que se reservem um lugar importante aos problemas práticos que se apresentam em matéria de alimentação, de higiene individual e coletiva, de agricultura e de pecuária;

c) que os programas sejam flexíveis de modo a deixar ao professor toda liberdade na organização de seu ensino, levando-se em conta os recursos locais, o grau de desenvolvimento e o espírito de sua classe;

4. Um ensino racional de ciências naturais exige dos alunos uma atividade tão completa quanto possível, levando à observação dos fatos e ao estudo de suas relações mútuas, à experimentação e à discussão dos resultados para poder se evoluir dos casos concretos às leis abstratas;

5. Para um tal ensino os meios materiais devem ser extremamente ricos e das rnais variadas formas: a) coleções de base e material necessário à sua conservação e ao seu enriquecimento; b) dotações orçamentárias que permitam ter à sua disposição material vivo ou fresco (aquário e viveiro) ; c) material de laboratório, instrumentos de dissecação e de observação, aparelhos para projeção de filmes, diapositivos e vistas fotográficas; d) criação de centros de equipamento para aquisição e para estoque de objetos necessários e para sua distribuição aos estabelecimentos de ensino; e) organização de centros para a produção, distribuição e permuta de filmes, com a colaboração de professores interessados; f) facilidade de

acesso aos museus, exposições, jardins zoológicos ou botânicos, florestas, lagos, montanhas, regiões pertencentes ao domínio público ou à coletividade. A confecção e utilização do material de ensino pelos próprios alunos seriam uma prática altamente recomendável ;

6. O emprego de meios audio-visuais pode ser recomendado, sob a condição de que eles constituam parte integrante do ensino;

7. O ensino de ciências naturais deve despertar Interêsse nos alunos pela proteção de faunas e floras e pela criação de reservas para salvaguardar os meios naturais que garantem as culturas e o habitat humano;

8. É de se desejar que os alunos sejam convidados e iniciados em expressar seu pensamento em uma linguagem sempre correta e precisa e, eventualmente, segundo os casos, por todos os meios de representação gráfica ou plástica;

9. É de se desejar que as atividades propriamente escolares se completem com o aproveitamento do tempo livre e particularmente com a criação de clubes ou sociedades de jovens naturalistas que permitiriam aos professores e aos jovens alunos trabalhos individuais, excursões, etc, como meio de ampliar seu horizonte e de interessá-los eficazmente em questões e experiências ultrapassando o programa da classe;

10. O ensino de ciências naturais exigindo, da parte dos professores, qualidades excepcionais de naturalista, implica em que mesmo as classes de grau inferior sejam confiadas a professores essencialmente qualificados por sua cultura e por suas qualidades de incentivador;

11. uma instituição ideal é a de conselheiros pedagógicos, isto é, de professores de capacidade devidamente constatada tendo por missão guiar um certo número de colegas ainda inexperientes. ,

12. Independentemente do esforço contínuo de cultura pessoal que se pode esperar deles, é necessário oferecer aos professores em exercício a possibilidade de verificarem e de atualizarem seus conhecimentos em estágios ou na organização de jornadas de estudo;

13. Convém não se esquecer da necessidade de ligar o ensino de ciências naturais ao de outras disciplinas tais como geografia, economia, história da civilização, filosofia, e mesmo literatura pela leitura de escritores que consagraram suas rnais belas páginas aos fenômenos ou aos problemas da natureza.

INFORMAÇÃO DO PAÍS

DISTRITO FEDERAL

O Ministro Simões Filho encaminhou ao Exmº Sr. Presidente da República o relatório das atividades do Ministério da Educação e Saúde no ano de 1952, do qual transcrevemos a parte relativa à educação:

"Tenho a honra de apresentar a Vossa Excelência o relatório das atividades do Ministério da Educação e Saúde durante o ano de 1952, oferecendo informações sucintas e objetivas sobre o conjunto dos trabalhos realizados.

A sua leitura demonstra que o Ministério da Educação e Saúde procurou desenvolver intensa atividade, no ano findo, nos diversos setores da educação nacional, da cultura e da saúde pública.

No que concerne à educação nacional, foi dada efetiva assistência técnica e financeira aos sistemas locais de ensino, por meio de acordos firmados com os Estados, Territórios e Distrito Federal e, sem retirar a iniciativa das unidades federadas, a União concorreu para a ampliação e a elevação de padrões dos sistemas locais.

A assistência financeira aos Estados federados facultou a construção de um número considerável de prédios escolares nos municípios mais longínquos, destinados a escolas, grupos escolares e escolas normais.

As necessidades peculiares de cada unidade da Federação foram atendidas nos limites dos recursos financeiros disponíveis e com equanimi-dade.

A assistência técnica aos sistemas locais de ensino constituiu preocupação constante do Ministério da Educação e Saúde, que, por meio de acurados estudos e levantamentos realizados em todo o país, obteve melhor conhecimento da realidade nacional, no que diz respeito aos problemas da educação.

Bolsas de estudo foram concedidas, estágios de aperfeiçoamento para o magistério realizados, centros estaduais de treinamento instalados, livros e material escolar distribuidos, tudo com o objetivo de prestar aos Estados a ação supletiva federal de que carecem para que o problema da educação do povo possa ter o desenvolvimento reclamado.

As campanhas educativas empreendidas prosseguiram na consecução dos seus objetivos.

A Campanha de Educação de Adultos projetou-se com a instalação de 17.000 cursos de alfabetização de adultos e adolescentes, em todo o território nacional, adestrando, assim, as populações do *hinterland* brasileiro, que rnais necessita de assistência educativa .

Não menor intensidade imprimiu-se à Campanha de Educação Rural, que em 1951 havia sido iniciada sob

forma experimental. O seu surto no ano findo, com a assistência de diversos acordos com os Estados e a fundação de centros sociais e rurais foram outras tantas medidas que demonstrarão o seu acerto no decurso deste ano.

A Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, iniciada em 1951, realizou trabalho de pesquisa de alta relevância, sendo indubitável que a tarefa empreendida muito contribuirá para permitir uma atuação efetiva, visando à melhoria do ensino superior no país e à adoção de medidas que assegurem a existência de um quadro de técnicos, cientistas e humanistas suficiente para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que tenham por objetivo o desenvolvimento econômico e cultural do Brasil.

Não se descurou do problema premente do barateamento do livro escolar, cuja Campanha foi iniciada em 1951 com a organização da Cooperativa Distribuidora de Material Escolar, que é de se considerar tenha obtido pleno êxito, cumprindo o seu objetivo precípuo, que é o de fornecer aos desprovidos de recursos financeiros os elementos de que carecem para a instrução.

O ensino secundário mereceu do Ministério da Educação e Saúde a rnais cuidadosa atenção. A instalação das novas seções do Colégio Pedro II, criadas no ano anterior, diz bem do empenho em se desenvolver o ensino oficial gratuito, a fim de assegurar àqueles desprovidos de fortuna a instrução secundária, tão necessária, no momento atual, a todas as camadas sociais. As duas novas seções do novo estabelecimento de grau médio, do rnais elevado padrão, oferecem ensino gratuito a cerca de 3.000 alunos.

Outrossim, houve a preocupação de se incentivar a extensão de educandários desse gênero por todo o país, e é de se registrar que essa preocupação logrou êxito, com o funcionamento de 115 novos ginásios.

Para o ensino comercial, foram, também, adotadas medidas tendentes à sua expansão e ao seu aperfeiçoamento e, com esses objetivos, estabeleceu-se entendimento com o SENAC, que prestou colaboração valiosa.

No que concerne ao ensino industrial, o trabalho não foi menos in-tenso. A rede federal de seus estabelecimentos teve assistência permanente deste Ministério, em todos os seus trabalhos, com o objetivo de aprimorar a preparação de profissionais técnicos para as nossas indústrias.

Relativamente ao ensino superior, é de se registrar a sua expansão, no ano findo, pelo considerável número de novas escolas que obtiveram o reconhecimento federal, embora se deva considerar que ainda há muito o que fazer para que elas dêem o rendimento útil a que se destinam.

No terreno do ensino emendativo, nos dois institutos oficiais — Instituto Benjamin Constant e o Instituto Nacional de Surdos Mudos — os progressos foram realmente consideráveis, pelo estabelecimento de medidas que muito contribuiram para uma melhor assistência àqueles que carecem do ensino especializado para atender às suas condições peculiares de cegos e surdos-mudos.

Relativamente aos órgãos do Ministério da Educação e Saúde que

cuidam da difusão cultural, a tarefa não foi menor.

Como órgãos complementares da educação, o rádio, o cinema e o teatro prestaram colaboração apreciável, realizando o que programaram e planejando novas atividades que muito contribuirão, por certo, para o sistema da educação popular.

O patrimônio histórico e artístico nacional foi objeto de constantes medidas, objetivando a sua ampliação e o seu aperfeiçoamento.

Diversas obras de conservação, reparação e restauração foram realizadas em todo o país e os museus cumpriram, dentro dos escassos recursos que ainda dispõem, a missão cultural que lhes incumbe, revelando o número de visitantes que os procuraram crescente Interêsse do povo por esses centros de cultura.

Também foi incentivada a organização de novas bibliotecas públicas em todo o território nacional e o programa de assistência técnica foi estendido a novas regiões.

A Biblioteca Nacional, núcleo de cultura do mais alto valor, foi enriquecida com a aquisição de considerável número de volumes, enquanto medidas outras estão em pleno desenvolvimento para melhor apresentação, manuseio e resguardo de suas preciosas coleções".

PARAÍBA

Alcançou a maior repercussão em nossos meios culturais, a realização, a partir do dia vinte e sete de janeiro, em Campina Grande, do I Congresso de Professores Secundários do Nordeste.

O certame contou com a presença de autoridades, figuras representativas dos círculos culturais e do magistério do Nordeste.

0 Govêrno do Estado cooperou do melhor modo com a iniciativa, que se destina a produzir resultados pro veitosos.

Foi o seguinte o temario do I Congresso de Professores do Nordeste:

1 — Apreciação crítica da atual legislação do ensino; 2 — Valor e metodologia das línguas vivas no currículo secundário; 3 — Valor e metodologia das ciências no curso colegial; 4 — Limitação à aprendi zagem e suas várias causas; 5 — O problema da remuneração do profes sor e suas bases atuais; 6 — O pro fessor em face da sociedade, dos di retores e dos alunos; 7 — Habilita ção do professor para o exercício do magistério; 8 — As leis do ensino e do trabalho, que se referem ao pro fessor.

Sessões solenes: 1— Significação do currículo secundário para a formação intelectual e humana do estudante; 2 — Influência filosófica no atual conceito do ensino secundário; 3 — A psicologia do adolescente e a didática do ensino secundário; 4 — Valorização do magistério como atividade profissional; 5 — A educação e os regimes políticos; 6 — O atual ensino secundário no Brasil dentro da perspectiva da sociologia educa-ciona.

PARANÁ

Promovido pelo Serviço de Ensino Médio e Superior da Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Paraná, foi instalado no dia 20 de

janeiro, em Curitiba, o I Seminário de História e Geografia.

O Conselho Nacional de Geografia, por deliberação do presidente do IBGE, desembargador Florencio de Abreu, foi representado no certame pelo prof. José Veríssimo da Costa Pereira, Secretário Assistente do mesmo Conselho.

O temário organizado para o Seminário foi o seguinte:

1) Bibliografia Histórica do Paraná e do Brasil; 2) Livro Didático; 3) Métodos de ensino: a) audiovisual; b) debates; c) trabalhos de equipe; d) estudo de comunidade; e) excursões; f) sala, ambiente, museus, etc.; g) outras sugestões; 4) Seriação e programa de Geografia e História do Ensino Secundário; 5) Possibilidade do estudo da Geografia e História nos Ginásios do interior; 6) A História e a Geografia na formação da personalidade.

Além da discussão e conclusão das teses apresentadas o Seminário compreendeu trabalhos de projeção de filmes, excursões aos arredores da cidade de Curitiba, palestras, conferências, visitas a colégios e instituições e outras atividades de cunho pedagógico.

PERNAMBUCO

O Serviço de Verificação do Rendimento Escolar, da Secretaria de Educação e Cultura, traçou o seguinte programa mínimo a ser observado nas escolas primárias do Estado, durante os mêses de março e abril :

Esclarecimentos — a) Em vista de se ter constatado, nos três anos de trabalho deste Serviço, que a parte do programa de Linguagem e Iniciação Matemática vem sendo comumente sacrificada, em favor dos conhecimentos agrupados sob a denominação de Ciências Sociais e Estudos da Natureza, deliberamos tentar, no ano corrente, uma experiência, baseada em princípios de ordem pedagógica adotados em geral, no ensino primário. Nesse propósito, deixamos ao professorado a liberdade de, no primeiro semestre, planejar e executar um programa de aulas das chamadas Ciências Sociais e Naturais, de acordo com as oportunidades surgidas e o nível de escolaridade das classes. Através da aprendizagem assim motivada, isto é, nascida de necessidades vitais do aluno e do meio, é que serão estudados e fixados os casos de Linguagem e Iniciação Matemática, pois se torna, sempre, muito difícil ao professor, interessar crianças em questões de Linguagem e Cálculo, se elas não são, inteligentemente, apresentadas sob processos atrativos. Do que se conclui serem aproveitadas as aulas das demais matérias para a execução do programa de Português e Matemática, não como disciplinas à parte, mas como "técnicas de ensino", isto é, meios de expressão e comunicação ou situações problemáticas, decorrentes dos assuntos estudados, nascidas de necessidades reais ou associações naturalmente estabelecidas por analogia ou contraste.

b) — Transcorrendo, em janeiro de 1954, o tri-centenário da Restauração de Pernambuco, fato este de incontestável importância histórica, não só em relação ao plano estadual, mas em referência à nação, de vez que foi a Insurreição Pernambucana

o primeiro movimento brasileiro em que se delineou a idéia de Pátria, cabe à escola primária preparar a infância do Estado para participar consciente e ativamente das comemorações que deverão assinalar o acontecimento.

Aproveitando o ensejo, fizemos girar em tôrno do assunto, para cada série, um plano de trabalho, que constitui uma simples sugestão ou exemplo, apenas, cabendo a cada professora desenvolver a idéia, de acordo com as condições da classe sob a sua regência. Como está à vista, as aulas se sucedem, em aparente desordem, ligadas porém, pelo Interêsse central, por conexão de assuntos ou exigência natural na marcha da aprendizagem, caso este, em que o professor, artificialmente, enseja a oportunidade por um desses processos usados na escola primária .— jogo, historieta, revisão, etc.

c) — Não dispondo o magistério do Estado de livros didáticos absolutamente conforme os interêsses da infância pernambucana, pensamos em realizar, simultaneamente, outra experiência com referência ao programa deste ano, estimulando, entre as atividades dos escolares, a feitura de um livro com os melhores trabalhos, os mais originais e característicos, da autoria das crianças, seja em forma de redação, desenho ou qualquer outra expressão usada no currículo primário, para possível aproveitamento do melhor material apresentado.

d) — Para elaboração das provas bimestrais dentro de assuntos comuns, devem ser enviadas, quinze-nalmente, a este Serviço, indicações sumárias de aprendizagem real de Cada classe, quanto à parte de Ciên-cias Sociais e Naturais.

1ª Série — Motivação: Idéia de Pátria.

Linguagem : Conversação sobre o fato indicado e cousas a êle relacionadas, para obtenção de sentenças que servirão no aprendizado da leitura. Leitura das sentenças como um todo e decomposição das mesmas palavras, destas em sílabas, em letras. Escrita do nome do aluno, da escola, da professora. Cópia de sentenças empregadas na conversação.

Atividades — Organização do livro do aluno.

Matemática: Símbolo da Pátria: O Pavilhão Nacional. Nomenclatura das figuras planas. Separação de objetos da mesma espécie em grupos. Idéia de colocação e unidade. Contagem das estrelinhas da bandeira. Como se forma uma coleção: um mais um... Representação gráfica de coleções. Símbolos numéricos até 9.

Estudo da Sociedade e Natureza: Da idéia de Pátria pode se passar à de família (chefe, irmãos, graus de parentesco). Habitação: nome da rua em que o aluno reside, o número da casa. Zelo pela limpeza da rua e de todo lugar onde se encontra. As boas maneiras. Comportamento na rua. As cores da bandeira. Tecidos. Vestuários. Roupas usadas no verão, no inverno e nos dias chuvosos. O estudo do algodão, lã, linho, seda e do couro. Origem e utilidade dos mesmos. Estrela. Noção e classificação sumária de astros.

Observação : Na 1ª série A o objetivo principal é a alfabetização.

2ª *Série* — Motivação: Noção de autoridade.

Linguagem: a) Leitura silenciosa de trechos do livro de classe; com explicações do sentido das palavras e expressões encontradas; b) Escrita: cópia de trechos prèviamente lidos pelo aluno. Preenchimento de lacunas de sentenças dadas. Ditado de trechos comentados em classe; c) Gramática: sílaba — separação das sílabas das palavras e classificação das palavras quanto ao número de sílabas. Ditongo e hiato. Grupo consonantal e consoante dobrada.

Atividades — Confecção de jogos em torno do assunto estudado. Ilustração de historietas, fábulas, contos narrados pela professora. O livro da classe.

Matemática: Problemas financeiros relativos ao govêrno da casa; Leitura e escrita dos números até 1.000. Unidades, dezenas, centenas e noção de milhar. Composição e decomposição de números até 1.000. Noção de número e de algarismo, organização e completamento de séries de 2 em 2, 3 em 3, 4 em 4, 5 em 5, 10 em 10, em ordem crescente e decrescente. Mutiplicação abreviada por 10, 100 e 1.000. Conta de multiplicar com multiplicador simples, multiplicador composto de algarismos significativos, multiplicador composto seguido de zero, multiplicando e multiplicador com zeros intercalados. Prova dos noves. Resoluções de problemas simples em torno de soma e subtração. Aqui, vão algumas sugestões, embora cada professora possa imaginar outros: 1) Problemas comuns da vida real, 2) Problemas historietas, 3) Problemas sem número, 4) Problemas sugeridos por gravura, 5) Problemas orais (muito usados para cálculo mental), etc.

Atividades: Exercícios (para aplicação, treino ou verificação; transcrever os exercícios, jogos ou problemas).

Estudo da Sociedade e Natureza: Autoridades escolares. A Escola. Nomes e traços biográficos do patrono da escola. Localização. Nome do professor. Deveres para com êle. Qualidade do bom escolar. O homem: corpo humano. Os reinos da natureza: suas diferenças. Noção de govêrno: prefeito, governador, presidente. Os três primeiros governadores gerais. Principais fatos de seus governos. O govêrno holandês em Pernambuco. O príncipe Maurício de Nassau.

Atividades: Confecções de cartazes, etc.

3ª Série — Motivação: — A vida do município.

Linguagem — Aproveitamento de trechos do livro adotado, de revistas ou de jornais que se relacionem com fatos e vultos da guerra holandesa, para o desenvolvimento dos exercícios orais e escritos da classe. O aprendizado da gramática girará em torno de um feito, de um monumento histórico ou de um vulto que lembre a ocupação do Recife pelos holandeses e o heroísmo dos nossos patriotas na expulsão dos mesmos da nossa terra. A fundação da cidade do Recife, o histórico dos montes Guararapes, da Ponte Maurício de Nassau, da Igreja de N. S. da Conceição dos Militares, dos fortes do Brum e das Cinco Pontas, etc., são sugestões para o desenvolvimento das aulas de linguagem em tôrno

do assunto em foco. No 1» periodo a professora obedecerá ao programa abaixo: a) Leitura silenciosa. Interpretação oral da leitura feita em classe. Leitura oral com desenvolvimento de boa pronúncia e da análise fonética; b) Ditado de trechos, de preferência históricos, prèviamente estudados, aproveitando-se o exercício para o aprendizado da acentuação, pontuação, emprego da letra maiúscula, etc. Uso do dicionário; c) Recapitulação do estudo das palavras quanto à acentuação e ao número de sílabas. Antônimos e sinônimos. Substantivos e sua divisão geral.

Atividades — Ilustração das aulas dadas e de provérbios conhecidos. Confecção do livro de classe.

Matemática — Algarismos arábicos **e** romanos: estudo rnais ampliado. Leitura e escrita dos números até bilhões. Composição e decomposição de números até milhão. Noção de classe e de ordem. As quatro operações fundamentais sobre inteiros (divisão com divisor composto). Prova dos noves. Simplificação da divisão por 10, 100 e 1.000 quando o dividendo termina em 1, 2 ou 3 zeros. Resoluções de problemas simples (orais e escritos) dentro dos assuntos vividos.

Atividades — Exercícios para treino do raciocínio e organização de cartões para jogos de sala e de campo.

Estudo da Sociedade e Natureza — Domínio holandês — Maurício de Nassau: fundação do Recife. A cidade Maurícia. O forte de Cinco Pontas. Monumentos históricos. O município. A sede do município. Nome e origem do mesmo. História. Elevação a vila e a cidade. Aspectos característicos da vida no passado: vestuário, diversões, meios de transportes. O Recife e a Holanda no globo terrestre. Aspecto que lhes é comum: canais, rios e ilhas. Acidentes geográficos. A terra: forma e representação. Linhas do globo: equador, paralelos, meridianos, eixo, polos da terra. Zonas.

Atividades — Confecções de mapas do município. Traçado de linhas e círculos do globo terrestre com localização de zonas. Maquete e álbuns sobre acidentes geográficos.

4ª *Série* — Motivação — O herois-mo dos defensores da terra pernambucana.

Linguagem — Os feitos dos nossos heróis, durante a invasão, ocupação e expulsão dos holandeses, sugerem motivos para a leitura, ditado, narração, servindo o exercício para o aprendizado da gramática. O programa da 4» série, no 1» período, **terá a** seguinte distribuição: a) Leitura silenciosa seguindo-se leitura oral, comentada e interpretada, de trechos do livro de classe ou de livros, revistas, jornais, etc. à escolha da professora; b) ditado de trechos históricos, poesias, etc. servindo o exercício para aplicações gramaticais. Interpretação escrita de um fato histórico, prèviamente lido (leitura silenciosa) ; c) ampliação dos conhecimentos sobre grupos vocálicos (monotongos, semiditongos e tritongos), homônimos e parônimos. Particularidades genéricas e numéricas. Plural dos substantivos compostos. Pronomes — casos retos e oblíquos. Conjugação de verbos regulares em todos os tempos. Modos dos verbos.

Atividades — Ilustração de aulas dadas. Arranjos de álbuns e cartazes em torno de fatos que se relacionem com a unidade de trabalho. Eleição dos membros de diretoria de instituições escolares. o livro de classe.

Matemática — As datas históricas relativas à Restauração Pernambucana. Estudo completo da formação e número — leitura e escrita. Composição e decomposição de números em suas diferentes ordens de unidade. As quatro operações fundamentais sôbre número inteiro. Prova real e dos nove. Representação e leitura de algarismos romanos. Uso do algarismo romano através das datas históricas: 1630, 1654, etc. Noção de potência, como produto de fatôres iguais. Máximo divisor comum e mínimo múltiplo comum de vários números. Decomposição de de um número em seus fatôres primos. Resolução oral e escrita de problemas reais dentro da situação estudada.

Atividades — Exercício para treino mental e organização de cartazes, etc.

Estudo da Sociedade e Natureza — Preparação da criança no sentimento do dever para com o presente e o passado da Pátria, através dos fatos relativos à Comemoração do Tri-Centenário da Restauração de Pernambuco. Local e época da Segunda Invasão Holandesa. Ocupação da cidade do Recife pelos batavos (batalhas, feitos e heróis). Atuação de Maurício de Nassau no Brasil holandês. A Holanda. Países da Europa e capitais rnais importantes. Organização da resistência. A Insurreição Pernambucana.

Pontos rnais importantes de resistência. Templos e monumentos históricos. Cidades de Pernambuco. Os representantes da raça: Fernandes Vieira, Felipe Camarão e Henrique Dias. As três raças. Elementos etnográficos de nossa nacionalidade. Tipos humanos estabelecidos nas principais zonas do Estado. As regiões naturais de Pernambuco. Produções e clima. Referências a Pernambuco, Estados e Territórios do Brasil com as respectivas capitais, vias de comunicações, etc, nas oportunidades oferecidas pelos fatos históricos que se vão desenrolando.

Atividades — Cartografia e confecção de álbuns, roteiros, cartazes, etc.

5ª *Série* — Motivação — o Tri-Centenário da Restauração de Pernambuco.

Iinguagem — a) Recapitulação rigorosa dos conhecimentos dados nas séries anteriores, insistindo nos exercícios das aulas novas de linguagem, vivendo-as em torno da unidade de trabalho comum a todas as classes; b) Leitura oral e silenciosa, aproveitando oportunidades para conseguir do aluno uma boa expressão, desembaraço, rapidez e fácil interpretação dos trechos lidos. Uso do dicionário; c) Escrita-ditado, composição de histórias inspiradas em gravuras (de preferência históricas), pensamentos, máximas, etc; d) Gra-mática-revisão sôbre a classificação dos vocábulos quanto ao número de sílabas e acentuação. Idem sôbre antônimos e sinônimos. Classificação e flexão do substantivo e do adjetivo. Concordância do adjetivo com o substantivo. Ampliação do

conhecimento dos verbos regulares. Conjugação completa dos verbos auxiliares. Análise fonética e léxica. Correção de sentenças.

Atividades — Ilustração das histórias, pensamentos e (máximas. Confecção do livro de classe.

Matemática — Ampliação dos conhecimentos obtidos nas séries anteriores. Número e suas espécies. Algarismo. Diferença entre algarismo e número. Algarismos arábicos e romanos. Numeração escrita e falada. Leitura e escrita de quaisquer números romanos. As quatro operações fundamentais sôbre inteiros. Divisibilidade por 2, 3, 5, 6, 9 e 10. Números primos e múltiplos. Decomposição de um número em seus fatôres primos. Máximo divisor comum e mínimo múltiplo comum. Fração ordinária; simplificação, redução e comparação. Extração de inteiros. Operações sôbre frações ordinárias. Resolução oral e escrita de problemas simples e compostos das partes estudadas e observadas dentro ou fora do ambiente escolar.

Atividades — Exercícios para aplicação de regras e treino mental.

Estudo da Sociedade e Natureza — Causas da guerra holandesa. Estados brasileiros invadidos pelos ba-tavos. Organização da defesa. o domínio holandês em Pernambuco. Referências ao descobrimento do Brasil, colonização, capitanias hereditárias, governos gerais. Acidentes geográficos do Brasil; revisão do estudo dos Estados brasileiros e suas Capitais, regiões naturais do Brasil, etc., à proporção que os fatos históricos da invasão em foco forem surgindo.

Atividades — Organização de roteiros, mapas, álbuns, maquetes, etc.

SÃO PAULO

Em sessão realizada em 13 de fevereiro o Conselho Universitário da Universidade de São Paulo aprovou o projeto proposto pela Congregação da Faculdade de Medicina, que visa a reestruturação do ensino médico. Durante a reunião, alguns conselheiros apresentaram sugestões no sentido de introduzir modificações no novo currículo que acaba de ser aprovado. Essas sugestões serão oportunamente apreciadas pela Faculdade de Medicina, que opinará sôbre a vantagem de tal introdução.

com essa alteração, que visa o aprimoramento do estudo da medicina entre nós, ficou modificada a estruturação do Curso Normal de Ciências Médicas, constante do Regulamento em vigor, que passará a ter a seguinte seriação:

1º Ano — Anatomia (Parte descritiva); Histologia e Embriologia; Fisiologia; Química Fisiológica e Físico-Química Aplicada; e Estágio Laboratorial.

2» Ano — Anatomia (Parte descritiva) ; Histologia e Embriologia; Fisiologia; Química Fisiológica e Físico-Química Aplicada; Microbiologia e Imunologia; Parasitologia; e Estágio Laboratorial.

3º Ano — Anatomia (Parte topográfica) ; Farmacologia; Anatomia Patológica (Patologia Geral) ; Física Biológica (Físio-diagnóstico) ; Clínica Médica (Propedêutica e Laboratório Clínico) ; Clínica Cirúrgica (Propedêutica Cirúrgica e Patologia Cirúrgica) ; e Estágio Hospitalar.

4» Ano — Anatomia Patológica (Patologia Especial); Técnica Cirúrgica e Cirurgia Experimental; Clínica Médica (Propedêutica, Medicina

Geral e Patologia Médica) ; Clínica de Doenças Tropicais e Infectuosas; Clínica Cirúrgica (Cirurgia Geral e Patologia Cirúrgica) ; Clínica Pediátrica; e Clínica Psiquiátrica.

5' Ano — Higiene e Tisiologia; Medicina Legal; Clínica-Médica (Medicina Geral e Patologia Médica); Terapêutica Clínica; Física Biológica (Fisioterapia) ; Clínica Cirúrgica (Cirurgia Geral e Patologia Cirúrgica); Clínica Obstétrica e Puericultura Neonatal; Estágio Hospitalar de Medicina de Urgência. 6º Ano — Clínica Dermatológica e Sifiligráfica; Clínica Neurológica; Clínica Psiquiátrica; Clínica Oftalmológica; Clínica Otorrinolaringoló-gica; Clínica Ginegológica; Clínica Ortopédica e Traumatológica; Clínica Urológica; e Estágio vocacional (Clínica ou Laboratório).

INFORMAÇÃO DO ESTRANGEIRO

ALEMANHA

De acordo com decreto de 31 de março de 1952, novo plano de ensino foi introduzido, a título experimental, nas últimas séries de um certo número de escolas secundárias de Hesse, a partir da primavera do citado ano. Esse projeto prevê a flexibilidade do plano de ensino, que será dividido em uma seção literária e uma seção científica, conservando ambas certo número de ramos com base comum, assim como um ou vários grupos de trabalho.

ARGENTINA

A partir de 13 de julho de 1952, o vencimento mínimo dos professores de escolas secundárias particulares que expedem certificados reconhecidos pelo Estado, não poderão, em nenhum caso, ser inferior a 50% do salário atribuido aos professores de estabelecimentos secundários oficiais, incluídas as gratificações e adicionais por tempo de serviço.

AUSTRALIA

A Universidade da Austrália Ocidental aprovou regulamento irstitu-indo um curso que concede certificado pedagógico, o qual será aberto aos licenciados dessa universidade e de outras escolas reconhecidas de ensino superior. Esse curso versará sôbre princípios de educação, história de educação, psicologia e exercícios práticos. Os candidatos poderão se preparar tendo em vista o ensino pré-escolar, primário ou secundário.

ESPANHA

Editada pelo Serviço de Publicações do Ministério da Educação, acaba de aparecer o primeiro número da revista bimestral "Revista de Educación". Além de estudos sôbre educação comparada, esse primeiro número dedica várias páginas para inserir as opiniões veiculadas na imprensa diária ou periódica em relação aos problemas educacionais e contém muitas notícias sôbre o movimento da educação na Espanha e no estrangeiro, sobretudo nos países de língua espanhola.

ESTADOS UNIDOS

A Associação para Educação Pré-escolar do Estado de New York (N. Y. State Association for Childhood Education) e a Associação para Educação Maternal (N. Y. State Asso ciation for Nursey Education) decidiram fundir-se e constituir uni Conselho da Infância Primária (Council for Early Childhood). A fusão dessas duas organizações permitirá uma ação unificada no dominio da pesquisa, das relações públicas, da legislação e dos grupos de estudo relativos à primeira infância. As or-

ganizações locais poderão continuar, se assim o desejarem, a funcionar de maneira independente mas fazendo parte do órgão oficial.

FRANÇA

o Conselho Superior da Educação Nacional aprovou, em fevereiro de 195?., um projeto de lei relativo aos estabelecimentos especiais que recebem crianças e adolescentes desajustados às condições normais do trabalho escolar. A legislação de 1909 encontra-se, assim, modificada em quatro pontos importantes: 1) as novas disposições se aplicam não somente aos retardados pedagógicos como prescrevia a lei de 1909, mas também aos deficientes Sensoriais (surdos-mudos e cegos), aos deficientes físicos e às crianças sem assistência familiar ou que não podem ficar em seu meio; 2) são fixadas as condições pelas quais os gastos com a criação e manutenção das classes e escolas especiais serão obrigatórios para os departamentos e comunidades, e está prevista a criação de escolas nacionais; 3) está organizada a formação profissional do pessoal docente e técnico que irá trabalhar nas classes e escolas especiais; 4) a legislação atualmente em vigor está adaptada aos estabelecimentos particulares que recebem crianças desajustadas a fim de que sejam garantidas a boa administração desses estabelecimentos e eficiência de seu pessoal.

ITALIA

Em todas as vilas e em ligação com as escolas populares para adultos, foram criados centros de informação com a finalidade de aconselhar e orientar os adultos que necessitam de uma formação suficiente ou que encontram dificuldades para resolver certos problemas da vida cotidiana. As escolas populares distribuem aos seus alunos fórmulas por meio das quais os interessados podem pedir orientação sôbre questões de higiene, de agricultura, de economia doméstica e sôbre os modos de agir em determinados casos (responsabilidade civil, impostos, emigração, etc.). o Centro responde por intermédio do professor que dá ao requerente as explicações minuciosas e pode torná-las objeto de sua aula se o assunto fôr suseptível de interessar a vários alunos.

PERU

Foi iniciada em Chosica, perto de Lima, a construção de uma escola normal central. As dependências escolares e os dormitórios, cuja construção está estimada em 1 milhão de dólares, estão previstas para 1.200 estudantes. Até agora os futuros mestres eram formados em três estabelecimentos localizados em Lima e em dez escolas provinciais. A centralização prevista permitirá reduzir os gastos com a formação de professores, elevando o nível dos estudos. o novo estabelecimento servirá igualmente de centro de informação pedagógica e de pôsto central de material e de manuais escolares. Será constituída uma importante biblioteca pela fusão de coleções outrora espalhadas.

ATRAVÉS DE REVISTAS E JORNAIS

AUTODIDATAS E UNIVERSITÁRIOS

Há muitos homens no mundo feitos por si mesmos, sem adjutórios e nenhuma espécie de formação particular. A vida os surpreende, com seu complexo de exigências, e eles a encaram objetivamente, recolhen-do-lhe as lições. Um dia, vencem. Procura-se a causa de sua fortuna e a causa aparentemente não existe. São autodidatas, costuma então dizer-se: instruiram-se a si próprios, verdadeiramente improvisando-se no tumulto onde naufragam outros homens que tudo aprenderam.

Como o triunfo inesperado de um autodidata é tão singular quanto é natural o de quem se preparou para a vida, acontece admirarmos sempre o primeiro sem muito considerar o segundo, pela razão óbvia de haver o primeiro revelado necessariamente rnais esforço e, por conseguinte, mais viva aptidão.

Cumpre entretanto não generalizar. A generalização, tirando de um fato esporádico ou eventual conclusões absolutas, é um vício do senso crítico não apurado.

Antes da guerra de 1939 foi hábito citar o exemplo de Mussolini e Hitler como um contraste vivo do espírito universitário, ambos autodidatas sem embargo de haver sido professor o primeiro: ambos autodidatas porque senhores de uma certa cultura, mas desordenada, arbitrária, na qual em vão se buscaria a base de um sistema científico. Dirigindo grandes povos, inovando o regime político pela eli-são das formas clássicas do Estado, constituiriam expressões da falência da Universidade.

o conceito foi desmentido: o mundo não aceitou aqueles dois inovadores; e, se neles repeliu o autodidata, preservou o espírito universitário. Mas este argumento, como diz a locução latina, é *ad hominem.* o autodidata não tornava Hitler e Mussolini rnais afirmativos ou menos afirmativos em sua mera aventura de conquistas.

Explica-se o engano pelo fator psicológico do aparato. Em todo regime politico e em todo homem de Estado há uma substância e um hábito externo. o povo, em sua observação perfunctória, só vê o hábito externo. Os iniciados e estudiosos identificam a substância. A substância não pertence aliás ao regime ou ao homem, conquanto os favoreça; é inerente antes à ciência, ao espírito universitário.

Os ditadores — grandes ou pequenos, úteis ou execráveis — abusam do hábito externo, sem todavia dispensarem a substância. Napoleão deu à França o Código Civil, mas não o fêz. Fê-lo, acima de todos, Tronchet, defensor de Luiz XVI, ligado portanto a um regime extinto

Os regimes novos proscrevem, em seu impulso, alguns homem e idéias:

não condenam a ciência, o saber ordenado, o curso de ensino superior, a Universidade em suma, pois o próprio espírito universitário os elabora para que o homem representativo em dado instante lhes abra o caminho. o espírito universitário cria a razão pura sem aplicá-la, e nem por isso deixa de estar no âmago dos regimes quando estes se estruturam. Só abandona os regimes na hipótese de se não estruturarem.

A vitória do autodidata não é, assim, a falência do espírito universitário, porém um segundo meio por onde esse espírito triunfa; nem o caso de Hitler e Mussolini, ou de quaisquer outros nas suas condições, demonstra em favor do autodidata, com exclusão do universitário, até mesmo porque o autodidata é apenas um universitário espontâneo. Sendo o autodidata a exceção e o universitário a regra, deveremos colocar as obras da cultura no plano da Universidade, inclusive para benefício do autodidata, cujo bom êxito é afinal uma simples assimilação do espírito universitário à margem da Universidade. — COSTA RÊGO — *(Correio da Manhã,* Rio).

DIGNIDADE DA PROFISSÃO DE ENSINAR

o ensino é uma profissão de valor eminentemente intrínseco, e desde tempos imemoriais o professor tem sido, porisso, altamente considerado. A educação ocupa uma posição central na sociedade; ela oferece uma tríplice oportunidade de serventia. Sem ser o fator exclusivo, é entretanto um importantíssimo fator de interpretação do passado, de preservação do presente e de determinação do futuro.

Todo professor culto, esforçado, esclarecido, idealista, goza de um prestígio ilimitado. É êle eficiente, mas nunca espetacular; agente decisivo, mas oculto; tolerante, mas tenaz; obscuro, mas legítimo diretor. o professor pode inculcar idéias nas jovens mentalidades, e até muitas idéias, ventiladas racionalmente, que servirão de base à sua conduta presente e futura; e a mocidade não pode prescindir delas, mesmo que tenha noção da sua origem.

Ser-nos-ia muito benéfico recordar, cada um de nós, quais os professores que mais nos influenciaram. Evoquemos também, dos nossos conhecimentos de história, as contribuições diretas e indiretas feitas por professores empenhados em talhar e moldar a vida da nossa República. Que são na verdade as armas bélicas, ou a mera potência dos exércitos, ou a magnitude das riquezas, ou ainda toda a pompa e circunstâncias da posição social, comparadas com a típica dignidade e autoridade da profissão do mestre? As escolas, as igrejas e as instituições dedicadas à cultura do conhecimento e à promoção da sabedoria são as rnais fortes defesas da nossa Pátria.

Para manter, isto é, conservar e elevar a dignidade do ensino, o povo tem uma parte definida a desempenhar.

Em primeiro lugar, que o público siga pensando e falando bem do ensino. Chegamos ao tempo em que é tido por espirituoso fazer anedotas irreverentes a respeito de pro-

fessôres. Veja, por exemplo, a frase de H. L. Mencken: "o professor em média é e deve ser essencialmente um asno, pois, como pode alguém imaginar um homem intelignte a desempenhar tarefa tão pueril?" Ou então ouça as palavras de Oscar Wilde: "Todo aquele que é incapaz de aprender dedica-se a ensinar." A pessoa inteligente que conhece a origem dessas citações não sofre a sua influência; mas o caso é que tanta gente repete tais coisas que é como se fossem verdades evangélicas. Os pais em particular e o público em geral deveriam, em todas as suas expressões e atos, tratar a profissão educacional com o respeito que lhe tributavam os nossos maiores, quando o professor e o pároco eram tidos como as duas principais personagens de qualquer comunidade.

Ademais, o liberalismo acadêmico do professor deve ser guardado por todos os bons cidadãos, assim como o sempre vigilante dragão da mitologia guardava o jardim das Hespé-rides.

Em terceiro lugar, desde que a escola pública e a igreja são os esteios das idéias e dos ideais que fizeram da América o que ela é, devem os mesmos ser mantidos adequadamente. As pessoas que seguem as suas respectivas igrejas devem mantê-las; mas cada comunidade deve também, mediante fundos públicos, prover tanto quanto possível as suas escojas públicas dos rnais modernos edifícios e aparelhamento. As condições de trabalho devem ser tornadas confortáveis e atrativas, de modo a possibilitar os melhores esforços do professor e a melhor conduta dos alunos

Em quarto lugar, os honorários do professor devem ser tão altos quanto condiz com a justiça, levando em conta não somente taxação de impostos, como ainda os salários pagos a empregados públicos comparáveis.

Para manter a dignidade da profissão de ensinar, também, o professor deve desempenhar uma parte definida. De fato, o próprio professor ou professora é o fator número um na manutenção da dignidade da profissão, de modo que a comunidade seja induzida a contribuir para tal objetivo.

A rnais louvável personagem que jamais passou da imaginação para a imortalidade é o Mr. Chips de James Hilton. Bondoso sem ser pusilânime, êle "compreendia bastante bem os estudantes, mas não demasiado", e sempre acreditava rnais neles do que em suas notas obtidas num dia infeliz ou na conduta por eles manifestada em circunstâncias difíceis. Raramente Mr. Chips fêz coisas espetaculares narradas pela imprensa pública; mas sua generosa eficiência fêz dele uma lenda, e apontou-o às novas gerações de estudantes e de professores, não tanto pelo que realizou, como pelo que foi. Êle era um sincero conselheiro e amigo que fêz com que o público se envergonhasse de desmerecer a fé que depositava nele e a nova fé em si mesmo que êle lhe havia proporcionado. Mr. Chips fêz mais para levantar o prestígio do ensino do que qualquer outro que meramente falasse sôbre o assunto.

o professor deve ser bem provido profissionalmente. Isto significa que deve ter um bom. cabedal de conhe-

cimentos, não apenas em relação aos assuntos que ensina, como também da técnica da sua profissão. o melhor professor combina sinceridade, simplicidade e humildade com superior conhecimento e inteligência. Não há conhecimento tão certo como a ignorância estribada em conceitos. o professor deve conhecer mais do que aquilo que lhe compete ensinar. o que o professor sabe mas não diz, exerce influência sôbre aquilo que diz. Repetir o alfabeto não requer muita aprendizagem; mas o caso é inteiramente outro quando o alfabeto combina-se em maravilhosas permutas, e produz poesia, filosofia, história e ciência; só então sentimos e verificamos a diferença entre o professor bem e mal preparado.

o bom professor acredita na sua profissão, e é um mestre exuberante e complacente. Êle possui em abundância as qualidades de caráter positivas e atrativas, tais como honestidade, lealdade, senso de humor e de honra, entusiasmo, otimismo, esperança, desprendimento e disposição para cooperar com outras pessoas. Êle bane de si os caracteres negativos e repelentes que tornam os indivíduos malquistos. Êle sente, com Hitchcock, que "aprender é uma volúpia; mas a volúpia de aprender não pode ser comparada à de ensinar". Ê êle a contraparte moderna daquela personagem de cujo caráter cantou Chaucer, nos seus "Contos de Canterbury": "com satisfação aprenderia êle, e com satisfação êle ensinaria".

o bom professor que mantém a dignidade da sua profissão estima a todos e especialmente aos seus discípulos de maneira individual. Enxerga sempre o lado melhor de suas naturezas, e os anima, porque em média o ser humano é rnais fácil e efetivamente movido pelo encorajamento do que por qualquer outra influência.

Êle reconhece a dignidade e o valor da personalidade humana em todo indivíduo. De fato, os rochedos da verdade de que são feitos 03 templos da democracia e da liberdade são tomados da verdade perene da sagrada importância e significação da personalidade humana. Carlos Marx, o pai do comunismo, diz: "o conceito democrático do homem é falso, porque é cristão. A democracia sustenta que cada homem é um ente soberano. Isto é o sonho e a ilusão do cristianismo". E Adolfo Hitler em sua luta pela socialização da Alemanha disse: "Ã doutrina cristã da infinita significação da alma humana individual, eu oponho com marcante clareza a salvadora doutrina da inanidade e insignificancia do ser humano". Acreditando no valor de todo jovem de sua escola, o bom professor nunca chega ao ponto em que a desilusão, o cansaço e a monotonia tornam a sua profissão aborrecida. Êle sempre procura compreender cada aluno de per si e dar-lhe orientação tanto quanto instrução. o professor de quem falamos não deve ser apenas inteligente e intensamente devotado ao trabalho mas ainda indulgente e paciente de espírito em relação ao método de serviço. A alta significação do que êle está fazendo elimina toda a fadiga e monotonia do trabalho da classe.

Os bons professores, do tipo dos que mantêm a dignidade da sua pro-fissão, entram em contacto produti-

vo com os alunos, não só através do trabalho da escola, como também, socialmente, fora dela. o jovem que recebe apenas, do seu professor, o conteúdo de um livro-de-texto, é comparável aos pombinhos que nós temos visto algumas vezes em Boston Common, os quais seguem a mãe com os bicos abertos à espera do alimento. Seja qual fôr o nome que você lhe dê, o processo de alimentação não é educação. A função de uma escola não é meramente transmitir informações, mas também possibilitar um meio de comunhão de espirito com contagiosa intelectualidade. Assim como a relva se dobra ao passar do vento, de igual maneira o espírito dos alunos curva-se para o do professor, e as virtudes de um homem vulgar para as de um homem superior.

o professor ocupa uma posição de influência. Em que altura elevada, pois, precisa êle de viver! Se o professor é uma pessoa má, seu caráter é sentido em toda a escola. A pessoa cuja vida não se coaduna com as palavras que costuma proferir, diz Emerson: "Não fale demais. Aquilo que você é transparece indelevelmente, e clama de modo a impedir que eu ouça suas palavras contrárias". Os jovens não podem compreender moralidades puramente teóricas; eles precisam de tê-las encarnadas, personificadas, demonstradas na vida diária. A sinceridade é uma grande virtude. o caráter de um professor é a sua eloqüência. Se êle age retamente, procede com bondade e anda humildemente junto a Deus; se suas palavras são castas e honestas, e a sua vida pura em seu propósito, toda vida será consequentemente rnais pura e melhor.

0 professor cujo ponto-de-vista é verdadeiro sempre se convencerá de que sua maior compensação é o de pósito de caráter que êle faz no ban co das vidas de seus discípulos. — DANIEL L. MARSH — (*Revista do Professor,* São Paulo).

FUNÇÕES SOCIAIS DO DIRETOR DE ESCOLA PRIMÁRIA

I — Encarando-se os diferentes as pectos do trabalho do diretor de um grupo escolar, um dos mais impor tantes é, sem dúvida, o que diz res peito às funções sociais da direção, isto é, — do diretor em relação ao meio social, como intérprete do pen samento educacional do Estado e como observador da situação social na qual deve agir, no sentido de sua elevação e coordenação.

Como tal:

A — Deve êle ter uma compreensão nítida da função cívico-social da escola;

B — deve ter um conhecimento perfeito das condições sociais e econômicas dos alunos a fim de poder adaptar o ensino em sua escola à preparação para o trabalho;

C — deve fazer o estudo das condições sanitárias locais e reconhecer a necessidade de uma propaganda higiênica e da educação alimentar entre os alunos e suas famílias; e ainda,

D — conhecer a organização e o funcionamento das instituições auxiliares da escola.

II — Apreciando a função do diretor como a de um guarda avançado, colocado pelas autoridades,

num determinado setor da cidade, encarregado de descobrir as necessidades aí existentes, chegaremos à conclusão de que nenhum diretor poderá realizar em sua escola um bom trabalho se não estiver em estreita colaboração com o meio. Só aquele que estiver integrado no ambiente :

A — Estará apto a interpretar melhor o sentido do pensamento educacional do Estado articulando e adaptando o programa do sistema escolar com o meio social.

Como representante direto dos órgãos de educação é o diretor o instrumento coordenador de toda a ação educativa exercida na localidade. Uma grande parte do público só por seu intermédio entra em contacto com esses órgãos de administração. Não pequeno também é ainda o número de pessoas aos olhos das quais o diretor personifica a própria e mesmo a única autoridade administrativa. Eis porque a êle cabe a função de interpretar convenientemente o pensamento educacional do Estado. Essa interpretação, entretanto, não será feita de forma verbal. As atitudes assumidas por êle e pelos professores que trabalham sob sua direção, a própria organização e a maneira de fazer funcionar a sua escola, serão suficientes para oferecer de forma muito mais viva, rnais real e impressionante uma interpretação desse pensamento.

B — Estará apto também a colher desse ambiente impressões, sugestões favoráveis para empregar os meios necessários à melhoria do bem estar das crianças, não só na escola mas estendendo sua ação aos próprios lares, cooperando, tomando parte ativa nas atividades locais e procurando harmonizar os interêsses do trabalho escolar com os interesses da própria localidade e de seus habitantes.

E, note-se, esse ambiente a que aludimos não é um fator simples, muito ao contrário, é por demais complexo uma vez que compreende o ambiente físico, o ambiente social e o ambiente familiar das crianças.

III — Forças diversas atuam, por tanto, exercendo cada qual influên cias também diversas sôbre as cri anças. Essas fôrças a que nos refe rimos, exercidas pela família ou pe lo grupo em que vivem as crianças, são:

A — a situação econômica, B — a posição social, C — o grau de cultura, D — o padrão higiênico, E — o nível de educação, F — a assistência moral, etc.

IV — o conhecimento preciso e imediato do campo onde deve atuar, ou seja, do meio onde exercerá suas atividades é uma necessidade que se impõe, de pronto, a todo o dire tor. E o diretor ativo, prudente e discreto saberá usar dos recursos convenientes para descobrir as ne cessidades educacionais desse cam po, desse meio, que é agora a cida de com suas casas, lojas, oficinas, fábricas, centros recreativos, etc.

Para tal, solicitará o diretor o concurso do professorado e juntos, como bons observadores, bons ouvintes, espírito voltado para o programa de sua escola estarão sempre prontos a receber as sugestões e comentários favoráveis ou desfavoráveis, feitos pelo povo sôbre o trabalho que venham realizando.

Observar, ouvir, sim, mas de perto, visitando os lares, percorrendo as lojas, as oficinas, as fábricas, frequentando os centros recreativos, participando das atividades do ambiente. Uma espécie de inquérito acerca das condições sociais, econômicas e sanitárias da cidade deve ser promovido pelo diretor com a ajuda de todo o corpo docente. A vista das informações colhidas, os casos serão estudados à luz da sociologia e da psicologia educacional e elaborado um plano de ação conjunta de assistência social, econômica e higiênico-alimentar. Poder-se-á então estabelecer um traço de união mais forte entre a sociedade e a escola, facilitando assim a consecução dos objetivos do trabalho escolar e trazendo como um dos resultados rnais benéficos desse contacto imediato, o trabalho de cooperação entre os membros da escola e da comunidade. Assim o trabalho da escola será não só muito rnais real como também rnais eficiente uma vez que merecerá também a aprovação entusiástica da família.

V — Teorias correntes e modernas concepções da educação aumentaram a responsabilidade do diretor. Progresso na metodologia, pesquisas no campo da psicologia educacional, problemas referentes à saúde dos escolares tudo isso vem possibilitar o uso de novos instrumentos e de novas técnicas de trabalho mas, ao mesmo tempo que proporcionou maior variedade na ação educativa, aumentou a dificuldade dessa mesma ação. com esse surto de desenvolvimento tornou-se ainda rnais complexa a vida social e econômica. A adaptação a esse meio social, tão complicado, é um encargo que veio sobrecarregar ainda mais os órgãos de educação e refletir sôbre a própria escola.

com esse desenvolvimento surgiu uma grande variedade de instituições que prestam assistência à escola e com ela se articulam.

Alguns órgãos de assistência à criança foram criados com o fim de ajudar o professor na aplicação dos princípios técnicos e científicos e facilitar o cumprimento da obra educativa.

Dentre esses órgãos mencionaremos três apenas:

A — a assistência médico-escolar;

B — a assistência dentária;

C — a assistência social.

"Espírito são em corpo são", já diziam os antigos. Ajudar a criança a conquistar vigor físico, saúde perfeita é ainda hoje um dos objetivos do trabalho escolar. o ideal seria que todo o sistema escolar pudesse dispor desses serviços. Organizando-se e coordenando-se esse trabalho de assistência à saúde com o trabalho dos professores obter-se-á o melhor dos resultados na obra educativa.

VI — Aos sistemas escolares compete portanto manter um serviço permanente de assistência médico-dentária junto aos estabelecimentos de ensino. Todos os alunos ao ingressarem na escola serão cuidadosamente examinados pelo médico e pelo dentista escolar, assistidos por uma enfermeira escolar. Em colaboração organizarão eles a ficha de saúde de cada aluno. Periodicamente, voltarão as crianças a novos exames. Só assim poderemos prevenir muitos males que possam influir de maneira desfavorável, no desenvolvimento físico e mental dos escolares.

Eis a razão pela qual os modernos estabelecimentos de ensino já dispõem de um gabinete médico-dentá-rio e seu competente instrumental.

Nunca será porém demais insistir na coordenação dos serviços para o desenvolvimento da campanha da boa saúde entre os escolares.

Diretores e professores devem ser informados das condições de saúde de cada aluno para que o trabalho educativo esteja de acordo com as necessidades de cada um. Também os professores devem encaminhar ao médico qualquer caso suspeito seja de enfermidade física ou mental.

Ilustremos a questão: — Descobriu o médico escolar que um determinado aluno é míope, dará êle disso imediato conhecimento ao diretor e ao professor da criança; este último, por sua vez, providenciará imediatamente para que o lugar ocupado pelo aluno na classe não venha agravar o defeito de visão apresentado. Hoje em dia, os processos modernos de educação física exigem que a organização das turmas de alunos para a prática de exercícios físicos obedeçam a certos requisitos que só podem ou melhor só devem ser determinados pelos médicos.

Compete à enfermeira escolar, sob a direção do facultativo e como sua ajudante : encaminhar ao médico e ao dentista todas as crianças para exame; pesar e medir periodicamente os alunos fichados; visitar as classes procurando formar nas crianças hábitos e atitudes favoráveis à preservação e à conservação da saúde; assumir a responsabilidade dos curativos necessários e da aplicação de injeções; visitar as famílias dos alunos em suas casas ensinando assim, ao vivo, os preceitos da higiene, estabelecendo um traço de união entre a escola e o lar, prescrevendo cuidadosas medidas profiláticas em prol da saúde dos escolares e de suas famílias.

VII — Outras instituições existem que vêm concorrer para salvaguardar o bem estar físico, moral e mental dos alunos, oferecendo-lhes ainda oportunidade para a formação de hábitos sociais e econômicos.

Essas instituições auxiliares da escola são instrumentos de grande importância para o bom êxito da obra educativa. Por meio delas o diretor poderá comunicar ao meio social as instruções educativas do seu estabelecimento.

Entre elas citaremos em primeiro lugar

A — A Caixa Escolar.

Por que a fundação de uma caixa escolar no Grupo?

Ninguém ignora:

1. que uma criança subnutrida é geralmente desanimada, não tem vontade, digamos mesmo, de aprender;

2. que uma criança maltrapilha, cujo corpinho se ache exposto à ação das intempéries, se torna bisonha, acanhada.

Existe portanto íntima relação entre o estado físico do aluno e a sua maneira de reagir em face das atividades escolares.

Serão portanto objetivos da caixa escolar:

a) distribuir uniformes, isto é, roupa, calçados e objetos indispensáveis ao uso pessoal dos escolares, aos alunos comprovadamente pobres;

b) fornecer uma assistência alimentar, sob a forma de sopa, copo de leite, pão, frutas, em suma de uma merenda qualquer aos alunos necessitados;

c) adquirir e distribuir livros didáticos e material escolar entre os alunos pobres do estabelecimento;

d) prestar assistência médica e dentária, sob a orientação de autoridades sanitárias distribuir os medicamentos, mais em uso, conjugando esforços de instituições que venham auxiliar a caixa;

e) auxiliar, desde que o orçamento permita, as instituições extracurriculares para que estas se desenvolvam e delas participam todos os alunos.

Em virtude do dever de solidariedade social, rnais até do que pelos resultados econômicos que se ob-tenham, há necessidade de propaganda da Caixa e da formação do hábito de para ela todos contribuírem — diretor, professôres, alunos, pais, responsáveis, até mesmo com a pequena parcela de uns poucos centavos mensais.

Justamente na coleta dessas contribuições encontra a Caixa os meios financeiros destinados ao custeio dos serviços que lhe cabem.

Alguns Estados da União estabe-ceram uma pequena quota a ser paga, por ocasião da matrícula por aqueles que não alegarem ou notoriamente não puderem alegar escassez de recursos. Seria interessante entretanto que os diretores que conheçam bem o meio em quo está' localizada sua escola fizessem variar a contribuição segundo a zona, o bairro, a escola e até mesmo atendendo ã situação econômica de cada contribuinte. Outros Estados fizeram ainda reverter em benefício da Caixa Escolar todo o desconto de vencimento de professores que não é pago ao professor substituto.

Cuidemos de que as caixas não tenham recursos financeiros, como se fossem estabelecimentos bancários; salvo pequenos fundos de reserva, toda a receita anual deve ser gasta em beneficiar as crianças rnais necessitadas.

Sua direção deve ser entregue a pessoas de boa vontade que compreendam seus objetivos.

B — Vejamos agora a Associação de Pais e Mestres também chamada de Pais e Professores ou Círculo de Pais e Mestres ou ainda Associação de Mães, outra instituição que deve existir, onde convenha organizá-la.

Como há grande vantagem em que reine o melhor entendimento entre pais, professores e a comunidade em geral, quase que podemos afirmar que de todas as instituições é a Associação de Pais e Mestres a rnais específica para estabelecer esse contacto entre a escola e o lar.

Em colaboração devem procurar, pais e mestres, resolver os problemas relacionados com a saúde, o comportamento, não só do aluno como das próprias famílias dos escolares.

Essas associações não devem exigir pagamento, servindo apenas como patrocinadores de festas e reuniões escolares bem como de propaganda da escola.

Várias são portanto as atividades em que podem-se empenhar os membros dessas Associações. Não queremos entretanto deixar de recomendar que, para o bom êxito da colaboração, sejam promovidos e levados a efeito por pais, mães e mestres, palestras, cursos, sôbre assuntos de importância para a vida da escola e do lar e problemas relacionados com a alimentação das

crianças, a higiene, o sono, o vestuario, a frequência, os dentes, a verminose, a higiene da água, as diversões, a educação dos filhos, os brinquedos, etc., e ainda com os processos de ensino, a maneira de ensinar a criança a estudar, etc.

Por meio dessas associações deverá a escola solicitar a visita mensal do pai ou da mãe de cada aluno ao estabelecimento, para conhecimento dos trabalhos escolares dos filhos e maior entendimento com os professores na obra educativa comum da escola e do lar.

C — Merenda Escolar ou Cantina Escolar é outra instituição destinada a salvaguardar o bem estar físico, moral e econômico melhorando o estado geral dos alunos, o que vem refletir no trabalho escolar favorecendo a mudança de certos hábitos nas famílias.

Organizada essa instituição na escola, devem diretor e professores pesquisar :

1. quais as crianças que vêm sem refeição para a escola;
2. quais as que não trazem merenda;
3. quais as que compram no trajeto para a escola ou trazem de casa pastéis, balas, doces, rapaduras, etc.

Cabe então à Cantina providenciar para essas crianças uma merenda sadia a ser distribuida entre os alunos pobres e a venda a preços módicos àqueles que puderem comprá-la.

Quer a Associação de Pais e Professores, quer a Caixa Escolar poderá ficar com o controle da Cantina.

Nunca porém deverá a Cantina ser entregue a estranhos porque esses, preocupados com o lucro, quererão fazer comércio, ao invés de servir ao objetivo principal que é justamente prestar assistência alimentar ao escolar necessitado.

com a ajuda do direitor poderá a instituição encarregada do controle designar uma comissão a qual com o auxílio de uma comissão de professores corigirá a parte financeira e a organização racional dos cardápios.

Recomenda-se ainda interessar o rnais possível, nessas atividades, não só as mães dos alunos mas também as mães de família da comunidade.

VIII — Como acabamos de expor não múltiplas e complexas as funções sociais do diretor.

Tanto êle como sua escola devem estar sempre prontos para receber não só os pais dos alunos mas todas as pessoas interessadas no desenvolvimento do trabalho escolar.

E esse trabalho será tanto rnais produtivo quanto maior fôr o apoio entusiástico prestado pelas famílias dos alunos e pela comunidade em geral às atividades escolares.

Na atitude do diretor em face das exigências do meio se resume, portanto, em grande parte o êxito da obra educativa.

Eis porque, apesar de sediça, nunca será demais repetir a sentença:

"Tal diretor, tal escola". — DULCIB KANITZ VIANA — *(Educação,* Rio).

A UNIVERSIDADE E SUA FUNÇÃO CULTURAL

Grave erro foi do govêrno português o não haver cuidado devidamente da instrução no Brasil — colônia, e, em especial, o de não ter

criado aqui uma Universidade. Predominou a preocupação lamentável de que devessem recorrer à metrópole, os que aspirassem a uma cultura superior à administrada aliás bem escassamente, nestas remotas paragens. E para acentuar este erro por uma de suas faces, notemos uma circunstância toda desfavorável politicamente ao govêrno de Portugal. É que os moços cujos recursos permitiam o estudo na Europa, não se dirigiam apenas à Coimbra: iam cursar outras Universidades, especialmente em França, e trazer depois as idéias que o mesmo govêrno tinha tanto a peito impedir viessem a medrar no Brasil. De lá, no cérebro de moços patriotas, veio a faisca, destinada a deflagrar todo o ardor concentrado na alma de Tiradentes.

Não imitaram esse processo os colonizadores espanhóis, que, por toda a parte, fundaram Universidades.

A primeira Universidade criada e instalada na América foi a "São Marcos", de Lima, no Peru, em 1551, dezesseis anos apenas depois da fundação da cidade. Muitas outras foram surgindo, que seria longo enumerar. Somente 85 anos depois, em 1636, se fundou na Colônia de Massachussets Bay o "Newton College" que passou a "Cambridge College" e que em 1638, passou a "Harvard College" e em 1780 a "Harvard University", de Boston, a mais antiga, pois, dos Estados Unidos e uma das melhores do mundo.

o plano de uma Universidade no Rio, organizado pelos Frades Franciscanos do Convento de Santo Antônio, aprovado pelo govêrno a 11 de junho de 1776, não teve andamen-, to; e a idéia generosa dos Inconfidentes morreu com eles. Só recentemente conseguimos ter Universidades do Brasil.

A Universidade de Minas Gerais foi criada pela lei n. 895, de 10 de Novembro de 1925, na presidência Melo Viana, lei apenas de autorização que não foi levada a efeito no curto prazo daquela administração, uma das rnais férteis que temos tido em realizações da mais alta importância e dos melhores frutos.

Dois anos depois, pela lei n. 955 de 7 de Setembro de 1927, na presidência Antônio Carlos, foi criada e instalada a 15 de Novembro seguinte a nossa Universidade.

o benemérito Presidente do Estado, disse então ao saudar o primeiro Reitor, com uma elevação e clarividência que a todos encantou sem surpreender, acaba de realizar um ato de govêrno da mais alta relevância, cujas conseqüências precipuas só rnais tarde se poderão devidamente apreciar (Revista da Universidade de Minas Gerais, Tomo I do volume 1, pág. 71).

Iniciada sob os rnais felizes auspícios, recebeu dentro em pouco a Universidade dois tremendos golpes, desfechados um pelos seus próprios alunos, outro pelos próprios governantes. Sobrevivemos ao primeiro e, devido ao Presidente Getúlio Vargas e Benedito Valadares, escapamos também do segundo. Golpes foram êsses de que a Universidade ainda não se refez de todo.

Lembrarei um episódio que me foi narrado no Rio pelo próprio professor Mendes Pimentel. Visitava êle com o Presidente Antônio Carlos o terreno destinado à Universidade, de onde, como é sabido, goza magnífica vista sôbre a cidade. Voltando-se para êle disse-lhe: "Note

que este terreno fica em nível superior ao do Palácio da Liberdade". — "Percebo respondeu sorrindo Antônio Carlos; e fique certo de que considero a Universidade como a obra culminante do meu govêrno".

Em três pontos resume Charles Elliot, o grande reformador de Harvard University, onde foi Reitor durante quarenta anos, a função da Universidade.

"Em primeiro lugar, a Universidade ensina. Ensina as línguas e literaturas antigas e modernas; a Geografia e a História, a Antropologia e a Etnologia, as instituições civis, políticas e religiosas; a filosofia e a teologia; o homem no seu corpo e nas suas faculdades; a terra nos seus recursos minerais, vegetais e animais; as ciências e as artes; as belas artes e as artes mecânicas. Ensina, pois, as mais variadas especialidades, com a grande vantagem de dar ao conjunto o mesmo espírito e a mesma orientação geral.

Segundo o princípio dominante nos Estados Unidos nenhum assunto digno de estudo é indigno de figurar na Universidade. Dela podem sair médicos, engenheiros, advogados, teólogos, artistas, professores, mecânicos, homens de letras, matemáticos, químicos, eletricistas, jornalistas, "bibliotecários, etc. etc.

Contra essa orientação já se têm insurgido algumas autoridades na matéria, acreditando que se vai exagerando com desprestígio da Universidade. Como quer que seja, nos Estados Unidos, como aliás se vem fazendo na Alemanha, houve uma combinação feliz das faculdades de Filosofia, Teologia, Letras, com as escolas técnicas, dos estudos desinteressados e dos profissionais fugindo, igualmente ao tipo medieval puro e ao tipo moderno, individualista e revolucionário, de escolas isoladas, independentes, com uma desarticulação nefasta do "ensino". Aliás, na própria Idade Média, não eram inteiramente estranhas à Universidade, embora estranhas à Filosofia, às "artes mecânicas".

Santo Tomás de Aquino em sua última estada na Itália, prometera aos ARTIFICES de Paris um tratado: "De aqueducto" e outro sôbre máquinas. Colhe-o porém a morte, aos cincoenta anos apenas, antes que pudesse cumprir a promessa.

Quanto a nós, desastradamente não pertencemos a tipo algum: só temos agora na Universidade escolas técnicas.

"Em segundo lugar a Universidade acumula conhecimentos", sob a forma de bibliotecas, museus, coleções mineralógicas, geológicas, paleontológicas, etnológicas, etc. galerias de artes, etc., etc.

Nos Estados Unidos, em geral, o edifício que se destaca rnais na cidade universitária é a biblioteca, magnífica sempre. Nesse assunto estamos ainda em começo e pouco temos. Entretanto, em vista dos dos nossos escassos recursos, é já bastante o que se tem conseguido. As nossas quatro escolas possuem já bibliotecas que prestam grandes serviços. Iniciei em 1931 a biblioteca da Reitoria já bastante freqüentada.

"Em terceiro lugar a Universidade investiga" e procura avançar sempre além dos conhecimentos de cada época. Êsse é o nosso ponto fraco.

Precisa dispor a Universidade do aparelhamento necessário não sò-

mente para ensinar a ciência, mas também para fazer a ciência, aparelhamento para a pesquisa e investigação de novos fatos e a conquista de novas verdades.

uma Universidade que não fôr centro de experiências e pesquisas, não poderá ser por muito tempo um foco de ensino e de cultura, diz o já citado Charles Elliot.

Efetivamente, reduzido a ciência já feita, só ao que lemos nos livros, o ensino universitário emperra e morre na rotina. Não é possível que o professor, principalmente em certas matérias, renove continuamente o ensino por meio de novas conquistas. Na maioria dos casos, porém, é possível, se não pelos próprios trabalhos ao menos pelo acompanhar os alheios, arejar o ensino e fugir à rotina.

Entre nós, porém, pèssimamente remunerados, não podem os professores consagrar às cátedras na Universidade a sua atividade integral. E que o pudessem, quais os elementos, os meios, o aparelhamento que teriam à disposição para os seus estudos, pesquisas, investigações, experiências?

Os professores que alguma cousa fazem fora das preleções ou trabalhos práticos do seu horário, publicando livros sôbre a sua especialidade ou realizando a descoberta de algum fato ainda desconhecido ou de alguma verdade nova, são verdadeiros heróis, são sacrificados voluntários. Não podem, pois, constituir a maioria.

Esses formam-se por si mesmos e não poderão ser o produto de leis, que obriguem os professores a permanecerem um certo número de horas por dia dentro dos edifícios universitários sem saber para que.

Assim, pois, a Universidade ensina, acumula ensinamentos feitos e investiga novos. Não é, porém, essa a função integral da Universidade. Fora desse domínio em que ela rnais diretamente age, outras funções culturais desempenha. A Universidade, diz Charles Elliot, exerce uma influência niveladora e unificadora, pois nela estudam lado a lado ricos e pobres, nobres e plebeus. Fomenta e favorece a tolerância entre as opiniões. Facilita a unificação dos conhecimentos mútuos que os homens conseguem uns dos outros, através da vida.

Constitui uma escola de espírito público. Trabalha pelo predomínio intelectual, pelas forças do espírito contra o peso acabrunhador da riqueza material, dos interesses e atividades que o mundo carrega. Combina harmoniosamente a educação literária, a científica e a profissional.

Em todos os países por mim visitados, verifiquei o carinho com que se tratam as Universidades e a importância que a elas se ligam. E pesa-me dizer que o mesmo não vejo entre nós. Frequentemente se ouvem considerações depreciativas. E como é impossível encontrar professores que só do professorado retirem, não digo fortuna, porém uma simples folga na vida, numa terra em que é geral terem todos família numerosa, resulta considerar-se a profissão como uma espécie de malandragem ou como uma função a que se entregam os que não dão para outra, a menos que não a julguem simples achega ao orçamento doméstico.

Ê indispensável que os professores amem e prestigiem a Universidade, sem o que não a poderão ver amada e respeitada. E indispensável para a Universidade o apoio caloroso e o afeto indefectível dos estudantes. Se souberem honrar a sua Universidade com o estudo, a assiduidade às aulas e trabalhos, o respeito aos professores e a disciplina por toda a parte, eles constituirão uma censura nobre aos professores desiludidos, um estímulo e recompensa aos bons, e atrairão sôbre ela a consideração pública.

Vemos os nossos próprios governos abundarem nessa opinião, porquanto todas as medidas que se têm tomado para moralizar o ensino, visam rnais o professor que o aluno, não se levando em conta que dessas medidas prejudiciais aos bons professores, zombam os desonestos que tudo sabem burlar.

A contribuição particular às Universidades, sob várias formas, é admirável nos Estados Unidos. Há laboratórios de pesquisas, gabinetes de trabalho, pavilhões inteiros, devidos à intervenção da fortuna particular.

Doações, legados, fundações, contribuições, são as várias formas por que se efetivam tais auxílios.

Oxalá fizessem entre nós o mesmo, os que dispõem de grandes recursos. Se receiam má aplicação, podem precisar o destino de suas contribuições de modo a invalidá-las se assim acontecer.

Em suma, ninguém deve ser indiferente à Universidade. Amem-na todos, e ela prosseguirá com imenso benefício para o país. — Lúcio José dos Santos — (o *Diário,* Belo Horizonte).

A BIBLIOTECA E A EDUCAÇÃO

A Biblioteca, como instituição cultural, com tarefa de documentar o conhecimento humano através do livro, é velha de muitos séculos.

Como instituição humana é mutável e tem acompanhado a evolução do homem através dos tempos. Hoje em dia tomou feição social e exerce função essencialmente educativa.

Ao afirmarmos isso não nos referimos às bibliotecas especializadas em educação, nem tão pouco às bibliotecas de estabelecimentos de ensino. Referimo-nos à Biblioteca Pública, em sua concepção moderna, de um organismo vivo a serviço do desenvolvimento intelectual, moral e espiritual do indivíduo.

Pelos variados serviços que presta é centro de documentação, de cultura, de estudo, de informação e de recreação de uma coletividade.

Na formação democrática de uma sociedade a Biblioteca Pública é o complemento natural da Escola Pública. Sua posição não é, apenas, estar passivamente aberta a todos, mas deve ir ao encontro de todas as necessidades do meio, servindo a todo cidadão, indistintamente, qualquer que seja sua condição social, grau de cultura, idade, sexo, credo religioso ou político.

Seu valor na educação popular valeu-lhe a denominação de "Universidade do Povo".

Como disse Thomas Dossing, ao formular o programa das bibliotecas públicas da Dinamarca — "As bibliotecas públicas devem contribuir para a educação geral do povo em todos os graus de seu desenvolvimento e completar o ensino escolar".

Èsse ideal da biblioteca pública é ainda tão pouco conhecido entre nós que somos muitas vezes inclinados a pensar em biblioteca pública em termos de bibliotecas técnicas ou especializadas, destinadas a sábios e pesquisadores.

No entanto, seus benefícios devem atingir todos os habitantes, quer da cidade quer do campo. Através dos serviços de empréstimo ou de extensão, nas filiais, sucursais ou pela biblioteca ambulante, ela servirá a zona rural, os hospitais, as prisões, as escolas, as fábricas, e todos os lares em geral.

A biblioteca precisa interessar-se cada vez mais por determinados objetivos sociais, econômicos, políticos e culturais e aprender a utilizar seu material e seu pessoal no auxílio aos leitores e na obtenção desses objetivos. Não é tarefa do bibliotecário ensinar às pessoas o que devem pensar, mas, antes, ajudá-las a resolverem por elas mesmas o que devem pensar.

o verdadeiro bibliotecário considera a biblioteca não como um mecanismo, mas como um organismo vivo, não como uma instituição rígida, mas como uma força real e crescente.

A tarefa essencial da biblioteca no domínio da educação é tomar as pessoas tais como são e ajudá-las a elevarem-se pouco a pouco a um nível superior de cultura.

A existência de uma biblioteca pública numa comunidade é por si só a afirmação de que a comunidade crê o indivíduo capaz e desejoso de continuar sua instrução ao longo da existência. Será letra morta se a biblioteca não tiver crédito financeiro, estiver mal localizada ou não contar com pessoal qualificado, de cultura suficiente, e se lhe faltar administração competente.

As bibliotecas, em sua feição particular, diferem umas das outras, como diferem as coletividades; uma grande cidade, com numerosa população espalhada em extensa área, exige uma organização de serviço de biblioteca inteiramente diverso de uma pequena cidade circundada por homogênea zona rural.

Devem estar instaladas em local apropriado, de fácil acesso, o aspeto acolhedor, com mobiliário que corresponda às necessidades do serviço interno e às exigências do público a que se destina.

Todos os detalhes teem importância para preencherem sua função educativa, desde a decoração simples e sóbria, que é elemento de educação artística até a atenção e polidez com que é atendido o leitor.

Todo o serviço deve ser tão perfeito quanto possível, constituindo por si mesmo elemento de orientação e aperfeiçoamento do leitor.

A base da documentação é o livro, não se devendo excluir outros materiais e documentos utilizados para a conservação e difusão dos conhecimentos humanos, tais como — discos, filmes, mapas, gravuras, fotografias, etc.

A coleção de livros é, portanto, sumamente importante. Sua escolha requer atenção especial. Baseando-se no estudo minucioso do meio a que se destina, dos interesses e necessidades locais, das condições de vida profissional, atenderá aos diversos graus de cultura representada na comunidade.

uma boa coleção será constituida de obras fundamentais nos diversos

ramos da cultura artística, científica e literária, inclusive livros de referência (dicionários, enciclopédias, anuários), obras universais, em tradução ou no original, contribuições nacionais na literatura, atualidades, biografias, viagens, romances, livros para leitura domiciliar e para leitores especiais.

Diversos tipos de livros para diversos tipos de leitores. Manuais técnicos, complementares para os rapazes estudantes, de economia doméstica e cuidados higiênicos para as donas de casa, esclarecimentos sôbre pragas e o modo de combatê-las para o agricultor, dados biográficos para. um conferencista, noções de cooperativismo para um membro de sindicato ou agremiação trabalhista, bibliografias para um professor, e um romance ou livro de poesias para a recreação de um funcionário em folga domingueira.

A biblioteca é assim não somente um agente de aperfeiçoamento individual, uma fonte inesgotável de alegria e interêsse, mas também uma agência de paz entre os povos. Abriga em suas estantes os grandes pensadores de todas as épocas, de todos os países e de todas as opiniões.

Para tal devem ser ouvidos especialistas na seleção de livros técnicos e científicos, sendo preciso que se acompanhe a crítica literária, que se conheça o comércio editorial e esteja em contacto com as bibliografias.

A biblioteca não se limita a satistisfazer as necessidades atuais dos leitores; deve estimular e desenvolver aptidões e inteligências, elevar os espíritos e formar o gosto.

A coleção básica precisa ser mantida em dia, constantemente revista para renovações; revisão esta que requer cuidados especiais.

A escolha do pessoal é de capital importância.

o bibliotecário é a alma da biblioteca; dele depende a eficiência de todos os serviços.

Há uma vocação para bibliotecário, que se traduz no livro e pela leitura, no desejo de servir de instrumento em sua propagação, no cuidado de aperfeiçoar os meios técnicos da profissão.

Para o bibliotecário deve-se exigir uma formação cultural, de nível nunca inferior a do professor secundário e um preparo técnico específico, adaptado às condições do meio, mas comparativamente universalizado. A par disso ,as qualidades morais e sociais, indispensáveis a um educador.

A tarefa de orientador de leitura requer amor e conhecimento dos livros, perspicácia na sua avaliação, compreensão e análise do meio onde vai atuar e do público que vai servir, para que o bibliotecário seja um intérprete das necessidades dos leitores e um introdutor de autores e obras.

E para ser intérprete das necessidades dos leitores é preciso conhecê-los em suas diversas idades.

uma biblioteca pública estará falhando às suas finalidades se não der atenção à população infantil.

A secção dos pequenos leitores exige grande atenção, não dispensando ambiente com acomodações adequadas às idades e às necessidades de movimento.

Os livros devem ser cuidadosamente selecionados por conhecedores da psicologia infantil e da literatura

para crianças, levando-se em conta, também, a apresentação material, os valores morais, a linguagem correta, a exatidão do texto nos livros informativos, os interêsses peculiares de cada fase nos livros de imaginação e fantasia. uma coleção de álbuns de gravuras para as que ainda não sabem 1er, e ainda livros de pequeno texto para as recém-alfabetizadas são indispensáveis.

o bibliotecário desta secção precisa ser treinado no trato com crianças e saber aproveitar as atividades e gostos individuais para a formação do hábito da leitura, promovendo horas do conto, clubes de leitura, concursos, etc.

É de todos bem reconhecido o valor da biblioteca escolar como auxiliar da educação, mas não nos esqueçamos que manter bibliotecas efecientes em todas as escolas é dispendioso e acarreta muitos problemas de pessoal, espaço e material. Como resolver este problema? Pela colaboração da biblioteca pública com a escola.

A biblioteca pública poderá fornecer coleções ambulantes de leitura suplementar, que visitem as salas de aula em rodízio, para as escolas que ainda não possuem a biblioteca própria.

Há vantagens em se estabelecer fora da escola uma secção especialmente dedicada às crianças. A frequência à biblioteca oferece à criança nova forma de socialização.

Trabalhando para o desenvolvimento da personalidade humana, a biblioteca não pode negligenciar a fase da adolescência — tão importante na formação do futuro cidadão. É necessário que a biblioteca estimule os interêsses dos jovens, orientando-os nas suas aspirações culturais, pelos livros apropriados e pelo bibliotecário especializado, capaz de captar confiança e simpatia.

Para manter os interesses dos leitores, o bibliotecário deve promover atividades relacionadas com a biblioteca tais como: clubes de leitura, discussão de temas, audição de discos, projeção de filmes, demonstrações técnicas, exposições, trabalhos em equipe...

Quanto à posição das bibliotecas em face dos adultos, a resolução dos delegados à Conferência de Educação de Adultos, realizada na Dinamarca em julho de 1949 "reconhece que as bibliotecas têm um papel essencial na sua educação", apoia o documento apresentado pela UNESCO intitulado "A biblioteca pública, força viva a serviço da educação popular" e recomenda aos Estados Membros que estudem esse texto e que façam dele, na medida do possível, a base de suas ações.

É a primeira resolução nesse sentido adotada por um grupo de educadores de diferentes países.

Para isso a UNESCO já promoveu dois cursos internacionais para bibliotecários, um realizado na Inglaterra e outro na Suécia, a fim de fornecer-lhes as diretrizes gerais para aplicação de programas de atividades relativas à educação de adultos. — R. VILELA — *(Educação,* Rio).

ASPECTOS DO ENSINO DA ARQUITETURA

A despeito da importância hoje adquirida pela arquitetura, principalmente no Brasil, onde ela alcan-

çou um nivel de franca predominância em relação às demais atividades profissionais e artísticas do Pais e em relação ainda ao alcançado pelos outros países do mundo não data de muito a existência do seu ensino regular como hoje o entendemos.

Por largo período esteve a arquitetura ligada a dois ramos do saber humano, a duas formações profissionais diversas, se bem entrosadas, e formações que por vezes se divorciavam, quais sejam as de técnicos — os engenheiros militares ou civis e os oficiais mecânicos construtores — e a dos artistas, formados em ateliers de desenho e pintura, depois em escolas de Belas-Artes através de cadeiras de desenho arquitetônico. É claro que muitos profissionais aliavam muito bem o engenho, arte de que falam os documentos antigos, mas esta ligação dependia sempre muito rnais das capacidades individuais do que pròpriamente de uma formação didática adequada.

Por esta razão, e passada a fase em que as construções se planejavam na própria obra como no período medieval, começou a se fazer sentir um certo desajuste formal e prático entre as preocupações artistas, concebidas no estúdio por artistas sem qualquer formação técnica e as preocupações técnicas entregues a profissionais sem base artística. E sa, a princípio por especialização da mão-de-obra, os desenhos ainda foram mais ou menos bem compreendidos pelos encarregados de sua execução, pouco depois tornou-se difícil este entendimento e as deformações dos projetos cada vez mais se acentuaram. Exemplos elucidativos de como pode conduzir a resultados diversos a aplicação dos planos nas construções são aqueles que dizem respeito a obras planejadas pelos grandes mestres, cujas realizações ora executadas por eles mesmos, ora por outrem, apontam diferenças substanciais. E visível, entre nós, este fenômeno nas obras onde interferiu Antônio Francisco Lisboa. Em São Francisco de Ouro Preto, de São João Del Rei, nos profetas de Congonhas, a sua concepção, o seu modo de sentir está plasmado pois decorreu do seu próprio trabalho. Já na matriz de Tiraden-tes ou nos altares de São Francisco de Ouro Preto (laterais) a execução de outro profissional deu à obra um caráter fundamentalmente diferente daquele que, com certeza, indicava o projeto de Antônio Francisco.

Ora, se este divórcio entre planejamento e execução, entre a técnica e a arte se verificou em época e meio bastante mais favoráveis do que os atuais o bom ajuste destes dois fatôres, em virtude da aceitação geral de um determinado estilo, já caldeado e quase metodizado através de várias gerações e em virtude do trabalho conjunto, em várias oportunidades, de grande número de artesãos em verdadeiras equipes, muito maior seria, posteriormente, as dificuldades a vencer para um melhor entendimento da arte e da técnica nas construções.

E releva acrescentar que, por aquela época, tanto os oficiais da obra como os planejadores, formavam-se igualmente na escola prática das edificações, interferindo ambos, diretamente nelas e acompanhando,. ambos, o seu desenvolvimento.

com as inovações introduzidas entre nós pela Missão de Lebreton, paralelas que também na Europa se faziam sentir, refletindo a experiência já tentada no renascimento, outros caminhos vieram a se impor. A arquitetura, rnais dependente das experiências passadas e nelas baseada, exigia um aprendizado teórico escolar para a fixação, não mais do sentir ou dos processos construtivos em voga, mas para a fixação, dizíamos, do aspecto plástico, quase decorativo podemos dizer, que caracterizava épocas pregressas. Houve necessidade de se estudar o aspecto da arquitetura grega, da romana, da gótica e, como a preocupação, nas aulas de arquitetura não incluiam cadeiras técnicas, evidentemente o estudo se limitava ao citado aspecto, ao caráter externo, sem maiores preocupações pela verdade construtiva que representavam.

Aparecem então pintores como Ataíde, ensinando arquitetura, isto é, desenho arquitetônico e, se por um lado o desenho e a pintura venham adquirindo uma função prática, funcional quase como indicam as suas várias modalidades — pintura histórica, pintura de paisagem, desenho arquitetônico, etc. — por outro lado restringiram de muito, no que diz respeito à arquitetura, o verdadeiro campo desta atividade.

Em conseqüência acentuaram-se as divergências entre o projetar e o construir, entre as decorações aplicadas sôbre os panos de paredes, pilastras, cornijas, motivos florais, etc, e as soluções construtivas, maciços, estruturas etc, divergências também notadas entre o tratamento das fachadas principais, onde intervinha o artista, e o resto da edificação entregue ainda por largo tempo à experiência dos mestres de obras, ligados aos partidos tradicionais.

35 verdade que um ou outro mestre, como Grandjean, lutaram por modificar o ambiente, propugnando por um maior apreço pelo tradicional no que êle continha de experiência, de adaptação ao meio, e por uma melhor compreensão dos problemas arquitetônicos, considerados no seu todo, função, higiene, economia, verdade, sociologia, etc, e não apenas como decoração superficial. Todavia, o ensino da arquitetura não aproveitou esta orientação e, por muito tempo continuaria ainda a compreender-se em simples aula ou, mais tarde, curso, da escola geral das Belas-Artes. Esta hipertrofia artística da arquitetura concluiu por quase abolir os termos arquitetura e arquiteto do linguajar comum, substituidos pelos de construção e projetista ou fachadista, em paralelo com o de mestres ou construtores.

Só há bem pouco tempo, a partir talvez dos trabalhos de Gropius na Alemanha, é que veio a arquitetura a abranger horizontes mais amplos e positivos no cenário das atividades humanas. o progresso da ciência, dos processos construtivos, dos materiais, a melhor compreensão da vida no seu sentido de conforto, de relações domésticas, as novas concepções de higiene — sol, ar, vegetação — teriam de forçar a ampliação dos estudos de arquitetura, de modo a proporcionar ao arquiteto os meios de relacionar cada um dos fatôres intrínsecos ao bom edifício, harmonizando-os funcional e plàsticamente para atender às necessidades tanto materiais como espirituais do homem. Vieram então os cursos de

arquitetura mas, já agora, não mais ligados apenas às escolas de Belas-Artes mas também às escolas de engenharia, abrangendo assim, não rnais apenas os aspectos plásticos ou decorativos das edificações mas também os seus problemas técnicos. Todavia, estes últimos passaram a predominar fortemente, relegada a arquitetura e tão somente a uma especialização, uma habilidade ou uma habilitação a rnais nas atribuições do engenheiro civil. Por outro lado o desenvolvimento industrial limitou de muito a contribuição pessoal do criador nas soluções e, como diz Lúcio Costa, "o vínculo de participação efetiva entre o artista maior, autor da concepção mestra da obra e o conjunto de artistas especializados que o executaram — os artezãos — foi bruscamente substituido pela técnica da produção industrializada, onde o processo inventivo se restringe àqueles poucos que concebem e elaboram o modelo original, não passando a legião dos que a produzem de autômatos, em perene jejum de participação artística, alheios como são à iniciativa criadora".

Tínhamos então três lados a considerar: primeiro o ensino da arquitetura ligado às belas-artes; segundo este mesmo ensino ligado à engenharia e terceiro o desligamento de ambos das construções propriamente ditas, entregues a anônimos obreiros. Tentou-se, é verdade, a reforma de ensino da arquitetura, movimento que se frustrou, porém, resultando apenas no Salão de 1931. Pela mesma época regulamentou-se a profissão do engenheiro, do arquiteto e do agrimensor, etapa, que se ficou a dever a Morales de Los Rios, filho. Só então começam a aparecer no horizonte as delimitações verdadeiras do problema, e por coincidência, é exatamente em Belo Horizonte, a mais nova Capital do País e a rnais erroneamente interpretada até hoje, quanto ao seu poder de absorção das idéias novas, que surgiria a primeira escola de arquitetura do País como entidade autônoma, equidistante dos cursos anteriores e, portanto, isento dos defeitos que a estes comprometiam. Mais tarde também o curso de arquitetura do Rio se desligaria da Escola de Belas-Artes, exemplo que recentemente veio a ser seguido em São Paulo.

Contudo muito resta ainda a examinar para uma adequação perfeita do ensino arquitetônico em relação às exigências da profissão. o complexo problema arquitetônico, ao mesmo tempo abrangendo vários ramos do saber humano mas exigindo a harmonização, em síntese, destes vários ramos para um só efeito, complica e dificulta as soluções a serem adotadas. Se na engenharia complexos similares se verificam, o exercício profisisonal, por outro lado, limita a aplicação dos conhecimentos adquiridos, restringindo-se. em cada caso, à atividade particular da engenharia a que o engenheiro se dedicou, pontes, cálculos, minas, etc. Na arquitetura, pelo contrário a atividade profissional não prescinde da presença simultânea dos vários conhecimentos, a que se acrescentará ainda o talento natural, espontâneo e criador de cada profissional.

Nesta necessidade de entrosamento, de harmonização, de conjunção das várias cadeiras se resumiria, pois o problema a ser ainda estudado. Ensinar estas várias cadeiras

como se fossem compartimentos estanques, desrelacionadas umas das outras não corresponderia ao ideal a procurar.

Considerem-se ainda as dificuldades, já agora de ordem didática, da compreensão do mestre quanto às orientações particulares de cada aluno, fator que, mal resolvido pode conduzir ao cerceamento das vocações naturais existentes. Finalmente deveria ser melhor encarado o problema da ligação mais efetiva do aluno com a obra, estabelecendo-se contatos freqüentes com edificações visando, inclusive a possibilidade da interferência direta do aluno em construções a fim de que familiarizado com as dificuldades e as possibilidades construtivas reais, pudesse depois não só saber projetar o que realmente deseja construir como também aventar melhores soluções, rotineiramente inadequadas. com isso passaria o arquiteto a "compreender" melhor o edifício no seu todo e em seus detalhes, já agora como uma realidade sensível e concreta e não apenas como um desenho alargando também o indispensável contacto entre o criador e o executor das idéias. Por finalidade teríamos o ensino da arquitetura novamente voltado para a "arte de construir", entendendo-se por construir não só o projetar como o realizar.

Os valores plásticos, em virtude da escala reduzida, da observação em planos e da ausência da matéria e da côr, diferem substancialmente no desenho e na realidade. Soluções boas no projeto, consideradas as linhas sobrepostas e o grafismo específico de cada detalhe, na maioria dos casos não se justificam no edifício onde se substituem por planos, massas, volumes e contexturas da mesma forma que nunca se poderia obter a beleza de um quadro se o transportássemos, se o construíssemos realmente com o material que representa. Compreendendo, assim, o desenho como um meio de expressão, e a técnica como um meio de realização; completados estes dois fatôres com a ilustração correlata quanto à história e quanto às teorias estéticas existentes, teríamos então, harmonizados estes problemas, um bom ensino da erquitetura.

— SÍLVIO VASCONCELOS — *(Folha de Minas,* Belo Horizonte).

CRISE DE CRESCIMENTO

Todos quantos acompanham de perto a vida educacional, particularmente o desenvolvimento do ensino público em São Paulo, estão impressionados com o espantoso crescimento da rede escolar que se estende da capital aos rnais longínquos recantos do Estado.

Como a extraordinária extensão da rede escolar coincide com os sintomas de deficiência do sistema, havendo mesmo quem chegue a afirmar a decadência do ensino, tornou-se lugar comum a referência a uma crise de crescimento que estaria afetando a organização pedagógica paulista.

Não cremos que o fenômeno seja eminentemente regional. Em outros Estados da Federação, a situação é a mesma. Fora do pais, ao que vimos e lemos, existe também descontentamento com o trabalho das escolas. fi muito rnais provável que

estejamos em face de um mal da época do que de uma deficiência exclusivamente local. Não resta dúvida, entretanto, que muitas medidas poderiam ser tomadas, entre nós, no sentido de atenuar a crise e permitir maior rendimento ao trabalho que os mestres desenvolvem incansavelmente.

Importante aspecto do extraordinário crescimento que vem empolgando nossa rede de escolas é o seu caráter de improvisação. Não conhecemos nenhum plano, qualquer roteiro, que esteja orientando a criação de escolas no Estado. Elas aparecem ditadas pelas razões as mais variadas, sem que jamais sejam criadas à luz de um planejamento. As vezes, por mera coincidência, a escola criada vem satisfazer a uma necessidade. Pode também acontecer que não corresponda a nenhuma exigência do meio em que vai atuar. A distribuição torna-se assim desproporcional. Sem obedecer a qualquer critério de ordem pública, o crescimento assume caráter verdadeiramente patológico. Como terminará isso, só o tempo dirá.

Diz Anísio Teixeira, em sua conhecida obra "Educação para a democracia" que a quantidade, em matéria de escola, não é tudo e que, sem o zelo pela qualidade, pode mesmo constituir um mal para o ensino. "o mal, diz o educador baiano, deixará de ser, não mais a inexistência de escolas, mas, paradoxalmente, por estranho que pareça, a existência de escolas incapazes".

Realmente, de que vale criar rnais escolas se ainda não temos prédios para as numerosas unidades já existentes? Se não temos recursos para dotar essas escolas que já funcionam, das instalações e do material necessário ao seu melhor funcionamento? Temos que pensar na obtenção de terrenos, na construção dos prédios, na instalação conveniente desses prédios, no fornecimento regular do material permanente e de consumo indispensável, no pagamento condigno aos professores, no custeio pontual e suficiente dos trabalhos de inspeção e orientação, na admissão, sem precariedade, do pessoal técnico e burocrático destinado ao funcionamento das escolas já existentes.

Por outro lado, contamos com escolas de nivel médio situadas em lugarejos que mal conseguem reunir alunos para o único grupo escolar que a cidade comporta. Existindo, em vigor, a lei que favorece o transporte de crianças e adolescentes, por conta do Estado, para frequentar escolas situadas em municípios próximos àqueles em que residem, parece-nos um erro deixar de dar a essas crianças ensino melhor na cidade vizinha, pela inconveniente vaidade de permitir-lhes uma escola local, sem as mesmas condições de eficiência do estabelecimento localizado no centro maior.

A ampliação tumultuada da rede escolar não deixa tempo aos responsáveis pela administração do ensino para organizar a assistência técnica sem a qual sofrerá o rendimento quantitativo e qualitativo das escolas existentes.

Acrescente-se a isso que tem faltado também clima oficiai para que o pessoal docente e administrativo das escolas paulistas se possa entregar ao trabalho educacional como

deve esse trabalho ser: uma tarefa, antes e acima de tudo, de requintada qualidade.

Vamos contemplando desolados, no campo do ensino primário, como no do ensino médio, a diluição dos clássicos recursos pedagógicos de que São Paulo sempre se gabou. Multiplicam-se eles em extensão, cada dia que passa, mas rarefazem-se, cada instante rnais tênues, cada hora rnais frágeis, rasos na profun didade.

Devemos e podemos reagir, antes que os males da crise de crescimento se agravem ainda rnais. o crescimento só será um bem para o ensino se puder sustentar esse nome na plenitude de sua significação. Expandir a rede sem consolidar suas bases, adelgaçar-lhe a superfície sem pensar na sua consistência, não nos parece fazê-la crescer. Parece-nos rnais fazê-la enfraquecer-se. — SÓLON BORGES Dos REIS — *(Correio Paulistano,* São Paulo).

ATOS DA ADMINISTRAÇÃO FEDERAL

PORTARIA N.° 272,

DE 30 DE DEZEMBRO DE 1952

o Diretor do Colégio Pedro II — Externato, resolve expedir as seguintes instruções a serem observadas nos exames de admissão à primeira série do curso ginasial.

Art. 1º Os exames de admissão à primeira série do curso ginasial serão realizados durante o mês de fevereiro.

Art. 2º As inscrições, devem ser requeridas ao Diretor no prazo de 1 a 24 de janeiro.

Art. 3º Para a inscrição nos referidos exames, será exigida a seguinte documentação:

a) certidão de idade, em original ou documento equivalente, por onde se prove ter o candidato a idade mínima de 11 anos ou que a complete até 31 de julho do ano em que fôr requerida a inscrição;

b) atestado médico de que o candidato não é portador de moléstia contagiosa ou infecto-contagiosa (com firma reconhecida) ;

c) atestado de vacina anti-varió-lica recente, também com a firma reconhecida;

d) 2 fotografias do candidato, tamanho 3x4.

Os requerimentos de inscrição no concurso de admissão à 1» série do ginásio deverão ser realizados em fórmulas impressas, que serão adquiridas no Colégio.

Art. 4» Os exames constarão de provas escritas e orais de Português, Matemática, História do Brasil e Geografia.

Art. 5' A prova escrita de Português terá caráter eliminatório, exi-gindo-se do candidato a nota quatro, pelo menos.

Art. 6' A prova escrita de Português, na qual se apreciarão, além de outros elementos, a ortografia, a pontuação e a caligrafia, constará de um ditado, de cerca de quinze linhas de trecho de autor brasileiro contemporâneo, sorteado de uma lista prèviamente aprovada pelo Diretor, e de uma redação sôbre motivo de uma estampa, a qual variará para cada turma.

Parágrafo 1' A prova escrita de Matemática constará, no mínimo, de cinco problemas elementares e práticos.

Parágrafo 2' A prova escrita de de Geografia e História constará de 10 questões simples e objetivas sôbre o programa da disciplina.

Art. 7º As provas orais constarão de arguições sôbre pontos sorteados dentre 20 (vinte), em que serão di-

vididos os programas. Cada examinador argüirá o candidato, no mínimo, durante 5 (cinco) minutos.

Art. *8º* A nota de cada disciplina será a média aritmética das notas atribuidas à prova escrita e à prova oral.

Art. 9º Considerar-se-á habilitado o candidato que satisfizer concomitantemente às duas condições seguintes :

1» — Nota global cinco, pelo menos, no conjunto das disciplinas;

2* — Nota final quatro, pelo menos, em cada dsiciplina.

Art. 10. Terminado o exame de admissão, os candidatos serão classificados na ordem decrescente graus obtidos, para que, por essa classificação se efetui a matrícula, dentro do número de vagas existentes.

Art. 11. A Secretaria do Colégio restituirá os documentos dos candidatos que forem inabilitados, depois do mês de maio, mediante petição.

Art. 12. Os exames prestados, em qualquer das Seções do Colégio Pedro II, são válidos para matrícula no Curso Ginasial dos demais estabelecimento civis do país. — GILDASIO AMADO — (Publ. no *D. o.* de 9-1-953).

PORTARIA N.° 12,

DE 10-1-1953

o Ministro da Educação e Saúde, usando das atribuições que lhe confere o art. 94, da Lei Orgânica do Ensino Secundário, resolve :

Art» 1º — Ë facultada a matrícula de alunos cegos nos estabelecimentos de ensino secundário, reconhecidos ou equiparados pelo Govêrno Federal.

Art. 2º — A tais alunos será permitido o emprego do sistema Braille nas provas e exames, podendo estas serem realizadas em datilografia.

Art. 3» — Desde que haja em cada estabelecimento um mínimo de dez alunos cegos, por série, fica autorizada a admissão de professor cego para ministrar o ensino.

Art. 4' — o ensino do desenho, para os cegos, será substituído pelo de modelagem, nos moldes ministrados pelo Instituto Benjamin Constant, matéria que poderá ser lecionada pelo professor de trabalhos manuais.

Art. 5º — Fica autorizado, no corrente ano letivo, a realização dos exames de admissão com adiamento do prazo regulamentar, correspondente à publicação da presente portaria. — SIMÕES FILHO — (Publ. no *D. o.* de 16-1-953).

R E V I S T A B R A S I L E I R A

DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

PUBLICADA PELO INSTITUTO NACIONAL DE
E S T U D O S P E D A G Ó G I C O S
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E SAÚDE

VOL. XIX ABRIL-JUNHO, 1953 N. 50

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 congregar os estudiosos dos fatos educacionais no país, e refletir o pensamento de seu magistério. REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS publica artigos de colaboração, sempre solicitada; registra, cada mês, resultados de trabalhos realizados pelos diferentes órgãos do Ministério e dos Departamentos Estaduais 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.

R E V I S T A

B R A S I L E I R A DE ESTUDOS

PEDAGÓGICOS

PUBLICADA PELO INSTITUTO NACIONAL DE
E S T U D O S P E D A G Ó G I C O S
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E SAÚDE

VOL. XIX ABRIL-JUNHO, 1953 N. 50

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICO

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

★

DIRETOR **ANÍSIO SPINOLA TEIXEIRA**

CHEFES DE SEÇÃO

ELZA RODRIGUES MARTINS
Documentação e Intercâmbio

MANOEL MARQUES DE CARVALHO
Inquéritos e Pesquisas

DAGMAR FURTADO MONTEIRO
Organização Escolar

ZENAIDE CARDOSO SCHULTZ
Orientação Educacional e Profissional

JOAQUIM MOREIRA DE SOUSA
Coordenação dos Cursos

HADJINE GUIMARÃES LISBOA
Biblioteca Pedagógica

MÍLTON DE ANDRADE SILVA
Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos

ANTÔNIO LUÍS BARONTO
Secretaria

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

REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGóGICOS

Vol. XIX *Abril-Junho, 195S* *Nº 50*

S U M Á R I O

PÁGS.

Idéias e debates:

ABGAR RENAULT, A crise do ensino 3
ANÍSIO S. TEIXEIRA, A crise educacional brasileira 20
GEORGE S. COUNTS, A educação dos Estados Unidos através do espelho soviético 44

Rui CARRINGTON DA COSTA, Acerca do estudo eficiente 94

Documentação :

Posse do Ministro Antonio Balbino de Carvalho Filho na Pasta da Educação 125

Vido *educacional:*

Informação do país 139
Informação do estrangeiro 152

ATRAVËS DE REVISTAS E JORNAIS: *França Campos,* Organização e administração de atividades extra-classe; *Gustavo Lessa,* A for mação de hábitos na idade pré-escolar; *Maurício de Medeiros,* Ensino superior e freqüência mínima; *Romualdo Monteiro de Barros,* Qualidades do professor; *Silvio Galvão,* A propósito de escolas normais rurais; *Sólon Borges dos Reis,* Por que devem os professores estudar sociologia 155

Atos oficiais:

PÁGS.

ATOS DA ADMINISTRAÇÃO FEDERAL: Lei n. 1.816, de 23 de feve reiro de 1953 — *Dispõe sôbre a prestação de exaines, em segunda época, por alunos dependentes e condicionalmente matriculados em série superior;* Lei n. 1.821, de 12 de março do 1953 — *Dispõe sôbre o regime* de *equivalência entre diversos cursos de grau médio para efeito de matricula no ciclo colegial e nos cursos superiores;* Portaria n. 81, de 13 de fevereiro de 1953 — *Dá nova redação ao art. SS e seu parágrafo, da Portaria ministerial n. 50, de 19 de maio de 1952;* Portaria n. 92, de 19 de fevereiro de 1953; Portaria n. 95, de 21 de fevereiro de 1953; Portaria n. 288, de 7 de março de 1953; Portaria n. 161, de 2.7 de março de 1953; Portaria n. 160, de 26 de março de 1953; Portaria n. 166, de 31 de março de 1953; Portaria n. 212, de 22 de abril de 1953; Portaria n. 11, de 24 de abril de 1953 174

A CRISE DO ENSINO (*)

ABGAR RENAULT
Da Universidade de Minas Gerais

Pela sua natureza, pela complexidade de suas funções e eficiência dos processos com que podem influir no meio social, as Faculdades de Filosofia afrontam responsabilidades talvez mais penosas do que suas co-irmãs. Entre elas não é das menos relevantes a que se relaciona com a formação das *elites* nacionais, seja na preparação de cientistas pesquisadores, seja na de humanistas, seja na de professores de grau secundário.

É lugar comum que ao ensino secundário ocorre o dever capital de contribuir para a formação de grupos dotados de atributos capazes de elevá-los à missão, dificultosa entre todas, de orientar e dirigir as nações. Êle é, por excelência, a matriz das *elites* intelectuais e morais.

Conhecemos o ínfimo grau de eficácia desse ramo de educação no Brasil. Os dados provenientes de todos os cantos e recantos (à nossa vocação para o simulacro sempre se afigura valioso criar estabelecimentos de ensino secundário onde o primário mal existe e mal merece o nome que tem) revelam a deplorável situação. Aqui, em São Paulo, no Rio Grande do Sul ou no Distrito Federal, os números exibem o mesmo desastre, o mesmo desmantelo, o mesmo descalabro: na Faculdade de Ciências Médicas desta Capital registraram-se 245 reprovações num total de 298 candidatos; na Faculdade de Odontologia 58 em 118 ; na Faculdade de Direito 164 em 251 ; na Faculdade de Medicina 464 em 566; na Escola de Engenharia 298 em 393; na Escola de Arquitetura 110 em 115; nesta Faculdade de Filosofia 63 em 96; em São Paulo: Faculdade de Arquitetura e Urbanismo 108 em 116; na Faculdade de Medicina de Sorocaba 104 em 117; na Faculdade de Medicina da Bahia 212 em 253. Ao contrário do geralmente suposto, não procedem os examinadores com rigor excessivo a fim de não serem aprovados candidatos em número superior ao de vagas. Aliás, a realização de

(*) Aula inaugural do ano letivo de 1953, na Faculdade de Filosofia da Universidade de Minas Gerais.

dois concursos de habilitação contraria esse êrro comum de observação.

É de assinalar a circunstância desafortunada de incidirem sôbre os exames de português os índices rnais elevados de ignorancia. Os 2.287 reprovados nos recentes exames de admissão ao Colégio Pedro II forarn eliminados na prova daquela disciplina. A Universidade de São Paulo, que teve a coragem e a sabedoria de exigir prova de português nos exames vestibulares para qualquer curso, pôde apurar de modo completo o que em outras universidades somente se apura em relação aos candidatos ao curso de direito e a alguns cursos das Faculdades de Filosofia, como se os demais pudessem estar isentos desse dever elementaríssimo de escrever com um mínimo de decência. o que se observa parece rnais grave ainda do que erros de linguagem e ortografia: verifica-se inquietadora incapacidade de expressão lógica, que impede muitos estudantes de formular com nexo os juízos rnais rudimentares. Tem-se frequentemente a penosa impressão de que algo está comprometido na sua estrutura intelectual. Não é este o momento para alongar o assunto. Parece, todavia, digno de meditação que várias — as melhores — instituições universitárias inglêsas e americanas vêm fazendo, em matéria de língua nacional, exigências cada vez rnais severas, não apenas aos candidatos à matrícula, senão também aos alunos propriamente ditos.

Nunca será demais clamar que não há nada tão importante como a nossa expressão, que é, por excelência, a expressão pela linguagem. Eis porque, na pedagogia moderna, os problemas de expressão constituem uma função de cada parte e de cada disciplina do sistema geral de educação. Cabe aqui, com adequação perfeita, a sentença admirável de Emerson: "o homem é apenas metade de si mesmo. A outra metade é sua expressão".

Entre as disciplinas rnais perfeitamente ignoradas figura a matemática. Os índices de reprovação a ela referentes aparecem quase tão assustadores quanto os relativos à nossa língua.

Qual a natureza das raízes da estranha condição do ensino secundário brasileiro? Ela é, sem sombra de dúvida, mais social do que pedagógica, se é que estamos preparados para admitir que os problemas de educação e ensino são substantivamente sociais, e só adjetivamente pedagógicos.

Transformou-se em hábito lançar todo o débito à conta exclusiva do ensino secundário em si mesmo. Como explicar, então, que nos últimos exames de admissão ao Colégio Pedro II, que não é instituto de ensino superior, tenham sido reprovados

2.287 em 3.640 candidatos? — A má qualidade é uma constante daquele ramo do ensino no Brasil. Contestá-lo é pretender negar a evidência. Mas atribuir o mal a uma, duas ou três razões apenas, como se vem fazendo em discursos, entrevistas e artigos de jornal, é reduzir a seriedade e a complexidade de uma grande questão a uma simplicidade primária, incompatível com os dados mais claros da nossa realidade. É de solar evidência que as suas fontes são numerosas.

A primeira, provavelmente a principal, do ponto de vista puramente didático, está caracterizada nos números revelados pelo Colégio Pedro II, acima citados: o ensino elementar não vem realizando a sua missão satisfatoriamente. A preparação que oferece é defeituosa, insuficiente, inadequada, incapaz: destinado a preparar liminarmente para a vida, não basta sequer para a tarefa circunstancial de habilitar o estudante a vencer os exames de admissão ao curso secundário. Estes índices parecem definitivos como significação: em cada 1.000 alunos matriculados no curso primário apenas 65 alcançam o curso secundário, e destes apenas 7 chegam ao fim do curso superior. Entre os fatôres de tal condição figura, sem dúvida, a má qualidade do ensino primário. A possível alegação de que a maior parte dessa população escolar está em zona rural é contestada por estes dados escuros: a população rural representa, é certo, 2/3 da população geral do Brasil; todavia, as matrículas nas escolas primárias rurais não atingem senão a metade da matrícula total do ensino primário.

Assim a escolaridade média da criança brasileira é das rnais baixas do mundo: um ano e quatro meses.

É de todo em todo impossível isolar o ensino primário do secundário, quando se examinam as causas da ineficácia deste último. o que está ocorrendo no Brasil é que, graças à mistificação, encrostada já no conjunto dos hábitos da nossa composição nacional, o ensino primário não cumpre o seu destino: finge que o cumpre, e transmite o seu encargo específico ao ensino de grau médio, especialmente o secundário, que se viu na contingência de sub-rogar-se nas funções daquele, e com duvidoso êxito. Temos, portanto, que a escola secundária falha, em parte, porque já falhou, antes dela, a escola primária. Tanto vale dizer que, via de regra, os estabelecimentos de ensino secundário se sobrecarregam com uma tarefa que não é sua: alfabetizar, — senão sempre no sentido de comunicar o alfabeto e suas combinações, ao menos no sentido de ensinar a compreensão dos textos lidos. Num caso e noutro, a escola primária apenas semi-

alfabetizou. E porque essa tarefa não é sua, não pode a escola secundária estar para ela preparada, e há de cumpri-la precàriamente, como vem cumprindo, e há de comprometer a que lhe é própria, como vem comprometendo. Eis porque o ensino secundário se reduziu, entre nós, a um processo ancilar do ensino primário, deixando de ser-lhe completamentar. E se não fôr possível sustar esse falseamento, caminharemos céleres para a generalização do que já vem ocorrendo em muitos estabelecimentos de ensino secundário, tanto rnais fácil de levar a cabo quanto menos técnica fôr a natureza dos cursos.

Neste passo, como, aliás, em tudo quanto é primordial em matéria de ensino, é enorme a responsabilidade do professor. Convém, entretanto, não esquecer esta subtil verdade pedagógica: freqüentemente, são os alunos, em última análise, que ditam a qualidade dos cursos, de modo que, quanto mais débil o tonus intelectual daqueles, tanto rnais fraco o teor destes em nível e conteúdo. Nenhum professor consegue lecionar o vácuo, isto é, realizar a sua tarefa sem correspondência de gestos, atitudes, esforço e direção, da parte dos seus alunos; e, se estes não logram acompanhá-lo é comum e natural que êle encurte o passo e freqüentemente, se detenha para permitir-lhes respiração mais funda. As barreiras devem ser opostas na porta de entrada, porque, uma vez vencidas, não haverá rnais remédio senão baixar o curso ao despreparo do estudante que ingressou por complacência dos seus examinadores.

A opinião pública do nosso país não logrou ainda entender a necessidade da preparação especial do professor secundário, sendo singular que a admita em relação ao primário. o bom senso tem por aquisição definitiva que saber alguma cousa é condição necessária e suficiente para ensiná-la, como se o ato de ensinar não implicasse uma técnica. Em todo caso, é animador verificar que, há vinte anos, o exercício do magistério secundário dependia exclusivamente de um registro no Departamento Nacional de Educação, fundado, em geral, em documentos falsos, sem nenhuma prova da capacidade do candidato, o qual podia inscrever-se para lecionar todas as disciplinas do curso e ainda uma atividade da importância da educação física; que, essa atitude enciclopédica de conhecimentos foi, depois, reduzida a quatro disciplinas correlatas; que surgiram as Faculdades de Filosofia e, enfim, para atender a falta de professores em certas localidades, veio a lei que estabeleceu as provas de suficiência perante os estabelecimentos citados — tudo levado a efeito ou, pelo menos, estudado quando Ministro da Educação o grande homem de Estado que é Gustavo Capanema.

É natural que o ensino secundário em nosso país se ressinta fundamente do atraso com que se cuidou da preparação do seu pessoal docente sob regime universitário. Convém assinalar de passagem para esclarecimento da opinião pública: o país que possui, hoje, o ensino secundário rnais conforme com as realidades do mundo moderno é a Inglaterra, onde 75% do professorado se preparou em universidades, e a tendência, nos países rnais civilizados, é elevar até o nível universitário a formação do professor primário, como já vem, aliás, acontecendo nos Estados Unidos, sob regime de requisitos menos fortes, é evidente. Entre nós os diplomados para lecionar em escolas secundárias não vão além de 16% consoante cálculo do eminente professor Lourenço Filho, que os qualifica de otimistas êle próprio.

A célere democratização do ensino secundário, que passou, de súbito, da categoria de ensino aristocrático à de ensino popular, contribuiu fortemente para a diátese ainda em curso. Basta lançar em relevo a desproporção entre corpo docente (desprezada aqui a desproporção entre capazes e incapazes) e corpo discente, oriunda daquele fato social, que tem sua raiz no ingresso do país em fase de industrialização.

Consoante dados reunidos pelo emérito Professor Lourenço Filho, de 1933 a 1946, o ensino secundário cresceu três vezes rnais que todos os outros ramos de ensino entre nós. De 1932 a 1945, o aumento do número de alunos de grau secundário passou de 15,6 por 10.000 habitantes a 54,5, sendo de notar que a população passou, no mesmo período de 36 para 47 milhões. o crescimento da matrícula foi de 330%.

Segundo afirma o mesmo eminente professor em magnífico estudo, "o desenvolvimento da rede escolar primária foi *quatro vezes menor* do que a do ensino secundário". Segue-se que a explicação para tal expansão do ensino secundário não pode ser encontrada em nenhuma medida de ordem estritamente técnica ou de política educacional.

Ora, isso explica evidentemente, tudo quanto possa filiar-se na falta de preparação pedagógica do professor que desconhece métodos, não sabe o que significa centro de Interêsse, nem nunca terá ouvido falar em motivação, integração, etc. Mas muitas falhas de natureza técnica participam da natureza das falhas morais, pois que, em muitos casos, a ineficiência é também desonestidade.

Infelizmente, o professor é, antes de tudo, uma personalidade moral, e, por isso, todo o conjunto falha, constante e desafortunadamente, e vive sob perpétuo regime de suspeita e

desconfiança. Quero significar que a melhor preparação técnica não basta e constitui mesmo um perigo, se não é iluminada por certa constelação de virtudes morais. Assim, não são virtudes de professor a condescendência e a tolerância em maioria de exames: são, ao contrário, formas de injustiça pessoal e meios indiretos de desmoralizar socialmente qualquer instituição escolar. A justiça é o primeiro dever moral do professor. Não há diferença de natureza entre estas duas monstruosidades: aprovar quem não está habilitado e reprovar quem está. Não existe sistema de ensino que resista à falta de exemplar moralidade, e esta reside, primordialmente, no julgar com exatidão os estudantes que se submetem a qualquer tipo de prova ou exame.

Que formação moral poderão ter adolescentes criados nessa atmosfera de complacência, fraude, mistificação e injustiça? Arrastá-la-ão vida em fora, incorporada aos seus hábitos morais, e, naturalmente, dela saturarão o campo de atividades que elegeram.

A insuficiência de remuneração, que hoje não parece tão penosa, não constitui excusa para a ineficiência de nenhum professor. Antes de ser *meio,* o magistério é *modo* de vida.

Parece que é promissora e perspectiva de um número cada vez maior de professoras nas escolas secundárias. Pelo menos tem dado bons frutos a experiência dos Estados Unidos, onde a proporção já é de 5 professoras para um professor, e a da Inglaterra, onde as mulheres, no exercício do magistério secundário, são duas vezes e meia rnais numerosas que os homens.

A pessoa do diretor das escolas de grau secundário deve ser aqui lançada em evidência como um dos fatôres do estado catastrófico do organismo de que falamos, sendo digna de nota a colaboração da administração pública no admitir, durante longo tempo, que elementos de qualquer categoria social exercessem aquela relevantíssima função.

Da minha experiência como Diretor Geral do Departamento Nacional de Educação evoco esse episódio triste e pitoresco. Examinando um processo verifiquei que na fotografia de uma sala de aula aparecia um quadro negro, novo brilhante, convincente; só não prestava uma sentença nele escrita. (Não rnais a recordo, salvo que era do gênero extraordinário de uma oferecida a um irmão meu como texto para corrigir: "A farofa é útil". Nela o que devia ser corrigido era apenas farofa para parofa...) No quadro negro o verbo descer estava escrito com dois ss, e não havia outros erros da mesma espécie porque as demais palavras usadas eram dessas que se escrevem da mesma forma por qualquer ortografia, inclusive pela da pessoa

que lançara no quadro a tal sentença. Apurei que o autor era o diretor, já indigitado professor de poi'tuguês do seu próprio educandário (com perdão da palavra!.. .). Apontei-lhe o desser com dois ss. Replicou célere que adotava a ortografia fonética, então ainda não em uso generalizado. Malgrado a minha ignorância de qualquer sistema ortográfico decretado, não me abalei e senti que a defesa do réu era mais ou menos falsa. Neguei-lhe autorização para dirigir o seu estabelecimento e cassei-lhe o registro de professor. Ficou depois apurado que se tratava de antigo bicheiro, com uma nutrida ficha na polícia do Distrito Federal.

Muitos funcionários de secretarias de ginásios e colégios concorrem quotidianamente, na modesta medida de suas forças, para a incansável obra de desmoralização, operando por conta própria ou de mão comum com seus empregadores.

A sua colaboração consiste, primacialmente, em alterar os sinais de ausência e as notas, inclusive as de exames, transformando-os em símbolos positivos.

Essa máquina funciona, em geral como um "going concern" bem lubrificado pelos estudantes e, não raro pelas pessoas por eles responsáveis.

Ainda entre os elementos humanos internos, isto é, que funcionam no estabelecimento, é preciso apontar diretores e professores, quando estes se submetem àqueles para o efeito de aprovar alunos que não devem ser aprovados a começar pelos exames de admissão, e quando entram em choque a fim de um dos grupos dominar a situação e obter o que quiser em matéria de vantagens pessoais. É uma verdadeira luta de classes. Os professores, que viviam espoliados pelos diretores trabalhavam longas horas por salários vis, (encontramos no Rio de Janeiro aulas pagas a 3$000), sem contrato, sem férias, sem direito algum, e vieram, em 1941, a ter sua condição consideravelmente melhorada, em 1945 bateram novamente às portas do Ministério da Educação. Incumbido pelo Ministro de então, o autêntico homem público que é o autêntico mineiro Gustavo Capanema, de examinar as novas reivindicações, verifiquei ingênuamente espantado, que elas se cifravam nisto: os professores aspiravam a ter a posição que os diretores haviam desfrutado até 1940, a saber — a de ditadores. Parece que a luta prossegue subterrânea, com este resultado: perturba-se a vida escolar, reina a cizânia nos estabelecimentos, baixa ainda mais o rendimento do ensino, e os prejudicados principais são os estudantes.

Entre os elementos humanos externos figuram os pais dos alunos ou as pessoas por estes responsáveis, que, de modo geral, desejam apenas a aparência, o ludibrio, o simulacro representado pela aprovação em quaisquer circunstâncias.

É claro que todos conhecemos as dificuldades com que lutam os pais e as angústias com que acompanham os reveses dos filhos. Também somos pais. o que é incompreensível é o desejo irrefreável, da parte de muita gente esclarecida, de ver vitorioso quem não procurou adquirir e não adquiriu as condições da vitória.

A fascinação toda do diploma do curso superior é, em larga parte, responsável por essa incompreensão. Não interessam os títulos expedidos por estabelecimentos de ensino de grau médio, senão os que conferem direito ao substantivo doutor, considerado, não se sabe porque, adjetivo qualificativo.

Como quer que seja, a participação dos pais na vida escolar é de extrema necessidade, para que lhe compreendam o funcionamento e as exigências legais, lhe meçam as dificuldades e reconheçam que aprovação não é fruto que eleva cair do galho: tem de ser esforço e conquiste.

Reuniões mensais, como presenciei nos Estados Unidos, entre pais e mães de alunos e diretores e professores com perguntas, indagações, interpelações, exames de situações pessoais, a procura de soluções satisfatórias, etc. ofereceriam resultados compensadores.

Aos estudantes cabe, talvez, em grande número de casos, a menor soma de culpa. Vivem sob a pressão de uma sociedade inquieta, frívola, (para Heiddeger a frivolidade é uma das características do homem moderno), sem atitude, sem densidade espiritual e sem ideal, dominada pelo sentimento de que é preciso viver a hora que passa, apenas este momento de agora, como se, acaso, o presente existisse de fato, solto no ar e independente das demais dimensões do tempo.

A vida social no Brasil passou, em menos de vinte anos, de um a outro extremo. Vive-se na rua. A casa não é lugar onde se mora: é o lugar de onde se sai. o automóvel, essa espécie de casa andando, alterou, em numerosos sentidos, os modos de viver tradicionais; é possível que o estudo dessa máquina sob o ponto de vista sociológico faça revelações extraordinárias. As solicitações da vida exterior condenaram desgraçadamente ao desaparecimento a atração do *foco familial.* o rádio e a televisão funcionam como isoladores dentro dos lares. A sociedade vai perdendo o seu centro de gravidade. A família vive

dispersa e reune-se de raro em raro. Os estudantes vivem ao ar livre, ao sol, nas piscinas, nos ginásios, nos campos de tênis e de futebol. Não há o que aí condenar, senão louvar. Mas a vida não é apenas um ato físico. Não somos corpo somente: somos corpo, espírito e sonho. Precisamos também de algum sol interior, e de um pouco de luar, isto é, de certa espiritualidade em nosso modo de ser. Não podemos viver permanentemente em gritos, correrias e mergulhos de praças de esportes. Não podemos prescindir de silêncio, de solidão e de ideal, pois é desses abstratos que se nutre o nosso ser fundamental. o homem — escreveu André Gide — é um ser de diálogo. Ora, não há diálogo entre corpos, senão entre inteligências, sensibilidades e culturas.

o excesso de solicitações da natureza material ou física não deixa margem à movidade para o exercício da sua inteligência e o cultivo da sua vida interior, inclusive a religiosa. A vida puramente corporal dissipa os tesouros do espírito, — que são, ao cabo, os únicos valores que duram e não se desgastam, antes aumentam, — mas o espírito, despovoado, estéril e nulo, acaba sempre por vingar-se. Este o ponto crucial, talvez, da situação do ensino brasileiro.

Dentre os defeitos ou faltas de natureza técnica ou pedagógica afiguram-se das rnais importantes as que enumeraremos a seguir.

É angustiosa, por exemplo, a falta de "ensino dirigido". Ensina-se '(ou finge-se ensinar) isto e rnais aquilo, mas *não se ensina a estudar* nem aquilo nem isto. Essa falha é grave. Nos Estados Unidos a totalidade das escolas secundárias ensina a estudar, e em São Paulo o exemplo vem sendo seguido com êxito em alguns estabelecimentos.

São terríveis os efeitos da memorização como base de toda aprendizagem. Ela conduz o estudante a devolver, por via de regurgitação ou peristaltismo reverso, rigorosamente o mesmo que aprendeu, isto é, memorizou. Pelo menos 80% das nossas casas de ensino estimulam esse desvirtuamento da função da memória e do sentido da aprendizagem.

o hábito de estudar não para aprender, senão para passar em exames, (uma das causas, por parte dos alunos, pelo menos, do excesso de memorização) é dos defeitos rnais perniciosos que se instalaram entre os hábitos supostamente pedagógicos do nosso meio escolar. No fundo está visível o nosso "imediatis-mo" nacional.

Outro fator é o tamanho das turmas que devem ser lecionadas. Está êle, sem dúvida, ligado muito intimamente à nossa conjuntura econômica, mas a verdade é que muitíssimos proprietários de estabelecimentos abusam da citada conjuntura para enriquecer rnais rapidamente. A ganância de um grupo agrava contingência criada pela pobreza geral.

Constitui também *handicap* muito penoso a heterogeneidade das classes, que não seria tão difícil de corrigir com um pouco de boa vontade, ao menos em ginásios e colégios de matrícula mais volumosa.

o ensino demasiada ou puramente livresco está exigindo campanha de morte. São as aulas de português sem exercícios de redação, as de línguas estrangeiras sem uma palavra dita nessas línguas, salvo as lidas em livro para efeito de memorização, as de ciências físicas e naturais sem uma experiência sequer, ainda quando haja laboratórios excelentes, os quais permanecem anos a fio intocados em armários convenientemente trancados.

Outro ponto é a ausência de articulação entre os programas do curso primário e os do curso secundário, e entre os deste e os dos concursos de habilitação: não há zona comum de encontro e entendimento para os regimes vigentes nos dois graus de ensino, parecendo, em conseqüência, polares os critérios de aprovação e reprovação adotados num caso e noutro.

A ausência de orientação educacional é outro fator que pesa na ineficiência geral do sistema. Prevista em lei, podem ser contadas pelos dados as casas de ensino secundário que a adotam ao menos como ensaio.

o desconhecimento completo de noções de organização do trabalho intelectual, que representaria papel, por assim dizer, de "arrumação" do espírito, contribui também eficazmente para a desordem pedagógica reinante.

Quanto aos programas, decididamente não são todos excessivos. Em geral, parecem modestos. Os que o não são já foram muito extensos, e nada contra eles se alegou quando se achavam em vigor. Na crítica ora formulada são esquecidos, por exemplo, os 360 pontos que compunham o programa de geografia, corografia e cosmografia sob o regime de preparatórios, regime que alguns desatinados costumam ainda preconizar como corda de salvamento para o nosso ensino secundário. Demais, é notório que os programas não são executados, e o ataque a eles dirigido é uma excusa em falso, que não convence. Como quer que seja, ninguém deve correr o risco de saber mais do que

pode. Assim, que se reduzam ao mínimo dos mínimos todos eles. Mas não nos iludamos : teremos alterado o accessório apenas. o programa é, ao cabo, o professor.

É frouxa a alegação de número demasiado de disciplinas no *curriculum.* Em verdade, bem examinadas as cousas, não se sabe com segurança o que se poderia amputar sem dano para o conjunto, a não ser, talvez, a língua espanhola, cujo desconhecimento não produz reprovações, a exemplo, aliás, do que em vários estabelecimentos ocorre nos exames das demais disciplinas. A conveniência do estudo de latim continua sendo *moot point,* não sendo esta a oportunidade de ventilá-la.

Ainda nesta matéria de constituição de *curriculum,* um confronto com o passado é favorável ao presente, pois a afirmação de que era rnais fácil, isto é, rnais pedagógico prestar apenas quatro exames finais por ano é perfeitamente ridícula sob todos os aspectos. É positivamente menos difícil ou menos anti-pedagógico concluir estudos de doze disciplinas em sete anos do que em quatro.

Mas o quadro ainda não está completo. É imperioso trazer também à linha de conta estes outros elementos. Em primeiro lugar, a quantidade absurda de oportunidades de novos exames oferecidas aos estudantes reprovados; em segundo lugar, a ridicularia das notas mínimas representativas de aprovação.

A centralização burocrática e, pior que tudo, a uniformidade da experiência pedagógica brasileira têm produzido terríveis danos, e parece que uma prudente concessão de liberdade, cujo *controle* se exerceria por intermédio do estabelecimento do exame de Estado, daria frutos compensadores.

Terrível aspecto da situação está no sistemático descum-primento da lei, de que oferecemos somente poucos exemplos — os rnais característicos e rnais ricos de conseqüências funestas.

A não utilização do exame do Estado, transformado em letra morta no próprio dia em que entrou em vigor a lei que o criara, é, a nosso ver uma das faces mais carregadas de sombra daquela figura que domina toda a vida educacional do Brasil. A sua aplicação haveria alterado muita cousa má, inclusive operado a extinção de numerosos estabelecimentos sem idoneidade moral, inapreciável trabalho de saneamento, e teria também estabelecido as indispensáveis barreiras na hora oportuna, isto é, quando o estudante ainda se acha no próprio curso secundário e por duas vezes — uma ao fim do 1.° ciclo, outra

ao fim do 2.°. Nunca pude compreender as objeções argüidas a esse admirável instrumento usado com tanto êxito nos países rnais civilizados, não só durante o período escolar, senão também após a graduação como ocorre, por exemplo, com um advogado ou um médico formado, digamos, na Califórnia, sede de universidades de alto padrão, que pretenda exercer a sua profissão no Estado de Nova-Iorque: não o logrará sem submeter-se àquele tipo de provas.

Havendo conseguido, com esmerado esforço, reunir um número de feriados maior do que os vigentes na França, na Alemanha e na Inglaterra juntas, o Brasil é detentor há longo tempo, do título de proprietário, do ano letivo rnais curto do mundo, tanto no curso primário como no secundário. Além de 165 dias de férias, 64 feriados e dias santos, — que, por si, já reduzem o ano letivo a cerca de quatro meses e meio, — há que alinhar estes outros fatôres: falhas dos alunos; falhas dos professores; provas parciais antecedidas, contrariamente ao disposto em lei, por período sem aulas, que varia entre uma a duas semanas; no interior, o aniversário do prefeito, a chegada do prefeito, a dor de dentes do prefeito, tudo é pretexto para serem as aulas dispensadas; a realização sistemática de campeonatos, congressos e excursões pseudocientíficas durante o período de aulas.

Somos rnais ou menos uma sucessão de pontos ganglionares, sem nexo e sem contacto, — um agrupamento de vazios sociais, econômicos e políticos, desarticulados, segregados e desconhecidos uns dos outros. Não temos coesão nem intensidade social para sustentar o pomposo estilo de vida que exibimos ao espanto do turista rnais distraído. A nossa construção social é uma pirâmide invertida, isto é, não tem base de sustentação que lhe suporte a superestrutura, tão pesada quanto artificial. Crescemos em vão, e multiplicamos inconscientemente as nossas instituições básicas, especialmente as de educação, sem poder socorrê-las em suas enfermidades de herança, que se declaram no justo momento em que entram a funcionar. Em vez de estratificar e consolidar as primeiras conquistas — as fundamentais, — cuidamos logo de aumentar-lhes o número em prejuízo de um mínimo de boa qualidade. Possuímos o que somos incapazes de manter em funcionamento eficaz. Somos um povo incompetente, em marcha forçada para a desagregação, pois está a falecer-nos coragem para ouvir a verdade e corrigir os erros, falhas e desmandos crassos que ela exibe.

Pobres e cegos, delirantemente imodestos e ¡moderados, preferimos não extrair conclusões de cousas como as que se seguem. Sabe-se, por exemplo, que todo cidadão que auferir proventos superiores a 30.000 cruzeiros por ano está sujeito a pagamento de imposto de renda. Pois bem: é tal a nossa pobreza que apenas 0,4% dos 52 643 479 habitantes do Brasil foram notificados, em 1 950, para pagar o citado imposto, tomada por base, então, a importância de 24.000 cruzeiros. 99,6% da população está dele isenta, e a renda nacional é de 3.000 cruzeiros *per capita.* Por outro lado, 27% da mesma população geral não tem profissão. o valor econômico de um brasileiro é calculado em vinte e quatro vezes menor do que o de um nacional de países da Europa e da América setentrional. Da nossa repugnância ao trabalho, aliás notória, dão notícia: Primeiro, o *folk-lore* nordestino, ao pôr na boca de um homem estas palavras — "Hora de dormir, dormir. Hora de comer, comer. Hora de passear, passear. Hora de trabalhar, pernas pro ar, que ninguém é de ferro"; segundo, esta conversa autêntica de um sertanejo da Paraíba com um forasteiro que se admirara de não ver ninguém trabalhando na vilazinha onde se achava: — Mas é sempre assim mesmo? — É. — Vocês não trabalham nunca? — Não. Mas às vezes não sentem vontade de fazer qualquer cousa? — Ah ! isso sente, mas a gente reage... e terceiro, o episódio acorrido na posse de um interventor no norte, que, ao exclamar: "Vamos trabalhar!", provocou este queixume de um dos presentes: "Já começa perseguindo!"

o confronto de condições nossas com situações de natureza idêntica no estrangeiro não nos trará nenhum conforto. Ao contrário. Assim, por exemplo, não poderá constituir excusa para a situação do nordeste o alegar o flagelo das secas, porque pelo menos 30% das terras norte-americanas, cerca de 40% das da Argentina e mais de 60% da Austrália padecem desse mal no mesmo grau de intensidade. Igualmente, apontar a guerra mundial como causa do aumento do custo da vida entre nós e ridiculo, pois que, de 1939 a 1952, êle subiu de 100 para 190 nos Estados Unidos, e na Capital de São Paulo, o nosso Estado rnais próspero, elevou-se de 100 para 579.

Tudo isso é praticado sob as vistas dos inspetores federais, que não poderão ser tão censurados como se pretende, se se levar em consideração que, em geral, os prefeitos se julgam donos de tudo que há e acontece em seus respectivos municípios e alguns costumam falar em soberania (sic) municipal ferida, quando autoridades estaduais ou federais tentam zelar pelo cum-

primento da lei. Entretanto, é forçoso reconhecer que a fiscalização está a léguas do que deveria ser.

Mais nefasto que tudo é a ação deseducativa de muitos governos, a qual assume expressões variadíssimas. Bastem estes exemplos : as nomeações de incapazes para cargos de magistério, como se não fossem suficientes as que se fazem tão esmeradamente para cargos administrativos; as concessões dos favores rnais absurdos aos nossos estudantes: — em 1930 estalou uma revolução que durou 21 dias e de que resultou, por decreto, a aprovação de todos os estudantes, exatamente por haverem estes alegado, e ter sido logo reconhecido pelo Govêrno, que ignoravam a matéria dos exames. A medida abrangeu todos os cursos. Confronte-se esse fato enorme com o que ocorreu em todos os países (exceto, é claro, o Brasil) que se envolveram nas guerras de 14 e 39 que duraram respectivamente, 4 e 5 anos, findos os quais os estudantes sobreviventes prosseguiram seus cursos no mesmo ponto em que o haviam abandonado ao irromperem as hostilidades.

Em virtude desse inacreditável programa de concessões, que é rigorosamente cumprido, o hábito mais danoso se instalou na administração do ensino público — o da capitulação diante de todas as reclamações dos estudantes. É, pois, natural e humano que os menos esclarecidos dentre eles se convençam de que só têm direitos e nenhum dever e de que ao decidirem incluir-se na classe, estão fazendo favor ou concessão especialís-sima aos pais.

Pior que tal esforço deseducativo da parte da administração do ensino público só existe a transformação de escolas secundárias em casas de comércio, onde "cola" é instrumento lícito e educação é mercadoria.

Como se vê, a interpretação técnica e a interpretação econômica do problema não lograram esgotá-lo. A interpretação ética é imprescindível. Os defeitos morais são muito rnais graves que os pedagógicos. Estes comprometem a aprendizagem a que se dedicam os estudantes, mas não os corrompem.

* * *

uma das necessidades rnais urgentes do Brasil, é ouvir e entender a sua verdade nacional, não em meias palavras, mas em completas expressões de coragem, veemência e dureza.

Os povos de mentalidade infantil tendem irresistivelmente, como as crianças, à mitomania e não suportam a verdade pois

que não foram educados para ouvi-la. Somos um povo que teme a verdade e, numa reação instintiva de defesa, a rotula de derrotismo, ao ouvi-la.

Somos, por excelência, o país da sobremesa, isto é, do não essencial, do supérfluo, do que pode e deve esperar, mas não espera.

Já se disse, com propriedade, que o Brasil é geograficamente um continente e política, social e econômicamente um arquipélago. Esses símbolos têm apoio em dados estatísticos recentes: nosso país tem por quilômetro quadrado a média de 6 habitantes ; no sul onde a população é mais densa, encontra-se o máximo de 21 habitantes por quilômetro quadrado, e no norte e no centro-oeste menos de um por quilômetro quadrado: os grupos de 5.000 habitantes representavam, em 1940, apenas 1/5 da população geral, e não houve alteração sensível; em 10% das sedes de distrito a população não era, então, superior a 100 habitantes.

É preciso clamar, portanto, não para aumentar o desconcerto do vozerio sem sentido, senão para advertir, conclamar e estabelecer um regime de profunda austeridade moral, que atinja tudo e todos a fim de salvar o Brasil.

Clamamos contra a desordem da administração pública brasileira; contra a falta de cuidado com os dinheiros públicos, dispendidos especialmente em superfluidades, bugigangas e sobremesas; contra a nossa incúria, de que é exemplo o caso do abastecimento de água no Rio de Janeiro, recomendado por D. Pedro II, num dos anos de 70, ao Ministro do Interior; contra a ausência de perspectiva na avaliação da escala das nossas necessidades, que nos levou a construir um "stadium" Gustosissimo no Distrito Federal, onde faltam escolas, hospitais e água; contra uma ininteligível política econômica, que vende arroz à Espanha a 160 cruzeiros a saca e o importa depois daquele mesmo país a 600 cruzeiros a saca ; contra a insânia que nos leva a transformar numerosos cargos públicos em fonte de eni-i-quecimento e a admitir aposentadorias milionárias numa nação de mendigos ; contra a inacreditável tolerância dos poderes públicos com o tráfego da Capital Federal, organizado em sistema de matança, que produziu em um ano 556 mortos e realizou 24 desastres por dia, um por hora; contra a vergonha de um Conselho Municipal, o do Distrito Federal, que possui 800 funcionários; contra a Prefeitura da mesma municipalidade, que consegue consumir com pessoal 82% do seu orçamento; contra o absurdo de sermos o único país que mantém uma repartição pagadora em Nova Yorque, simultâneamente, com rnais três

outras, de naturezas diversas, na mesma cidade e todas localizadas em pontos de aluguéis elevadíssimos; contra a nossa incapacidade de levar a sério as cousas sérias que explica, por exemplo, o havermos construído sem sala de leitura a maior biblioteca pública do país; contra a nossa visceral transigência com tudo quanto é "arranjo", "acomodação" ou "jeitinho" ainda nos assuntos tocados da maior gravidade pública; contra a singularidade terrivelmente sintomática de termos representações tanto rnais fracas quanto melhores as leis eleitorais; contra a nossa condição de devedores relapsos — o rnais relapso dentre todas as nações da América do Sul; contra o regime moral que elevou a impunidade à categoria de instituição protetora dos rnais graves delitos contra a cousa pública; contra a nossa inércia diante dos quadros rnais estarrecedores, como esse da nossa desmoralização e do nosso ridículo internacionais; contra a nossa falta de qualidade humana para afrontar com dureza uma conjuntura que reclama dureza extrema de caráter.

Como exigir e esperar que o nosso ensino seja bom, isto é, superior às demais coisas que possuímos? Que instituição nacional funciona melhor do que êle? Os que o criticam não têm autoridade para fazê-lo porque lhe ignoram a natureza e as razões de seu precário funcionamento e se esquecem de que as instituições educacionais não nascem nem vivem no vácuo; são uma floração social. A doença de que todos se queixam — vou "data venia" repeti-lo — não é doença, é sintoma de um mal geral. Onde "tudo" é ruim, errado e vicioso, por que e como haveria o ensino de ser perfeito ou apenas menos mau do que é? Todas as manifestações essenciais da civilização nacional só possuem, na melhor das hipóteses, aquela "vita minima" que caracteriza os períodos de hibernação de alguns aspetos da vida animal.

Cumpre-nos, a nós, professores, reagir contra essa crítica unilateral, evidenciando que o ensino não é exceção em nosso país, e pugnar viva e tenazmente por despertar a consciência pública para o conjunto da realidade nacional e por levar ao foco dessa consciência a verdade de que é imprescindível considerar a educação o instrumento primeiro da construção das nacionalidades. Não debateremos contra os tempos. "Nos su mus tempora", dizia Santo Agostinho. A nós, não a eles, é que devemos transformar.

Nesse ponto, as Faculdades de Filosofia podem e devem exercer influência conforme a gravidade e a grandeza das suas missões. Entre estas surge, primacial, o advertir as novas gerações de professores dos perigos que salteiam o Brasil, adver-

tí-las da relevância excepcional de seus deveres imediatos e futuros, adverti-las e prepará-las para o exercício desses deveres. É imperioso predicar. Toda palavra é ação, e não existe ação criadora que não seja precedida de pensamento, isto é, de palavra, já que não podemos pensar sem palavras ou imagens ou símbolos de palavras.

A luta é longa e dura. Lancemos fora a ilusão brasileira de que será possível ganhá-la com a celeridade com que a Inglaterra venceu, em 1893, a guerra com o Zanzibar, a saber — em 40 minutos...

Tenhamos a paciência corajosa de encará-la em termos de gerações, tal como temos tido até agora, a triste paciência de suportar o espetáculo deplorável da nossa incapacidade moral sem clamar e sem crispar os punhos, embora crispando o nosso doloroso coração de brasileiros.

A CRISE EDUCACIONAL BRASILEIRA

ANÍSIO S. TEIXEIRA
Diretor do INEP

Não é difícil encontrar-se um relativo consenso de opinião a respeito da gravidade da situação educacional brasileira. A divergência surge na análise das causas dessa situação e na indicação da terapêutica rnais aconselhável.

Vamos tentar aqui encarar essa situação de pontos de vista rnais recuados ou buscar novos ângulos de apreciação, com a esperança de que novas perspectivas, ou visão rnais extensa dos fenômenos, nos desfaçam as divergências e sugiram diretrizes comuns ao nosso esforço de recuperação.

Antes de tudo, cumpre definir a educação como função normal da vida social e caracterizar os motivos pelos quais, além dessa educação, buscamos dar aos indivíduos educação formal e escolar.

A educação, como função social, é uma decorrência da vida em comunidade e participa do nível e da qualidade da própria vida em comum. É por este modo que adquirimos a língua, a religião e os nossos hábitos fundamentais. É por este modo que somos brasileiros, que somos de nossa classe, que somos afinal o que somos. A família, a classe, a religião são instituições educativas, transmissoras dos traços fundamentais de nossa cultura, e a elas ainda se juntam a vida social em geral e os grupos de trabalho e de recreio.

A escola, propriamente dita, somente aparece em estágio avançado e complexo da cultura, quando esta, já consciente, adquire as técnicas intelectuais da leitura e da escrita e o saber pelo livro, cuja transmissão não se pode efetuar senão sistemàticamente. A escola surge, pois, assim, como uma instituição já altamente especializada proposta à formação de intelectuais, de letrados, de eruditos, de homens de saber ou de arte.

Podemos dizer, numa simplificação um tanto ousada, mas em rigor certa, que até o século dezoito, não teve a nossa civilização outra escola senão essa, destinada a manter e desenvolver a cultura intelectual e artística da humanidade, para tanto

preparando um pequeno grupo de especialistas do saber e das profissões de base científica e técnica. Tal escola não visava formar o cidadão, não visava formar o caráter, não visava formar o trabalhador, mas formar o intelectual, o profissional das grandes profissões sacerdotais e liberais, o magistério superior, manter, enfim, a cultura intelectual, especializada, da comunidade, de certo modo distinta da cultura geral do povo e, sobretudo, distinta e independente de sua cultura econômica e de produção.

Um dos resultados, porém, dessa cultura intelectual foi a ciência, cuja aplicação crescente à vida veio revolucionar os métodos de trabalho e de vida do homem. Começa, então, a necessidade de uma educação escolar rnais generalizada, destinada a dar a todos aquele treino sem o qual não lhes seria possível viver ou trabalhar com adequação ou integração aos novos níveis a que atingiria a sociedade.

Essa nova escola, já agora para todos ou, pelo menos, para muitos, não tinha por objetivo preparar os especialistas das letras, das ciências e das artes, mas o homem comum, para o trabalho ou o ofício, tornado este, pelo desenvolvimento da civilização, suficientemente técnico para exigir também treinamento escolar especial. Ora, para tal modalidade de escola não dispunha a sociedade de nenhuma tradição. Não havia, com efeito, senão as escolas altamente especializadas de treino e preparo de um grupo reduzido de intelectuais, letrados, cientistas e artistas. E a nova escola teve assim, que utilizar a tradição e os métodos das antigas escolas. Daí o seu caráter intelectual e livresco, como se a escola comum nada mais fôsse que uma expansão da escola tradicional, uma iniciação de toda a gente à carreira de letras, de ciências ou de artes, fruição até então de poucos.

Somente nos fins do século dezenove, começa-se, no mundo, a rever e transformar essa situação, com o aparecimento da chamada educação nova, do trabalho, ativa ou progressiva, que rnais não é do que a percepção de que a formação do homem comum ou, melhor, a formação de todos os homens não podia obedecer aos mesmos métodos de formação de uma classe especial de estudiosos, eruditos, intelectuais ou cientistas. A escola chamada tradicional, com a sua organização, o seu currículo, os seus métodos, somente teria eficiência para o tipo muito especial de alunos, a que sempre servira, isto é, aqueles muito capazes e que se destinassem a uma vida de estudos literários ou científicos. Ora, nenhuma nação pode pretender formar todos os

seus cidadãos para intelectuais. E como nenhuma escola também seria capaz disso, a escola comum, intelectualista e livresca, se fêz uma instituição rnais ou menos inútil para a maioria dos seus alunos.

A reforma dessa escola está em plena marcha em todo o mundo. Dia a dia. as escolas primárias e secundárias se fazem rnais ativas e práticas e as escolas superiores rnais técnicas e especializadas. Cada escola passa a procurar servir rnais diretamente aos seus fins, independente de qualquer preconceito social ou intelectual. Esse, o sentido da renovação educacional do nosso século.

As escolas passaram a ter dois objetivos: a formação geral e comum de todos os cidadãos e a formação dos quadros de trabalhadores especializados e de especialistas de toda espécie exigidos pela sociedade moderna.

A preocupação comum dos homens não é formação propriamente intelectual, embora exija certas técnicas intelectuais primárias, como a leitura, a escrita e a aritmética, e certo mínimo de informação e conhecimento. Precìpuamente, é uma formação prática, destinada a dar, ao cidadão, em uma sociedade complexa e com o trabalho extremamente dividido, aquele conjunto de hábitos e atitudes indispensáveis à vida em comum. A escola, neste nível, longe de poder ser modelada segundo os antigos padrões acadêmicos, deve buscar os seus moldes na própria vida em comunidade, fazendo-se ela própria uma comunidade em miniatura, onde o aluno viva e aprenda as artes e relações da sociedade compósita e difícil de que vai ùtilmente participar. Para essa nova, ativa, vital e progressiva educação, somente agora vem o mundo descobrindo e aplicando as suas técnicas e os seus métodos.

Depois da escola comum, eminentemente formadora de hábitos sociais e mentais, passa o aluno, já adolescente, a escolas especializadas, em que se habilita para a imensa variedade de trabalhos, que oferece a sociedade contemporânea, inclusive o trabalho do estudo e da pesquisa e das grandes profissões chamadas liberais, que, embora tremendamente importantes, constituem apenas um setor da vida hodierna. Em tais escolas especializadas, também hoje muito transformadas, é que se pode encontrar e se encontra ainda algo da velha tradição acadêmica e escolástica.

Essa evolução escolar, com anacronismos inevitáveis, também se vem realizando entre nós. Estamos, talvez possamos dizer, no período correspondente ao da segunda metade do século

dezenove na Europa. A opinião pública tomou-se de certo entusiasmo pela educação e está a exigir escolas para todos. Há, por toda a parte, certo orgulho nos aspectos quantitativos da educação e a pressão se faz tão intensa, que até a limitação de matrícula se torna difícil senão impossível.

Não poderemos, entretanto, analisar com justeza a situação escolar brasileira presente, sem antes considerar que o nosso esforço de civilização constituiu um esforço de transplantação, para o nosso meio, das tradições e instituições européias, entre as quais as tradições e instituições escolares. E a transplantação não se fêz sem deformações graves, por vezes fatais. Como a escola foi e será, talvez, a instituição de mais difícil transplantação, por isto que pressupõe a existência da cultura especializada que busca conservar e transmitir, nenhuma outra nos poderá melhor esclarecer sôbre o modo por que se vem, entre nós, operando a transplantação da civilização ocidental para os trópicos e para uma sociedade culturalmente mista.

o defeito original, rnais profundo e permanente, de nosso esforço empírico de transplantação de padrões europeus para o Brasil, esteve sempre na tendência de suprir as deficiências da realidade por uma declaração legal de equivalência ou validade dos seus resultados. com os olhos voltados para um sistema de valores europeus, quando os não podíamos atingir, buscávamos, numa compensação natural, conseguir o reconhecimento, por ato oficial, da situação existente como idêntica à ambicionada. Aplicávamos o princípio até a questões de raça, como o comprovam os decretos de branquidade, dos tempos coloniais.

Acostumamo-nos, assim, a viver em dois planos, o real, com as suas particularidades e originalidades, e o oficial com os seus reconhecimentos convencionais de padrões inexistentes. Enquanto fomos colônia, tal duplicidade seria natural e até explicável, à luz dos resultados que daí advinham para o prestígio nativo, perante a sociedade metropolitana.

A independência não nos curou, porém, do velho vício. Continuamos a ser, com a autonomia, uma nação de dupla personalidade, a oficial e a real. A lei e o Govêrno não eram para nós instituições resultantes de condições concretas e limitadas, contingentes, mas algo como um poder mágico, capaz de transformar as coisas por *fiats* milagrosos.

A divisão aceita tàcitamente ou nem sequer discutida entre uma diminuta classe dominante e um grande povo analfabeto e deseducado, segundo os padrões convencionais, permitia essa dualidade que nos dava o aspecto de teatro, personificando al-

guns um elenco "representativo", no palco da nação supostamente civilizada, e estendendo-se, pelo imenso território nacional, silenciosa e *bestificada*, a grande platéia.

Nas últimas décadas, porém, houve desenvolvimentos, camadas sociais se misturaram, parte da massa popular se incorporou à nação, e já não podemos apenas "representar" de país civilizado. Temos de *ser* um país civilizado. As instituições "transplantadas" não se podem conservar como instituições simbólicas e aparentes, mas têm de se fazer efetivas, extensas e eficazes, sob pena de não atenderem às imposições do real desenvolvimento brasileiro.

É a conjuntura em que nos encontramos. o *progredir ou perecer* de Euclides da Cunha está hoje superado. Progredimos. . . e pereceremos se não nos organizarmos em condições de poder suportar e dirigir o próprio progresso. E a organização de que aqui falamos não é a de nenhum plano racionalizante, mas de adaptação de nossas instituições à realidade nacional, para que elas não sejam fictícias nem inadequadas, mas os instrumentos eficazes da solução de nossos realíssimos problemas. Devemos reexaminá-las tôdas, à luz do nosso conhecimento atual das condições brasileiras, a fim de conduzi-las para melhor atenderem aos seus objetivos, na sociedade brasileira, unificada em todo o país. Temos de sair de um estado de ficção institucional para o da realidade institucional, integrando a nação *real* em suas instituições assim tornadas *reais.*

o caso da escola exemplifica e ilustra essas observações. Dentre as instituições, nenhuma, como já dissemos, oferece, ao ser transplantada, maiores perigos de se deformar ou perder mesmo a eficácia. A escola em parte já é de si uma instituição artificial e abstrata, destinada a complementar, apenas, a ação de educação, muito rnais extensa e profunda, que outras instituições e a própria vida ministram. Deve, portanto, não só ajustar-se, mas completar-se com as demais instituições e o meio físico e social.

Não é, pois, de admirar que por muito tempo, entre nós, não se tenha tentado senão com extrema prudência a sua trans-plantação. o fato de os portuguêses sempre se terem recusado a transplantar a universidade poder-se-á, talvez, admitir, hoje, como uma prova até de sabedoria, a despeito de todos os motivos de dominação política, que lhes ditaram efetivamente a recusa.

o que é fato é que chegamos à independência sem imprensa e sem escolas superiores, com a maior parte de nossa elite formada na Europa, o que continuou a acontecer durante boa parte

do império. Como que se percebia obscuramente o perigo de uma transplantação de instituições delicadas e complexas como as da educação, em seus níveis rnais altos, pelo risco de quebra de padrões...

Durante toda a monarquia, a expansão do sistema escolar se fêz com inacreditável lentidão. A consciência dos padrões europeus era muito viva, para que se pensasse poder abrir escolas como se abrem lojas ou armazéns. Por outro lado, o desenvolvimento do país era tão lento e as condições até a abolição, de certo modo, tão estáveis, que a nação não se ressentiu demasiadamente da escassez de sua armadura educacional.

com a abolição e a república, entramos, porém, no período de mudanças sociais, que a escola teria de acompanhar. o modesto equilíbrio dos períodos monárquicos, obtido em grande parte às custas da lentidão do nosso progresso e do número reduzido de escolas, em que se buscava conservar a todo transe os melhores padrões, rompe-se definitivamente, e começamos a expandir o sistema escolar, sem maior reflexão nem prudência.

o fenômeno a registrar era sempre este: a escola, como instituição de cultura, não era realmente exigida e imposta pelo meio brasileiro; representava, antes, um esforço para elevá-lo ao nível de outros meios, de que desejávamos copiar os padrões. Assim, ao ser criada, apresentava algo de semelhante ao modêlo que se queria transplantar, mas, logo depois, entrava a se deformar e a se reduzir às condições do ambiente. A luta para mantê-la no nível inicial, permanente e incessante, era vencida pela tendência inevitável para se deteriorar.

Os analistas de nossas escolas sempre assinalaram um impasse: como construir um sistema escolar para uma nação, cujo progresso o requer, mas não o determina? Precisávamos de educação. Mas, as condições existentes não nos haviam preparado para a espécie de educação de que dispunhamos, isto é, copiada de modelos alienígenas, sobretudo europeus. A escola, assim, não podia fugir a certo aspecto irreal, se não absurdo, no melhor dos casos, e, nos demais, paternalista, assistencial e salvador.

A nossa velha tendência nativa para a revalidação, para a transformação da realidade por declaração oficial, exercida a princípio contra a metrópole, para forçá-la a reconhecer-nos virtudes ou qualidades, passou a se exercer contra nós mesmos, cu por uns contra os outros.

o legislador, possuído, também êle, do velho vício metropolitano, entrou a fixar condições e padrões para a educação,

tomado do susto de que os nativos, entregues a si mesmos, fizessem da escola algo de reprovável. Fora dessas condições, não haveria educação. o Govêrno federal tomou, assim, rigorosamente, as antigas funções da metrópole. E os colonizados, como todos os bons colonizados, entraram a lograr os colonizadores, obtendo o "reconhecimento" para os seus colégios, fossem quais fossem as suas deficiências, mediante o cumprimento formal dos prazos e demais exigências estabelecidas.

Está claro que nada disso se poderia dar se a educação fosse um processo de preparação real para a vida, pois, então, de nada valeria burlá-lo. Mas, como a escola se fêz, muito rnais que preparação, um processo de validação, pelo qual nos assegurávamos de um título legal de educado, com todas as vantagens daí decorrentes, a simulação se tornou não somente possível mas até frutuosa.

Tratava-se, na realidade de uma transplantação a que faltavam as condições históricas e sociais, que nutriam e justificavam, nos demais países, de onde as copiávamos, a sua existência e o seu florescimento.

As alternativas, então, haviam de ser o fenecimento, no caso das escolas de tipo profissional, ou a deformação, no caso das escolas de cultura geral. Como as condições sociais do país não exigiam, em rigor, tais escolas, estas últimas se fizeram formais e decorativas e aquelas ficaram abandonadas e vazias.

A justeza dessa observação se comprova, mesmo nos casos de êxito da escola brasileira. Vemos, assim, as escolas chamadas profissionais lograrem certo sucesso em São Paulo e no Rio Grande do Sul, onde as condições sociais e econômicas as recomendavam, e decair nas demais zonas do país, que não haviam chegado ao relativo progresso industrial daqueles Estados. Por outro lado, os três tipos de escolas superiores profissionais — de medicina, engenharia e direito — por isto mesmo respondiam a necessidades reais, também lograram um coeficiente razoável de êxito e eficácia.

Os demais tipos de escola não conseguiram vingar nem criar tradições, deixando o país, na hora que vivemos de expansão e desenvolvimento, sem as diretrizes indispensáveis para o seu progresso educacional. Daí o crescimento atual desordenado e anárquico das escolas e a ameaça em que nos achamos de ver todo o sistema escolar brasileiro transformado em uma farsa e uma simulação.

* * *

A crise educacional brasileira é, assim, um aspecto da crise brasileira de readaptação institucional. A escola transplantada ! para o nosso meio sofreu deformações que a desfiguram e a levam a assumir funções não previstas nas leis que a buscam disciplinar, impondo-se-nos um exame da situação à luz dessa realidade e não das aparências legais, para descobrirmos as causas e os remédios de sua crise.

Recordamos que, até pouco tempo atrás, a educação escolar era voluntária e destinada àqueles que dispusessem de lazer para recebê-la. Os educados pela escola constituíam uma elite social. A classe dominante é que educava os seus filhos, porque dispunha de recursos para que pudessem eles ficar afastados das atividades práticas e econômicas, pelo tempo necessário a essa educação escolar, que seria tanto melhor quanto rnais longa.

E foi assim que a educação escolar se ligou indissoluvel-mente à idéia de que era um meio de conseguir o indivíduo uma posição social de caráter dominante, conservando-a, se já a tivesse, ou adquirindo-a, caso proviesse de camada social menos privilegiada.

Note-se que as escolas, a princípio mantidas pela Igreja, se fazem depois, independentes e particulares, sob o patrocínio discreto e acidental do Estado. Somente no século dezenove é que o Estado entra maciçamente, a interferir na educação e, a princípio, apenas para oferecer um *mínimo* de educação escolar, considerado necessário para a nova vida em comum, complexa e progressiva da civilização industrial moderna.

Esse *mínimo,* que logo se faz compulsório, não tem, entretanto, o antigo caráter de manter alto ou elevar o *status* social do educando, mas visa, tão somente, e nunca é demais repetir, dar a todos, aquele treino mínimo, considerado indispensável para a vida comum do novo cidadão no estado democrático e industrial.

Ao seu lado, continuava, porém, a existir a educação de classe, com a sua matrícula selecionada, não do ponto de vista das aptidões e capacidades, mas do ponto de vista de padrões herdados e dos recursos econômicos dos seus selecionados alunos. Na Europa e, sobretudo, na França, os dois sistemas escolares coexistiam, lado a lado, separados e estanques. A escola primária, a escola primária superior, as escolas normais e as escolas de artes e ofícios constituíam o sistema popular de educação, destinado a ensinar a trabalhar e a perpetuar o *status* social dos que as freqüentavam, por condição ou contingência. As classes preparatórias (primárias), o liceu, as grandes escolas profissionais e a universidade constituíam o outro sistema

destinado as classes abastadas e a conservação do seu alto *status* social. Está claro que freqüentar tais escolas passava a ser um dos meios de participar dos privilégios dessas classes e, desse modo, de ascenção social.

Como o critério da matrícula, nos dois sistemas, não era o do mérito ou demérito individual do aluno, isto é, de sua capacidade e suas aptidões, mas o das condições sociais, ou econômicas, herdadas ou ocasionalmente existentes, dos pais, a injustiça era flagrante, concorrendo o sistema educacional para a perpetuação da divisão das classes, como ficara historicamente estabelecida. E essa injustiça, em choque com as aspirações democráticas, é que dá lugar à grande luta dos fins do século passado e dos começos deste pela integração dos dois sistemas em um único, com igualdade de oportunidades para todos.

Desejo, porém, aqui, não tanto acentuar a referida luta, quanto examinar os efeitos, sôbre as escolas chamadas secundárias e as superiores de que as primeiras eram os degraus, da matrícula por simples motivos econômicos e não em virtude da capacidade e aptidão dos alunos.

A longa associação da educação escolar com as classes rnais abastadas da sociedade determinou que, só em mínima parte, a escola se fizesse realmente selecionadora de valores. Forçada a receber todos os alunos, cujos pais estivessem em condições de arcar com os ônus de uma educação prolongada dos filhos, independente da sua capacidade individual, a escola desenvolveu uma filosofia de educação, que qualificaríamos de extremamente curiosa, se a ela não estivéssemos tão habituados. Tal filosofia era a de que quanto rnais inúteis fossem os estudos escolares, rnais formadores seriam eles da chamada elite que às escolas fora confiada. Não se sabia o que seus alunos iriam fazer, salvo que deveriam continuar a pertencer às classes mais on menos abastadas a que pertenciam. Logo, se se devotassem os alunos a estudos, inúteis em si mesmos, mas reputadamente formadores da mente, deveriam, depois, ficar aptos a fazer qualquer cousa que tivessem de fazer, na sua função de componentes do chamado escola social...

E assim se afastou da escola qualquer premência do fator "eficiência", chegando-se a considerar tudo que se pudesse chamar de "prático" ou "utilitário" como de pouco educativo. A escola "acadêmica", isto é, verdadeiramente formadora do espírito e da inteligência, passou a ser algo de vago, senão de misterioso, educando por uma série de exercícios, reputados de ginástica do espírito, capazes de produzir atletas — de todos os pesos, digamos de passagem — do intelecto ou da sensibi-

Jidacie. Mas, por isto mesmo que buscava resultados tao indiretos e tão elusivos, não podia se ater a critérios severos de eficiência. Os seus resultados só viriam a ser conhecidos rnais tarde, na vida, quando os seus alunos, vinte ou trinta anos depois, vitoriosos em suas carreiras, por motivos absolutamente diversos, apontassem para o latim distante ou os incríveis exercícios escolares e dissessem que tudo deviam àquela escola, aparentemente tão absurda e, no entanto, tão miraculosa!

Estou buscando caracterizar a escola tradicional das classes altas da sociedade, nos casos extremos, para poder explicar o espírito de irrealidade e, por conseguinte, a complacência do seu auto-julgamento e a sua falência em funcionar como um aparelho realmente seletivo de valores, antes, pelo contrário, operando como uma perpetuadora das injustiças sociais.

Mas, ao lado do anacronismo, que representaria tal escola, as forças sociais, que haviam compelido o Estado a criar a educação mínima compulsória e as escolas pós-primárias de educação prática e utilitária, e a renovação científica do preparo para as profissões liberais e técnicas, estavam transformando a educação escolar em um processo de preparo dos homens (de todos os homens) para a sua redistribuição nas múltiplas e diversas ocupações de uma sociedade industrial e complexa. Educação assim, com tais propósitos definidos, é claro que não visava nenhuma pseudo-formação do espírito, mas algo de concreto e objetivo: um treinamento especial para uma ocupação especial. o pêndulo já aí inclinava-se para o outro extremo, criando a tendência para o regime de mero adestramento, que empobreceu tantas dessas escolas.

o importante a notar, em nossa análise, é, porém, que essa educação não objetivava nenhuma específica classificação social, fosse a de manter ou de fazer ascender o aluno a determinada camada social, mas, simplesmente, ensinar a trabalhar e dar um "meio de vida" ao aluno. Como tal, desde o princípio, não gozou de prestígio social, fazendo-se por toda a parte, a escola para os que não tinham meios de seguir a outra, a escola acadêmica, a qual — ela sim — classificava socialmente e permitia a ascenção às chamadas profissões liberais.

A fusão ou integração dos dois sistemas escolares — o do povo e o das elites — veio se realizando em todos os países, por diferentes processos. Na América do Norte, pela organização de um único sistema público de educação, com extrema flexibilidade de programa e a livre transferência entre eles. Na Inglaterra, pela "escada contínua" de educação, pela qual se permite que o aluno, seja lá qual fôr a escola que freqüente, possa

ascender a todos os graus e variedades de ensino. Na França, pela transferibilidade do aluno de um sistema para outro e por um sistema de bolsas de estudo favorecendo os alunos desprovidos de recursos para a matrícula e a freqüência das escolas seletivas,

Além dessa inter-fusão dos alunos, pela qual se quebrou o dualismo do sistema, do ponto de vista das classes que abasteciam os dois tipos diversos de escolas, processou-se uma verdadeira revisão de métodos e programas, graças à qual as escolas chamadas populares se vêm fazendo, cada vez mais, escolas de cultura geral, sem perda dos seus aspectos práticos, e as escolas chamadas "clássicas" ou "acadêmicas" se vêm fazendo, cada vez rnais, escolas de cultura moderna, preocupadas com os problemas de seu tempo, sem perda dos seus aspectos culturais, hoje mais inteligentemente compreendidos.

Em todos os países democráticos, os sistemas escolares tendem a constituir um único sistema de educação, para todas as classes, ou, melhor, para uma sociedade verdadeiramente democrática, isto é, sem classes, em que todos os cidadãos tenham oportunidades iguais para se educarem e se redistribuírem, depois, pelas ocupações e profissões, de acordo com a sua capacidade e as suas aptidões, demonstradas e confirmadas.

No novo sistema educacional, que agora encaramos, a classificação social posterior do aluno é um resultado da redistribuição operada pelo sistema e não um objetivo predetermina-damente visado por certas escolas para um grupo privilegiado de alunos de recursos. o aluno terá as oportunidades que sua capacidade determinar.

Está claro que nenhum país atingiu ainda essa perfeição. Até agora, o que se tem feito é aumentar aquela educação mínima oferecida pelo Estado, até os 16 e os 18 ou 19 anos, e prover um sistema de bolsas para os estudos superiores, a fim de facilitar o ingresso dos capazes sem recursos, — considerando-se, como realidade iniludível que o ensino superior, de modo geral, ou depende dos recursos da família, ou impõe sacrifícios pessoais consideráveis.

Entre nós, porém, a evolução de que esboçamos as linhas mestras sofreu desvios e agravantes de toda ordem. Antes do mais, sempre tivemos um sistema dual, embora sem a nitidez do paradigma francês. A escola primária, a escola normal e as chamadas profissionais e agrícolas constituíam um dos sistemas, e a escola secundária, as escolas superiores e, por último, a universidade, o segundo sistema. Neste último, dominava a filosofia educacional dos estudos "desinteressados" ou inúteis

em si mesmos, mas supostamente treinadores da mente, e no primeiro, a da formação prática e utilitária, para o magistério primário, as ocupações manuais ou os ofícios, as atividades comerciais e agrícolas.

o Estado tomou, em relação aos dois sistemas, uma atitude muito significativa do modo pelo qual reagem à sua influência as instituições escolares. Houve, por parte do Estado, algo como uma duplicidade de comportamento.

com efeito, se, por um lado, pagava um alto tributo de palavras e, por vezes, até de recursos, à educação popular, promovendo o ensino primário e criando escolas normais, profissionais e agrícolas, com sacrifícios tanto rnais penosos quanto menos compensadores, por outro lado, estabelecia uma legislação de privilégio para o chamado ensino secundário, propedêutico às escolas superiores, e firmava, de tal modo indireto, o prestígio incontrastável deste ensino sôbre o popular e prático.

Se o nosso desenvolvimento social e econômico obedecesse sincronizadamente ao dos demais países considerados civilizados, o embate se daria entre os dois sistemas e o mesmo processo de fusão ou conciliação se efetivaria aqui, como se efetivou, digamos, na Europa.

Mas, o desenvolvimento do Brasil, desigual no espaço, impondo aqui um sistema de escolas, moderno e variado, permitindo ali o anacronismo de escolas de pura e simples classificação social, e desigual no tempo, levando a nação a lidar com as suas crises de desenvolvimento quando as nações que nos fornecem os métodos de ação já de muito as superaram; esse desenvolvimento, diversificado e retardado somente agora vem provocando a crise de educação, que nos cumpre resolver, se não quisermos agravar a situação seríssima em que se debate a nação com as suas escolas.

Na verdade, o que se está passando no Brasil é um resultado daquelas mesmas fôrças sociais de democratização do ensino que operavam na Europa e na América, em fins do século dezenove e começo deste século, mas com efeitos funestos, porque não encontraram ou não encontram as ditas forças, entre nós, as duras e sólidas tradições escolares dos países já civilizados.

Se possuíssemos, em relação aos dois sistemas, verdadeiras tradições, vivas, concretizadas em escolas modelares, cada dia que passasse seria mais difícil fazer, fosse uma autêntica escola de tipo "acadêmico" ou "superior", ou uma autêntica escola de tipo profissional ou prático. Mas, como as nossas tradições, ou se quiserem, padrões, são frágeis e sob o embate da inevitável pressão social "democratizadora" se desfazem fàcilmente,

vimos assistindo a uma expansão desordenada e irrefletida de escolas... de tipo acadêmico, com vários ou confusos desígnios, em várias e confusas direções.

Mas, por que de tipo acadêmico e superior, e não de tipo técnico ou do chamado ensino profissional? — Não será que está aí uma das pistas para explicação da situação educacional em que se encontra o país?

Já nos referimos à duplicidade ou ambigüidade do Estado em relação à educação pública, no Brasil. o Estado (união e províncias) promove diretamente a educação chamada popular, com as escolas primárias, normais, técnicas e agrícolas e, aparentemente, se desinteressa pelo ensino secundário, para o qual só muito poucos estabelecimentos mantém. A sua política educacional seria, assim, a de promover um sistema público de educação, caracterizado por escolas populares e de trabalho. Ao mesmo tempo, porém, este mesmo Estado legislou sôbre o ensino de modo a anular seu próprio esforço oficial, direto, pela educação popular, profissional e técnica. com efeito, a legislação sôbre o ensino secundário deu-lhe ou reforçou-lhe o privilégio de conduzir ao ensino superior, emprestando-lhe, assim, uma superioridade sôbre todos os demais ramos de ensino. E depois disso, permitiu, pelo regime das equiparações, que os colégios particulares gozassem de todas as regalias de colégios oficiais e seus exames fossem válidos para o poder público, quanto a todos os seus efeitos ou alcance. De tal modo, somente o ensino secundário haveria de constituir a *grande via* para a educação das classes rnais altas do país, ou dos que a elas pretendessem ascender. o ensino primário, o normal e o técnico-profissional ficaram como becos sem saída, para onde iriam os alunos que não pudessem freqüentar o secundário, preparatório do superior.

Tal duplicidade e incongruência legislativa deu como resultado o afluxo natural dos alunos para as escolas secundárias. o Estado julgava que, não as criando nem mantendo, poderia conter a pressão social para o acesso às mesmas. Mas, não reparou que, embora quase não as mantivesse, reconheceria, pela equiparação, as escolas particulares, quantas aparecessem. E isto era o mesmo, ou era mais do que mantê-las. E, por outro lado, também não refletiu que, dada a organização de escola secundária e, sobretudo, a sua mantida filosofia de escolas apenas para treino da mente, tal escola podia ser barata, enquanto as demais escolas — para treino das mãos, digamos, a fim de acentuar o contraste — seriam sempre caras, pois requeriam oficinas, laboratórios e aparelhagem de alto custo.

Estava, pois, aberto o caminho para a expansão escolar descompassada, a que assistimos em todo o país, nos últimos vinte anos... uma escola secundária regulamentarmente uniforme e rígida, de caráter acadêmico e portanto fácil de criar e de fazer funcionar, bem ou mal (mais mal do que bem), com o privilégio de escola única ou de passagem única para o ensino superior (passagem naturalmente ambicionada por todos os alunos), entregue ou largada, tão privilegiada e *atraente* escola, à livre iniciativa particular, mediante concessão pública, facilitada sob aleatórias condições e aleatórios controles, rígidos apenas no papelório e quanto a este, sob o guante de uma toda poderosa burocracia central e centralizadora. E um sistema público de educação — a escola primária, a escola normal, o ensino técnico-profissional e agrícola — sem nenhum privilégio especial, valendo pelo que conseguisse ensinar e não assegurando nenhuma vantagem, nem mesmo a de *passar* para outras escolas.

Claro que o sistema público de escolas, via de regra, entrou em lento perecimento; enquanto a escola secundária, em sua mor parte, de propriedade privada, mas reconhecida oficialmente, com o privilégio máximo de ser a verdadeiramente *estrada real* da educação, o caminho para todos os caminhos, distribuindo uma educação puramente livresca, facilitada por programas oficiais e rígidos, iniciou a sua carreira triunfal, multiplicando seis vezes a sua matrícula nos últimos vinte anos.

Operada essa expansão, melhor diríamos inflação, segue-se agora — era fatal ou óbvio — a do ensino superior.

A escola secundária propedêutica tem de se continuar na escola superior, multiplicada agora pela simples imposição da massa de alunos "deformados" pela escola secundária livresca e acadêmica. Como as escolas de ensino livresco e acadêmico, baseadas naquela pedagogia do treino da mente, mediante simples preleções e exames, não precisam para existir senão do aluno, do professor e de um local para aulas, era de prever, mas parece foi previsto, o que aconteceu e acontece ainda. Multiplicaram-se, então os ginásios e colégios. E, agora, multiplicam-se as faculdades de filosofia, de ciências econômicas, de direito e, de vez em quando, rnais audaciosamente, até escolas de medicina e de engenharia. o poder público mantém o seu sistema escolar "desprestigiado": as escolas primárias, as custo-síssimas escolas técnico-profissionais e agrícolas, os institutos de educação ou as escolas normais. E a iniciativa privada, pobre e sem recursos, e valendo-se até de modestíssimas subvenções oficiais, que a escoram, mantém o sistema escolar privilegiado,

o de mais alto prestígio social e alta procura, das escolas secundárias e superiores, freqüentado por pobres e ricos, com as suas jóias e mensalidades, relativamente bem modestas, por de fato proporcionadas ao modestíssimo ensino que ministram.

Como se vê — e não carregamos nas tintas — o quadro é, no mínimo, algo insólito, desafiando qualquer lógica e quaisquer sentimentos de exação, realidade e verdade.

Mas, tudo isto se fêz possível graças a uma legislação infeliz e ambígua, pela qual o ensino particular passou a gozar do privilégio de ensino público, explorado por concessão do Estado, em franca e vitoriosa competição contra o ensino público mantido pelo Estado, e graças às facilidades de uma pedagogia obsoleta, adotada rígida, uniforme e legalmente para o ensino secundário, em franca oposição à pedagogia moderna rnais das escolas públicas primárias e pós-primárias.

A educação e as suas instituições sofrem, ademais, a ação das forças sociais que o desenvolvimento brasileiro vem liberando. A educação de tipo acadêmico e livresco não está sendo procurada pela população brasileira, em virtude dos ensinamentos que ministra, mas pelas vantagens que oferece e pela maior facilidade dos seus estudos. De modo que nem professores nem alunos lá estão sèriamente a buscar sequer os próprios objetivos caracterizadores da escola, o que leva a uma complacente redução desses mesmos objetivos à "passagem nos exames". A escola se faz intrìnsecamente ineficiente, se assim nos podemos pronunciar, pois, não é peixe nem carne, reduzindo-se a uma série de estudos disparatados e inconseqüentes, se não fossem nocivos.

* * *

Mas, a nação não podia se limitar a esse tipo de ensino. A educação de tipo rnais eficiente ou, pelo menos, de objetivos rnais diretos, visando a aprendizagem de ordem vocacional ou prática, veio, a despeito do desencorajamento legal, se desenvolvendo. E os seus alunos entraram a fazer pressão para que seus estudos fossem igualmente reconhecidos como preparação para os cursos superiores. Esta pressão já se fêz sentir em uma legislação fragmentária, mas de sentido uniforme, que culminou na lei n.° 1.821 de 12/3/1953, que reconhece todos os cursos de nível médio como degraus diretos para o ensino superior. Rompeu, assim, a pura pressão social a rigidez monolítica do ensino chamado secundário, privilegiadamente preparatório do superior.

Por outro lado, a própria escola está a dar mostras da insatisfação e a lutar por melhorar e adaptar seus métodos às novas; condições do tempo e da época. A revolta contra a uniformidade e rigidez do currículo, contra os programas impostos, contra os livros didáticos fracos e pobres, mas oficialmente aprovados, é manifesta e está a exigir reforma, que venha adaptar a escola secundária aos seus fins de formação do adolescente para as múltiplas ocupações da vida moderna, inclusive (mas não exclusivamente) a eventual continuação dos seus estudos em níveis posteriores de educação, universitários propriamente, ou não.

Existem, pois, diversas forças e tendências em jogo na crise educacional vigente. com risco de fatigar pela repetição, insistamos nas duas principais, que se contrapõem, com interações que dificilmente podem redundar num equacionamento feliz.

De um lado, temos o desejo positivo da população por rnais educação escolar e a imposição das necessidades de local e de tempo para que essa educação seja melhor, mais eficiente e variada, para as múltiplas ocupações de uma sociedade já em parte industrial e complexa. De outro, temos a nossa pobreza de recursos a buscar, por uma falsa filosofia da educação, fundada em resíduos de uma teoria de treino da mente por estudos abstratos ou livrescos, reduzir a escola a turnos excessivamente curtos e o programa a pobres e disparatados exercícios intelectuais, transformando uma e outro em puro formalismo ou farsa, que pouco diverte e não sei se a alguém ainda pode iludir.

Como resultado, da rnais forte e operante das tendências, temos a escola com o máximo de quatro horas diárias, a funcionar em turnos (dois e até três), tanto no nível primário quanto no secundário e até já no superior. o professor acumu-lando, ou várias funções, eu várias escolas. E o aluno dividindo eu tempo em estudo e abandono, na escola primária, e estudo e emprêgo nas demais escolas, embora servindo mal a ambos.

Somente essa redução de tempo e as condições de trabalho do professor seriam suficientes para que a nossa escola não pudesse ser eficiente. Agravam, porém, ainda mais a situação as confusões pedagógicas, as deformações dos moldes mal copiados de educação acadêmica e intelecutalista, esta, aliás, servindo de explicação para o funcionamento da escola nas condições em que funciona.

com efeito, para que a escola pudesse reduzir as suas atividades ao tempo escasso com que conta e conformar-se com o

professor apressado e assoberbado que a serve, foi necessária a adoção de objetivos os rnais simplificados possíveis. A escola, assim, visa tão somente, inculcar alguns conhecimentos teóricos ou noções simplòriamente práticas. Não forma hábitos, não disciplina relações, não edifica atitudes, não ensina técnicas e habilidades, não molda o caráter, não estimula ideais ou aspirações, não educa para conviver ou para trabalhar, não transmite sequer sumárias, mas esclarecidas noções sôbre - nossas instituições políticas e a prática da cidadania. À escola ministra em regra conhecimentos verbais, aprendidos por meio de notas, que se decoram, para a reprodução nas provas e exames, revive até a apostila ou a "sebenta"!

Assim simplificada, pôde expandir-se e está ainda a expandir-se numèricamente, em todos os níveis, reduzindo o período escolar e o conteúdo do ensino a um mínimo, insuficiente não só em quantidade, como em qualidade, pois o pouco que é aprendido não o é realmente, em virtude dos métodos defeituosos de aprendizagem e as escamoteações desta mesma aprendizagem.

Premidos, pois, pela necessidade de expandir as facilidades de educação, estamos a ludibriar a sede popular de escola com essa inflação de deficientes, más e péssimas escolas, que ameaça corromper todo o sistema educacional.

Não há para a conjuntura nenhum remédio fácil nem imediato. Temos de encarar a situação em sua totalidade e dar início a um movimento de contra-marcha na pior das tendências que apontamos, atendendo ou orientando a melhor da melhor forma possível, mobilizando esforços, recursos e cooperações as rnais diversas para o mesmo fim.

uma súmula de providências, tendo em vista meios e fins, ao nosso ver se impõe e aqui a sugerimos, como um esboço:

Primeiro, descentralizar administrativamente o ensino, para que a tarefa se torne possível, com a distribuição das respon-sabilidades pela execução das medidas mais recomendáveu e recomendadas;

Segundo, mobilizar os recursos financeiros para a educação, de forma a obter deles (de todos eles, em cooperação e conjugação) maiores resultados. Sugerimos a constituição, com as percentagens previstas na lei magna da República, de *fundos de educação* — federal, estaduais, e municipais; estes fundos, administrados por conselhos, organizados com autonomia financeira, administrativa e técnica e todos os poderes necessários para a aplicação dos recursos, inclusive»

E é sôbre a base desse sistema fundamental, comum e popular de. educação, que teremos de formar verdadeiras, autênticas elites selecionadas, dando aos rnais capazes as oportunidades máximas de desenvolvimento. A plasticidade e flexibilidade da escola irá permitir-lhe que se ajuste às condições do aluno e lhe ofereça as condições rnais adequadas para o seu aperfeiçoamento para não dizer somente *crescimento.*

A EDUCAÇÃO DOS ESTADOS UNIDOS ATRAVÉS DO ESPELHO SOVIÉTICO (*)

GEORGE S. COUNTS

Da Universidade de Columbia I

— INTRODUÇÃO

A compreensão da verdadeira natureza da União Soviética e de suas tendências constitui dever precípuo de todos quantos amam a liberdade no mundo de hoje. Sem essa compreensão, as sociedades livres podem perecer todas elas, esmagadas uma a uma pela impiedosa avalanche da agressão comunista. Não há necessidade de documentação para demonstrar que é difícil chegar até essa compreensão. E no entanto a União Soviética não é, de todo, uma terra de completo mistério. Embora muitos aspectos da vida atrás da "cortina de ferro" não possam ser conhecidos, as principais feições do sistema soviético, dos objetivos soviéticos, dos métodos soviéticos e da moral soviética são fàcilmente discerníveis.

A "cortina de ferro" é, por certo, uma barreira formidável. Disso não resta dúvida. Só os rnais desesperados e rnais corajosos cidadãos soviéticos ousam até tentar atravessá-la e passar

(*) o presente trabalho constitui um dos folhetos editados, em 1951, pelo Bureau de Publicações da Universidade de Columbia, e transcrito em tradução de Célia Neves.

Nota introdutória :

Em nenhum setor das atividades públicas a tendência a dormir sob os louros é rnais nociva do que na educação. A visível lentidão com que vêm sendo desvendados os segredos do funcionamento do espírito humano, e, de outro lado, a complexidade dos fatôres sociais e econômicos envolvidos, impedirá, por tempo indefinido, que, em qualquer parte da terra, os líderes educacionais se quedem na beatitude da contemplação dos próprios feitos.

Em países extensos e populosos como os Estados Unidos, há, pelo contrário, um desafio constante à atividade crítica e ao anseio por um aperfeiçoamento progressivo — tanto no sentido qualitativo como no quantitativo. George S. Counts sempre pertenceu ao grupo dos líderes educacionais que lá impedem a complacência. Esta seria justificada em povos menos alertados, fáceis de deslumbrar-se com as cifras da disseminação do ensino

para o Ocidente. E na verdade poucos são os cidadãos do mundo livre que obtêm permissão para transpor a "cortina de ferro". Menor ainda é o número — se é que existem — dos que violando a legislação do Estado soviético, escapam da vigilância da polícia, cruzam as fronteiras de Moscou e Leningrado, e circulam sem restrição entre os habitantes dessa terra imensa e estranha. com efeito, qualquer pessoa conhecida como estrangeira achará praticamente impossível, em virtude do rigor das leis, comunicar-se livremente com o povo.

Todavia, como a voz dos Sovietes passa sem censura por sôbre as ondas do éter e penetra no Ocidente, e as publicações soviéticas chegam até o mundo livre, já não precisamos ignorar inteiramente o que se passa na terra de Lenine e Stalin. Ao espírito perceptivo e bem informado, uma simples cópia do

em todos os seus graus e com os exemplos de algumas instituições educacionais realmente modelares. Em tais povos, seria impossível dissimular as "zonas sombrias", os *dark spots,* em que florescem a ignorância, a mesquinhez, a intolerância.

o leitor inadvertido das páginas seguintes poderá concluir que a autonomia local deve ser condenada como responsável pela subsistência de tais manchas. Assim se mostrará esquecido de que essa autonomia é também responsável por uma série de admiráveis progressos educacionais não enumerados nestas páginas. Não é do estilo dos homens cultos americanos responder a críticas estrangeiras com a exaltação dos objetivos já alcançados em seu país. o Professor Counts se limitou, pois, a mostrar as deturpações dos autores citados, feitas com o objetivo de sensacionalismo. Não pediu sequer ao crítico russo, a quem responde, que seguisse uma regra elementar de probidade científica e colocasse, no outro lado da balança, alguns dos inúmeros testemunhos em favor dos resultados positivos já obtidos na educação americana.

Por que não o fêz? Porque se há um fato histórico invariavelmente observado é o da impossibilidade, num país totalitário, de uma atitude objetiva diante do adversário ideológico. Tal atitude seria heróica e. . . fatal.

o Prof. Counts fêz, há tempos, elogios rasgados a empreendimentos educacionais realizados na Rússia. Foi criticado veementemente em seu país. Mas sobreviveu. Sobreviveu? Não só isso (acrescentaria um êmulo de Cícero), mas continuou a comparecer à sua cátedra na Universidade de Colúmbia, e a dar as suas lições a inúmeros discípulos.

Só esse fato dispensava a sua resposta ao crítico russo. Mas essa resposta, bem como o artigo original, merecem ser divulgados em nosso meio pelos seguintes motivos: a) mostram como nos Estados Unidos se mantêm em constante vigília os que dedicam a vida ao progresso educacional do país; b) demonstram como estão errados os que, entre nós, acusam de extremistas ao grande mestre John Dewey e aos seus discípulos Kilpatrick, Counts e outros, pois contra eles se volta a ira do crítico russo, que chega a denominá-los "educadores americanos reacionários lutando por mostrar a sua lealdade aos senhores de Wall Street". Além disso, as anotações de Counts à crítica são em si mesmas um exemplo significativo do grau elevado a que atingiu a ética da polêmica nos meios cultos dos Estados Unidos.

Pravda ou do *Isvestia,* da *Literaturnaia Gazeta* ou da *Kultura i Zhizn,* conta uma história autêntica, embora parcial. A literatura sôbre a educação e a cultura soviéticas, por exemplo, é sobremodo reveladora. Num estado totalitário, rnais ainda que numa sociedade livre, as modalidades vigentes de idéias, formas políticas e valores éticos refletem-se claramente nas práticas educativas e nos escritos de seus homens de saber.

o número de novembro de 1949, do *Sovietskaia Pedagogika,* órgão teórico oficial da Academia de Ciências Pedagógicas, divulgou um artigo extraordinariamente revelador, intitulado "A Escola e a Pedagogia Norte-Americanas a Serviço da Reação" *(The School and Pedagogy in the USA in the Service of Reaction)* . o responsável por esse artigo, N. K. Goncharov, é co-autor do compêndio aprovado pelo Estado sôbre teoria e prática da educação soviética — o único compêndio adotado no ensino dessa matéria, nas instituições encarregadas de formar professores para as escolas primárias. Trata-se de um dos rnais eminentes educadores da Rússia, e, presumivelmente, homem de grande erudição.

A linguagem e o estilo desse artigo na certa interessarão ao leitor norte-americano; são característicos não só de literatura pedagógica soviética como de toda a atual literatura soviética sôbre os Estados Unidos. o leitor notará também a impressionante parada de erudição feita por Goncharov — as numerosas citações e transcrições da literatura educacional dos Estados Unidos. o professor ou cidadão soviético não iniciado ou mal informado só pode concluir que o panorama apresentado é totalmente exato e fiel. Faz lembrar uma parada de erudição semelhante, nos escritos dos "antropologistas" nazistas, que reuniram "provas" nos moldes da melhor tradição acadêmica alemã, para demonstrar a irrestrita superioridade da raça nórdica.

o leitor norte-americano deve ainda compreender que não haverá nem poderá haver refutação das alegações e deturpações de Goncharov, em revistas educativas ou quaisquer outras, da União Soviética. Embora alguns educadores russos talvez possuam os necessários conhecimentos, podemos ter certeza de que permanecerão calados. Sabem que Goncharov apenas obedece lealmente às ordens do Comitê Central do Partido Comunista da Pan-União.

Nas páginas seguintes damos uma tradução integral do artigo. Nada se omitiu do texto original e a tradução foi feita com enorme cuidado. Sempre que foi possível localizar a fonte das citações ou referências de Goncharov, a afirmativa ou transcrição foi conferida, para apurar-se sua exatidão. Sem dúvida

muitos de seus pronunciamentos sao de tal maneira falsos que seria supérfluo comentá-los, para o leitor bem informado, dos Estados Unidos. A tragédia, na realidade, consiste em que as retificações aqui feitas não serão conhecidas do outro lado da "cortina de ferro". Portanto, a caricatura feita por Goncharov, sôbre a educação e os educadores dos Estados Unidos, provavelmente será aceita como retrato fiel, por quase todos que vivem sob a foice e o martelo, do Elba ao Mar da China.

Eis o artigo, acompanhado de notas explicativas e bibliográficas, preparadas pelo autor do presente trabalho.

II

A ESCOLA E A PEDAGOGIA DOS ESTADOS UNIDOS A SERVIÇO DA REAÇÃO

o ensino nos Estados Unidos está atravessando uma crise séria. A imprensa norte-americana é forçada a admitir que as escolas do país se acham em estado de abandono, que os prédios são inadequados, que os professores, na primeira oportunidade que se lhes oferece, deixam a profissão por outra rnais lucrativa.

As autoridades governamentais dos Estados Unidos também se referem ao péssimo estado da educação pública. Assim Truman, por exemplo, em sua mensagem ao Congresso, a 7 de janeiro de 1948, escrevia: "É deplorável que num país rico como o nosso, milhões de crianças estejam privadas de prédios escolares adequados ou do número de professores necessário ao ensino primário e secundário".

A afirmativa é substancialmente correta. Foi extraída ao apelo lançado por Truman no sentido de obter subvenções federais para o ensino. Ainda assim, o ordenado dos professores, em dólares, e as condições dos prédios escolares são, nos Estados Unidos, muito superiores ao padrão soviético. Além disso, na União Soviétiva os professores não têm permissão de mudar de profissão livremente.

Truman fêz tais declarações visando objetivos puramente demagógicos, pois desejava obter maior apoio dos eleitores. Todavia, as eleições já terminaram há muito tempo e não se tomou uma só medida prática para a melhoria das condições das escolas.

(*) Artigo de Goncharov, em grifo; comentários de Counts, tipo comum. 4

o govèrno dos Estados Unidos não exibiu a mesma insistência que demonstrou, digamos, em estender sua "ajuda" às forças reacionárias da Grécia. No discurso a um grupo de estudantes, a 21 de maio de 1948, Truman foi rnais uma vez forçado a admitir o seguinte: "A situação financeira de nosso sistema de escolas públicas é uma vergonha para o país rnais rico do mundo".

Essa afirmativa é substancialmente correta. Truman discursou no Girard College.

A vida do professor de escola pública é muitíssimo dura, nos Estados Unidos; na esmagadora maioria dos distritos rurais, dirige simultâneamente oito classes. Sem dúvida é pura perda de tempo um professor ensinar a alunos do primeiro ao oitavo anos. E, nessas circunstâncias, não se pode nem pensar em trabalho sério.

Nos Estados Unidos, a descentralização do ensino público é considerada sinal de democracia. Essa "democracia", porém, conduz a irresponsabilidade para com os professores. Se um professor não vai d, igreja ou se assiste a uma reunião do Partido Progressista, as autoridades governamentais logo o destituem do direito de lecionar. A lei sôbre apuração da "lealdade dos empregados de instituições estatais" é largamente aplicada aos professores e os julgados de lealdade "duvidosa" são logo demitidos das escolas.

Nos Estados Unidos professores foram e estão sendo demitidos por motivos fúteis. Isso é um escândalo para uma sociedade livre. Mas os próprios professores, e bem assim indivíduos e organizações voluntárias, como a União Americana de Liberdades Civis, promoveram e promovem infindáveis campanhas em defesa da liberdade de cátedra e dos direitos dos professores, em geral. É desnecessário assinalar que na União Soviética não pode haver partido político de oposição, comparável ao Partido Progressista. o Partido Comunista da Pan-União possui completo monopólio de legalidade. Se se suspeitar que um indivíduo participa da organização de um partido rival, esse indivíduo é prèso e provavelmente será condenado a passar um certo período num campo de trabalho forçado.

Fatos colhidos em publicações norte-americanas revelam a situação material e jurídica dos professores. No livro intitulado Discipline, *o escritor norte-americano Gerrett escreve que "... a pessoa que se torna professor decai a uma posição social infe-*

rior, embora seja membro de uma família respeitável". Pode-se 1er num número de 1939 do Educational Magazine *o seguinte: "Um médico, um empregado de escritório ou um advogado, mesmo que seu cérebro não apresente uma única circunvolução e seja liso como vidro, é considerado membro de uma classe melhor. o professor, porém, sempre tem uma sensação de insignificância e humilhação; é comum a noção de que seu ambiente é o das classes populares". Robert Littel, no artigo "Vencimentos dos Professores — Vergonha Nacional" ("Teachers Pay A National Disgrace") divulga os seguintes fatos clamorosos: "Michigan è um Estado próspero mas paga aos professores 400 dólares por ano — menos que os vencimentos de um lixeiro... Em 30 Estados os salários dos professores são consideravelmente inferiores aos das mulheres encarregadas da limpeza, nas instituições estatais".*

Não conseguimos localizar as referências a Gerrett e ao *Educational Magazine.*

o artigo de Robert Littel apareceu no número de outubro de 1945 do *Reader's Digest.* A primeira parte da "transcrição" è a seguinte: "Flint, em Michigan, é uma comunidade próspera e progressista dos Estados Unidos. No entanto começa a pagar a um professor de escolas 400 dólares por ano, menos que os vencimentos iniciais de lixeiro". Eliminando a palavra "começa", e colocando um travessão entre "ano" e "menos" Goncnarov alterou profundamente o significado da frase. Dando a entender que o professor de Flint recebe apenas 400 dólares por ano, oculta o verdadeiro ordenado dos professores primários — que nessa época era em média de 2.020 dólares — cifra sem dúvida muito elevada para o professor soviético. o leitor também notará que Goncharov destaca uma observação feita sôbre uma localidade e a aplica a todo o Estado de Michigan.

A segunda parte da "transcrição" baseia-se nos seguintes fatos : "Em cerca de 30 estados, a média dos ordenados dos professores, para esfregarem os cérebros de nossos filhos, é menor do que o das mulheres que educam o soalho dos prédios das repartições federais". Neste caso Goncharov, além de deixar passar a oportunidade que lhe oferecia uma forma original de expressão literária, converte as "repartições federais", onde os vencimentos são relativamente elevados, em "instituições estatais", presumivelmente no país inteiro.

A deplorável situação econômica dos professores norte-americanos força-os a procurarem trabalho extraordinário, em

nada parecido com os de natureza pedagógica. Sem dúvida isso prejudica a qualidade do ensino ministrado. Eis um exemplo característico: na cidade de Kevil (Estado de Mississipi), Rollins, professor, foi obrigado a vender escovas durante os meses de verão, a fim de poder sustentar-se e à família.

Kevil é presumivelmente a aldeia de Kevil, no Rio Mississipi, situada no Oeste de Kentucky.

A posição das professoras ê sobremodo difícil. E nas escolas primárias norte-americanas 90% do professorado são do sexo feminino; nas escolas secundárias a percentagem é de 60%. A situação das professoras é descrita no número de maio da 1947 da American School Board Journal, *como se vê: "As professoras não têm direito nem a pensões nem, a licença por ocasião do parto". Em muitos lugares, se o casamento não barra a professora da escola, a maternidade o faz sumariamente!*

A "transcrição" e a afirmativa resultaram de um artigo de James Marshall no número de maio de 1947 de *The School Board Journal,* o qual contém as seguintes frases: "Centenas de milhares de professoras foram e são contratadas por um período máximo de um ano letivo, recebendo vencimentos em base mensal. Não gozam de estabilidade, não têm direito à aposentadoria remunerada, não têm licenças para tratamento de moléstias longas, nem licenças por ocasião do parto. Em muitos lugares, se o casamento por si só não exclui a mulher do magistério, a maternidade positivamente o faz". Aqui, como nos outros pontos, Goncharov omite todas as expressões restritivas ou explicativas, tornando universal uma situação parcial.

May Arbuthnot, catedrática de educação da Western Reserve University, em artigo intitulado "Os professores também são g,ente" ("Teachers Are People"), é de opinião que, com essa atitude para com o magistério, a sociedade desperdiça muitas pessoas de valor. Baseada em dados objetivos, essa catedrática assevera que existe maior número de distúrbios nervosos entre as professoras do que entre as mulheres de outras profissões. "Naturalmente — escreve Arbuthnot — se uma mulher sadia é privada da oportunidade de constituir família e criar filhos, fica privada de vida pessoal, não pode ter nervos sadios. Entre as professoras há muitas mulheres que sentem solidão e isso a contra-gôsto". As palavras finais de May Arbuthnot contêm um travo amargo: "Não vos esqueçais de que as professoras

também são gente; também elas desejam constituir família e criar filhos; também elas desejam ser felizes".

Esse parágrafo baseia-se num artigo publicado no número de setembro de 1945 do *Childhood Education.* o título e o autor, tal como citados por Goncharov, estão corretos e sua apresentação desse testemunho situa-se bem acima de sua média de exatidão. Todavia, em vez de asseverar que "existe maior número de distúrbios nervosos entre as professoras do que entre as mulheres de outras profissões", May Arbuthnot de fato escreve o seguinte: "Alguns estudos recentes revelaram que as-professoras, como grupo, são rnais neuróticas do que outros grupos de mulheres. Pessoalmente, não encontrei muitas provas que viessem corroborar essa afirmativa mas creio que tendemos a ser um grupo emocionalmente imaturo". o trecho "transcrito", que se inicia com a palavra "naturalmente", não consta do artigo. Por outro lado, a autora de fato diz: "As professoras também são gente — gente que busca segurança, um companheiro, filhos, um lugar ao sol e a sensação geral de bem-estar que denominamos felicidade".

o artigo, no seu conjunto, é um apelo às professoras: que rompam com a tradição de isolamento da vida comunal e se dediquem a "atividades cívicas e divertimentos, ao clube de golfe ou ao teatrinho de amadores, a clubes franceses ou espanhóis, a um coro ou a coros, a empreendimentos em que possam atuar não apenas como professores mas também como seres humanos". "Só então, talvez — continua ela — a comunidade nos conhecerá não só como a professora ou a diretora de Pedro, mas como seres humanos normais, competentes, alegres".

o leitor russo mal imaginará, da afirmativa de Goncharov, que May Arbuthnot fala em tons quase líricos das "recompensas do magistério". Entre outras coisas, diz ela que "nosso trabalho é o mais estável que possa existir", que "a estabilidade dos professores é uma bênção a que nunca demos o devido valor", que "pertencemos a uma minoria econômicamente favorecida, que sabe o que é segurança", e que devíamos "falar desde a aurora até ao entardecer sôbre o trabalho dos professores das escolas públicas nos Estados Unidos". "Quem no mundo — pergunta ela — está em posição tão estratégica para influenciar as idéias do futuro?" É difícil encontrar um "travo amargo", aqui. Além do que, May Arbuthnot, como Goncharov sabia, se é que leu o artigo, é não só professora como mulher casada !

Assim vivem e trabalham os professores, na tão louvada, terra da democracia.

Nao admira que abandonem a escola na primeira oportunidade. Só no período de 1941 a 1945, mais de 350 mil professores abandonaram o cargo. Segundo a estimativa do periódico News Week, *60 mil classes não têm professores.*

o conteúdo da educação, nas escolas dos Estados Unidos, nunca se distinguiu, em tempo algum, pela profundidade ou amplitude. o material do ensino é falsificado e utilizado para instilar nos alunos a idéia da ímpar missão histórica dos Estados Unidos. Os reacionários norte-americanos alardeiam que a escola, nos Estados Unidos, é secular e livre.

Na realidade a situação é bem outra. A influência religiosa nas escolas cresce sem cessar. Basta dizer que de 800 escolas superiores norte-americanas, 273 estão inteiramente sob a jurisdição de entidades católicas. Nelas estão matriculados 128.844 alunos. Os católicos possuem também 2.235 escolas secundárias, com 350.000 alunos matriculados, e 7.794 escolas elementares, com um corpo discente de 2.112.000.

Mediante a redução do número de escolas superiores, de 1.808 para 800, Goncharov aumenta de muito o peso da influência católica nesse setor do ensino norte-americano.

o Anuário da Sociedade Nacional para o Estudo da Educação afirma que o preparo dos alunos, a menos que permeado de sentimento religioso, não tem valor algum. Assim um certo William McGucken escreve: "A Igreja considera a religião rnais importante que os decimais. .. uma boa educação moral é rnais importante que o correto emprego da gramática, a formação de bons cidadãos é rnais importante que o apreço às obras de Shakespeare, o despertar de virtudes católicas nas crianças é rnais importante do que qualquer outra coisa".

Goncharov se esquece de assinalar que o *Anuário* da Sociedade Nacional, organização de educadores inteiramente voluntária, se intitulava *Philosophies of Education.* Reunia artigos de representantes das "cinco principais escolas de filosofia da edu-. cação", nos Estados Unidos. William Mac-Gucken, católico, expôs o ponto de vista de sua religião. o reconhecimento de tal diversidade de doutrina, numa publicação soviética, sem dúvida seria impossível. Goncharov seleciona do volume as frases que convém a seus propósitos e assim documenta a posição dos Estados Unidos, que deseja condenar.

Ainda assim, Goncharov julga necessário deturpar o texto original. MacGucken especificava que se dirigia às "escolas secundárias católicas" e não à educação norte-americana em geral.

E na referência que fêz às virtudes a serem incutidas empregou o termo "cristãs", em vez de "católicas". É interessante notar nesse ponto que Goncharov na *Pedagogika* oficial soviética afirma categoricamente que a educação no patriotismo soviético é a parte rnais importante da educação moral e que, para se amar a pátria, cumpre odiar os inimigos com um ódio ardoroso. Isso não é uma virtude cristã.

Os programas de estado e os compêndios das escolas norte-americanas apresentam uma visão deturpada e anti-científica do processo histórico. Os livros didáticos provam que todo americano, a despeito de sua posição, pode tornar-se milionário e presidente. Tudo, dizem eles, depende de capacidade, perseverança e diligência. A vida de Abraham Lincoln é utilizada como exemplo. Por certo seria ingênuo procurar nos compêndios norte-americanos uma explicação sôbre a luta de classes ou sôbre os conflitos entre o capital e o trabalho.

o capital monopolistico subjugou a escola completa e totalmente à sua influência, utilizando-a como poderoso meio de narcotizar a geração mais nova. Nenhum professor ousa abrir os olhos dos alunos para a situação real. No livro A crise da Escola (The Crisis of the School), *David Rex assim descreve a situação atual do ensino, nas escolas dos Estados Unidos: "Os homens de negócios e os financistas controlam o ensino nas escolas. Nenhum estabelecimento educativo, nos Estados Unidos, diz aos alunos a verdade sôbre a luta de classes, sôbre a luta entre empregados e empregadores. Nenhum professor ousa revelar às crianças as escusas transações sociais que freqüentemente se realizam em sua própria cidade. Professores de história e de educação cívica, mesmo quando conhecem a verdadeira situação, são compelidos a contar mentiras às crianças; se não o fazem, são demitidos… Os autores de livros didáticos são obrigados a escrever mentiras, a ocultar a verdade, a glorificar a guerra, a representar os bilionários como heróis nacionais. As escolas dos Estados Unidos fazem o possível para glorificar a guerra e para ensinar às crianças uma obediência cega".*

Não conseguimos localizar essa referência.

A fim de cultivar na geração rnais jovem o espírito de chauvinismo e racismo, processa-se intenso retreinamento de professores. Esses devem ter apenas "um ponto de vista norte-americano". Os que são um pouquinho progressistas são expulsos

das escolas e colocados em "listas negras". Tudo isso é feito ao som de grandes brados sôbre liberdade individual, democracia, etc. Essa frenética pressão da reação sôbre o professorado não pode deixar de afetar suas opiniões políticas.

Dorothy Kirkwood no artigo "What is This You Bring My America?" escreve: "A palavra "democracia" vive agora nos lábios de todos os professores dos Estados Unidos; mas sôbre que democracia podem eles falar, que princípios democráticos podem instilar, se eles próprios não tem permissão para assistir a reuniões com professores negros, se justificam os linchamentos e exultam com a notícia do assassinato em massa de negros... professores incapazes de apreciar uma ciência imbuída de ateismo, que não compreendem o ponto de vista de seus adversários idealistas, professores incapazes de apreciar as realizações cientificas e culturais de outros países, a cultura e a ciência russas em particular, a literatura francesa, professores que Se recusam a reconhecer a contribuição dos povos europeus para a cultura mundial? Os mestres não são os únicos passíveis de crítica pelo fato de as crianças norte-americanas receberem uma concepção de democracia interiamente deturpada; também o são aqueles que pagam aos professores salários vergonhosamente baixos, aqueles que barganham para obter professores baratos, tal como pechincham para comprar carvão, aqueles que privam o professorado do direito de expressar suas opiniões e o perseguem de todas as maneiras, por qualquer pensamento vital que tenha. Como está longe da democracia o atual estado de coisas, se o professor tem de adaptar-se ao que é lucrativo para seus superiores, a fim de ganhar o pão de cada dia. A insegurança quanto ao dia de amanhã constitui arma poderosa para forçar o professor a renegar seus ideais.

com certeza Goncharov se refere a um artigo publicado no número de maio de 1945, de *The Clearing House,* periódico destinado a professores das escolas secundárias. Sua autora é Dorothy de Zouche, antiga professora de uma escola secundária de Kirkwood, Mo. e o título foi extraído do poema de Walt Whitman, "What is this you bring my America?". Se Goncharov não tivesse omitido o fato de que Miss de Zouche é professora, o leitor soviético teria certa dificuldade em conciliar esse dado com a asserção feita no parágrafo anterior, de que os professores, "que são um pouquinho progressistas são expulsos das escolas".

Em seu artigo, Dorothy de Zouche dirige uma apelo aos colegas: que parem de falar sôbre democracia e comecem a pra-

tiear e viver a democracia. Sugere muito das coisas "transcritas" mas Goncharov comete tantas omissões, adições e deturpações que o leitor norte-americano teria dificuldade em acreditar na verdade, se não tivesse diante dos olhos prova em contrário. Eis aqui as passagens em que se baseou a "transcrição":

"Durante os últimos anos, nenhuma outra palavra tem andado rnais nos lábios dos educadores que a palavra *democracia*...

"Por que deveriam os professores protestar seu amor à democracia, se não podem ser persuadidos a participar de reuniões do corpo docente em que haja professores negros? Se justificam os linchamentos? Se expressam júbilo ou pelo menos satisfação com o assassinato em massa? Se nada encontram de bom nas Testemunhas de Jeová, nos indivíduos agnósticos, nos "conscientions objectors" na arte japonêsa, nos americanos de origem japonêsa, na música alemã, raça judaica, língua francesa (pelo menos durante o período da ocupação nazista; nos últimos meses parece que está na moda), a experiência russa, ou Gandi?...

"o peso da culpa de os jovens não possuírem uma adequada compreensão da democracia não deve, no entanto, ser colocado apenas sôbre os ombros dos professores. São tão culpados os administradores que pagam salários vergonhosamente baixos, que barganham para obter professores baratos assim como pechincham para comprar carvão, enquanto o *superávit* do distrito escolar sobe anualmente, como os que privam os professores do direito de expressar suas crenças na sala de aula e que os punem de qualquer maneira por esse motivo.

"Forçar os professores à conformidade, para que possam ganhar o pão de cada dia, é não só moralmente errado como sem dúvida o oposto da democrácia. A insegurança é a rnais terrível arma que um ser humano pode utilizar contra outro ente humano; e no entanto tem sido freqüente e desastrosamente utilizada por administradores escolares, juntas de educação e pelo público em geral, contra os professores de escolas públicas, nos Estados Unidos inteiros, durante toda a história da educação pública".

Um breve exame das principais discrepâncias entre as duas transcrições basta para esclarecer esse ponto. A afirmativa feita por Dorothy de Zouche, de que "não podem ser persuadidos a participar de reuniões do corpo docente em que haja professores negros" converte-se na asserção de que "não tem permissão para assistirem a reuniões com professores negros". Goncharov muda "assassinato em massa", que obviamente significa a guerra, para "assassinato em massa de negros". Da mesma

forma altera "conscientious objectors" (pessoas que na União Soviética seriam consideradas e tratadas como traidores) para "adversários idealistas", com certeza membros do Partido Comunista dos Estados Unidos. Omite por completo a gentil referência feita pela autora às "Testemunhas de Jeová", "indivíduos agnósticos", "arte japonesa", "americanos de origem japonêsa", "música alemã", "raça judáica", e "Gandi". Ao mesmo tempo afirma sem base nos fatos que a autora faz um apelo em prol da apreciação da "ciência imbuída de ateismo" e da "ciência e da cultura russas em particular".

No momento atual cresce dia a dia a perseguição aos professores e personalidades progressistas, no campo da educação pública. Todos os professores de tendências progressistas são classificados na categoria de "elementos subversivos". Lemos na chamada "Lei Feinberg" proclamada no Estado de Nova York: "Temos informações de que membros de grupos subversivos conseguiram ingressar nas escolas públicas deste Estado... Em conseqüência dessa penetração nas escolas públicas, crianças da rnais tenra idade serão alvo de uma propaganda subversiva, exatamente por parte de seus mestres, daqueles para quem se voltam, em busca de orientação e direção. Os órgãos legislativos julgam que a disseminação dessa propaganda pode muitas vezes ser feita com tanta habilidade que passa despercebida na própria escola. Nestas condições, julgam os órgãos le-lislativos que é indispensável pôr em vigor, sem esmorecimento, leis que proíbam a membros de grupos subversivos ingressarem no serviço das escolas públicas e nelas trabalharem".

A chamada Lei Feinberg sem dúvida é objeto de amarga controvérsia no Estado de Nova York e por toda parte. Muitos professores e cidadãos, entre os quais o autor se inclui, consideram essa lei como uma ameaça à educação democrática e às nossas liberdades. Algumas organizações de professores não hesitaram em combatê-la e estão se preparando para questionar sua constitucionalidade, na suprema corte do país.

Tudo isso, no entanto, mal justifica a seleção feita por Goncharov de frases extraídas da lei. Omite todas as referências a "partido comunista e organizações filiadas", como "grupos subversivos", nos termos da lei. Omite ainda, com cuidado, a definição de "grupo subversivo", a saber: grupo "que ensina ou prega que o Govêrno dos Estados Unidos ou de qualquer Estado ou de qualquer de suas divisões políticas seja derrubado por força, violência ou qualquer meio ilegal". Deixa

de mencionar também a referência a grupos cujos membros estão freqüentemente ligados, por juramento, compromisso, acordo ou pacto, para seguir, pregar e ensinar uma linha prescrita pelo partido ou um dogma ou doutrina de um grupo, independentemente da verdade e da livre indagação". Damos a seguir a interpretação dada pelo próprio Goncharov, ao significado de "subversivo".

Evidentemente "atividade subversiva" quer dizer atividade das pessoas que se opõem à discriminação racial, que encaram o Pacto do Atlântico Norte como um pacto de preparação para uma nova guerra contra a URSS e os países da democracia popular, que julgam o "Plano Marshall" um plano para a escravização de outros povos. Tudo isso é considerado propaganda comunista.

Se, no curso do inquérito da pseudo "atividade subversiva", nada aparece a que se possa objetar, sempre se julga existirem elementos de "atividade indesejável". Assim por exemplo, a 14 de junho de 1949, na cidade de Springfield (Estado de Ilionois), a Comissão Broyles — assim chamada por causa de seu presidente, o Senador Republicano Paulo Broyles — publicou o relatório de um inquérito sôbre "atividade subversiva" na Universidade de Chicago e no Colégio Roosevelt. Essa comissão foi forçada a reconhecer que não descobrira atividade subversiva alguma nas duas instituições, mas declarou que no curso do inquérito foi apurada "atividade que se podia classificar de indesejável". Em conseqüência, a Comissão Broyles propôs a expulsão dos alunos que se negaram a admitir que eram membros do Partido Comunista, a expulsão de elementos do corpo docente que se negaram a abandonar as chamadas "organizações subversivas", e a substituição de diretores de entidades educativas que se recusaram a expulsar os elementos de lealdade duvidosa.

A afirmativa, embora muito selecionada e um tanto deturpada, encontra apoio substancial no "comunicado à imprensa" distribuído pela Comissão, ao encerrar seus trabalhos. Muitas de suas recomendações, se convertidas em lei, sem dúvida dificultariam o trabalho das instituições de ensino superior no Estado de Ilionois. Cumpre, todavia, advertir o leitor de que, nos termos dos "decretos ideológicos" baixados pelo Comitê Central do Partido Comunista da Pan-União, depois da guerra, e que a tudo e a todos atingem, o indivíduo é lançado na desgraça e na miséria não por se ter empenhado em "ativi-

dade subersiva" mas por "neutralidade política", por deixar de participar positivamente da batalha contra o "capitalismo". Alimentemos esperanças de que na luta pela manutenção de nossas liberdades não tenhamos de recorrer a processos totalitários.

Cria-se, nos Estados Unidos, para o magistério de escolas e instituições de ensino superior, um ambiente abafado. Não podem fazer uma observação critica sôbre o bando dirigente, de magnatas financeiros. Essa atmosfera se tornou ainda rnais sufocante após a publicação, a 8 de junho de 1949, de um relatório assinado por vinte educadores reacionários, entre os quais James Conant, Presidente da Universidade de Harvard, General Eisenhower, Presidente da Universidade de Colúmbia, William Jansen, Superintendente das Escolas de Nova York, e outros. Esse relatório traz o pretensioso titulo A Educação Norte-Americana e as Tensões Internacionais. *(American Education and International Tensions).*

Seus autores hipocritamente afirmam que urge preservar a paz. Mas passam logo de um tom pacifista para um tom belicoso. o relatório sustenta que os Estados Unidos estão ameaçados de agressão e que essa ameaça de guerra "exige uma reorientação psicológica básica, para todo o povo norte-americano". A tarefa dos educadores, segundo os signatários do relatório, é ajudar o povo dos Estados Unidos a saber "não se desejamos paz, mas sim o que é tolerável ou intolerável, se desejamos a paz".

A Educação Norte-Americana e as Tensões Internacionais é uma declaração muito branda do "rompimento entre o Leste e o Oeste", e da situação do mundo em geral. Rejeita categòricamente a "ilusória *solução* de uma guerra preventiva" e prediz que o "atual estado de tensão entre o Leste e o Oeste continuará indefinidamente, sem conflito armado". Sem dúvida o que nesse relatório provoca a ira de Goncharov é a inequívoca declaração de que "os membros do Partido Comunista dos Estados Unidos não devem ser empregados como professores".

Como uma panacéia básica para todos os males, os reacionários exigem sejam expulsos das escolas e instituições de ensino superior os elementos dotados de tendências progressistas e, antes de todos, os comunistas.

Baseada na publicação desse relatório, a Junta de Curadores da Universidade da Califórnia anunciou, a 12 de junho de

1949, que a partir de 1.º de julho do mesmo ano mais de quatro mil instrutores dessa universidade, sob ameaça de expulsão, teriam de fazer juramento de lealdade ao Govêrno contemporâneo dos Estados Unidos e de repúdio a qualquer tentativa de luta em prol de seus direitos.

Infelizmente existe uma certa base objetiva para essa afirmação. A Junta de Regentes da Universidade da Califórnia decidiu por maioria insignificante exigir um juramento de lealdade não comunista de todos os membros do corpo docente. Todavia, alguns dos atingidos pela exigência se recusaram a prestar juramento e recorreram aos tribunais, com boa probabilidade de vencer. Além disso, os Regentes foram alvo de geral condenação, por parte dos colegas de profissão. De certo não é verdadeira a asserção de Goncharov, de que o julgamento envolvia o "repúdio", por parte dos membros do corpo docente, "a qualquer tentativa de luta em prol de seus direitos".

A 18 de julho de 1949, na cidade de Tallahassee, Flórida, o legislativo estadual designou uma comissão especial para proceder a um inquérito das chamadas atividades subversivas, em colégios e universidades. Essa comissão adota questionários que são enviados ao corpo docente. Além de perguntas sôbre a filiação a partidos políticos, há outras do seguinte teor: "Já expressou V. Sª. oposição a qualquer lei de segregação racial na Flórida?" Os membros da comissão decidiram a priori *que, quaisquer que fossem as respostas ao questionário, uma certa proporção do professorado, particularmente os negros, seria incluída numa lista de demissões. Assim, por exemplo, um dos membros da comissão informou a uma delegação de cidadãos que protestava contra o questionário: "Se muitos professores negros responderem negativamente à questão acima, a comissão terá todos os motivos para duvidar de sua idoneidade porque terão mentido".*

Para desgraça nossa, a transcrição do questionário é substancialmente correta. A outra transcrição não pôde ser localizada. Segundo informação da Flórida, nenhum professor foi demitido.

Por rnais que os monopolistas de Wall Street e seus servidores lutem por atemorizar o povo norte-americano, em seu conjunto, e sobretudo os intelectuais do país, a mentira e a provocação nunca ajudaram a ninguém. As forças progressis-

tas *fazem guerra à reação. A opinião pública, nos Estados Unidos, não é indiferente às investidas da reação. A 14 de junho de 1949, 500 professores da Universidade da Califórnia organizaram um "meeting" em que foi votada uma resolução protestando contra a intenção de forçá-los a prestar juramento de lealdade.*

uma organização estudantil de influência nos Estados Unidos, conhecida por "Phi Beta Kappa", publicou a 14 de julho de 1949 um protesto contra o juramento de lealdade. Essa declaração diz: "Se os professores vão ser obrigados a fazer um juramento de lealdade que não é exigido dos membros de outras carreiras, e se estranhos a profissão são investidos de poderes para investigar a competência profissional e a lealdade dos professores, o fato terá efeito nocivo no moral tanto do corpo docente como dos alunos do colégio".

Trata-se de uma transcrição, substancialmente correta, de um relatório publicado a 13 de junho de 1949, pelo Comitê de Admissão do "Phi Beta Kappa." Esse documento contém ainda uma declaração do credo liberal da educação, credo esse que a associação deveria desafiar Goncharov a publicar no *Soviets-kaia Pedagogica:* "o "Phi Beta Kappa" opõe-se firmemente a todo esforço, quer da extrema direita, quer da extrema esquerda, no sentido de restringir dentro de nosas instituições culturais a análise e a avaliação imparcial de toda e qualquer idéia literária, política, econômica, social ou religiosa".

Crimson, *o jornal estudantil da Universidade de Harvard, assumiu atitude rnais ousada contra a perseguição em curso, declarando em editorial: "Não pensamos que a filiação ao Partido Comunista torne automàticamente essa ou aquela pessoa desqualificada para o exercício da função de professor".*

Essa afirmativa é substancialmente correta. o editorial foi publicado no número de 9 de junho de 1949 do jornal, sob o título "A atitude do Presidente" ("The President's Stand"). Constituiu uma punição ao Presidente Conant por ter assinado o relatório da Comissão de Diretrizes Políticas. A descrição completa do incidente espantaria o leitor soviético ou o súdito de qualquer ditadura.

A 16 de junho de 1949, o fundador de The Daily Compass, *Jenning Perry, expressou a opinião de muitos representantes progressistas da intelectualidade norte-americana, declarando*

que os professores se achavam justamente indignados com a estulta suposição de que fossem capazes de traição. Frisou que a simples exigência de um juramento de lealdade indicava que o indivíduo era suspeitado de "traição". Procurando consolar os professores nos Estados Unidos, Perry recorda, com ironia, que os professores não são as únicas vítimas pois também os dirigentes operários, os funcionários federais, estaduais e municipais sofrem do mesmo mal. Ridicularizando a insensata pressuposição de que os juramentos de lealdade salvariam os Estados Unidos màgicamente, da "atividade subversiva", Perry propõe que ao meio dia de 4 de julho de 1949 (dia em que se comemora a independência do país), os americanos de todas as idades jurem simultaneamente que não pertencem a organizações que pregam a derrubada pela força do Govêrno dos Estados Unidos. "Assim — diz êle — todos nos tornaremos bons americanos. Graças a esse ritual mágico, não só professores, funcionários e cientistas atômicos mas todos nós nos tornaremos dignos de confiança".

Esse resumo é substancialmente correto. Jennings Perry, todavia, ficaria admirado de saber que foi promovido de colunista a fundador de *The Daily Compass.* o Autor da presente publicação concorda em que os juramentos são ridículos, o **que** não significa que seja favorável a uma política secreta nos moldes soviéticos.

o jornal The Daily Worker, *no editorial de 14 de junho de 1949, conclamou os pais norte-americanos a saírem em defesa de seus filhos. Referindo-se à participação de Eisenhower na elaboração do relatório que recomenda "limpar" o sistema educativo norte-americano dos comunistas, o jornal escreve: "Muita coisa aconteceu a Eisenhower desde 1944. Ganhou mais de um milhão de dólares com seus livros, discursos pelo rádio, etc. com o aplauso de industriais e banqueiros, vem êle defendendo a iniciativa privada. E agora o General Eisenhower exige um expurgo de comunistas, nas escolas e universidades norte-americanas ...*

"É mentira que os professores comunistas não possam ensinar a verdade, como afirma o relatório de Eisenhower e Contint. o Marxismo ensina o patriotismo e o amor à Pátria. Mas isto é inteiramente diferente do amor à guerra, aos lucros, ou ao que Wall Street chama de "livre iniciativa". Se um homem que acredita no socialismo marxista não pode ensinar em nossas escolas, então nossos professores devem ser colocados

em fileira, de bôca fechada, e forçados ao passo de ganso, com isso se transformando em arautos da filosofia reacionária e da propaganda de guerra".

Também esta transcrição está substancialmente correta, embora Goncharov tenha embelezado o original em certos pontos, por exemplo, ao converter "vendedores" em "arautos". Assim como deixa de fora a seguinte frase de editorial do *The Daily Worker:* "E agora o General Eisenhower, seguindo o exemplo dos homens que combateu em 1944, clama por um expurgo de "Comunistas" nas escolas e universidades dos Estados Unidos". Na União Soviética de hoje não é bom ressaltar o papel dos Estados Unidos na guerra. Agora a linha oficial é que "as hordas piratas de Hitler foram incitadas pelos imperialistas anglo-americanos, quando caíram sôbre a terra do socialismo, para destruí-la".

<

Não basta que a escola, nos Estados Unidos, seja uma arma de influência ideológica sôbre os trabalhadores. Cada vez mais a escola está sendo militarizada, transformando-se em meio de espalhar a histeria de guerra, sobretudo após a introdução do serviço militar obrigatório.

Em dezembro de 1946, Truman designou uma comissão consultiva de cidadãos para estudar a questão do serviço militar universal. Pouco depois declarava: "Desejo que a comissão seja conhecida como Comissão Consultiva do Presidente para o Serviço Universal. Desejo que a palavra militar seja omitida".

No mesmo discurso Truman, naturalmente sem perceber, revelou as terríveis condições de vida da juventude norte-americana. .. "Trinta por cento dos jovens convocados para o serviço eram incapazes, física ou mentalmente." Como medida "radical" contra a deficiência física e espiritual de quase um terço dos jovens incorporados ao exército durante a guerra, Truman propôs a introdução da militarização do ensino, a mi-litarização da escola. Esta, na opinião do ex-Presidente, é "necessária para garantir a continuação de nosso sistema de vida".

"Desejo que nossos jovens disse êle — sejam informa dos sôbre o que faz este Govêrno, por que luta — suas respon sabilidades. E creio que a melhor maneira de atingir esse ob jetivo é um programa de treinamento universal". Que treina mento universal é esse? Truman não quis denominá-lo trei namento militar. Mas o Departamento de Guerra falou bem

claro em seu nome, ao declarar que o treinamento militar "criaria oportunidades favoráveis para elevar o nível de instrução da juventude do país".

As transcrições diretas, dos discursos de Truman, estão substancialmente corretas. Contudo, o leitor norte-americano ficará surpreendido ao saber que nessa época foi introduzido o "serviço militar universal", e sobretudo que esse programa implicou na "militarização da Escola". A acusação é sobremodo interessante tendo em vista o fato de que o treinamento militar formal começa no quarto ano da escola soviética e prossegue através das escolas secundária e superior. Além disso, na *Pe-dagogika* Goncharov exige que todas as matérias do programa se orientem para a preparação militar. Sugere mesmo que as crianças do jardim da infância sejam encorajadas a brincar de soldado.

Em seu artigo "Um Desserviço Nacional à Educação" ("A National Disservice to Education"), Fitzpatrick, citando a declaração de Truman, sem querer revela a política de militarização das escolas. Afirma êle: "Ao criar a Comissão Consultiva de Cidadãos, queremos dizer preparação militar e nada rnais. Não queremos dizer uma espécie de preparação no cam-po da educação geral ou da experimentação socialistica. Não queremos dizer preparação física ou treinamento de saúde, ou preparação profissional, excetuados os aspectos das disciplinas acima que abranjam elementos da preparação militar. A preparação militar é o ensino da arte de matar gente— cientista, administrador ou soldado".

o artigo de Edward A. Fitzpatrick foi publicado no número de fevereiro de 1947 de *The American School Board Journal.* A primeira frase "transcrita" origina-se da seguinte passagem: "Só existe um motivo válido para o serviço militar universal, isto é, a necessidade militar. Queremos dizer treinamento militar". Goncharov modifica a idéia de Fitzpatrick, ligando o argumento com a criação da Comissão Consultiva de Cidadãos. Também substitui "experimentação sociológica" por "experimentação socialistica"; e "a arte de matar o inimigo" por "a arte de matar gente".

A militarização das escolas, nos Estados Unidos, indica que os fazedores de guerra usam de qualquer meio para reforçar o domínio dos militaristas e obter o controle do mundo in-

teiro. Henry Wallace disse que com a introdução do serviço militar compulsório, em tempo de paz, os financistas "... desejam criar em nosso país uma variante norte-americana do estado policial, como condição necessária à obtenção do controle sôbre o mundo inteiro". (Pravda, *25 de março de 1948).*

Edwin Johnson já salientou que o treinamento militar da juventude não acalmará, em absoluto os nervos dos histéricos mas servirá para alimentar a ambição dos tolos. "Arrancar nossos rapazes das escolas, do ambiente e da proteção normal da família, para os campos militares resulta no fato de que dentre cada mil pessoas doentes, nos hospitais, 200 estão atacadas de moléstias venéreas".

Essa referência não pôde ser localizada.

A militarização penetrou em todo o sistema educativo norte americano. As escolas cultivam nos jovens a convicção de que os Estados Unidos são o país rnais democrático do mundo, que a influência norte-americana deve disseminar-se por toda parte, que os comunistas estão impedindo os norte-americanos de viverem como desejariam viver e, portanto, são seus inimigos mortais.

As instituições de ensino superior apresentam as idéias e noções rnais deturpadas sôbre os países de democracia popular e a URSS. Acha-se em pleno andamento a militarização de. tais estabelecimentos. Basta dizer que em 1948 a administração de Truman dispendeu 100 milhões de dólares no treinamento militar dos estudantes.

Estimula-se a histeria de guerra, intensamente, em todo o país e cultiva-se com vigor essa mesma histeria, na população de todas as idades. E tudo isso traz tremendos lucros para os financistas de Wall Street, que estão fazendo preparações para uma nova guerra.

"Sonhando com a preparação de uma nova, uma terceira guerra mundial — disse A. A. Zhdanov na conferência de representantes de certos Partidos Comunistas — os círculos ex-pansionistas norte-americanos estão fundamente interessados em... envenenar com o veneno do chauvinismo e do militarismo as massas politicamente atrasadas e pouco cultas de americanos comuns. Fazem-no através da propaganda anti-soviética e anti-comunista, utilizando o cinema, o rádio, a igreja e a imprensa". (A. A. Zhdanov, On the International Situation, *pag. 25, Ogiz, Gospolitizdat, 1947).*

No que toca à população negra dos Estados Unidos, como é bem sabido, segue-se uma política de discriminação racial. Os filhos de negros, em sua grande maioria, não encontram oportunidade de educação.

Essa a prática da educação nas escolas norte-americanas. Esse o caráter "democrático" da educação nos Estados Unidos.

A teoria da educação, nesse país, corresponde a tal prática reacionária. A reacionária pedagogia norte-americana fornece os "fundamentos teóricos" da reacionária prática educacional, nas escolas dos Estados Unidos.

Os educadores reacionários esforçam-se nos Estados Unidos, por demonstrar sua lealdade aos donos de Wall Street, formulando os fundamentos teóricos do sistema norte-americano de educação. Soltos no palco estão o bisão endurecido John Dewey, com 90 anos de idade, ex-catedrático da Universidade de Colúmbia, George Counts, Catedrático da mesma Universidade, o Deão William McGucken, da Escola Católica de Educação de São Luís, Kilpatrick, Phillips e outros. Todos eles sentem um medo animal da crise do sistema capitalista e se esforçam por encontrar os meios rnais hábeis e sutis de narcotizar as massas laboriosas. Os membros dessa "Plêiade" de reacionários filosóficos esqueceram suas antigas divergências e estão procurando uma plataforma unida, que sirva de base aos objetivos e tarefas da educação. "Nunca talvez como no momento atual — escreve Brubacher, redator do Educational Philosophy *— a atenção dos estudiosos da educação se tenha voltado tanto para problemas que eternamente interessaram à. filosofia. Dentre as muitas causas desse fato, destaca-se talvez a confusão em que vivemos. Agora, rnais do que nunca, a educação requer um ideal político aceitável e apoiado". Parece que o "ideal político apoiado" é a política expansionista do capitai monopolistico norte-americano.*

o volume aqui referido intitula-se *Filosofias da Educação (Philosophies of Education)* e foi publicado como Parte I do 42°. Anuário da Sociedade Nacional para o Estudo da Educação. Foi elaborado por uma comissão de oito membros, instituída em 1940 e presidida pelo Professor John Brubacher, da Universidade de Yale. Na apresentação, o presidente da comissão declara cândidamente que os seus membros "não conseguiram nem chegar a acordo quanto ao que constitui um problema, na filosofia da educação". Muito menos puderam concordar sôbre "quais os problemas que deviam ser selecionados", para serem tratados pelo representante de cada um dos "sele-

donados para comparação no Anuário — pragmatismo, realismo, idealismo, aristotelismo e escolasticismo ou catolicismo". o livro foi publicado em 1943, vários anos antes de os Estados Unidos se transformarem na praça forte dos "fazedores de guerra" e no "inimigo de toda a humanidade progressista". Além disso, é claro que os educadores norte-americanos não "esqueceram suas antigas divergências" e não estão "procurando uma plataforma unida, que sirva de base aos objetivos e tarefas da educação".

Em sua introdução, Brubacher atribui a confusão da época à aplicação da "ciência à educação", ao "impacto do industrialismo nas escolas" e "às dúvidas que começaram a surgir quanto a um ideal político da educação, há muito aceito". Não sustenta, porém, que a educação está necessitada de tal ideal, nos dias que correm. Diz apenas que um ideal de há muito aceito vem perdendo sua vitalidade. Isso, porém, não perturba Gon-charov. Converte um "ideal político há muito aceito" em "ideal político apoiado", prosseguindo para identificá-lo com a "política expansionista do capital monopolistico norte-americano".

Dirigindo a reação mundial, os homens de negócios norte-americanos esforçam-se por influenciar ideolòlogicamente a população do mundo inteiro. Lugar especial se reserva às questões concernentes à educação da geração rnais nova. Na educação a burguesia reacionária vê um meio poderoso de atingir as massas.

Os educadores reacionários dos Estados Unidos procuram lançar os fundamentos teóricos para um sistema educativo norte-americano, como sistema conveniente a todos os povos do mundo.

Como não podemos rever toda a literatura pedagógica que apresenta a posição contemporânea da teoria e da prática da educação, nos Estados Unidos, vamos referir-nos apenas aos trabalhos rnais importantes. Dentre esses cumpre ressaltar, antes de todos, A Educação de Hoje (Education Today — *1941), e* Problemas Humanos (Problems of Men — *194,6), de John Dewey, A* Histórica Missão da América e os Problemas da Educação (The Historical Mission of America and the Problem of Education), *de George Counts e, finalmente,* Fundamentos de uma Filosofia de Educação Americana (The Foundations of an American Philosophy of Education). *o último é uma compilação de artigos escritos por vários autores e foi concebido como livro de consulta para o professorado médio em geral.*

Cabe, aqui, uma palavra sôbre esses quatro livros, sobretudo os dois de Dewey. Cada um deles abrange uma coleção de artigos escritos em épocas diferentes. *Education Today,* publicado em 1940, reúne quarenta e cinco artigos, o primeiro escrito em 1897, e o último em 1938. *Problems of Men* enfeixa trinta e um artigos escritos entre 1925 e 1945. Goncharov trata todos esses trabalhos como se tivessem sido escritos em anos recentes. o volume de Counts foi publicado como uma conferência pronunciada no "Kappa Delta Pi", em 1945, sob o título *A Educação e a Promessa da América (Education and the Promise of América).* Goncharov alterou o título para servir a seus propósitos. *The Foundations of an American Philosophy of Education* foi redigido pelo Deão Jay C. Knode, da Universidade de Novo México, tendo aparecido em 1942.

Todos esses trabalhos expressam extrema insatisfação com o sistema educativo dos Estados Unidos. Essa insatisfação poderia levar o leitor inocente a uma cilada. Poder-se-ia formar a impressão de que seus autores de fato sofrem pela educação pública. Todavia, bem diferente é a conclusão que se deve tirar. Sem dúvida nem mesmo os escudeiros ideológicos do imperialismo norte-americano ____ Dewey, Counts e outros — podem ignorar a corrupção da imprensa, do cinema e do rádio. Dewey é mesmo forçado a admitir o seguinte: "Não é de surpreender que numa ordem econômica baseada na iniciativa comercial visando o lucro, a própria imprensa se tenha convertido num empreendimento comercial conduzido para fins lucrativos; e daí promover um vasto e constante doutrinamen-to a favor da ordem de que a imprensa faz parte.. . uma das grandes tarefas das escolas, no presente, é criar imunidade contra a influência da propaganda exercida pela imprensa e pelo rádio". Certo a imprensa, o cinema e o rádio representam influências tão corrutoras sôbre a juventude que a escola está sendo chamada a "criar imunidade contra a influência". Esse apelo de Deivey, no sentido de criar-se imunidade contra a influência da propaganda do rádio e da imprensa visa confundir o povo norte-americano, quanto à questão do verdadeiro papel da escola. Os hipócritas protestos de Dewey sobre os deveres da escola constituem uma tentativa de mascarar a influência corrutora da escola norte-americana sôbre a geração em crescimento.

Deivey é forçado a admitir que a juventude dos Estados Unidos não tem oportunidade de aplicar seus talentos, sua ca-

pacidade. 0 sistema econômico capitalista, com sua anarquia de produção, gera crises e desemprego. Todavia, a crítica de Dewey visa preservar e revigorar a ordem capitalista vigente. Êle vê as causas das crises na desarmonia da época: "Nosso país está empenhado na política de educação pública. Dando cumprimento a essa política, aumentamos ciuco ou seis vezes o número de alunos das escolas secundárias e "colleges", em período que mal equivale ao de uma geração. Por outro lado, a maioria dos jovens que educamos nesses estabelecimentos de ensino agora não encontra oportunidade de utilizar a instrução que recebeu. Não consegue arranjar empregos". (Problems of Men).

Dewey não está satisfeito com o sistema contemporâneo de educação. Em sua opinião, ao ensino público falta um propósito orientador único ou, em, suas palavras, uma idéia social inspiradora. Nesse ponto, sem dúvida, Dewey faz o papel de ingênuo. o sistema de educação norte-americano tem uma "idéia social", mas essa "idéia" expressa tão claramente os interesses do capital monopolìstico que Dewey procura encobri-la. Faz uma advertência às classes proprietárias dos Estados Unidos, dizendo que "se o sistema de educação não preparar os futuros cidadãos para resolverem os grandiosos problemas da vida contemporânea, nossa civilização está condenada".

Os parágrafos acima baseiam-se num capítulo incluído em *Problems of Meti,* publicado pela primeira vez como artigo de uma revista, em 1935, sob o título "o Professor e seu Mundo" ("The Teacher and His World"). Todas as transcrições diretas estão substancialmente corretas, exceto a última, em que Dewey é colocado no papel de guardião das "classes proprietárias".

o capítulo é, em grande parte, um apelo aos professores, para que "formem na primeira linha da luta em prol da liberdade da inteligência". E Dewey os adverte, em termos da situação mundial de 1935, de que se eles falharem, "encaminha-mo-nos para esse período de intimidação, opressão e supressão que atende, e atende certo, pelo nome de Fascismo". Um apelo aos professores, nesses termos, de certo seria inconcebível num estado totalitário, quer da "direita", quer da "esquerda". Goncharov, como todos os totalitários, acredita que a única opção oferecida aos homens de nossos dias é a escolha entre Comunismo e Fascismo. A inferência, portanto, é que quem não adere a um dos dois campos, tem de aderir ao outro. Ou

nas palavras de uma Proclamação revolucionária da Rússia, datada de 1862: "Lembrai-vos: quem não está conosco é contra nós, quem está contra nós é nosso inimigo, e um inimigo deve ser exterminado por todos os meios possíveis".

A "idéia social inspiradora", por Goncharov atribuída a Dewey, não é que a educação deva servir a uma classe qualquer nem que deva servir a qualquer doutrina. "Nossa maior proteção contra o totalitarismo — escreve Dewey — é uma inteligente compreensão das forças sociais". Proporcionar essa compreensão, eis a responsabilidade precípua das escolas. E ainda aqui êle se refere à situação de 1935, que de muitos modos se assemelha à atual: "A propaganda da guerra e a situação na Alemanha hitlerizada vieram provar que, a menos que as escolas criem uma inteligência popular dotada de discriminação crítica, não há limite para os preconceitos e a emoção inflamada que advirão". Isolando as palavras de Dewey de seu contexto histórico, Goncharov converte sua "idéia social inspiradora" numa doutrina de conquista mundial em benefício de Wall Street. Não há dúvida de que na cultura soviética a alquimia continua a existir como fé viva.

Os autores do volume Foundations of an American Philosophy of Education *também não podem ignorar os vícios básicos da educação norte-americana, modestamente mencionan-do-as como "deficiências atuais" no campo da educação. A maior fraqueza, em sua opinião, reside na ênfase dada ao aspecto prático, no trabalho das escolas. Sem perceberem, revelam a verdadeira face dos atuais dirigentes das instituições educativas dos Estados Unidos. "Os administradores das escolas dedicam maior atenção não ao ensino mas a especulações financeiras, aos jogos de foot-ball. Incapazes de criticar as praxes comerciais — e muitas vezes, delas enamorados — os administradores de escolas cada vez mais as introduzem no mundo educativo... Também eles logo se tornam, em conseqüência primeiro homens de negócios; segundo, políticos; e terceiro, educadores".*

Este parágrafo decorre do Capítulo XVI "A Educação Americana Hoje e Amanhã" (American Education Today and Tomorrow), escrito por Jay C. Knode. As três sentenças da transcrição aparecem separadamente, na fonte, e foram extraídas de dois parágrafos a págs. 505 e 506. A primeira é uma condensação adulterada do seguinte trecho: "Os homens com que eles (os administradores de escolas) tratam consideram as

edificações escolares como patrimônio físico da comunidade; e no caso de instituições de ensino superior, o volume das matrículas, a popularidade das equipes de foot-ball, a folha de pagamento do corpo docente, têm repercussões financeiras e sociais locais que os administradores não podem esquecer". As outras duas sentenças estão substancialmente corretas. Todas elas por certo expressam críticas da educação norte-americana que já se tornaram sediças.

Essas observações críticas provam que é alarmante o trabalho educacional, nas escolas norte-americanas de hoje, bem, como a situação dos diplomados. Todavia, não se trata de alarma, de pessoas sinceras e progressistas, visando a efetiva melhoria na preparação das gerações novas para a vida. Os autores de todos os trabalhos acima citados desejam adaptar a educação às novas tarefas da burguesia imperialista espolia-dora. A democracia burguêsa atravessa grave crise. A burguesia, em particular a burguesia norte-americana, sob o manto de servir à democracia, da boca para fora, empenha-se em frenética luta contra tudo quanto é avançado e progressista. Seus escudeiros na frente ideológica, sobretudo nas questões educativas, tentam lançar os fundamentos teóricos da política expan-sionista de grupos imperialistas, sob o disfarce de um cosmopolitismo esfarrapado. A educação — pregam eles — deve ser universal e ajustada "aos problemas do Século XX". E o Século XX, na opinião dos patrões norte-americanos, é isto — o *século dos Estados Unidos.*

A crise geral do capitalismo força o homem de negócios burguês a voltar-se para a ciência, como uma saída da situação atual, e a procurar novas armas ideológicas para influir sôbre as classes trabalhadoras. Os ideólogos burguêses contemporâneos, sob a máscara da luta pela democracia, colocam as teorias rnais reacionárias a serviço do imperialismo.

Assim sendo, em que bases metodológicas propõem os recém-chegados salvadores do capitalismo "melhorar" o conteúdo e os métodos da educação da juventude? Essa base metodológica compreende diversas escolas ideálísticas, destinando lugar especial ao pragmatismo e sua variante, o instrumentalismo. Os americanos reivindicam o pragmatismo como sua primeira filosofia original, adaptada a sica maneira de pensar. Na verdade, porém, o pragmatismo não é novo; e milito menos ê uma teoria filosófica original. o pragmatismo é uma variedade do idealismo subjetivo. John Dewey vê o pragmatismo como uma filosofia que completa o idealismo e o materialismo. Quando ten-

ta caracterizar as deficiências do idealismo e do materialismo, formula severas críticas ao materialismo. Dewey, critica a filosofia idealística do passado por sua atitude passiva em face dos fenômenos sociais. Na certa compreende muito bem que essa passividade não convém à burguesia expansionista dos Estados Unidos. E ao referir-se aos materialistas, escreve que "foram nocivos e partiram de considerações pessoais e de classes, o que resultou na destruição e no desnecessário desperdício de recursos naturais, no aumento da instabilidade social e no sacrifício do bem-estar futuro a favor do presente" (Problems of Men).

Parece que Goncharov distilou esse parágrafo do Capítulo I de *Problems of Men* — "A Fé Democrática e a Educação" ("The Democratic Faith and Education") — que apareceu pela primeira vez como artigo, em 1944. Nêle Dewey não tenta criar sua filosofia básica de pragmatismo ou instrumentalismo. Nem mesmo toca em materialismo, no sentido marxista. Trata, ao invés, dos "idealistas sociais cheios de esperanças" e dos "realistas sociais" de cincoenta anos antes. Os primeiros viram, como inevitável conseqüência da ação das forças da Natureza, a "abolição da guerra", a disseminação de "liberdade e igualdade", o "desaparecimento dos poderes do estado político" e a eliminação prática da "pobreza extrema". Os realistas sociais, por outro lado, livres do controle do idealista, que punha sua fé numa "política de deriva", continuaram "a torcer os acontecimentos, de modo a provocar conseqüências ditadas por seus próprios interesses particulares e de classe". Dewey frisa depois que "a não intervenção da inteligência e do esforço cooperativo e coletivo foi um convite para uma intervenção imediata, a curto prazo, por parte dos que tinham os olhos postos nos próprios lucros". Segue-se a sentença que Goncharov julgou útil: "As conseqüências foram destruição em massa e desperdício de recursos naturais, aumento da instabilidade social e hipoteca do futuro, a favor de um presente breve e transitório de pseudo prosperidade".

Sabe-se muito bem que o pragmatista coloca a experiência subjetiva na base da aprendizagem; e que os instrumentos para a aquisição da experiência são a teoria, o conhecimento, as idéias e as convicções. Em sua opinião, as idéias, a ciência e a experiência não refletem o mundo objetivo e só têm valor na medida em que forem úteis à humanidade. "o critério do valor de uma idéia — escreve Dewey — é sua capacidade de resolver o pro-

blema para que foi concebida. Praticabilidade (workability) — *eis o teste, a medida ou o critério da verdade". Ao invés de falarem em objetividade da verdade, os pragmatistas falam em utilidade da verdade. Sem dúvida tal "filosofia" convém muitíssimo bem à burguesia norte-americana, pois tudo quanto julga útil é declarado verdadeiro. o "Plano Marshall" é útil aos reacionários, logo é verdadeiro. As leis contra os trabalhadores não são menos úteis, logo também são verdadeiras. com esse sofisma pode-se provar absolutamente tudo, até que os fazedores de bomba atômica norte-americanos são cordeiros inocentes, ou que os educadores reacionários são benfeitores da humanidade inteira, tal como se apresentam.*

o pragmatismo, como forma do idealismo subjetivo, é uma ideologia do imperialismo saqueador e absorve tudo quanto há reacionário no passado. Assim o pragmatismo não repudia a religião mas até a encara como parte da filosofia. Dewey, por exemplo, examinando a luta da ciência e da religião, no plano histórico, avalia essa luta independente e isoladamente das condições concretas, sócio-históricas, como uma luta por autoridade. A ciência conquistou a religião apenas por que essa última dependia de instituições obsoletas, odiosas à sociedade. Agora, porém, quando as instituições sociais correspondem aos interesses da sociedade, isto é, da burguesia, é possível completa aliança da ciência e da religião. Mais do que isso: Dewey e Counts reputam indispensável utilizar a religião na luta em prol da "democracia". A união da "Casa Branca" com o Vaticano é plenamente justificada pela filosofia pragmática. Counts escreve sem pudor que "certos elementos da ética dessa fé (Cris-tandade) formam uma parte essencial e básica de nosso credo social".

A fonte dessa deturpação das idéias de Dewey sôbre a relação da ciência e da religião não vem citada nem foi possível localizá-la. A transcrição de uma única sentença de Counts, embora fora do contexto, está correta, salvo quanto à citação da palavra "Cristandade" em vez de "fé hebraico-cristã". Foi extraído de seu livro *Education and the Promise of America.* Afirma Counts que, embora o povo norte-americano esteja "infinitamente dividido" no reino da teologia, em geral identifica alguns dos rnais profundos valores da democracia "com os ensinamentos da tradição hebraico-cristã" — o "supremo valor e dignidade do indivíduo", o "princípio da fraternidade humana", e a idéia de "misericórdia". Reconhece êle também que esses conceitos éticos possuem outras raízes históricas.

Os pragmatistas encaram a opressão e a exploração dos trabalhadores, pelos capitalistas, como uma condição natural. o domínio econômico e, conseqüentemente, o dominio político da burguesia, parece, é uma expressão de liberdade. A livre iniciativa e os negócios dão uma oportunidade a algumas pessoas de subirem e a outras de caírem na escala social. Assim a liberdade e a igualdade estão em relação inversa. "com o crescimento do nível de instrução e de interesses, segue-se inevitàvelmente uma diversificação de misteres, ofícios, vocações e aquisições. Estabelece-se assim, entre os indivíduos, graus variáveis de poder e prestígio, pois o cérebro humano jamais atribuiu valores iguais -às muitas variedades de posses do homem ou de produtos das aptidões humanas. As gradações, na escala social, apareceriam, desta maneira, como perfeitamente naturais". (Foundations of American Philosophy of Education, p. 268). *Nestas condições, do ponto de vista dos pragmatistas, a divisão da sociedade em classes é determinada pelos diversos talentos individuais. E uma vez que a capacidade das pessoas é sempre desigual, a exploração do pobre pelo rico, ao que se presume, sempre existirá como condição natural da humanidade.*

Aparentemente este parágrafo nasceu do Capítulo X do volume citado, "Igualitarismo e Gradação Social" ("Equalitaria-nism and Social Gradation") de Jay C. Knode. A transcrição está correta, salvo quanto à eliminação feita por Goncharov, das palavras "e classes", depois da palavra "indivíduo", da segunda sentença. Já a interpretação dada à posição geral de Knode, no tocante à igualdade, foi muito deturpada. Ao trecho transcrito segue-se imediatamente a sentença : "Todavia, no mundo Ocidental ocorreram movimentos, de tempos em tempos, tendentes a dar ênfase especial à igualdade dos homens, movimentos esses que jorraram sobretudo de três fontes, a saber: visão religiosa, dedução filosófica e — às vezes em oposição aos dois primeiros — situações extremamente práticas". o autor traça depois, em linhas gerais, a evolução do conceito de igualdade nos tempos modernos, sobretudo nos Estados Unidos. No final do capítulo afirma êle que "não há dúvida (a menos que se subverta toda a base ocidental da civilização) que êle (o Americano médio) atingirá, dentro das próximas décadas, uma distribuição de renda econômica muito mais equitativa".

Dewey, Counts e outros fazem do pragmatismo, como filosofia reacionária, a base da educação. Partindo dessa teoria, encaram a educação como o mais importante meio de ajustar a

juventude à vicia, 'às *condições da sociedade burguesa. Dewey assevera que a pedagogia, como ciência, só pode erguer-se sôbre a filosofia. A filosofia da educação, a seu, ver, não é o primo pobre da filosofia geral; em sua análise final é o aspecto rnais importante da filosofia.*

Alguém dificilmente negará que a filosofia desempenha magno papel no desenvolvimento de qualquer ciência, sobretudo na educação. Mas que espécie de filosofia? A filosofia pragmática não faz a educação avançar; fá-la recuar para os negros tempos da idade média, transformando-a em arma cômoda posa escravizar os trabalhadores dos Estados Unidos e os trabalhadores dos países "marshalizados".

A filosofia pragmática e seus representantes acham-se intimamente ligados à política reacionária dos grupos dirigentes norte-americanos. Os pragmatistas colocaram a pedagogia, como ciência da educação, a serviço do imperialismo.

Dewey, Counts e outros louvam até às alturas a democracia norte-americana e a *cultura reacionária. Counts, por exemplo, assevera que a civilização norte-americana é "sem par", e "gloriosa e que os Estados Unidos, ao que se saiba, não têm passado feudal. Counts falsifica a história, pura e simplesmente, esquecendo de propósito que a escravidão floresceu nos Estados Unidos, por longo tempo, e que a discriminação racial aí ê amplamente praticada, nos dias de hoje. Sobrevivências da escravidão existem por toda parte, nos Estados Unidos, sobretudo nos estados do sul. Dezesseis estados mantêm escolas separadas para os negros. As pessoas de côr em geral se encontram em pior situação que os brancos. V. I. Lenine já havia assinalado esse fato, em sua época:* "*… As sobrevivências econômicas da* escravidão *não diferem de modo algum das sobrevivências do feudalismo, e no sul dos Estados Unidos, que já foi escravocrata, essas sobrevivências são* muito fortes..." *(V. I. Lenine,* Obras, *Vol. XVII, pág. 581).*

Em seu trabalho *Education and the Promise of America* Counts de fato fala da "gloriosa e sem par herança" do povo norte-americano.

"Conquanto se tenham feito tentativas de estabelecer idéias e instituições feudais, nos Estados Unidos, tais tentativas nunca forarn coroadas de real êxito". o fato é historicamente correto. Além disso,Counts não faz tentativa alguma de atenuar os males da escravidão e suas conseqüências. Afirma explicitamente que "durante os cento e cincoenta anos que se seguiram à primeira

colonização, uma grande proporção dos imigrantes eram servos e escravos negros". Em outro trecho refere-se à "instituição da escravidão negra" como sendo "sempre uma ocasião para desculpas e sempre uma violação de suas (do povo norte-americano) rnais profundas convicções". Para acrescentar rnais adiante: "o tratamento que demos ao negro deve perturbar profundamente o sono de todos quantos professam devoção aos princípios democráticos ou cristãos". Concordaria mesmo com a opinião de Gunnar Myrdal, de que "o tratamento dado ao negro é o maior e o rnais evidente escândalo dos Estados Unidos".

A fim de justificar a política colonial do imperialismo, os teóricos reacionários da educação desenterraram a teoria racial. Lemos em Foundation of an American Philosophy of Education : *"Se nos comparamos com o aborígene da América do Sul, afi-gura-se-nos óbvio que as diferenças correm, em grande parte, por conta da hereditariedade".*

Excetuado o fato de Goncharov colocar o aborígene na *América* do Sul, e não na *África* do Sul, a transcrição extraída do capítulo da autoria de Edward F. Castetter, *A Evolução, o Homem e a Educação (Evolution, Man and Education)* está correta. Não obstante, o educador soviético podia ter transcrito também a seguinte sentença, do mesmo parágrafo: "Existe um consenso geral, entre os homens de saber, que a média geral da capacidade humana pouco aumentou, se é que aumentou, nos últimos 10.000 anos ou mais".

E uma certa Srª Warren, no artigo "o Ensino da História Depois da Guerra" ("The Teaching of History after the War") exige o estudo da antropologia para se compreender os povos da Rússia e do Oriente em geral, e para provar a superioridade da raça anglo-saxônica sôbre as demais. Vê-se que a triste história da Alemanha Fascista nada ensinou aos americanos racistas.

Depois de muito pesquisar verificamos que a Warren citada é Constance Warren, na época Presidente do Colégio Sarah Laurence, personalidade de há muito conhecida no mundo educacional por suas idéias progressistas. o artigo foi publicado no número de abril de 1944 da *Education,* sob o título "o Ensino da História do Mundo de Após Guerra". ("Teaching History in the Post-War World"). o "resumo" de Goncharov é de tal maneira espantoso que vale a pena transcrever todo o parágrafo que lhe deu origem. Ei-lo :

"Foram necessárias duas guerras mundiais para abalar os historiadores em seu provincialismo. Os colégios devem preparar-se para, no futuro, satisfazer à procura de história canadense, latino-americana, russa, do Oriente próximo e do Oriente, dando, também neste ponto, à compreensão dos povos com que teremos no futuro relações rnais íntimas e, espero, mais amistosas, maior relêvo do que à catalogação de suas dinastias, guerras e relações diplomáticas. Estreitamente ligado à história estará o estudo da antropologia pois teremos contacto rnais íntimo, neste mundo que cada vez se torna menor, com povos em diversos estágios de desenvolvimento, e de culturas que diferem grandemente pelo mundo afora. E tenho esperanças de que nos tornemos rnais agudamente sensíveis à necessidade de melhor compreender esse problema, dentro de nossas próprias fronteiras".

Desnecessário dizer que Constance Warren não faz a menor referência, no artigo, à "raça anglo-saxônica". Trata-se de pura invenção.

Contudo, por rnais alto que louvem o sistema de vida norte-americano, a maneira de pensar norte-americana e a democracia norte-americana, Dewey, Counts e outros sentem um medo animal da crescente catástrofe do sistema de economia capitalista. Admitindo a "instabilidade social", gritam sôbre a necessidade de tomar medidas resolutas, a fim de evitar uma revolução. "A instabilidade social atingiu um nível que ameaça provocar uma revolução, se não se tomarem medidas repressivas", escreve Dewey em seu livro Problems of Men.

A leitura do trecho acima poderia levar o leitor a supor que Dewey propõe a convocação das forças armadas para debelar as greves operárias e as rebeliões populares. Para que possa bem avaliar a erudição de Goncharov, o leitor deverá notar que o capítulo de que presumivelmente extraiu a citação surgiu pela primeira vez em 1938, sob o título "A Democracia e a Educação do Mundo de Hoje" ("Democracy and Education in the World of Today"). Nessa época Dewey se achava rnais perturbado com o surgimento do Fascismo que com a ameaça do Comunismo. Depois de ressaltar as grandes expectativas do "idealista social", por volta de 1900, passa êle a chamar a atenção para certos fatos melancólicos, encerrando seu parágrafo com as seguintes palavras: "Em vez da promoção de segurança econômica e do movimento em prol da eliminação da pobreza, temos agora grande aumento em extensão e intensidade das crises industriais, com enorme aumento de incapacidade de-

os trabalhadores encontrarem emprego. A instabilidade social atingiu a um ponto que pode prenunciar revolução, se não fôr obviada". Goncharov extraiu essa última sentença e alterou profundamente seu significado. Evidentemente Dewey clama por medidas destinadas a evitar as crises industriais.

Na opinião desses professores burgueses, o povo não compreende as novas condições de vida e se volta ansiosamente, não para o futuro, mas para o passado. Apesar disso, o pragmatismo é um,a filosofia de "ação", e seus representantes projetam uma estrada para salvar a economia capitalista de crises permanentes. Essa estrada consiste numa modificação do sistema educativo. o ensino deve ajudar os reacionários a manterem o povo em obediência e submissão. "Hoje — escreve Counts — quando nos encontramos diante de difíceis problemas pessoais ou sociais, tendemos para ver na educação uma solução infalível". Mas o sistema educativo vigente já não inspira confiança; não satisfaz às necessidades do século e tem de ser radicalmente , modificado.

Ao definir a essência da educação, Dewey parte da posição de que ela se processa sob o signo da "participação do individuo na consciência social da raça". Dewey atribui papel saliente ao ambiente social, na formação da personalidade da criança."A única educação verdadeira — afirma êle — processa-se através do estímulo transmitido às aptidões da criança pelas exigências da situação social em que ela se encontra". (Education Today).

Como pode a criança, porém, saber se reage correta ou incorretamente à influência do meio ? Parece que com o auxílio de adultos que julgam o comportamento da criança também ela percebe o significado especial desse comportamento.

Todavia, o julgamento dos adultos pode ser demasiado subjetivo; o que se afigura positivo para um, pode parecer negativo para outro.

Deve haver uma medida ou critério que defina o significado do "bem" e do "mal". De onde vem a moralidade; o que determina as normas de conduta?

A moralidade, segundo Dewey, depende dos fatos "que surgem das relações ativas de certos seres humanos com outros, em conseqüência de ações recíprocas, no campo de necessidades, crenças, julgamentos, satisfação e insatisfação". Parece que, em conseqüência de "ações", "crenças" e "julgamentos recíprocos", ocorrem nos Estados Unidos: um crime grave em cada 18,7 segundos; e diàriamente 26 assassinatos, 255 estupros e 463 roubos de automóveis.

com idéias nebulosas Dewey oculta a proposição de que a moralidade não reflete os interesses de classe da burguesia norte-americana, pois sempre existem relações sociais entre os indivíduos. Silencia discretamente sôbre o fato de que as crenças, julgamentos e necessidades dos reacionários norte-america-nop são impingidos ao povo dos Estados Unidos e exibidos como o ¡sistema de vida norte-americano.

Em virtude da "interação", formam-se os conceitos de "bem" e "mal", e, como Dewey assevera, a criança assimila espontâneamente tais conceitos. E o papel do professor, ao cultivar a moralidade, reduz-se a seleção de tais influências. Se é assim, qual o critério por que deverá orientar-se o professor nesta seleção? Parece que é guiado pelas normas de comportamento que predominam nos Estados Unidos.

Sabe-se muito bem que os objetivos da educação desempenham tremendo papel na pedagogia. Qual será, portanto, o objetivo da educação, segundo Dewey? o mestre não deseja defi-, nir o obj,etivo da educação, esquiva-se de todo a essa questão essencial, n-a teoria e prática da educação. A julgar por seu ponto de vista, não se deve nem mesmo levantar a questão do objetivo da educação. "Não sabemos como será a civilização, dentro de 20 anos" — escreve êle com pessimismo. A educação, a seu ver, "é antes de tudo um processo de crescimento e èsse processo, e não o resultado, é que importa".

o trabalho de que Goncharov presumivelmente extraiu essas citações é *Education Today,* coleção de ensaios e artigos publicados sob forma de livro, em 1940. Goncharov, porém, não declara que a fonte de fato é o *Meu Credo Pedagógico (My Pedagogic Creed),* surgido em 1897. Ao formular sua opinião sôbre a natureza da educação, *seis anos* antes da fundação do Partido Bolchevista e vinte anos antes da Revolução Bolchevista, o grande filósofo afirma sem sombra de pessimismo: "com o advento da democracia, e das modernas condições industriais, é impossível predizer com exatidão como será a civilização, daqui a vinte anos".

Longe de se esquivar à questão dos objetivos da educação, enfrenta-se de peito, mas no contexto de uma civilização que se modifica com grande velocidade. Já que "é impossível preparar a criança para um determinado complexo de condições", propõe êle que a "preparemos para o futuro", "dando-lhe completa posse de suas aptidões", dando-lhe "domínio próprio". De resto, Dewey não diz em *My Pedagogic Creed* que "o processo, e não o resultado é que importa". Na realidade diz coisa totalmente diversa,

a saber : "Creio que a educação deve ser concebida como uma contínua reconstrução da experiência; o processo e o objetivo são uma única e mesma coisa".

Já em sua última obra Problems of Men, *Dewey finalmente resolve dizer que o propósito da educação é educar para a democracia. Veremos abaixo que Dewey se vê forçado a admitir que não sabe o que é democracia e que, portanto, não conhece os objetivos da educação. Toda essa conversa sôbre os propósitos da educação, no caso de Dewey, não passa de um biombo atrás do qual êle oculta os verdadeiros objetivos da educação, a saber: educar a geração nova no espírito de submissão aos monopolistas norte-americanos, no espírito de submissão à ordem social burguesa.*

George Counts, outro "pilar" da pedagogia reacionária norte-americana, usa de maior franqueza quando fala sôbre objetivos e tarefas educacionais. Sustenta que todo trabalho edu-cativo, quer o feito dentro da escola, quer o estranho à escola, deve dirigir-se para uma tarefa educativa única; e que todos os instrumentos educativos devem ser coordenados a fim de que os jovens possam compreender que "somos irmãos, filhos do mesmo pai, membros de uma única família humana". Dir-se-ia que os Du Ponts, os Rockefellers, os Fords e demais magnatas das finanças são irmãos dos seis milhões de desempregados existentes nos Estados Unidos. Eis os ideais "sociais" de Counts. Não é sem motivo que êle afirma ser a religião o elemento ético essencial, na educação. A apologia da fraternidade e da igual-dade sob as condições burguesas contemporâneas, quando toda a riqueza se concentra nas mãos de uns poucos, não só é ridícula como hipócrita e até mesmo cínica.

Essa citação, extraída de *Education and the Promise of America* foi completamente isolada de seu contexto. No livro, ela faz parte de uma discussão de certos elementos éticos da tradição hebraico-cristã. Depois de afirmar que essa tradição proporciona os "fundamentos morais para a paz e a boa vontade na terra", Counts escreve o seguinte:

"Proclama o sublime princípio da fraternidade, da igualdade e essencial unidade de todas as raças e povos do mundo. Nação alguma é superior ou inferior a outra, em virtude de seu poderio ou do lugar que ocupa presentemente na história. Homem algum é superior ou inferior a outro, em virtude do trabalho que faz, da posição social de sua família, da côr de sua pele, ou mesmo do altar em que exerce seu culto.

Motivo

algum dá ao homem o direito de explorar outro homem, de usá-lo como meio para atingir seus fins. Todos são irmãos,. filhos do mesmo país, membros de uma única família humana. Não existem castas ou raças superiores apontadas por Deus, ou por sua própria natureza, para governar e escravizar o resto da humanidade".

Em lugar algum fala Counts em "tarefa educativa única" a ser consumada através da coordenação de todos os órgãos encarregados de moldar a inteligência. Assim como também não sugere, de todo, que "a religião é o elemento ético essencial, na educação". Pelo contrário, ressalta que o valor ético e não a sanção religiosa é que importa. Sua visão do mundo é fundamentalmente a de um naturalista. Além de que, ao examinar a atual situação da democracia norte-americana, neste mesmo livro, salienta que "a concentração da riqueza tendeu para criar uma classe privilegiada e para lançar grandes massas de nosso povo na dependência e na insegurança".

Ao dizer que à educação cumpre satisfazer os interesses não de uma classe ou partido qualquer mas de todo o povo, Counts deliberadamente deturpa a verdade e fecha os olhos ao fato de que toda a atividade educacional, nos Estados Unidos, está a serviço do capital monopolistico.

Ressoam em Counts as notas do imperativo categórico de Kant, quando escreve que todo homem deve ser considerado como pessoa de "dignidade e valor único" e que ninguém deve usar um ser humano como meio para a consecução de um fim específico. o sr. Counts sabe muito bem como a burguesia usa as massas trabalhadoras para a consecução de seus fins egoísticos. Os imperialistas norte-americanos adoram falar em nome do povo e usar a democracia como um escudo.. .E Counts, por sua vez, ao exaltar os propósitos cristãos-burgueses da educação, enfeita a máscara da democracia, a qual nem assim consegue ocultar os dentes predatórios de um imperialista.

Dewey tem medo mortal da ira popular. Como bom criado dos plutocratas, tem pavor de que os trabalhadores estabeleçam uma ordem social devotada aos interêsses do povo. Prega, por isso, que se utilize a educação para aperfeiçoar as relações capitalistas e a exploração do homem pelo homem. "A noção de que uma reforma social de caráter básico só pode operar-se por meio da força violenta é produto de falta de fé na inteligência, como método; e essa descrença é, em grande medida, produto de um ensino que, em virtude de sua relativa falta de liberdade, não tem habilitado a juventude a enfrentar inteligentemente as rea-

lidades de nossa vida social, política e econômica". (Problems of Men).

A citação está correta. Não só aqui como em todas as suas atitudes filosóficas, Dewey põe em dúvida o rnais vital dos dogmas comunistas — o dogma de que as alterações fundamentais nas estruturas e relações sociais só podem consumar-se mediante o uso da violência. No número de 15 de setembro de 1948 do *Bolshevik,* órgão teórico e político do Comitê Central do Partido Comunista da Pan-União, esse dogma é exposto com a maior clareza: "As leis gerais de transição do capitalismo para o socialismo, reveladas por Marx e Engels, experimentadas, aplicadas e desenvolvidas por Lenine e Stalin, com base na experiência do Partido Bolshevik e do estado Soviético, são obrigatórias para todos os países". A teoria de democracia exposta por Dewey ataca esse dogma.

o fato de a burguesia norte-americana e a burguesia de outros países serem mantidas pela violência e a exploração dos trabalhadores, e de guardarem em suas mãos pràticamente todos os recursos nacionais não perturba. Dewey nem um pouco. Outra coisa totalmente diversa o perturba, isto é, que o povo possa usar de força contra a burguesia. Logo, cumpre que o sistema de educação seja organizado de modo a cultivar nos estudantes o tremor sagrado diante dos exploradores e um desejo de morrer obedientemente na defesa de seus interesses. Do contrário o indivíduo será acusado de descrença no intelecto ou talvez mesmo seja julgado de todo incapaz, intelectualmente. E, por falar nisso, é exatamente o que a burguesia norte-americana faz com os filhos dos trabalhadores, por meio de inúmeros testes e questionários.

Todo mundo sabe hoje em dia que a plutocracia norteamericana está travando luta furiosa pelo domínio do mundo. Tudo isso sob a máscara de liberdade e luta em prol da democracia.

Dewey dedicou atenção particular ao papel da autoridade na vida social e privada. Declara-se a favor de "liberdade" e "autoridade" ilimitada. "Todavia — acrescenta — a esfera da liberdade tem seus limites. Quando a liberdade começa a degenerar em licença, *é função própria da autoridade intervir para restaurar o equilíbrio". Aparentemente, na opinião dos norte-americanos reacionários, a liberdade dos povos grego, chinês e coreano transformou-se em licença e requer a interferência "autorizada" dos Estados Unidos.*

Essa citação foi extraída do Capítulo VIII de *Problems of Men,* intitulado "Autoridade e Resistência à Modificação Social" (Authority and Resistance to Social Change). Esse capítulo apareceu em 1936, como artigo. A transcrição está substancialmente correta, mas exprime uma atitude que Dewey se apressa a refutar, no parágrafo seguinte. "A fórmula — diz êle — como a maioria dos *slogans* que conquistam popularidade, deve sua voga a influência ao fato de parecer proporcionar uma solução para um problema importante, quando de fato o evita".

As forças reacionárias do imperialismo pregam abertamente a guerra contra os países democráticos e os ameaçam não só com a bomba atômica. Os cultos servidores do capital monopolístico norte-americano, ao espalhar calúnias sôbre esses países e suas instituições educativas — sobretudo sôbre a URSS e nosso sistema de educação — escondem seus objetivos cupidos e dão certa plausibilidade à reacionária teoria educacional dos Estados Unidos. Counts, Dewey e *outros situam-se inteiramente entre os rnais frenéticos expansionistas e instigadores de guerra. Gritam rnais alto que seus senhores sobre a necessidade de estender a influência dos Estados Unidos ao mundo inteiro e de levar o sistema de educação norte-americano a todos os cantos do globo.*

Counts e Dewey bradam sôbre liberdade de educação, que a educação não deve depender dos interêsses de classe; eles próprios, no entanto, participam total e completamente da política dos grupos reacionários dos Estados Unidos, tentando dar-lhe cumprimento. Para comprovar essa afirmativa, citaremos uns poucos trechos de um artigo de Counts, intitulado "Educação para um Mundo Novo" ("Education for a New World"), escrito durante a guerra. Eis o que escreveu nessa ocasião: "É à luz da situação mundial em curso que devemos conceber nosso programa educativo".

Poder-se-ia pensar que esse programa educativo se orientaria de maneira a prestar a máxima assistência na luta das Nações Unidas contra os bárbaros fascistas. Segundo Counts, porém, parece que a situação é rnais do que favorável ao esta-belecimento do domínio dos Estados Unidos sôbre o mundo, por meio da força. Eis o que escreve: "A primeira é a questão do poder. A esse respeito os Estados Unidos ocupam hoje posição ímpar no mundo e em sua própria história. Somos o rnais poderoso membro das Nações Unidas e, quando vencermos a guerra, seremos a rnais poderosa nação da terra. Nunca dantes

ocupamos essa posição vantajosa, e jamais estaremos em idêntica situação. Essa é nossa chance. Nunca mais ela se repetirá". Tal a linguagem imperialista de um recém-chegado "democrata" da educação. Counts prega abertamente a disseminação do sistema educativo norte-americano por todo o mundo, por meio da força armada.

A "transcrição" acima foi extraída do Capítulo I do Sexto Anuário da Sociedade John Dewey, "Mobilização dos Recursos Educacionais" *(Mobilizing Educational Resources),* publicado em 1943. As sentenças transcritas estão substancialmente corretas embora situadas em um contexto da lavra do próprio Goncha-rov, que omitiu várias sentenças sem a inclusão dos usuais sinais de omissão. No capítulo Counts argumenta a favor do abandono da política de isolacionismo, no mundo de após guerra, instando por que os Estados Unidos assumam responsabilidade proporcional a seu poderio, na construção de uma "paz duradoura" e na aplicação dos "princípios da Carta do Atlântico a todos os povos". Nada do que diz pode ser interpretado como um apelo em prol do "estabelecimento do domínio dos Estados Unidos sôbre o mundo por meio da força". Pelo contrário, argumenta a favor da "construção de uma ordem mundial em que todas as nações possam viver em paz e liberdade". Não fala também em "nossa chance" mas em "nossa oportunidade" e "responsabilidade".

Não existe o mínimo fundamento para a afirmativa de que Counts prega abertamente a disseminação do sistema educativo norte-americano pelo mundo inteiro, por meio da "força armada". com efeito, a posição que assume em seu livro *Education and the Promise of America* é de que a educação é "sempre função de uma determinada civilização, em determinada época da história", que "nunca será um processo puramente autônomo, independente de tempo e espaço e conduzido segundo suas próprias leis", que é "uma parte integral de uma civilização tanto quanto o é um sistema político ou econômico". A seu ver a educação não é artigo de exportação.

Counts não está desacompanhado em sua pretensiosa corrida para o domínio mundial. Outros educadores escreveram e continuam a escrever nos mesmos termos. Até o estudo de línguas estrangeiras, nas escolas, é feito de maneira a servir à política do imperialismo. No Modern Language Journal *essa afirmativa aparece sem rebuço. No número de 1.° de novembro de 1942 dessa revista encontramos o seguinte: "Quando termi-*

nar a presente guerra, nós Americanos esperamos ser líderes num mundo novo, melhor. E verdadeiros líderes devem entender as pessoas que dirigem, tanto lingüística como culturalmente".

Essa transcrição está substancialmente correta mas em seu contexto original não se pode dizer que significa o que Goncha-rov lhe atribui. o artigo apareceu no número da revista de janeiro de 1942.

Os princípios da educação patriótica são objeto de ataques sobremodo severos, por parte dos educadores americanos reacionários. Counts, Dewey, Phillips e outros pregam o cosmopolitismo, despejam baldes de lama e calúnia sôbre nossas escolas e as dos países de democracia popular, só porque cultivam na mocidade o amor à pátria. Os educadores reacionários cospem sôbre esse sentimento nobre, chamam de nacionalistica a educação patriótica. Essa gritaria, por parte dos criados do capital monopolístico, apenas prova que a reação norte-americana está mobilizando todas as forças — tendo em vista uma preparação ideológica para a guerra, de modo a justificar sua atividade traidora para com seu próprio país, seu próprio povo — e utilizando o cosmopolitismo como arma venenosa na luta contra uma nova ideologia progressista. Na realidade, a burguesia não pode ministrar uma educação patriótica, no momento. Patriotismo significa amor à pátria e desejo de servi-la com todas as forças. Por amor a interêsses mesquinhos e mercenários a burguesia está pronta a trair a pátria; está pronta a afogar no sangue do povo não só a própria pátria como o mundo inteiro. Os reacionários estão pondo em prática uma educação gema nuínamente nacionalista e racista.

A palavra "cosmopolitismo" tal qual usada por Goncharov, pode induzir o leitor norte-americano a confusão. Na velha Rússia e na União Soviética, até o ano de 1948, o têrmo tinha o mesmo significado que tem em todo o mundo ocidental, durante séculos. No enorme *Explanatory Dictionary of the Russian Language,* em quatro volumes, preparado por um grupo de homens de saber durante os anos de 1935-1940 e que foi publicado, sem revisão, até 1947, a palavra "cosmopolitismo" é definida como "opiniões e convicções de um cosmopolita", e "cosmopolita" significa "pessoa que não se considera membro de uma nacionalidade, que considera o mundo inteiro como sua pátria". A edição de 1935 do *Webster's New International Dictionary of the English Language (Unabridged)* dá prática-

mente a mesma definição: "Cosmopolita — pessoa que se sente à vontade em qualquer país; cidadão do mundo; pessoa destituída de preconceitos ou liames nacionais"

Assim era até 1948. Nesse ano, após a fundação da República de Israel, houve, parece, um ressurgimento de nacionalismo judáico, muitos judeus solicitaram permissão para deixar a pátria soviética e se reunirem a seus parentes, em sua velha pátria. A direção do Partido respondeu com um ataque selvagem contra os "anti-patriotas" e "cosmopolitas apatridas". Iniciando no campo da crítica teatral, o ataque passou logo por todo o aparelho cultural — literatura, drama, cultura e ciência. A grande maioria desses "cosmopolitas" compunha-se de judeus.

Desse episódio nasceu uma nova definição de "cosmopolitismo". E, por rnais fantástico e inacreditável que possa parecer, essa definição foi incluída no novo *"Dictionary of The Russian-Language",* publicado em 1949. "Cosmopolitismo" — tal como aqui está definido — é "uma atitude anti-patriótica burguesa, que hipocritamente aceita o mundo inteiro como a própria pátria, negando o valor da cultura nacional e repudiando a idéia de defesa da pátria". Evidentemente o Ministério da Verdade, descrito por George Orwell em 1984 *(Nineteen Eighty-Four),* e que proclama "guerra é paz", "liberdade é escravidão" e "ignorância é força", está funcionando com excelente eficiência e extraordinária perfeição na União Soviética de hoje. o Comitê Central de fato tem um braço comprido e poderoso.

É difícil descobrir como a acusação de cosmopolitismo se enquadra dentro da lógica do assalto geral de Goncharov, contra os educadores norte-americanos. Suas primeiras animadversões tinham sugerido que os americanos eram super-patriotas, orgulhosos de sua "herança gloriosa", enamorados do sistema de vida norte-americano e consagrados à disseminação desse sistema por todo o mundo pela força armada ! A única coisa que se pode dizer é que Goncharov se esforçou por fazer o que dele se esperava, muito embora isso significasse disparar em todas as direções ao mesmo tempo. É bem possível que, segundo o ponto de vista comunista, só êle seja patriota pois, independentemente de nacionalidade, faz do amor "à pátria soviética" sua lealdade suprema.

Por que Counts, Dewey e outros educadores reacionários empunharam armas contra a educação patriótica? Esse *tumulto tem explicação muito simples. A reação norte-americana segue uma política intensamente expansionista. o Plano Marshall destina-se a subjugar a Europa aos magnatas financeiros dos*

Estados Unidos. A independência nacional de certos países interfere nos planos desses magnatas. Daí o surgimento de tôda sorte de "teorias" dirigidas contra a soberania de Estados e povos independentes. E os educadores norte-americanos reacionários, tal como Dewey e Counts, aderiram ao jogo. Sob disfarce de novas "descobertas" na ciência da educação, tentam impingir tolices cosmopolitas e reacionárias, para assim ajudar os monopolistas norte-americanos na consecução de sua política imperialista.

Por meio de suas asserções reacionárias, Dewey e Counts demonstraram rnais uma vez a íntima ligação entre a educação e a política. A política reacionária da burguesia norte-americana não só determina o conteúdo da educação e a formação das-futuras gerações dos Estados Unidos como também está sendo disseminada, por todo o globo, disfarçada em democrática.

Afirmando que o sistema educativo e, em conseqüência, a teoria educativa norte-americana, são os rnais democráticos, Dewey tanto falou de democracia que afinal se atrapalhou nadefinição do conceito de democracia, e foi forçado a admitir que não sabe o que é democracia. No Capítulo III de sua obra Problems of Men, *declara abertamente : "Não sei exatamente o que significa democracia, minuciosamente, no complexo das relações concretas entre povos — políticas, econômicas, culturais, domésticas — no momento atual. Faço essa confissão humilhante tanto rnais facilmente por suspeitar que ninguém rnais sabe o que significa democracia, concretamente. Estou certo, porém, de que esse problema exige a cuidadosa atenção dos educadores-de nossos dias".*

A citação está substancialmente correta. o capítulo intitula-se "o Desafio da Democracia à Educação" *(The Challenge of Democracy to Education)* e foi publicado como artigo em 1937. Aqui Dewey luta com o problema — "como se poderá fazer a escola servir às necessidades da sociedade democrática, o sistema de vida democrático".

É inútil Dewey fingir que não sabe o que significa democracia, pois fala em democracia todo o tempo. Sabe muito bem, compreende muito bem que "democracia" à la *Americana significa perseguição das organizações operárias, inquéritos sôbre a lealdade dos funcionários de instituições estatais, discriminação racial e linchamento de negros, destruição da soberania de povos e países, preparação para a guerra contra a URSS e os países da democracia popular, etc. Dewey enxerga e compreende tudo-*

isso muito bem. Não seria um bom servo dos monopolistas norte-americanos se não louvasse a democracia norte-americana, se não aviltasse a genuína democracia da Europa Oriental. Dewey, Counts, Kilpatrick e outros ideólogos da reação norte-americana, despejando calúnias sujas sôbre o comunismo — a teoria rnais avançada e progressista — procuram apresentar ao povo norte-amerícano um panorama deturpado do sistema de educação na URSS, que é um sistema genuinamente democrático e genuinamente humano.

Dewey, Counts e outros teóricos da educação, do mesmo quilate, travam uma batalha decisiva para a preservação da influência burguesa não só sôbre a economia como também sôbre a ideologia. Colocam a pedagogia inteiramente a serviço dos interêsses políticos dos reacionários norte-americanos.

A descrição feita por V. I. Lenine, do professor burguês, aplica-se inteiramente a esses professores de pedagogia atômica: "... A posição social dos professores, num estado burguês, ê tal que nessa profissão só são admitidos aqueles que vendem a ciência a serviço do capital, os que consentem em falar as rnais inacreditáveis tolices e bobagens desavergonhadas, e tagarelam contra os socialistas. A burguesia tudo perdoará aos professores, desde que se ocupem com a "destruição do socialismo". (V. I. Lénine, Obras, *Vol. XVII, p. 243).*

V. I. Leninle escreveu isso em 1918, quando não existiam os países da democracia popular. É fácil de imaginar que atividade violenta a burguesia e seus lacaios eruditos desenvolvem em nossos dias, quando existe uma terra em que se constrói uma sociedade comunista, em que se realiza uma genuína democracia. E a autoridade dessa terra cresce sem cessar, aos olhos dos povos progressistas, pelo mundo inteiro.

III

INTERPRET AÇÃO

o artigo de Goncharov é típico cios intelectuais soviéticos. Não constitui exceção. É a expressão inevitável da ética do totalitarismo, no reino das coisas da inteligência. Lembra claramente os escritos dos defensores e protagonistas do regime nazista. Constitui completo repúdio da grande tradição humanista de liberdade intelectual e de um patrimônio intelectual comum. Constitui uma degradação do saber, a qual, se praticada pelo mundo inteiro, o lançaria numa nova idade média.

Não é simples dar uma explicação para o fenômeno — sem dúvida não é tão simples como muita gente supõe. Diriam alguns que Goncharov é apenas ignorante. Não se pode negar que há um fator de ignorância, na situação. Sem dúvida existe na União Soviética tanta ignorância sôbre os Estados Unidos como existe nos Estados Unidos ignorância sôbre a União Soviética, e provavelmente muito mais. A "cortina de ferro" funciona nos dois sentidos; temos nítida consciência de que torna extremamente difícil a aquisição de informações fidedignas relativamente à vida sob a ditadura comunista. Talvez não sejamos tão cônscios de suas conseqüências sôbre os que ali vivem. Goncharov não tem experiência da vida numa sociedade marcada pelo mínimo grau de liberdade política ou liberdade intelectual. Portanto, pode presumir com facilidade que a "burguesia" norte-americana exerce sôbre o pensamento, nos Estados Unidos, o mesmo contrôle que os órgãos centrais do Partido exercem na União Soviética. Não obstante, muitas de suas deturpações assumem a forma de pura invenção e, ao que tudo indica, invenção deliberada.

Outros diriam que Goncharov está cego e magnetizado por um dogma poderoso, defendido com a tenacidade da convicção religiosa. Talvez êle veja o mundo através de uma doutrina de interpretação histórica, através de um quadro de idéias e imagens que deturpa sua visão, embora êle pretenda que esclarece todas as coisas colocando-as na devida ordem. Em companhia de seus colegas e de acordo com a teoria oficial, êle pode saber, acima de qualquer dúvida, que os Estados Unidos estão no último estágio do capitalismo, e que a cultura no último estágio do capitalismo está "em estado de emaciação e depravação". Se sabe essas coisas, sua obrigação profunda, como intelectual.é procurar a prova, pois está certo de que ela existe. com efeito, olhando através dos óculos fornecidos por Lenine e Stalin, é capaz de ver muitas coisas que não existem. E a força de todos esses fatôres pode ser multiplicada pelo sonho messiânico, velho de séculos, de ver a "Rússia em 1940 situada no topo do mundo civilizado, ditando leis às ciências e artes e recebendo tributo reverente de toda a humanidade esclarecida". Também pode ser multiplicada pela visão do "radiante apogeu do Comunismo" — preciosidade espiritual de todos quantos marcham sob as bandeiras que têm a estrela vermelha sôbre a foice e o martelo. Pode ainda ser multiplicada pela pura fé na transcendente sabedoria e bondade de Stalin, o grande, o chefe, professor e pai das massas trabalhadoras do mundo inteiro, fé que "está além

da compreensão . E possível que Goncharov marche "pela fé. e não pela vista".

Todavia, outros dizem que Goncharov está apenas cumprindo, como "soldado leal", as ordens de seus superiores na hierarquia comunista, no Comitê Central do Partido Comunista da Pan-Union. Esses alegariam também que essa autoridade onipotente mantém a "cortina de ferro", força todo o povo soviético à ignorância, formula o dogma comunista e inculca a fé comunista. Alegariam ainda que o Comitê Central, em sua sabedoria não contestada, é responsável pelas grandes e rápidas viravol-tas da política exterior que fazem da Rússia o enigma que ela é.

Essa atitude, na opinião do autor, parece a que contém maior dose de verdade.

Evidentemente o artigo de Goncharov só pode ser compreendido à luz da grande modificação da política exterior dos Sovietes, ocorrida quando a "Grande Guerra Patriótica", como os russos a denominam, se aproximava de seu fim triunfante. Para se ter uma noção dessa mudança de atitude dos Sovietes para conosco, convém recorrer à *Short Soviet Encyclopedia,* publicada em 1943. Um longo artigo anuncia que os Estados Unidos da América estão participando com seus "vastos recursos" na "luta de libertação da coalisão de estados democráticos contra a agressão fascista". Observa que "A América democrática sempre alimentou vivo Interêsse pela marcha do pensamento social progressista na Rússia", que "existem relações científicas muito íntimas entre os cientistas dos Estados Unidos da América e a URSS", e que "mais de uma centena de cientistas soviéticos são membros de sociedades científicas norte-americanas". Proclama orgulhosamente que "ocupando 7,1% do território do mundo capitalista, os Estados Unidos da América contribuem com 49% de toda a produção industrial dos países capitalistas". Eis aqui o parágrafo introdutório da seção intitulada "Cultura nos Estados Unidos da América":

"No campo da educação pública os Estados Unidos da América são dos países rnais avançados. o crescimento da rede de instituições de educação pública em massa (primárias, secundárias e superiores, bibliotecas, institutos e cursos especiais de ensino técnico) que serve a várias idades e a todas as camadas da população, já se iniciara por volta de 1870. Em contraste com vários dos maiores países europeus, os Estados Unidos possuem um só sistema escolar destinado a todas as camadas da população. o crescimento em massa da escola norte-americana, dando a todos os estudantes a oportunidade de avançar da escola primária para a secundária e desta para as superiores, é indicado pelo au-

mento do número de alunos. Assim, durante o período de 1900 a 1930, o nùmero de alunos das escolas secundárias cresceu de 630.000 para 4.740.500, e nos estabelecimentos superiores (universidades, "colleges", e escolas normais) durante o mesmo período, o número de alunos passou a 284.600 para 1.178.000".

Ter-se-ia que procurar muito, na literatura educativa dos Estados Unidos, para encontrar melhor elogio num só parágrafo. Não obstante, seis anos rnais tarde um educador soviético de destaque, expressando a política assentada pelo Estado soviético, escreve um longo artigo "A Escola e a Pedagogia Norte-Americanas a Serviço da Reação", em que condena sem atenuantes todo o esforço educativo nos Estados Unidos. E isso a despeito de que, nesse período, o desenvolvimento das escolas norte-americanas venha prosseguindo em ritmo furioso. Em vez dos . .. 4 740 500 alunos nas escolas secundárias e de 1 178 000 nas escolas superiores, no ano de 1930, as cifras hoje se situam em cerca de 7 000 000 e 2 500 000, respectivamente. Em 1947 S. V. Kaftanov, Ministro da Educação Superior da URRS vangloriou-se de que "mais de 600 000 alunos recebem instrução" nos estabelecimentos superiores da União Soviética.

A grande divergência entre o artigo da enciclopédia e o de Goncharov sem dúvida resulta de medidas tomadas pela alta direção do partido. Durante os últimos meses da guerra, talvez a partir de dezembro de 1944, mas certamente a partir de fevereiro de 1945, o Comitê Central tomou uma dessas decisões não divulgadas mas fatais, que o estudioso das questões soviéticas já se habitou a esperar. Decidiu inverter a política de colaboração amistosa, com as democracias ocidentais, do período de guerra, e reavivar a política de agressão revolucionária no espírito de 1917. E isso exigiu que se reescrevessem vários capítulos da história, nos moldes tornados famosos por George Orwell, em sua célebre novela, *Mil novecentos e oitenta e quatro (Nineteen Eighty-Four).*

Não é difícil discernir o motivo dessa trágica medida tomada por Stalin e seus auxiliares, e que destruiu por uns tempos as gloriosas esperanças de paz mundial nascidas em São Francisco. Mas a fim de saber a verdade, devemos renunciar a qualquer veleidade e enfrentar a realidade completamente autenticada — o objetivo final do alto comando soviético não mudou desde a revolução e provavelmente não mudará durante muitos anos. Esse objetivo é a derrubada a todo custo e por todos os meios existentes de todo o mundo "capitalista", "burguês" ou não-so-viético. A direção do partido, seguindo os ensinamentos de Lénine, marcha para seu objetivo por caminhos tortuosos, por

zigue-zagues, por avanços e recuos, por engodo e falsidade, precisamente como um exército marcha para vencer o inimigo. Sempre é orientado pelo fator poder, na situação.

Mesmo antes de terminar a guerra, os membros do Polit-burgo sentiram o fato de que a posição relativa dos Sovietes, no mundo, estava sendo enormemente reforçado pelo curso dos acontecimentos. Seus triunfos no reino da diplomacia sem dúvida não foram menos brilhantes que os louros no campo de batalha. Obtiveram tremendas vitórias em Teheran e Yalta e nas salas de reunião das potências aliadas. Quando a Alemanha e o Japão capitularam, encontravam-se os soviéticos em posição que ultrapassava de muito seus sonhos rnais caros.

A melhoria da situação do Estado soviético foi proclamada com a maior franqueza por Andrei Zhdanov, que vem logo abaixo de Stalin, na hierarquia do Partido, na Polônia em setembro de 1947. Como chefe da delegação soviética à reunião para a reconstituição do Comintern sob o nome de Cominform, pronunciou vigoroso e friunfante discurso "sôbre a Situação Internacional". No parágrafo inicial declarou que a guerra "mudou enormemente as relações de poder entre os dois sistemas — o socialista e o capitalista — em benefício do socialismo". Passou então a documentar a afirmativa. No campo capitalista, antes da guerra, havia "seis pseudo grandes potências impe-perialistas (Alemanha, Japão, Inglaterra, Estados Unidos, França e Itália) ". Três delas (Alemanha, Itália e Japão) "desapareceram em conseqüência de derrota militar". uma quarta, a França, "achava-se enfraquecida e perdera sua significação como grande potência". uma quinta, a Grã-Bretanha, "revelava-se fraca tanto nas relações militares quanto nas políticas". Restava, assim, apenas um dos seis grandes Estados, no campo inimigo — os Estados Unidos da América.

Nesse mesmo conclave na Polônia, George Malenkov, o homem que assumiu o posto de Zhdanov, após sua morte em 31 de agosto de 1948, anunciou com calma: "A sábia política exterior estalinista, adotada pelo estado soviético, tanto antes da guerra como durante a mesma, habilita-nos a utilizar devidamente as contradições existentes dentro do campo do imperialismo. Foi esse um dos rnais importantes fatôres de nossa vitória na guerra". E essa vitória incluía não só a derrota da Alemanha, da Itália e do Japão, mas também o enfraquecimento da França e da Grã-Bretanha. Incluía ainda a extensão do poderio soviético ao Elba, o estabelecimento das chamadas "democracias populares" na Europa Oriental, a recuperação, com juros, das perdas sofridas pela Rússia Imperial na Guerra Russo-Japonê-

sa, o avanço dos partidos comunistas em quase todos os países, e a disseminação de uma situação geral de paralisia econômica, política e moral em quase toda a Europa e a Ásia. No outono de 1945, os "homens do Kremlin" tinham cabal justificativa para concluir que a história marchava em ritmo acelerado para seu lado. Resolveram tirar plena vantagem da oportunidade. E hoje mantêm domínio sôbre um terço da raça humana.

A grande viravolta na política externa exigia forte ofensiva ideológica, destinada a extinguir os sentimentos amistosos para com o Ocidente, despertados pela "coalisão de Estados democráticos contra a agressão fascista" e a reviver o senso de destino revolucionário que inspirara os Bolchevistas de 1917. As linhas gerais dessa ofensiva foram traçadas por Stalin, a 9 de fevereiro de 1946. No "discurso pré-eleitoral", o "grande chefe" colocou toda a responsabilidade da guerra no funcionamento das instituições "capitalistas" e declarou que o conflito demonstrara a irrestrita superioridade da ordem soviética sôbre a "burguesa" — do sistema social soviético, do sistema político soviético, do sistema econômico soviético, das forças armadas soviéticas.

A ofensiva foi públicamente lançada a 14 de agosto de 1946. Nesse dia o Comitê Central do Partido divulgou a primeira de uma série de resoluções claras e rudes, resolução essa que ordenava a toda a classe intelectual participar ativamente na batalha contra os inimigos do comunismo, no interior e no exterior do país. A resolução inicial dirigia-se a escritores e jornais literários em geral e a dois escritores e jornalistas em particular. Durante os dois anos seguintes foram baixadas resoluções semelhantes, no campo do drama, do cinema, da música, da ciência e do humorismo.

Conhecidas coletivamente na União Soviética como "resoluções sôbre ideologia", todas elas ressaltavam os dois pontos levantados por Stalin, em seu discurso de 9 de fevereiro de 1946. Por um lado, exigiam a glorificação das instituições soviéticas, o "novo homem soviético" e a "grande época estalinista". Por outro lado, exigiam acusação igualmente ilimitada de tudo que fosse "Ocidental" ou "burguês". Os intelectuais receberam ordem de "se lançarem ousadamente e atacarem a cultura burguesa, que está em estado de emaciação e deprava-ção". Foram advertidos de que "está travando-se e se travará no mundo uma batalha ideológica ferocissima entre os dois sistemas, entre as duas concepções do mundo, entre as duas visões do futuro da humanidade". Ouviram muitas vezes que eram "guerreiros do comunismo" nessa batalha, na "linha de

frente do fogo". "A arte pela arte", a "beleza pela beleza" e o "objetivo burguês" foram condenados em termos fulminantes. Um humorista foi advertido de que "seu humor no rádio não passa de riso por amor ao riso". Até aos palhaços de circo se ordenou que dirigissem sua arte para apoiar a nova política do Partido.

Essas resoluções fizeram-se acompanhar do reforçamento da "cortina de ferro" e da redução das comunicações com o Ocidente ao rnais baixo nível desde a Revolução. Os povos da União Soviética só podem ouvir os mais fracos ecos das vozes do mundo livre. Detrás do sempre vigilante cordão da polícia política, dentro desse vasto deserto intelectual em que jazem enterradas as brilhantes promessas do socialismo internacional, todos os recursos da sociedade industrial para a formação da inteligência estão sendo orientados para a construção de dois grandes mitos — um sôbre a União Soviética, o outro sôbre o Ocidente e particularmente sôbre os Estados Unidos. É nesse panorama geral que o artigo de Goncharov pode ser entendido. E ao leitor norte-americano cabe saber que não se trata de um artigo de um homem livre ou de um intelectual independente. Pelo contrário, trata-se da expressão da política do Estado soviético, da qual não se tolera o menor desvio. A análise de centenas de artigos do *Sovietskaia Pedagogika* sôbre o mesmo tema só serviria para reforçar os padrões estabelecidos por Goncharov. Na União Soviética a falsificação, como tudo rnais, é monolítica. Todos que falam ou escrevem têm de dizer a mesma mentira. Isso significa que atrás da "cortina de ferro" até a atividade intelectual, a derradeira esperança da verdade, se transformou em nua arma política. Em seu sentido histórico, portanto, essa intelectualidade está morta.

Nineteen Eighty-Four (Mil Novecentos e Oitenta ' e Quatro) pode estar rnais perto do que pensais!

ACÊRCA DO ESTUDO EFICIENTE (*)

Rui CARRINGTON DA COSTA
Do Liceu Nacional de Braga.

Julgamos não dar nenhuma novidade, afirmando que a habilidade para ,o estudo não é inata. Sendo assim, parecia estar naturalmente indicado que todos aqueles cuja ocupação é estudar, procurassem adquirir essa habilidade, ou fossem orientados na sua aquisição.

A verdade é que tal não sucede.

Oficialmente, é aos 7 anos de idade que a criança começa a ter uma ocupação bem definida: a de estudar. E se, rnais tarde ingressar na Universidade, tal ocupação absorve-lhe, por completo, uma boa parte da sua vida, visto que a inicia ainda criança para a terminar já adulto.

Repare-se, no entanto, em que durante esses longos anos, — que em alguns cursos chegam a ser dezessete —, aprende-se tudo, exceto a estudar.

Como se compreende tal atitude?

Como se vai exigir a uma criança a habilidade de estudar com eficiência, se esta não é rnais do que uma arte que se torna necessário adquirir?

A razão está, em nosso modesto entender, no significado atribuído à palavra estudar.

É que, em outros tempos, esse termo queria dizer decorar o que se encontrava nos livros, ou o que lecionava o professor. Deste modo, as palavras estudo e memorização tornaram-se sinônimas !

Infelizmente, esta confusão perdura em nossos dias, o que determina que não se procure ensinar os alunos a estudar, nem sequer nisso se pense.

Já em 1885, o famoso psicólogo Stanley Hall tinha evidenciado a necessidade desse estudo, quando mostrou que só talvez a quarta parte do tempo despendido por um estudante de 12 anos, se tornava proveitoso ao aprender uma lição difícil.

(*) Lição inaugural do ano letivo 1951-1952, proferida no Liceu Nacional de Braga.

Mais modernamente, os estudos realizados no campo da psicologia da aprendizagem forarn claramente concludentes. Entre outras coisas, evidenciaram que o uso de processos científicos de estudo conduz à aquisição da arte de estudar eficientemente, e, ainda que, de início, a prática de tais processos exija esforço e paciência, pouco tempo depois torna-se habitual e agradável. Verificou-se, ainda, que quando se aprende a estudar eficientemente, adquire-se ao mesmo tempo, o gosto pelo estudo e, por conseqüência, estuda-se com rnais afinco e entusiasmo.

Nasceu, assim, a necessidade de se ensinarem as técnicas científicas do estudo, a qual levou à gênese do chamado *estudo dirigido,* posto em prática em alguns países. Fundamentalmente, êle procura não só guiar os estudantes como também estimulá-los tanto nas técnicas de estudos eficaz como no pensamento reflexivo, preocupando-se, portanto, rnais com a maneira como aprendem, ou seja, com o processo de aprendizagem, do que propriamente com os conhecimentos a adquirir.

Se atendermos ainda a que o estudo não se confina somente ao tempo necessário à conclusão de um curso, mas a toda a vida do homem, rnais se radica a necessidade de aqueles que estudam o fazerem com perfeito conhecimento das regras psicológicas que o devem dirigir e orientar.

Compreende-se, agora, a razão por que demos a esta nossa desataviada palestra — vulgarmente designada pelo nome pomposo de oração de sapiência —, o título de "Acerca do estudo eficiente". Mas, como estudar eficientemente quer dizer aprender, e como se pode estudar sem chegar a aprender, teremos de nos referir, por vezes, para tornar mais compreensiva a nossa exposição, ao motivo ou aos motivos determinantes de muitos escolares não o fazerem eficientemente. E como somos professor, não será de estranhar que, quando vier a propósito, não resistamos à tentação de entrar pelo campo da pedagogia.

* * *

Quem estuda pode fazê-lo com fins pragmáticos ou não pragmáticos. No primeiro caso, situam-se os estudos escolares, que procuram satisfazer às exigências das escolas, dos institutos, dos liceus e das universidades, com o objetivo de alcançar um diploma final, que torne possível obter um benefício econômico. No segundo caso, o estudo tem como única finalidade a satisfação de um desejo profundo, uma ânsia insatisfeita de saber e de aprender, não apresentando como móbil fins propriamente utilitários, como o primeiro.

Ora, o que lhes vou dizer serve tanto a uns como a outros, mas mais aos primeiros do que aos segundos. E serve mais àqueles, por se fazerem os estudos escolares, sobretudo, pelos livros, folhetos ou qualquer outra forma de pensamento grafado e ser essa a modalidade de estudo a que nos vamos referir. Quer dizer: dentro dos princípios da psico-higiene e baseando-nos nos estudos científico-experimentais sôbre a aprendizagem humana, vamos procurar indicar como nos podemos servir, o rnais eficazmente possível, das potencialidades intelectivas quando se estuda por compêndios.

Deste modo, podem satisfazer-se não só as exigências escolares e, conseqüentemente, a obtenção de um diploma, como também, e sobretudo, atingir uma cultura capaz de auxiliar a satisfação das exigências da vida futura.

* * *

É vulgar julgar-se que qualquer local, desde que seja sossegado, sem quaisquer ruídos perturbadores, com boa luz e suficiente comodidade, serve para estudar.

Hoje, sabemos que os requisitos enumerados não satisfazem, por completo, especialmente por pressuporem imobilidade e o pensamento ter um substrato essencialmente motor, que pode ser observado, após algum tempo de concentração mental. Na verdade, durante essa concentração, manifesta-se uma necessidade imperiosa de movimento, — desde que não se lhe oponha um obstáculo específico —, que se traduz, geralmente, por um tamborilar com os dedos ou com qualquer objeto, ou por riscos e desenhos, que não são rnais, afinal, do que manifestações motrizes que servem de base ao pensamento.

A escola moderna, — a escola ativa —, combate a imobilidade dos escolares, para a substituir pela liberdade de movimentos, sem a qual a aprendizagem não se torna verdadeiramente eficiente. Não é, pois, para admirar, o ter-se encontrado uma correlação bastante elevada entre a adaptação escolar e a mo-tilidade infantil, revelada pelas escalas de Ozeretsky.

Podemos acrescentar que o profesor e psiquiatra Mira y Lopez refere que grande número de crianças que consultam o médico por dificuldade de aprendizagem na escola, melhoram, pura e simplesmente, com uma educação psico-motriz. Algumas vezes, para atingir essas melhoras, basta influir nos mecanismos reacionais do escolar por meio de exercícios tendentes a adquirir um ritmo ou por certos movimentos digitais.

o bem fundado da atenção concedida nas escolas montesso-rianas à habilidade motriz, salta aos olhos.

Assim, o estudo deve ser feito em local onde os móveis permitam uma certa comodidade e possa haver ampla liberdade de movimentos, de forma a poderem ser satisfeitos todos os impulsos motores. Daqui se infere, naturalmente, a vantagem de o estudo se realizar em períodos curtos, em vez de largos períodos de prolongada imobilidade. Mas, por outro lado, a investigação experimental mostrou que as curtas sessões de estudo, como as de quinze minutos, ou as longas, como as de uma hora, não são favoráveis a uma rápida aprendizagem, — o que já não se dá com as sessões de trinta minutos (Pyle). Logo, os períodos de trabalho não devem ir além de meia hora, com intervalos de três a cinco minutos, desde que, durante eles, se estude sempre a mesma disciplina, e, caso se estude outra, os intervalos devem subir, preferentemente, para quinze minutos. A razão deste aumento de tempo entre os intervalos, será dada mais adiante, quando tratarmos das inibições.

Durante estes intervalos de três a cinco minutos, deve quem estuda levantar-se e passear, para que não venha a sentir os desagradáveis efeitos vasomotores do arrefecimento das extremidades e congestão da cabeça, ocasionados pela prolongada permanência na atitude de estudo.

Em conformidade com os resultados experimentais obtidos com as curvas de trabalho mental, uma sessão de estudo não deve ultrapassar quatro períodos, ou seja, duas horas, e as sessões de estudo não devem ir além de três. Ora, alguns estudantes, em vésperas de pontos escritos e rnais freqüentemente próximo dos exames, estudam horas seguidas sem suspeitarem que, dessa forma, o rendimento que podem obter é mínimo em relação ao esforço despendido. Todo esse esforço, afinal, redunda, numa aquisição de tal maneira precária e efêmera de conhecimentos, que a gíria escolar os denominou, muito expressivamente, "pegados com cuspo".

o local de estudo deve ainda ser bem arejado e iluminado. Quanto ao arejamento, convém saber-se que, durante qualquer trabalho intelectual, torna-se necessário inspirar rnais oxigênio e expirar rnais ácido carbônico do que quando o cérebro está em repouso. Ora, o aumento da quantidade de ácido carbônico existente no ar reduz a troca gasosa entre os pulmões e a diminuição de oxigênio, o que vai exercer nefasta influência, não só no sistema nervoso, como também sôbre o trabalho do coração e composição do sangue.

Atendendo a que Pettenkofer considera nociva a presença no ar de 'um por mil de ácido carbònico, impõe-se um arejamento que impeça exceda essa proporção. Mais ainda: Reck-nagel e Lobsien, entre outros, verificaram que a pureza do ar exercia uma influência benéfica sôbre o estado psíquico do estudante.

Deste modo, evite-se iniciar o estudo após o erguer, no quarto onde se dormiu, sem prèviamente o ter arejado. Mesmo que o estudo seja feito noutro compartimento, torna-se mister a sua conveniente ventilação, para que o esforço mental possa atingir plena eficácia, ou seja, diminuição de faltas de atenção e o não agravamento da fadiga.

Tenha-se sempre presente que quanto mais intenso fôr o trabalho intelectual, maior necessidade há de um bom arejamento e que em condições iguais de ambiente e temperatura, quanto rnais puro fôr o ar, melhor se realizará o trabalho mental.

No tocante à iluminação, deve exigir-se os seguintes requisitos: que a luz seja uniformemente repartida, fixa, difusa e suficientemente intensa. Apesar de a luz solar não satisfazer integralmente a estes requisitos, é, naturalmente, a preferida.

Para que não se produzam sombras importunas e se aproveitem ao máximo os raios luminosos, torna-se necessário que a luz venha da esquerda, salvo se o estudante fôr, como costuma dizer-se, canhoto, caso em que deve vir da direita. Por igual forma, evite-se a luz refletida originada pelos corpos que absorvem pouca luz, como, por exemplo, as alvas fachadas dos edifícios fronteiros, por ser incômoda, e até mesmo nocivo, à visão. Consegue-se reduzir este inconveniente por meio de persianas ou de cortinas de tecido fino e de côr branca ou creme claro, que, moderando a luz, a expurga, em parte, dos raios refletidos.

No caso de o estudo se fazer com luz artificial, procure-se, dentro dos limites, que ela seja suficientemente intensa, igual, o rnais difusa possível, pobre em raios amarelos, sem oscilações nem brilho que deslumbre e, que, além disso, não aumente a temperatura ambiente nem possa viciar o ar com produtos da combustão.

A que rnais se aproxima destas condições é a luz elétrica, que por isso mesmo, deverá ser a preferida. Não esquecer que o grau de claridade tem grande importância na atitude do corpo, — fato que, por seu turno, se vai repercutir na respiração, na circulação, etc., e, bem assim, na conservação da acuidade visual normal.

Como importa saber-se qual é a temperatura ambiente mais adequada a todo trabalho intelectual, diremos que ela deve situar-se entre os dezessete e os vinte graus centígrados. Envidem-se, pois, todos os esforços para que o local de estudo não fuja muito desses limites de temperatura, a fim de que as condições externas se tornem as rnais favoráveis ao trabalho mental.

o estudante deve erguer-se cedo, visto o trabalho matutino, em geral, poder considerar-se superior dez a quinze por cento ao vespertino. Isso não quer, de forma alguma, dizer que não haja quem estude melhor à tarde e que o estudo, feito antes de adormecer, não seja o que dá maior rendimento, como veremos depois. Logo que se levante, entregar-se-á ao estudo já preparado no dia anterior. Evitar o rnais possível o nefasto costume de estudar até tarde, por exigir um esforço a quem já está físicamente fatigado e cujo cérebro, na impossibilidade de recuperar o dispêndio da energia gasta durante o dia, tende a inibir-se, o que afetará sèriamente o rendimento intelectivo. Mas, não só compromete o rendimento intelectivo como também é causa, com a continuação, de insônias, mau humor e dificuldade de concentração, — o que reduz, indubitavelmente, a capacidade de compreender e reter.

Além disso, é de toda a conveniência que não se comece a estudar logo a seguir às principais refeições. Guardem-se, pelo menos, as duas horas que se lhes seguem, para que a digestão não seja perturbada. A razão está em que todo o órgão, quando trabalha, precisa de maior quantidade de sangue do que em repouso e o cérebro ser aquêle que maior quantidade necessita para o seu funcionamento. Logo, se após as refeições, a que se segue o intenso trabalho fisiológico da digestão, se exigir ao cérebro um certo esforço, o sangue que, por virtude desse trabalho, afluira aos órgãos digestivos, é derivado em parte para o cérebro. Daqui resultam, por um lado, perturbações digestivas, e, por outro, diminuir-se o poder de fixação e reprodução, principalmente, durante a primeira hora a seguir às refeições. Por igual forma, evite-se estudar após exercícios físicos violentos ou quando se está debaixo de fortes preocupações.

Também, durante o estudo não devemos debruçar-nos sôbre o livro, nem ainda segurá-lo, como acontece quando se estuda na cama. No primeiro caso, cansam-se os músculos do pescoço e da nuca e, no segundo, os dos membros superiores. E, já que aludimos ao estudo feito na cama, não deixaremos de

verberar tão mau hábito. Entre as desvantagens de não se poderem tirar notas com facilidade, de ser difícil a consulta de livros e de cansar os músculos dos membros superiores, como já referimos, avulta a de criar-se ou acalentar-se o pernicioso hábito da preguiça.

A melhor posição para estudar é a de sentado numa poltrona ou cadeira de espaldar, com o livro colocado sôbre uma estante de mesa, que forme ângulos de quarenta a sessenta graus com o tampo da mesa onde ela está assente.

Procure-se também estudar sempre à mesma hora e no mesmo local para se manter constante regularidade nos períodos de estudo e de descanso. Desse modo, adquire-se, pela continuação, o hábito de àquela hora se entregar a essa ocupação, o que possibilita um melhor rendimento e exercer-se uma ação frenadora sôbre a possível preguiça de estudar. É, mesmo, sabido que a irregularidade nos períodos de estudos e descanso exerce uma influência nefasta sôbre a retenção e, conseqüentemente, vai favorecer o olvido.

Depois de, a largos traços, termos referido as regras de psico-higiene que reputamos mais importantes para serem seguidas por quem estuda, vamos agora dar algumas indicações baseadas na aprendizagem humana e consideradas no seu aspecto científico-experimental, para que esse estudo se torne eficiente, isto é, para que se aprenda.

* * *

Quem quiser fazer um estudo eficiente, servindo-se de compêndios, — como sucede no nosso caso —, tem que percorrer as seguintes etapas :

1º — Compreender o que se quer estudar, ou seja, assimilar o que se lê ao que já se sabe, para se tornar possível fazer a destrinca entre o *essencial* e o *acessório,* que é o mesmo que dizer, encontrar o fio condutor das idéias;

2º — Reter e poder evocar o que se deve aprender do que se compreendeu;

3º — Integrar a matéria que se estuda na totalidade dos conhecimentos já adquiridos,

4º — E, finalmente, fazer-se a sua aplicação.

Para compreender-se o' que se lê, é preciso conhecer-se o significado real das palavras lidas, o que pressupõe certo domínio do vocabulário. Ora, tal não sucede, infelizmente, com muitos escolares. com efeito, a experiência tem-nos mostra-

do que grande nùmero de estudantes não compreende bem o que lê por esbarrar com vocábulos de que não conhece o significado ou conhece-o erradamente.

Outras vezes, esse desconhecimento do significado dos termos diz respeito aos vocábulos próprios de uma disciplina, como a física, a química, a matemática, etc. Visto, de início, não os apreenderem bem, ou se o fizerem foi de maneira equívoca, torna-se-lhes impossível compreenderem perfeitamente o que leram.

Podem-se superar tais dificuldades, desde que se tenha à mão um bom dicionário da língua, ou, o que seria rnais van tajoso ainda —, uma enciclopédia. A atitude de saltar por cima das dificuldades, sob pretexto de, rnais tarde, recorrer ao dicionário ou à enciclopédia, merece a nossa reprovação, por poder comprometer todo o trabalho já realizado. Em face de uma dificuldade, impõe-se debelá-la, servindo-se de qualquer meio de informação fidedigna. Assim, nunca o estudante se dê por satisfeito com uma compreensão pouco clara, apenas de aproxi mação, devendo sempre esforçar-se para que os pontos ou passos obscuros sejam suficientemente esclarecidos.

A importância do conhecimento do vocabulário é, como se vê, manifesta, por ser dele que depende, em grande parte, a compreensão do que se lê. Não se julgue, contudo, que esse conhecimento se limita simplesmente a saber-se o significado dos termos. Isso não basta: é necessário que eles estejam associados à experiência própria e se reconheça a relação que deve existir entre esses têrmos e o conteúdo por eles expressado. Deste modo, qualquer novo têrmo, para fazer verdadeiramente parte do vocabulário, precisa de ser usado com propriedade e justeza, tanto na expressão oral como na escrita. Devemos ainda dizer que as investigações mostraram que os bons alunos apresentam uma marcada superioridade sôbre os fracos no tocante às habilidades verbais ou lingüísticas, incluindo o vocabulário, rapidez e compreensão da leitura e conhecimento dos princípios da sua língua. Daqui, o considerar-se essas habilidades como um dos principais fatôres determinantes do sucesso nos estudos.

Mas as pesquisas efetuadas neste campo evidenciaram, por igual forma, que, apesar das habilidades verbais estarem dependentes da inteligência, é possível, contudo, melhorar a habilidade para 1er por um treino específico da rapidez e compreensão da leitura e aumentar o vocabulário por um estudo orientado no sentido da sua melhor aquisição. Logo, a primei-

ra condição para se levar a cabo um estudo proveitoso é uma boa leitura servida por um rico vocabulário.

Os ensinamentos da psicologia experimental, dizendo-nos que o material conexo ou associado e, portanto, com sentido, aprende-se com rnais facilidade e não se esquece tão depressa, como o material sem sentido, vem dar força probatória ao que acabamos de expor.

Se é, portanto, de aconselhar aos estudantes que não aprendam de cor, mas sim que procurem compreender o que estudam, também a todo o professor impendem obrigações. A estes, impõe-se, ao explicar uma lição, seja qual fôr, o cuidado de, prèviamente, dar o significado do que os escolares têm de aprender, aclarando minuciosamente o que querem significar as palavras que eles possam desconhecer, servindo-se para tanto, sempre que possível, de exemplos e de comparações. Tenha-se presente que grande número de vocábulos usados nos livros de texto e, até pelos próprios professores nas suas lições, são desconhecidos ou mal conhecidos dos alunos, muito especialmente dos das primeiras classes. E, até, é vulgar o estudante não responder a perguntas de um ponto escrito, por desconhecer, afinal, o significado de alguns termos que eles apresentam.

Depois de se ter compreendido o que se leu, procure-se fazer a destrinca entre o *essencial* e o *acessório,* por ser sôbre aquele que deve incidir, preferentemente, o estudo. Consegue-se, assim, atingir a unidade lógica do que se leu, ou seja, compreender e encontrar o fio condutor das idéias, base indispensável de um estudo eficiente.

Quantos estudantes não aprendem, pela simples razão de não saberem o que devem aprender, ou — dito de outra maneira —, não saberem distinguir o *essencial* no que têm de estudar !

o *essencial* vem sempre acompanhado do *acessório* que lhe serve, por assim dizer, de pano de fundo e que possibilita dar-lhe o devido relevo. Se o estudante não conseguir distinguir esse relevo, considera tudo no mesmo plano, o que o leva naturalmente, a reter aquilo que, afinal, só tem um caráter secundário e, por isso, passageiro e aleatório. Deste modo, o estudante desperdiça não só tempo como trabalho e sofre, no final, a triste decepção de verificar que, apesar de ter estudado, todos os seus esforços foram vãos por não obter um rendimento útil.

A importância do *essencial* revela-se, igualmente, na vida profissional. Todo aquele que tiver de fazer um diagnóstico e considere entre os dados, fenômenos ou sintomas, o *acessório*-

em lugar do *essencial,* erra-o fatalmente. Ao pôr-se uma questão, se não se souber distinguir o essencial dentre os fatos ou acontecimentos que lhe deram origem, a causa estará perdida. Até mesmo a própria descoberta científica repousa, em grande parte, sôbre essa destrinca. o bom médico, o bom advogado, o bom mecânico, o verdadeiro investigador, etc, são todos aqueles que sabem, entre a amálgama dos dado3, fenômenos e dos fatos, servir-se do que importa utilizar. Assim, também, o bom aluno é aquele que, além de outras qualidades, consegue apreender durante a explicação do professor, ou nos livros de texto, o que é fundamental.

Dada a sua importância, impõe-se que os escolares se habituem a separá-lo claramente do *acessório.* Para tanto, é de aconselhar que dediquem algum tempo, — nem que seja meia hora por dia —, ao exercício de distinguirem o *essencial,* em passagens dos seus livros de texto. Depois, procurem concretizá-lo, dando-lhe forma oral ou escrita, para que adquira estabilidade e coesão, o que leva, ao mesmo tempo, o estudante a exercitar-se na técnica da abstração e da síntese.

Repare-se em que as repetições feitas pelos professores, quando bem orientadas, visam ao estabelecimento do *essencial* do que se quer ensinar. É que as repetições, — fase final de cada lição —, não são, como o nome parece indicar, uma iteração pura e simples dessas lições. Apesar de apresentarem, de fato, os mesmos problemas, já nelas tratados, as repetições são, no fundo, sínteses progressivas dessas lições em que se aprofundam conceitos e se vislumbra uma rnais vasta rede de relações, cujo objetivo é, na verdade, valorizar o *essencial.*

Se as repetições representam, como dissemos, sínteses progressivas da matéria tratada em sucessivas lições, o exame visará a uma construção sintética de tudo quanto se estudou. Deste modo, os exercícios e chamadas de revisão, bem como as provas de exame, tanto escritas como orais, devem incidir sôbre essa síntese do estudado, que não é mais, no firn de contas, do que o *essencial.*

Conseguir-se-á, assim, que os estudantes aprendam mais e melhor e se lhes torne mais fácil e agradável a tarefa de estudar, dando-lhes, ao mesmo tempo, maiores possibilidades de poderem vir a triunfar na vida profisional que os espera.

Por outro lado, é corrente pensar-se haver rnais vantagem, para bem estudar, em fazer-se a leitura em voz alta. A verdade é que por ser rnais fatigante e morosa, — conforme foi verificado experimentalmente —, não compensa o possível benefício do reforço auditivo. A leitura deve ser silenciosa por

representar uma economia de tempo e de esforço e, até, levar a uma melhor assimiliação do que se pretende aprender. Mas, leitura silenciosa, note-se bem, não quer só dizer que se faça sem emissão de voz, pois é preciso também que não seja articulada interiormente.

Brooks afirma que uma boa leitura silenciosa é a base de todo o estudo feito com o auxílio de compêndios. Casos há, no entanto, em que é preferível recorrer à leitura em voz alta. Quando não se compreende bem qualquer passagem do livro, é de aconselhar lê-la, vagarosamente, em voz alta e, se preciso fôr, mais de uma vez.

Faça-se, portanto, a leitura da lição, ou do que se quer estudar, de uma só vez, isto é, do princípio ao fim. Numa segunda leitura, já se procurará distinguir as idéias essenciais, as dificuldades, etc. Como há conveniência em que todas elas fiquem assinaladas, pode usar-se, com toda a vantagem, a *técnica do sublinhado,* cujas regras foram enunciadas por Smith Littlefield.

Nada têm de absoluto tais regras, que é o mesmo que dizer que qualquer poderá introduzir variantes. A técnica que nós usamos, por exemplo, difere, ainda que levemente, da daqueles autores.

Eis um apanhado das suas regras:

> Não sublinhar livros, cadernos ou apontamentos que não nos pertençam. Antes de sublinhar qualquer das partes de uma passagem, leia-se toda ela tendo-se bem presente que não se deve abusar do sublinhado;
>
> Usar o sublinhado a lápis vermelho nas passagens em que se encontrem dificuldades e que, por isso, precisam de ser vistas de novo. Quando esta indicação já não fôr necessária, deve subpassar-se-lhe um traço a lápis preto. Se o caso se dá com um capítulo, sublinhe-se a vermelho o seu título e logo que a indicação se torne desnecessária junte-se ao sublinhado um traço a lápis preto;
>
> Traçar linhas verticais na margem das páginas para assinalar-se os passos com que se não concorde, ou susceptíveis de objeções, ou, ainda, que requeiram revisão. Desde que as dúvidas não subsistam e o assunto se torne perfeitamente claro, ponha-se o sinal de uma cruz junto aos traços verticais para significar-se que a indicação deixou de prevalecer;

Os passos essenciais que, por isso mesmo, se devem relembrar, sublinhem-se com dois traços a lápis prêto.

uma outra técnica, que facilita o estudo, é a da *construção de esquemas,* quadros sinópticos, etc., por serem a imagem simplificada do que se quer estudar. Esta técnica, infelizmente, não é accessível a todos; é mesmo, podemos dizer, um processo capaz de dar o valor intelectivo do estudante.

Também os que tiverem habilidade para o desenho, podem utilizá-la no estudo, como por exemplo, nas disciplinas de Ciências Naturais e História. Na verdade, o desenho facilita uma visão clara. Já Napoleão considerava um rápido esboço rnais expressivo do que um longo relatório. E poetas, como João de Deus e Vítor Hugo, interrompiam, de quando em vez, as suas produções para, em meia dúzia de traços, expressarem o seu inquieto pensamento.

Em qualquer dos casos, podemos dizer que todas estas técnicas são formas de linguagem abreviadas e, como tal, tornam rnais viva, pela sua simplificação, o que se pretende aprender.

Não menos importante é o hábito de repetir por palavras próprias, tanto escritas como faladas, o que se estudou. A tendência para se repetirem os vocábulos do livro de texto significa, claramente, a não compreensão do que a memória reteve. Tenha-se presente que, quando se é capaz de exprimir um conceito ou uma idéia por termos diferentes dos do livro, é porque se apreendeu bem o seu significado.

Encontrada, assim, a unidade lógica do que se leu, quer dizer, depois de se ter compreendido e de se ter assenhoreado do fio condutor das idéias, conseguiu-se vencer a primeira fase do estudo. com razão, diz Delacroix haver um íntimo parentesco entre compreender e aprender.

É evidente que, depois de se ter compreendido e captado o essencial, ou seja, a idéia diretriz do que se pretende estudar eficientemente, torna-se necessária a sua *retenção* e possível *reprodução* no momento próprio. E. assim, entramos na fase da *fixação* e *evocação.*

Começaremos por referir que os resultados da investigação experimental evidenciaram que o *método global,* isto é, a leitura de um extremo ao outro e, portanto, total do que se deseja estudar, — que deve ser considerado como um todo —, oferece vantagem sôbre o *método parcial,* ou de leitura por partes, em que cada uma delas é estudada separadamente. É que no

método parcial ou *fragmentário* formam-se associações prejudiciais de ação recíproca que vão dificultar a fixação do estudado (Lottie Steffens). São as *inibições associativa e reprodutiva* a que nos referiremos rnais adiante.

Outro inconveniente da memorização por partes, ou *método fragmentário,* é o fato de as primeiras idéias dessas partes serem sobreaprendidas enquanto que as restantes, — mais geralmente as do meio —, são descuidadas.

Se atendermos, ainda, a que, instintivamente, o *método parcial* é preferido, e a que as vantagens do método global não se patenteiam logo nos primeiros ensaios, convém procurar o hábito deste método, para o poder utilizar com proveito. A sua vantagem está, sobretudo, em conservar cada elemento no seu lugar e nas suas relações com os outros elementos. Mesmo, a superioridade do método é patenteada pelos atores, por o preferirem, quase exclusivamente, quando decoram os seus papéis.

Devemos ainda referir que tal método se mostra rnais eficiente à medida que o nível mental de quem dele se serve é mais elevado, ou a idade cronológica aumenta, e que as vantagens do seu emprego se acentuam com a intensificação da sua prática.

Meumann aplicou os dois métodos numa escola e concluiu que o *método global* apresenta uma apreciável economia de tempo sôbre o *parcial.* Verificou, ainda, que a vantagem deste método é, todavia, maior quando a recitação do aprendido se realiza depois de vários dias, do que nos casos de recitação imediata.

Conclui-se, portanto, que é preferível que o escolar use o *método global.* No entanto, quando o que se quer aprender é extenso e difícil, torna-se, por vezes, mais vantajoso usar-se uma das variantes do *método parcial:* o misto ou o *parcial progressivo.* No *método misto ou intermédio,* ideado por Meumann, começa-se por 1er toda a lição, para, depois, ser fragmentada segundo as dificuldades nelas encontradas e estudar-se, separadamente, cada uma das partes, terminando-se por algumas leituras globais, com o fim de estabelecer a junção entre elas.

Já no *método parcial progressivo,* criado por Pechstein, divide-se a lição em partes para, à medida que se estuda cada uma delas, se ir fazendo, sucessivamente, a ligação com todas as outras já estudadas.

A fim de evitar-se as associações prejudiciais atrás referidas, faça-se a fragmentação do objeto de estudo, de forma que cada uma das partes se refira o mais possível a um mesmo assunto ou a uma mesma idéia, — unidades lógicas —, para cada uma delas poder funcionar como um todo. Entre o es-

tudo dessas partes interponham-se pausas de, pelo menos, dez minutos, mas preferentemente quinze, para se fugir a novas inibições, — a *retroativa* e a *proativa* —, a que aludiremos depois.

Igualmente, convém saber que as experiências de Ebbin-ghaus demonstraram a existência de uma relação entre a força associativa e o número de repetições do que se pretende fixar. o mesmo se dá com a aquisição de habilidades, segundo Piéron.

Empiricamente, já se tinha vislumbrado tal relação, por ser corrente repetir-se, com insistência, o que se quer aprender. Contudo, embora esse acréscimo de força associativa consoante aumente o número de repetições, não quer dizer, de forma alguma, que estas se façam umas a seguir às outras, por, deste modo, não se obter um bom rendimento.

com efeito, para se fixar, torna-se necessário, na verdade, repetir o estímulo, mas a eficácia dessas repetições é tanto maior quanto, dentro de certos limites, rnais espaçadas forem. É a conhecida lei de Jost, precisada, depois, quanto à extensão dos intervalos, por outros investigadores. Estes verificaram que os intervalos com tempo inferior a dez minutos eram francamente desfavoráveis à fixação. Já o intervalo ótimo é superior a este tempo crítico, aproximando-se de vinte e quatro horas, mas o benefício que advém destes intervalos, a partir do tempo crítico até ao ótimo, é manifestamente insignificante (Piéron).

Podemos, pois, dizer que os intervalos, ou pausas, não inferiores a dez minutos, entre a repetição dos estímulos, favorecem a atividade inconsciente chamada *fixação,* e que esta se prolonga após ter terminado o trabalho consciente.

Quem estuda deve, por conseqüência, saber que as repetições só têm um valor verdadeiramente eficaz desde que entre elas se estabeleçam intervalos, nunca inferiores a dez minutos.

Mas, como poderemos nós, depois de bem lida e bem compreendida uma lição, saber se a fixamos?

É pela *evocação,* ou seja, pela reprodução do aprendido, que poderemos certificar-nos. Apesar de tudo, a *evocação* não é o melhor índice de *retenção,* pois que lhe leva vantagem a *re~ cognição,* isto é, a sensação do já conhecido. com efeito, verificou-se, pelas experiências sôbre a aprendizagem de uma série de termos, que o número dos que se reconhecem, ou seja, que se distinguem entre os que ainda não são conhecidos, é, geralmente, quatro vezes superior ao número daqueles que é possível evocar. Até mesmo a *reaprendizagem* é, em muitos casos, melhor índice do que a *evocação.*

Seja-nos, agora, permitido, pelo seu a-propósito, fazer mais uma pequena digressão pelo vasto campo da pedagogia.

Quando um aluno confessa ao professor, durante uma chamada oral, ou durante a prova de exame, que sabe mas não se lembra, — como tantas vezes sucede —, ao professor compete certificar-se da veracidade daquelas palavras, servindo-se da *recogmção.* Esta se faz apresentando, entre outras, a resposta correta à pergunta formulada. Se ela fôr reconhecida, há grande probabilidade de o aluno ter dito a verdade. A seqüência do interrogatório dará, ainda, possibilidades de verificação.

Tal atitude da parte do professor evidencia, até, um espírito bondoso, — uma das qualidades rnais relevantes, em nossa opinião, que deve possuir todo o professor. Na verdade, as experiências laboratoriais mostraram ser possível, por vezes, reconhecer-se palavras que haviam sido lidas incorretamente. Isto é o mesmo que dizer que um traço mnésico impreciso, incapaz de levar a uma reprodução perfeita, torna, no entretanto, possível uma recognição.

Devemos confessar que a prática nos tem mostrado que os estudantes, em tal emergência, não costumam mentir.

Diremos ainda que, como a *reaprendizacjem* pode ser, como atrás afirmamos, um bom índice de fixação, é de aconselhar que o professor faça nas primeiras aulas, ao iniciar o curso, uma revisão, quer dizer, foque o *essencial* da matéria aprendida no ano anterior. Depois, por um exercício escrito e até chamadas orais, ser-lhe-á possível, tendo em linha de conta as notas obtidas no ano transato, fazer uma idéia da capacidade retentiva da massa discente que lhe está confiada.

Tal atitude auxiliará o professor no conhecimento dos seus alunos e, conseqüentemente, a compreendê-los melhor. Isso não é rnais, afinal, do que o princípio básico de toda a função docente : — conhecer os estudantes para bem os comprender.

Mas a investigação experimental mostrou, também, que a *evocação* é um processo penoso e verdadeiramente fatigante, e que basta o esforço evocativo, continuado, transpor o limite de trinta segundos, para que a *evocação* se tome cada vez mais teimosamente esquiva. Forçando-se esta possibilidade evocativa, tende a aparecer uma inibição, que é chamada *paradoxal* (1), conforme a designa a escola de Pawlow. Quer dizer:

(1) Para se compreender bem essa inibição, diremos que a escola de Pawlow lhe dá o nome de *paradoxal,* em virtude de a intensidade do estímulo que a determina, em vez de servir de incitiimento à ação, como seria de esperar, a inibe.

Há, na verdade, um paradoxo.

quanto maior fôr a intensidade do estímulo, maior será a inibição e, portanto, mais difícil se torna a evocação. Isso não significa que, rnais tarde, o que se desejava evocar não surja espontâneamente no campo da consciência.

Por isso, quando se dá qualquer dificuldade evocativa, — salvo se tal dificuldade, a partir de um dado momento, afetar sempre os mesmos fatos, caso esse a que adiante nos referiremos —, torna-se necessário aprender a *evocar* o que se estudou. Para esse fim, comece-se por fazer pequenos esforços evo-cativos, com curtos intervalos de repouso. Se tal não der resultado, procure-se, por perguntas semelhantes ou relacionadas com o assunto da *evocação* estimular, por irradiação, a zona dos centros que condicionam a resposta. Estão também naturalmente indicadas as conversas e até pequenas discussões sôbre o assunto do estudo feito, para desta forma, facilitar-se a *evocação.*

Mas, não é só quando se manifesta qualquer dificuldade evocativa que deve fazer-se esta aprendizagem. É que não basta ¡saber aprender :torna-se também necessário aprender a evocar o já sabido.

Quantos alunos, nas chamadas orais das aulas ou nas próprias provas de exame, não mostram a extensão dos seus conhecimentos por não terem aprendido a evocar, ainda que tivessem sabido aprender!

Do exposto ressalta que tem rnais importância para o ato de aprender rememorar as idéias básicas do que se leu, ou seja, exercitar-se na *evocação* do aprendido do que propriamente relê-lo. Mesmo, exercitar-se a capacidade evocativa com freqüência, em relação a uma dada matéria de estudo, é reduzir, em parte, as probabilidades do seu esquecimento.

É, por isso, que nas experiências laboratoriais sobressai a vantagem de se intercalarem, entre as leituras do que se pretende reter, recitações que devem ser auxiliadas nas falhas e corrigidas nas deficiências — *método das recitações* (Witasek).

Este método pode ser usado logo após as primeiras leituras ou quando se deseja recordar o considerado como esquecido. o seu valor está em as recitações serem, a par de exercícios de *evocação,* cujo valor já exalçamos, um verdadeiro meio de informação e de verificação. É que, por meio delas, se vai fazendo o conhecimento sucessivo e imediato dos resultados do estudo, o que possibilita uma distribuição rnais eficaz do esforço a despender. Como se vai tendo consciência do que se sabe e do que falta ou está deficientemente sabido, pode consagrar-se

menos tempo de estudo ao aprendido e despender rnais com o que se tem ainda a aprender. Apesar de tudo, o método não se mostrou eficiente quando usado por crianças muito novas.

Daqui se infere uma regra que importa conhecer, quando se estuda: a aprendizagem repousa sôbre a repetição do que se lê com intervalos de dez minutos entre essas repetições e sua reprodução controlada pela consulta do livro do texto.

Dest'arte, o estudante começará por 1er toda a lição para, decorridos dez minutos, fazer uma nova leitura, durante a qual se servirá da *técnica do sublinhado.* Em seguida, esforçar-se-á por reproduzir, por palavras suas, o que deve aprender do que leu, recorrendo, sempre que julgue oportuno ou necessário, ao livro de texto, e auxiliando-se do *sublinhado.* Esta possível utilização do compêndio tem por fim evitar as reproduções defeituosas ou erradas, que, por virtude da *inibição associativa,* a que adiante nos referiremos, pode impedir a constituição de reproduções e associações verdadeiras.

Também a *evocação* mostra-se, geralmente, rebelde quando se está emocionado. Na verdade, como a hiperexcitação dos centros subcorticais determina, por indução recíproca (2), a inibição das células corticais, — *inibição paradoxal* —, as emoções, visto não serem rnais do que excitações subcorticais intensas, determinam essa inibição. É o que acontece, por exemplo, quando se tem de prestar provas de exame. Como se está dominado pelo vivo Interêsse de fazer boa figura, o que leva ao receio de não se sair bem, dá-se uma redução do poder evocativo, motivado por aquela *inibição paradoxal.* Evite-se, portanto, fazer insinuações ao examinando, como estas ou outras semelhantes, antes das provas de exame: "agora vê lá como te portas", "sempre quero ver se não te mostras à altura", "se não te saíres bem, tens que te haver comigo". Essas insinuações exaltando aquele receio de não se sair bem, aumentado, ainda, pelo medo da própria prova, vão frenar a capacidade evocativa por efeito daquela inibição. As conseqüências podem ser nefastas, se o examinador não se servir da recognição, que, como já referimos, é um bom índice de fixação.

As emoções não só frenam o poder evocativo como entravam também, pelo mesmo mecanismo, a aprendizagem. Alexan-der-Schafer, com os estímulos-choque, assim o mostrou, e Yerkes

(2) A indução recíproca que se processa na córtex cerebral, tem por fim evitar a irradiação das inibições e excitações, formando para tanto uma zona inibitória ou de excitação, conforme o caso, à volta dos respectivos focos que se formem.

e Dodson também verificaram essa dificuldade de aprendizagem nos irracionais, quando emocionados. Tal verificação veio evidenciar o valor precário da *pedagogia do medo,* que, por se basear em ameaças e punições corporais, determina estados emotivos, que, por seu turno, vão diminuir a possibilidade de aprendizagem.

Por outro lado, a *excitabilidade paradoxal* das células corticais, — fase paradoxal da reação do sistema nervoso _____ , faz que os estímulos rnais intensos se tornem ineficazes para provocar as reações adequadas. Estas são, pelo contrário, obtidas com estímulos maiores, donde ser lógico inferir que, na prática educativa, muitas vezes se podem obter melhores resultados usando-se a paciência e a brandura do que recorrendo-se à coação e à violência. Já na fase *ultraparadoxal* dá-se a inversão do efeito dos estímulos condicionados, quer dizer, os inibitórios atuam como excitantes e estes como inibitórios. Estão neste caso as *crianças difíceis* ou *crianças problemas,* que tendem a fazer o contrário do que se lhes ordena. É o chamado *negativismo ativo* (3), que também pode ser observado em alguns enfermos mentais, nomeadamente nos esquizofrênicos.

Mas, como o poder evocativo pode ser atingido por duas inibições, que se apresentam geralmente juntas, denominadas *associativa* e *reprodutiva,* há toda a vantagem em serem conhecidas de quem estuda, para as poder evitar. Falemos, pois, um pouco a tal respeito.

Experimentalmente, verificou-se que se uma imagem, que designaremos por A, estiver associada a um grupo de imagens que podemos designar por B, para formarem AB, e se procura novamente associar a imagem A a um outro grupo que representaremos por C, a reprodução deste novo grupo AC, não é perfeita por esta associação ser feita dificilmente. Diremos, neste caso, que se deu uma *inibição associativa.* Ao mesmo tempo, a primeira associação AB, debilita-se, dando lugar a um decréscimo na sua retenção porque ao se fazer a segunda associação AC, deu-se a *inibição reprodutiva* (4).

(3) o negativismo pode ser ativo ou passivo. o primeiro, — que também é conhecido por negativismo do mando —, caracteriza-se por o indivíduo executar exatamento o contrário do que se lhe ordena. No segundo, — negativismo passivo —, o indivíduo encerra-se no mutismo, na imobilidade, na ausência de espontaneidade e resiste às ordens que lhe são dadas. Note-se que Bleuler verificou a existência, na criança, de um negativismo normal.

(4) Os alemães, como Frobes, usam "assoziativen Hemmungen" (inibições associativas) para designar a "generative oder Bildungshemmung" inibição generativa ou de formação) e a "effektuelle oder Erfolgshemmung"

com um exemplo, o exposto ficará, talvez, mais compreensível. Se se aprender o alfabeto latino e o alemão, ou gótico, simultâneamente, associam-se ao mesmo som dois sistemas diferentes de sinais óticos, o que determina uma diminuição do poder evocativo quando se procura reproduzir qualquer das associações, ou seja, verificam-se as *inibições associativa* e *reprodutiva.*

A inibição associativa evidenciada experimentalmente por Müller e Schumann, em 1894, explica por que é mais fácil aprender-se qualquer coisa de novo do que corrigir-se uma errada aprendizagem. Pela mesma razão, os vícios contraídos, ao aprender-se uma língua, ou ao adquirir-se uma habilidade, tornam-se de difícil correção. Assim, por exemplo, procure-se no ensino da ortografia, que os alunos não cometam erros no ditado. Desse modo, não se formam associações prejudiciais de difícil correção, por já se não esbarrar com a *inibição associativa.* É de aconselhar, portanto, o ensino da ortografia dos termos desconhecidos ou considerados desconhecidos, antes de serem ditados.

Em virtude da mesma inibição, deve considerar-se antipedagógica e, portanto, de verberar a atitude de alguns professores levarem os alunos, por meio de sugestões, a cair no erro, para em seguida evidenciarem esse erro e ensinar-lhes a resposta correta.

Já se pode apreender, agora, a importância das associações que se verificam no *método de memorização por partes,* ou *método parcial,* que atrás referimos. com efeito, neste método, têm lugar duas associações: uma entre o princípio e o fim das idéias de cada uma das partes, quando se procura fixá-las, e, a seguir, outra entre o fim das idéias de cada parte e o princípio das da seguinte, quando se quer reter a totalidade das idéias dessas partes, ou seja, o *todo.* Como o fim das idéias de cada parte entra nas duas associações, resulta fazer-se a segunda associação com certa dificuldade, — *inibição associativa* —, mas quando se realiza a segunda, debilita-se a primeira, — *inibição reprodutiva.*

Por igual forma, já se pode compreender porque convém que no *método das recitações,* estas sejam auxiliadas nas falhas

(inibição de efeito ou de conseqüência). Os italianos — Gemelli, etc. — seguem os alemães, pois consideram a "inibizione associative" que compreende *o* "impedimento generativo" e "impedimento effettivo". Já os americanos, como McGeoch, preferem dizer "associative inhibition" (inibição associativa) e "reproductive inhibition" (inibição reprodutiva). Como se vê, é a nomenclatura americana que nós seguimos.

e corrigidas nas deficiências pela consulta do livro. Foge-se, assim, às associações prejudiciais que, por virtude da *inibição associativa,* vêm a ser de difícil correção.

Devemos ainda dizer que Laura Steffens encontrou a *inibição associativa* no domínio das adaptações motrizes.

Do exposto, será lícito inferir que a nossa vida representativa está seriamente ameaçada ou até mesmo se tornará impossível pela ação das inibições resultantes do enlace dos elementos. Na verdade, como poderia, por exemplo, a criança aprender a falar, se a *inibição associativa* se fizesse sentir, como era de supor, quando as mesmas letras e as mesmas sílabas entrassem em palavras diferentes?

Felizmente, tal não sucede, pois, além das associações elementares ordinárias, forma-se outras, chamadas *complexos,* — em nada iguais aos da psicanálise —, que, por seu turno, se podem associar entre si. Ora, as experiências de Frings mostraram que no curso normal das nossas imagens, em que predominam *complexos,* não se manifesta a *inibição associativa.* E é bem compreensível que assim seja, se atendermos a que os *complexos* têm como característica aprenderem-se *como um todo* e, depois, evocarem-se, também, *como um todo.*

A criança consegue, portanto, aprender a falar, porque vai formando, por sua ordem, *complexos* de sílabas, de palavras e de proposições, associáveis entre si para formar novos complexos, os quais constituem *todos* invulneráveis àquela inibição. No entretanto, esta invulnerabilidade tem limites. De fato, as experiências de Frings, mostraram, também, que se os *complexos* se formam em estado anormal de fôrças, como se dá no estado de fadiga, evidencia-se logo a *inibição associativa* e a *reprodutiva,* devido à atenção se fixar separadamente em cada uma das partes, em vez de incidir sôbre o *todo.*

o que acabamos de expor leva a compreender melhor por que razão o material conexo ou associado, ou seja, com sentido, se aprende com mais facilidade e não se esquece tão depressa como o material sem sentido, conforme dissemos atrás. com efeito, o material com sentido não é mais do que um caso particular de associação de *complexos.*

A importância dos *complexos* é manifesta. Para Wood-worth, a habilidade consiste, em grande parte, na formação de *complexos* de grande amplitude. E Lindworky pensa que os *complexos* põem problemas completamente novos no estudo da memória e que talvez daí resulte ter-se de reconstruir uma nova doutrina dessa função mnésica, posto que seja provável só se perceberem, em geral, as impressões sob a forma de *complexos.*

A *evocação* pode, ainda, por vezes, apresentar-se, a partir de um certo momento, rebelde para ura determinado número de fatos, sempre os mesmos, — o que leva a supor a existência de conflitos mentais, que se torna preciso resolver. Neste caso, consulte-se um médico, que esteja familiarizado com a psicologia profunda, ou então, — e isto seria preferível —, recorra-se a um psicanalista, para que tais conflitos possam ser solucionados.

Mas, como o estudante precisa não só de aprender como também não olvidar, procuremos delimitar a causa de tal olvido, para que, pelo seu conhecimento, possa evitar-se, dentro dos limites realizáveis, a sua ação.

Começaremos por referir que o esquecimento, visto pelo lado biológico e dentro de certos limites considerados normais, apresenta-se como uma necessidade. Chega-se, diz Ribot, ao resultado paradoxal de uma condição da memória ser o esquecimento, e Piéron, por sua vez, afirma que nós, felizmente, esquecemos. Se assim não fosse, a aquisição de conhecimentos teria um limite que não se poderia transpor.

Repare-se, no entretanto, que olvidar quer dizer incapacidade de evocação voluntária e nunca esquecimento total, absoluto, que, em nossa opinião, não se dá. Freud e os psicanalistas assim o mostraram e até o julgado completamente esquecido pode revelar-se durante o período de delírio, de agonia ou em qualquer estado anormal de exaltação. Tal é o caso, entre tantos outros que poderíamos referir —, relatado por Carpenter. Um homem, em conseqüência de um traumatismo craniano, perdeu os sentidos. Durante esse estado, começou a exprimir-se, corretamente, na língua do País de Gales, que já havia trinta anos não falava e, por isso, supunha-se totalmente esquecida. Contudo, após o completo restabelecimento, não foi capaz de proferir qualquer palavra desse idioma.

E, com o envelhecer não afloram recordações da infância que, anteriormente, não era possível evocar? (lei de regressão de Ribot).

Também o esquecimento, segundo as conclusões a que chegaram os investigadores, não é propriamente a conseqüência da lenta depredação da substância orgânica onde se gravaram e se conservam as recordações, — teoria fisiológica da memória —, nem tão-pouco o desuso é a principal causa do olvido, como se pensava. Na verdade, essa teoria fisiológica recebeu os ataques rnais decisivos, em 1896, da parte do filósofo Bergson, que a considerava incoerente e pouco concordante com as realidades da psicologia patológica. Desta maneira, êle denuncia

a explicação materialista do olvido que tinha tomado forma com a teoria dos engramas e outras similares. Poucos anos depois, 1906, — Pierre Marie faz coro com Bergson. E, mesmo cientistas, como Ebbinghaus, Meumann, Freud e tantos outros, mostraram que, dentro dos conhecimentos da biologia, não era possível explicar a memória mental por fenômenos puramente orgânicos.

Quanto ao fato de o desuso ser a principal causa do esquecimento, objeta McGeoch que, durante esse período, a curva de retenção nem sempre desce, como seria de esperar, mas pelo contrário, às vezes sobe como ocorre no fenômeno de reminiscência de Ward-Howland e que o esquecimento pode evidenciar-se durante a própria prática evocativa, o que vai de encontro a tudo quanto poderia esperar-se. Está neste caso a extinção das respostas condicionadas quando solicitadas com excessiva rapidez e freqüência — *inibição paradoxal.*

o que se pode dizer é que o olvido tem a sua gênese em múltiplos fatôres, — a alguns dos quais já nos referimos —, sobressaindo entre eles a *inibição retroativa,* ou simplesmente *retroação* (5), como usam dizer os americanos. Esta patenteia-se por um decréscimo de retenção do que se pretende aprender, quando se lhe segue uma nova atividade mental. Quer dizer: o olvido depende, especialmente, de interferências ocorridas durante os períodos ou intervalos de retenção. Ocupemo-nos, pois, dessas interferências, ou seja, da *inibição retroativa.*

Em 1894, com Münstergerg e Bigham, são dados à estampa os primeiros trabalhos em que se aflora o fenômeno psicológico, a que mais tarde se deu o nome de *inibição retroativa.* No entretanto, é só em 1900 que aparece, devido às investigações experimentais de Müller e Pilzecker, o primeiro estudo sistemático sôbre este fenômeno, por eles denominado "rückwirkende Hemmung" e traduzido por *inibição retroativa,* ou rnais simplesmente, *retroação.*

Mas, foram ainda precisos mais dezoito anos para que se imprimisse a primeira obra baseada na investigação experimental, em que se reconheceu a importância da retroação na gênese do olvido. o seu autor foi Foucault, que afirmava nos seus trabalhos, "que o que motiva o esquecimento não é o tempo mas a maneira como êle é preenchido", e considerava o olvido "como um caso particular de concorrência de estados psíquicos que se

(5) Também se designa esta inibição, ainda que com menos freqüência, por *interferência retroativa.* Foucault chamou-lhe *inibição regressiva* e Gemelli usa igualmente "inibizione regressiva".

reduzem à inibição regressiva, isto é, ao recalque do que se acaba de fixar por estados psíquicos que se lhes sucedem na consciência".

o Interêsse crescente pela *retroação* manifestou-se, sobretudo, a partir de 1925, com a publicação de grande número de investigações experimentais, que procuravam elucidar a sua ação na aprendizagem. Não é, pois, de admirar que Britt, em 1935, ao passar em revista a literatura publicada sôbre esta inibição desde 1900 até 1934, refira um total de mais de quarenta investigações dadas à estampa, e que Swenson, continuadora da obra de Britt, enumere perto de oitenta desses trabalhos, publicados entre 1935 e 1940.

Se atendermos a este elevado número de publicações, valorizadas ainda pela diversidade das condições em que aquelas investigações se efetuaram, temos de convir no significado e importância da *inibição retroativa* relativamente ao estudo da *retenção* e, por conseqüência, ao da psicologia da aprendizagem. Na verdade, assim é, por tais investigações terem levado ao convencimento de que esta inibição é a maior e, talvez, a fundamental causa de todo o olvido (McGeoch, Underwood, Stor-ring, van Omer, Hunter, etc.).

A *inibição retroativa* processa-se em cada estudante de uma forma peculiar, por ser função da idade, do grau de inteligência e duração da atividade interpolada. Dentro da mesma idade cronológica, a inibição diminui à medida que o nível mental aumenta. Nos normais e subnormais, aumenta pouco, mas regularmente, desde que se prolongue a duração da atividade interferente. Já nos supernormais, intensifica-se com a duração dessa atividade, mas só durante os primeiros oito ou dez minutos, conservando-se, depois, constante (M. Florence-Lahey).

De uma maneira geral, pode dizer-se que a intensidade da *retroação* aumenta à medida que a atividade interferente rnais se assemelha à atividade original no conteúdo, na forma, no significado e no método de apresentação (Robinson, Skaggs). Não obstante, quando se atinge um certo grau de acentuada semelhança entre as duas atividades, — a original e a interpolada —, a *retroação* tende a diminuir com o aumento dessa semelhança. Quer dizer : a *inibição retroativa* é menos intensa desde que a atividade interferente seja muito idêntica ou bastante diversa da original e que a matéria de estudo seja apresentada por forma dissemelhante, como, por exemplo, por vias Sensoriais diferentes: a visual e, depois, a acústica, ou vice-versa (Nagge).

Por igual forma, a *inibição retroativa* acentua-se à medida que o esforço despendido na atividade interferente aumenta.

Logo, uma leitura que se compreende com facilidade tem um menor poder inibitório do que a resolução de um problema difícil, ainda mesmo que a leitura e o problema incidam sôbre assuntos completamente diversos dos que formam a atividade inicial. Por outro lado, começa a fazer-se sentir menos quando se aumenta o intervalo entre o estudo inicial e o interpolado.

Também quando o objeto de estudo é ou se torna agradável, está menos sujeito à *retroação* do que quando é indiferente ou desagradável (Polman, O'kelly e Stekle). Daqui se infere, naturalmente, que uma das razões por que se retém melhor o que se estuda de boa vontade, com agrado, enfim, com certo interêsse, é esse estudo ser pouco afetado pela retroação.

A *inibição retroativa* pode ainda verificar-se enquanto se realiza o trabalho intelectual, e, nesse caso, toma o nome de *inibição retroativa interna.* Para tanto, basta que as partes do que se estuda, ou do que é ensinado pelo professor, sejam semelhantes. Há, por isso, uma maior probabilidade de recordar uma data histórica, se logo se estudarem, ou ensinarem, os fatos a ela referentes, do que se lhe seguirem novas datas. Também, nas línguas estrangeiras, uma lista de palavras semelhantes, tanto na grafia como na pronúncia, é rnais difícil de reter do que quando entre elas não existe tal semelhança. É, ainda, de esperar uma maior interferência quando se procura fixar 3 X 6 = 18 e depois 3 X 7 = 21 do que quando a seguir a 3 x 6 = 18, se quer reter 4 X 7 = 28, por, nas dua3 primeiras operações, entrar o mesmo algarismo, — 3 —, e os seus resultados aproximarem-se rnais do que entre a primeira e a terceira dessas operações.

Dessa interferência resulta uma menor retenção desses fatos matemáticos, o que representa rnais um argumento contra o ensino tradicional da tabuada, que, como é sabido, se fazia e, infelizmente, ainda hoje se faz, ensinando a combinação seguida sempre do mesmo dígito com os outros, dentro de cada uma das quatro operações, a que vulgarmente se chama aprender a casa dos dois, dos três, etc.

Verificou-se, ainda, que quanto rnais aprofundado fôr o estudo, menos sujeito está a interferências, donde haver toda a vantagem em o estudante não o realizar de uma maneira superficial, ou à pressa, porque, desta forma o estudado poderá ser rapidamente esquecido. o mesmo sucede no decorrer da explicação dada pelo professor na classe. Assim, se reconhecer que não lhe é possível, dentro do tempo que lhe resta de aula, desenvolver um tópico difícil da lição, é de aconselhar fazê-lo em outra, quando o tempo fôr suficiente. É que o fraco desenvol-

vimento de idéias apressadamente apresentadas tem todas a» probabilidades de interferir no que foi retido na primeira parte da explicação.

A *inibição retroativa* é, no fundo, de observação corrente. Todos já têm notado, — e todos podem verificá-lo —, ser rnais fácil, quando se encarrega alguém de incumbências semelhantes ou idênticas, esquecê-las, do que quando são completamente diferentes; é rnais difícil fixarem-se séries de números, formados por algarismos iguais, mas dispostos por ordem diferente, do que de números em que não entram os mesmos algarismos.

Se, como acabamos de ver, a *retenção* do estudado pode ser afetada pela *inibição retroativa,* ocorre perguntar se, nas mesmas condições, a *recognição* não o é igualmente. As experiências de Heine, realizadas em 1914, levam a uma conclusão negativa. Não obstante, os trabalhos posteriores de Lund, Gibson, McKinney e Zangwill permitem afirmar que a *recognição* é, de fato, atingida por aquela inibição, mas num grau muito menor do que a *retenção.* Tal não é de admirar se atendermos ao que dissemos sôbre a eficiência da *recognição.* Surge-nos, desse modo, rnais um argumento a favor da sua utilização pelo professor, como já acentuamos, durante a sua atividade docente.

Não é só o que se teve em vista aprender que sofre um decréscimo de retenção quando, a seguir, se inicia um novo estudo — *inibição retroativa.* Também aquela atividade primigênia interfere, no sentido de modificar os traços dessa atividade posterior, dando lugar à denominada inibição proativa, ou pro-ação. É evidente que a *inibição retroativa* e a *proativa* têm uma ação recíproca: logo que se manifesta a primeira, a segunda tende a evidenciar-se, desde que, claro está, a atividade interferente tenha por finalidade aprender. É que a *inibição retroativa* é determinada por qualquer atividade mental que se siga imediatamente ao estudo, ao passo que a *inibição proativa* só se manifesta quando o objetivo daquela atividade é aprender.

o diminuto número de investigações e, portanto, a falta de dados objetivos sôbre a *proação,* faz com que, segundo Underwood, se não conheça bem a responsabilidade que lhe cabe na causa do olvido. Pelo mesmo motivo, as variáveis determinantes desta inibição, bem como o fundamento da sua teoria, são, naturalmente, considerados os mesmos da *retroação.*

Agora, já é possível compreender-se a razão por que os intervalos inferiores a dez minutos entre as leituras do objeto de estudo eram como tivemos ocasião de referir, francamente desfavoráveis à fixação (Piéron). Por igual forma, poder-se-á facilmente apreender o significado dos intervalos de dez minutos

entre as aulas do ensino liceal. Estes intervalos não só têm por fim estabelecer descansos, como também, e sobretudo, evitar a inibição *retroativa* e a *proativa.*

Sendo assim, impõe-se que os intervalos sejam respeitados pelos professores, não dando início a exercícios escritos, logo que os alunos saiam das aulas. Além disso, devem suspender toda a atividade docente e mandar retirar da sala de aula os alunos, logo que se faça ouvir o sinal de saída. Aos escolares cumpre, também, respeitar esses intervalos, não os aproveitando para estudar, como infelizmente acontece, quando estão para ter algum ponto escrito ou quando esperam ser chamados à lição.

Estas inibições explicam-nos por que razão as crianças instáveis esquecem rapidamente. Como têm uma atenção dispersa, que as leva a interessarem-se por tudo quanto pode ser captado pelos seus órgãos Sensoriais, os períodos intercalares estão plenos de atividades interferentes.

Por virtude do que acabamos de expor, o aluno deve procurar sempre, quando interrompe ou termina o estudo de uma disciplina, não iniciar o de outra sem que tenha decorrido um intervalo de tempo, que, em nossa opinião, se poderá fixar entre dez a quinze minutos, mas preferentemente quinze, por ser este o limite além do qual verificamos que esta inibição, praticamente, não se faz sentir. E, caso continui logo o estudo ou diminua o intervalo para menos dos quinze minutos, — o que não é por forma nenhuma de aconselhar, pelos motivos expostos —, deverá escolher o de uma disciplina muito diferente on muito semelhante à do estudo inicial e que seja, além disso, muito rnais fácil do que esta.

Como já vimos, o esquecimento depende, principalmente, de interferências ocorridas durante os intervalos de *retenção.* Logo, o estudo feito à noite, precedendo o sono, afigura-se que devia ser muito proveitoso, por não estar sujeito a essas interferências. Na realidade, as investigações experimentais de Jenkins e Dallenbach, bem como as de Spight, von Omer e, posteriormente, as de Graves, assim o mostraram, pois delas se conclui que o sono que se segue ao estudo impede, por completo, a rápida descida da curva de *retenção,* ao mesmo tempo que só lentamente o esquecimento começa a dar-se. Deste modo, a matéria de estudo é bem retida por largo tempo.

É, pois, de aconselhar que se estude antes de ir para a cama, mas, — ... lá vem o eterno mas —, não se deve prolongar o estudo pela noite adiante, como já antes acentuamos, nem tão-pouco tentar vencer o sono quando este começa a se fazer sentir. Tenha-se bem presente que nada é rnais prejudicial

para a *retenção* e *evocação* voluntária, do que não dormir o bastante e não haver o preciso repouso cerebral. Reduzam-se as horas que devem ser consagradas ao sono e a eficiência evocativa sofrerá logo uma redução apreciável. Por isso, desde que um estudante esqueça fàcilmente, investigue-se quantas horas destina ao sono e como dorme, se tem pesadelos e se sente sono durante o dia.

Deve ter-se, apesar de tudo, em linha de conta, que há escolares que, quando estudam de manhã, a fadiga a custo se revela, ao passo que se dá ao inverso quando estudam de tarde ou à noite. com outros, dá-se exatamente o contrário. E já que nos referimos à fadiga, julgamos de toda a conveniência conhecerem-se os seus sinais premonitórios.

A fadiga motivada pelo estudo é, predominantemente, nervosa e manifesta-se por sinais subjetivos e objetivos. Dentre os primeiros, destacam-se as sensações de cansaço, aborrecimento, depressão, mau-humor, irritabilidade. Quanto aos segundos, sobressaem a frialdade das extremidades, a congestão da face e dos orelhas, um leve tremor das mãos que impossibilita a precisão dos movimentos delicados e, finalmente, tendência para o sobressalto quando se produz um estímulo inesperado.

Mas, pela *fixação* e *evocação,* não se vai além, por assim dizer, de um armazenamento de idéias prontas, na verdade, a serem utilizadas, na devida altura, mas que só poderá levar, quando muito, à erudição. Ora, como quem estuda o que pretende atingir não é erudição, mas sim cultura, impõe-se, para a obter, que se procure a integração da matéria do estudo que se está fazendo na totalidade dos conhecimentos já adquiridos.

Nesta nova fase do estudo, — a terceira —, procura-se, portanto, dentro do possível, estabelecer conexões associativas não só entre os conhecimentos próprios dos vários ramos do saber humano, como até os de cada ramo entre si, para, deste modo, se poderem organizar os conhecimentos. E, assim, os novos conhecimentos fundindo-se com os antigos e já familiares, vão-se beneficiar da sua estabilidade.

Mais uma vez, os ensinamentos da psicologia experimental vêm dar fundamento a essa fase do estudo: os conjuntos inteligíveis, ou melhor, os conhecimentos organizados têm um grande poder de resistência ao olvido. Assim deve ser, por estarem acima de tudo, menos sujeitos à *retroação.*

o regime de classe dos nossos liceus, por exemplo, vai de encontro ao que acabamos de expor, por favorecer essas conexões associativas entre as várias disciplinas, o que permite que se organizem os conhecimentos e se lute contra o esquecimento.

Impõe-se, por conseguinte, que não sejam só os professores a procurar pôr em prática tal regime, porquanto os próprios programas devem ser organizados de molde a facilitar a sua realização.

Vem a propósito lembrar uma passagem da vida acadêmica do professor Claparède, por êle mesmo contada. Quando estudante do ensino secundário, os professores não procuravam estabelecer conexões entre as várias disciplinas nem tão-pouco, ao estudá-las, êle o fazia. Disso, resultava serem feitos o ensino e o estudo de tal maneira que uma individualidade da Idade Média que êle conhecera, ao estudar a disciplina de Literatura, e depois lhe aparecia no curso de História, não conseguia claramente representá-la no seu espírito como uma e a mesma personalidade. A Idade Média da Literatura não se lhe apresentava como a Idade Média da História!

"Recordo-me muito bem", diz Claparède, "de que para mim, Carlos, o Temerário, que víamos aparecer de vez em quando no quadro da História Suíça era alguém absolutamente estranho ao duque do mesmo nome, de quem falava a História de França, porque estas duas Histórias constituíam duas colunas distintas de um mesmo edifício".

É, pois, de toda a vantagem começar o estudo por uma revisão da matéria da mesma disciplina estudada anteriormente, para poder integrar-se o novo estudo no já realizado. Além disso, sempre que durante o estudo de uma dada ciência ou disciplina se verifiquem relações com outra ou outras, convém relembrar os fatos ou fenômenos que tenham qualquer ligação com o estudo que se está fazendo, para que possa vir a formar um todo organizado, e não se venha a repetir o caso ocorrido com o professor Claparède.

Cabe, também, ao professor, para que o ensino de sua disciplina se torne verdadeiramente proveitoso, que forme conjuntos integrados num conjunto rnais vasto que, por seu turno, esteja ligado, dentro do possível, aos conjuntos que dizem respeito às outras disciplinas.

E, finalmente, vamos entrar na última fase do estudo que se refere à aplicação do que se visa aprender. Pode ter-se estudado muito, pode fazer-se uma *evocação* perfeita do aprendido, mas, desde que não se seja capaz de realizar a sua aplicação, o estudo não foi eficiente.

Pense-se na Matemática. Falamos na Matemática por ser a disciplina que melhor se presta para exemplificar o nosso caso, o que não quer dizer que a aplicação do aprendido não possa e deva ser extensível às outras disciplinas. Nas línguas, por

exemplo, que valor tem o conhecerem-se perfeitamente as regras gramaticais, se não se fôr capaz de as aplicar no momento oportuno?

Repare-se em que os trabalhos para casa, marcados pelos professores, não são rnais do que a fase final do processo de estudo. Infelizmente, a prática tem-nos mostrado que os estudantes não apreendem bem a sua finalidade. Assim, a preocupação dos escolares é executarem esses trabalhos, sem terem prèviamente estudado a matéria que diz respeito aos conhecimentos necessários a aplicar em tais exercícios. É como se a explicação da lição seguinte, feita durante a aula pelo professor, suprisse todo o trabalho do estudante. Ora, a explicação do professor só tem o fim de preparar a próxima lição, — primeira fase do estudo, segundo o nosso esquema —, quer dizer, a compreensão da matéria a estudar. Logo, vencida esta primeira fase com o auxílio da explicação dada pelo professor, o aluno esforçar-se-á por transpor a segunda e a terceira para, só depois, abordar o trabalho para casa, por só nessa altura estar apto a fazê-lo.

Isso impõe, é bem de ver, deveres aos professores e aos alunos. Aos professores compete esforçarem-se por fazer compreender aos escolares que a finalidade dos trabalhos para casa é tornar-lhes possível a verificação da eficácia do estudo por eles realizado. Devem, ainda, acentuar que, no caso de não os conseguirem resolver, há todas as probabilidades de o estudo não ter sido bem feito, o que determinará iniciá-lo de novo, ou consultar alguém competente que lhe aponte as deficiências nele havidas.

Devem, por igual forma, os professores ter bem presente que os alunos não estudam só para a sua disciplina e que as tarefas para casa não devem ser excessivas nem absorventes. Procure-se, antes, que sejam simples, de fácil resolução e escalonadas por dificuldade crescente, para os estudantes se entusiasmarem e começarem a sentir gosto pelo trabalho. o ideal seria que fossem individualizados, ou seja, estarem em consonância com as possibilidades de cada aluno. Como não é facilmente atingível esse ideal, procure-se, pelo menos, aproximá-lo, organizando três grupos de tarefas: um para os fracos, outro para os médios e, finalmente, outro para os bons.

Aos alunos, compete não iniciarem os trabalhos para casa sem, prèviamente, terem estudado a lição referente a esses trabalhos, seguindo, tanto quanto possível, as indicações por nós dadas.

Caso o professor não marque nenhuma tarefa, devem, mesmo assim, diligenciar fazer a aplicação da matéria de estudo. Para esse fim, recorra-se a cadernos ou livros de exercícios, ou aproveite-se os do compêndio, caso os tenha. Como aqueles auxiliares de estudo costumam trazer alguns exercícios resolvidos, e outros com a respectiva solução, o estudante poderá verificar se chegou a um resultado exato. Na hipótese de não o ter conseguido, e caso se convença de que os recursos próprios não bastam, apele para o seu professor ou para alguém que o esclareça sôbre a causa do seu insucesso. É que este, além de, possivelmente, resultar de um estudo deficiente ou mal feito, pode ainda ser conseqüência de resolver exercícios que exijam uma capacidade mental superior à sua.

* * *

Mas, para um estudo eficiente, tem particular importância o fator *motivação.* Esse quer dizer *impulso espontâneo,* que determine uma atividade interessada. Assim, o que estuda tem de ter *motivos,* ou seja, forças que o compilam a estudar. Tais forças podem ser de diversa ordem, mas só se pode dizer que o estudo está *motivado* quando o escolar compreenda bem a relação existente entre o estudo e o fim ou intento que se tem em vista e é levado a atingi-lo com perseverança.

Para Averill, a motivação "exalta a imaginação, excita e põe a descoberto as fontes ignoradas da energia intelectual, agita o músculo cardíaco, abre as comportas da ambição, da resolução e do ideal e inspira ao aluno a vontade de atuar, de aperfeiçoar-se e de triunfar".

Podemos, pois, dizer que a *motivação* é condição essêncial de uma boa aprendizagem.

o anseio de perfeição e de saber, a curiosidade, as necessidades econômicas, o desejo de evitar a cólera ou receber os elogios dos pais ou professores, o medo do ridículo por poder ser julgado ignorante ou pouco inteligente, são outras tantas fontes de *motivação,* que devem ser aproveitadas dentro dos limites do fatível.

o valor da *motivação* foi verificado experimentalmente e, por isso, há rnais um argumento a favor do estudo *motivado.* Assim as experiências, tanto de Arps como de Wright, mostraram concludentemente que bastava conhecer-se o aproveitamento obtido no final de cada período de trabalho para que êle se tornasse um incentivo que se ia repercutir favoravelmente no rendimento dos exercícios subseqüentes. o professor poderá aproveitar esse *motivo,* sugerindo aos alunos organizar, para

cada disciplina, o que se chamará *gràfico de aproveitamento,* servindo-se, para a sua construção, das notas dos pontos escritos e chamadas orais obtidas nessas disciplinas. Devemos referir que a experiencia nos mostrou que a maioria dos estudantes recebe com agrado e até entusiasmo tal idéia, e que, de fato, o conhecimento da marcha do seu aproveitamento, evidenciado pelo gráfico, desempenha uma ação benéfica sôbre os ulteriores resultados do estudo.

Em face do exposto, todo o estudante deve procurar, por todos os meios, *motivar* o seu estudo, esforçando-se por compreender a relação existente entre o estudo e o fim a atingir, para que seja compelido à sua execução.

Claro que o *motivo* rnais poderoso, e, portanto, rnais eficiente é o que tem raízes fundas na *aptidão,* mas infelizmente, quem estuda, pouco ou nada sabe do que respeita às suas *aptidões.* Este desconhecimento pode levar, como é natural, a um conflito, bastante desagradável, entre o esforço despendido e as possibilidades do rendimento. Na verdade, êle pode trazer, como conseqüência imediata, sofrimentos e fracassos; como conseqüência mediata, a formação ou exacerbação de complexos de inferioridade em que se farão sentir no decorrer da vida. É, por isso, que os países em que as questões educativas estão colocadas num plano superior, se têm preocupado com este aspecto da questão. E, assim, procurou-se dar aos seus escolares possibilidades de um melhor aproveitamento dos seus esforços pelo conhecimento de si mesmo, o que lhes permitirá fazer a integração perfeita das suas atividades no plano dos estudos. Isto consegue-se com o auxílio da Orientação Educacional. A ela já tivemos ocasião de nos referir largamente, há alguns anos atrás, — 1948 —. neste mesmo local (6). Este ano, voltamos a lembrá-la com o rnais entusiástico Interêsse por estarmos convencidos da sua transcendente e benéfica atuação em todo o processo educativo.

* * *

Chegamos ao fim da nossa simples e despretensiosa palestra. Só desejamos que ela possa ter o condão de interessar os espíritos por este problema vital: tornar possível à nossa mocidade o rnais perfeito ajustamento à vida social e à vida profissional futura, que não é mais afinal, do que uma promessa risonha de felicidade.

(6) Rui Carrington da Costa — "Da Orientação Profissional e da Orientação Educacional", publicada em *A Criança Portuguesa,* ano IX, 1949-1950.

POSSE DO MINISTRO ANTONIO BALBINO DE CARVALHO FILHO NA PASTA DA EDUCAÇÃO

Cotti a presença de altas autoridades, de destacadas figuras dos meios educacionais do país, professores e parlamentares, realizou-se em 26 de junho, a solenidade de posse do professor Antônio Balbino de Carvalho Filho no cargo de Ministro da Educação e Saúde.

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

Relevem-me os que aqui vieram, para o incentivo afetuoso deste encontro, um momento de emoção rnais íntima, sob a evocação de valores e símbolos que constituíram sempre as vozes predominantes nos diálogos da minha consciência de homem público.

Ouço, nesta hora, o eco da minha velha província, da Bahia, a envolver-me em seus murmúrios maternais e, no calor de suas aspirações e conselhos, a povoar de estímulos e confiança a acústica sensível e comovida de seus filhos. Sinto-a perto de mim, como uma ninfa Egéria, preceptora e conselheira, trazendo, no seu sorriso animador o caminho das reminiscências, a lembrança das imagens e figuras da minha simbólica familiar, a que não falta a ressonância longínqua do São Francisco, cujo sussurro embalou, tantas vêzes, os anelos e os vôos da fantasia da minha infância. "Os filhos de pescadores", disse Joaquim Nabuco, recordando os *longes* de sua vida, "sentirão sempre debaixo dos pés o roçar das areias da praia e ouvirão o ruído da vaga".

Percebo hoje, mais nítido e rnais perto, esse marulho da Bahia, condensado de sugestões e compromissos de toda a minha formação, e, por isso mesmo, sinto agravadas as minhas responsabilidades, com o alento apenas do calor dessa presença tutelar que multiplica a força de seus filhos nesses instantes de prova, e transforma em energias de ação o desejo de corresponder a tão fortes apelos do espírito e do coração.

Honrando-me com o convite para assumir a direção do Ministério da Educação e Saúde quis, por certo, o Exmo. Sr. Presidente da República, dentre outras razões que lhe teriam servido de inspiração, assegurar à Bahia a continuidade de sua cooperação na obra que o Govêrno aqui vem realizando. É esse um motivo a rnais para aumentar as responsabilidades de que estou compenetrado ao assumir o posto, restando-me apenas afirmar que, na medida das minhas fôrças, tudo farei para não desmerecer dos nomes com que a Bahia prestigiou sua presença neste Ministério, suprindo, pelo entusiasmo, pelo desejo de acertar, pelo senso de gravidade que empresto a esta investidura, as limitações da minha natureza e dos dotes que formam a minha personalidade.

Não tenho a intenção do formular, nesta tomada de contacto com o problema, o programa que espero executar à frente do Ministério nem um planejamento definitivo das soluções que devem ser encaminhadas em relação às tarefas da pasta.

No convívio com os diversos setores da administração e do estudo rnais direto e demorado dos assuntos, com a cooperação da conceituada equipe de técnicos e administradores, cujo valor não desconheço e de cuja assistência hei de me valer e, após o exame conjunto dos problemas, sob a orientação do Exmo. Sr. Presidente da República, poderei fixar as bases de um roteiro de trabalho para minhas atividades à frente desta pasta.

Nesta oportunidade, permito-me, apenas, alguns lineamentos preliminares sôbre as rnais agudas manifestações que se projetam na área dos problemas básicos da educação e saúde.

Atravessa o país uma fase de transição em que os problemas criados pelo desenvolvimento econômico e social desafiam a sabedoria dos homens de Govêrno e das instituições representativas da nação, impondo a todos o reconhecimento de que, sôbre as naturais diferenciações dos planos e tendências em que atuam os homens, na vida pública ou privada, há de prevalecer, e é preciso que prevaleça, o Interêsse do patrimônio comum, que nos cabe preservar e transmitir, valorizado e enriquecido, às gerações que nos sucederão.

Vivemos, sem dúvida, as conseqüências de fatôres remotos, aglutinados através das eras tranqüilas e dos dias descuidados do passado e, hoje, em irrupção, à flor de nossa realidade, fatôres que refletem a inconformação do país, em contínua expansão e progresso, com os moldes estreitos e as formas superadas, que disciplinaram as condições de vida de outros estágios de nossa evolução social e econômica.

Em todos os setores de nossa atividade social e humana pode-se observar a distonia fundamental entre o desenvolvimento surpreendente da potencialidade coletiva e a insuficiência paralela dos recursos e dos esforços essenciais a uma evolução harmoniosa, capaz de disciplinar o surto de uma expansão excepcionalmente agressiva.

Os impactos da conjuntura atingiram, também, como não poderia deixar de acontecer, o setor educativo, como se comprova nos índices que não raro despontam. Tenho ouvido falar em decadência do ensino, recolho, por experiência pessoal, inequívocos reflexos de insuficiências que assinalam desajustamentos no processo de transmissão dos conhecimentos e preparação escolar, com profundas repercussões na formação de nossa juventude.

o problema constitui preocupação dos lares e o fraco rendimento, na maioria das apurações feitas nos exames de seleção e nos processos de avaliação de competência, tem mantido o debate em torno do assunto como uma das preocupações rnais vivas da consciência pública.

Sou, porém, dos que acreditam que a conquista inicial, aquela de que dependerá o êxito de todas as outras, é uma modificação substancial da mentalidade pública em face do problema.

Temos despendido valiosos esforços em torno de reformas, programas, inovações e fórmulas, inspiradas na melhor disposição renovadora.

Assim como as plantas não vicejam em solo árido e sem humus, também não tem sido possível obter o máximo de rendimento de tão excelentes providências, por faltar a condição essencial à sua fecundação, que é a identidade das instituições sociais e da consciência pública com o propósito reformador. Lembro que Ruy já dizia que o "ensino como a justiça, como a administração, prospera e vive muito rnais realmente da verdade e moralidade com que se pratica, do que das grandes inovações e belas reformas que se lhe consagram".

É que, ainda como lembrou o mestre, temos dedicado maior empenho "em reformar o mecanismo do que os costumes".

De fato, o rnais importante dos objetivos, numa tarefa desse vulto, é, sem dúvida, a resolução de todas expressões da vida social, de reagir contra os vícios que consomem as energias coletivas, invertidas no esforço educativo do país, a adoção de uma atitude de cooperação geral no sentido de formar ambiente para uma transformação profunda de hábitos e processos, para um movimento que generalize a convicção de que não é possível deferir, apenas, aos serviços públicos, a melhoria miraculosa de condi-

ções já tão entranhadas em nossa forma de vida, mas sim firmar a compreensão de que os atos, as leis, os princípios e as fórmulas dependem, para plena eficácia dos seus propósitos, do terreno moral em que atuam, dessa seiva vitalizante que é o estado de espírito e de consciência da coletividade.

A preocupação pelos aspectos desordenados da crise que a humanidade experimenta em quase todos os quadrantes de sua presença, cujos reflexos se projetam, em nosso meio, condicionados às nossas peculiaridades, não nos deve inibir para uma posição corajosa e firme diante dos fenômenos que se processam em nossa realidade, cabendo-nos deliberar sôbre as providências de base capazes de disciplinar e dirigir as novas forças reveladas no curso do desenvolvimento tumultuário e confuso, para integrá-las nas linhas seguras de nossos tradicionais e sempre renovados rumos de progresso e de civilização.

Já demonstramos através a história a nossa capacidade para a civilização e para vencer as dificuldades naturais do país em crescimento. Operamos transformações de profundidade em nossa estrutura econômica, social e política, sem que os traumatismos e as perturbações tenham acarretado "sintomas de degenerescência dos instintos superiores e dos valores humanos que constituem uma das características fundamentais da nossa cultura e civilização".

A substituição do utensílio pela máquina, a renovação dos métodos de produção, os conflitos entre o político e o econômico, a competição das tendências dentro da democracia, as repercussões profundas da industrialização e da vida urbana sôbre as instituições da família e da propriedade, não sacrificaram, nas alterações que produziram, a segurança dos valores sociais e humanos e a continuidade de nosso progresso.

Longe de contrair o coração, na angústia de perguntar de que modo transpassaremos adiante a sagrada herança recebida, como tantas vezes Ruy o advertiu, devemos meditar, com seriedade, que os desajustamentos atuais, resultantes de um desenvolvimento econômico especialmente intenso, mas impôsto num ciclo histórico já influenciado por múltiplos fatôres de indisciplina e de reforma, estão a exigir uma comunhão de propósitos e energias, que favoreça a atmosfera de confiança e de solidariedade de que os povos precisam na hora de suas provações e de seus sofrimentos.

Seja-me lícito observar, entretanto, que esses fenômenos não devem ser encarados com a simplicidade dos julgamentos sintomáticos, mas antes como um sinal de alerta para que a

Nação os enfrente, com firmeza, disposta a apoiar um programa de *ação pública,* no sentido de atuar com decisão sôbre as causas dessas deficiências.

Digo ação pública não no sentido de ação oficial, burocrática ou desenvolvida apenas por órgãos de poder público, através atribuições comuns de intervenção dos serviços especializados. Quero, com isso, afirmar que a hora é oportuna para uma tomada de consciência de todas as forças vivas da coletividade, não só no sentido de uma avaliação exata e profunda do fenômeno, como para uma disposição geral de colocar a solução do problema em termos de verdadeira mobilização do espírito público, desde a atitude do cidadão diante do fato, até as reações dos rnais altos quadros da hierarquia social.

Não basta o juízo ligeiro sôbre o sintoma, nem a crítica generalizadora que acaba por usar o argumento para desmerecer de nós mesmos, naquela tradicional vocação de nossa mentalidade para flagelar-se na valorização de nossos aspectos negativos.

Se é preciso renovar as experiências que não vingaram, substituir as normas que já não apresentam eficácia necessária, aceitar a lição dos fatos e, sôbre ela, selecionar o que está vivo e o que feneceu no curso da experiência, é justo que, por seu turno, se tenha em mente a verdade de que esses fenômenos tidos como de decadência, esses efeitos estéreis, essas evidências de crise crônica no setor do ensino, alimentadas, sem dúvida, em resistência sufocadora das energias de renovação e pela inércia tradicional dos aparelhamentos de captação desses sinais característicos das transformações de base, acusam a presença vigorosa de um Brasil em expansão, cheio de força e de ímpeto de progresso, cujos índices de crescimento podem suportar o paralelo com quaisquer exemplos em condições idênticas.

A própria crise da escola secundária resultante do seu natural desajustamente com as novas condições de nossa realidade social, traduz o imperativo de incorporar e exprimir uma substância nova, alheia aos tempos em que era apenas instrumento de um ensino para privilegiados ou de classe, ou seja, a palpitação das massas em elevação social, através o amplo caminho de democratização por que vem passando o país.

Quantitativamente multiplicada seis vezes nos últimos vinte anos, desafia a escola secundária a nossa capacidade de adaptá-la aos imperativos de uma realidade social para a qual não foi concebida.

Enquanto milhões de moços permanecem à margem dos benefícios da educação, conserva o ensino secundário o caráter de curso de passagem para matrícula nos cursos superiores, impregnado das remanescências de uma era em que o fim do estudo era o diploma conquistado, sem finalidade em si mesmo e criando naqueles que tinham que interromper o curso na fase ginasial as frustrações e ressentimentos que empobrecem e desvitalizam a seiva animosa dos moços.

Não se realizou a escola secundária em função de sua finalidade íntima, de preparação para a vida, de integração social, de formação do homem para as atividades produtivas pela transmissão de um sistema de hábito, técnicas e comportamentos que ajudam o indivíduo a viver, desenvolvendo as virtudes de decisão e critério e permitindo-lhe uma ambientação ativa e saudável no seu meio.

Não sirvam, pois, esses ângulos difíceis do problema para nutrir interpretações tendenciosas no sentido de apontar, no sintoma, a evidência de que definha o Brasil deteriorado pela decadência, pela regressão cultural e perda de substância.

A verdade, toda a verdade, a que nega e a que afirma, deve ser servida ao povo para que fortaleça com sua confiança o empenho da nação inteira por transpor essas contingências.

o confronto das estatísticas demonstra que o aumento de educação de segundo grau nesses últimos vinte anos ultrapassa alguns dos rnais expressivos expoentes observados em todo o mundo. De pouco mais de mil escolas em 1932 elevou-se a mais de 4.000 e o número de alunos àquela época de 120 mil ascendeu a cerca de 600 mil. De pouco mais de duas centenas de escolas secundárias propriamente ditas, atingimos um número superior a mil.

Carpir desalentos sôbre esses apelos da vida do país novo, sofrendo a estreiteza dos caminhos por onde avança e a deficiência do aparelhanmento material e burocrático para disciplinar e coordenar essa força crescente, não é a atitude que rnais convém ao país. Antes de se realizar o Ideal, é preciso que se cultive a Fé.

Em verdade, o que esses dados representam é um processo de larga expansão de nossa classe média habilitando, em breve período, parcelas enormes de nossas camadas populares, a receber as técnicas educacionais imprescindíveis a uma participação rnais ativa e no seio da sociedade, acelerando-se aos impulsos da industrialização e das modificações introduzidas

na nossa estrutura econômica, o processo de democratização dos bens de cultura em nosso país. E', pois, da maior importância, na hora em que vivemos, a precisão no diagnóstico, a justa avaliação dos fatos, a isenção no balanço das realidades para evitar o erro das definições apressadas, o equívoco na formação dos conceitos, o raciocínio primário e simplista sempre em desfavor do país, sem os benefícios efetivos de uma crítica segura e construtiva. Fugindo ao falso otimismo dos velhos dias, mas apreciando com objetividade esses fenômenos, sem preferir o derrotismo *a priori,* nem a negação das dificuldades, podemos somar as energias e reunir as forças de cooperação de cada um e de todos para obter as soluções que podem ser alcançadas se não as esperarmos apenas do milagre das fórmulas e só do socorro benfazejo da providência.

Aí está uma juventude ávida de educar-se, ansiosa de aperfeiçoamento.

A crise econômica e social amadurecendo as gerações novas deu-lhes a compreensão do valor prático, do sentido econômico, e da importância efetiva da educação como instrumento de ascenção social e de valorização do trabalho humano. Já não é a procissão rotineira e frivola dos dias em que os moços, na sua maioria, procuravam os cursos do ginásio apenas em trânsito para o acesso aos diplomas superiores, mas sim uma massa de jovens que precisam das humanidades e dos ensinamentos do ciclo secundário para se realizarem na vida, exercerem suas profissões e obterem seu lugar na sociedade.

Diante desse quadro a que não falta o patético que envolve a angústia da juventude na procura do bem, penso que devemos promover um esforço de profundidade, uma ação em larga escala, um programa de sentido renovador prático e compatível com as exigências da conjuntura, para que a Nação possa contar com o máximo de rendimento da Escola, desde o nível primário até os altos círculos dos estudos universitários, a fim de reconquistar a força de sua unidade moral e a confiança nas suas elites.

Para esse objetivo, permite-se esperar o concurso de todas as expressões da vida social brasileira, sobretudo aquelas que maior responsabilidade possuem na formação da consciência pública, os políticos, os administradores, os técnicos, os homens de estudo e de ação prática, a imprensa falada e escrita com sua vigilância e sua sensibilidade para revelar as reações da vida coletiva. Neste sentido e com o mesmo propósito, as por-

tas desta Casa, enquanto sob minha direção, estarão franqueadas a todos quantos se julguem no dever de prestar à Nação, por intermédio deste seu Ministério, a colaboração útil de que sejam capazes e, fiel ao pensamento e à determinação do Sr. Presidente da República, invocarei e reclamarei o apoio e a cooperação dos brasileiros competentes, pouco importando as suas idéias partidárias e desde que reflitam eles a linha de pensamento político que se harmonize com o regime democrático a que devemos servir. E quero fazer esta afirmativa com a autoridade, de quem não abrirá mão do direito, que também é dever, de ser um homem leal ao seu Partido e ao Presidente que lhe acaba de dar tamanha prova de apreço.

Desejo, porém, fazer uma referência especial ao Congresso Nacional, minha grande Escola, de que depende em larga escala o êxito de minha administração e em cujo seio senti, sempre, nobre palpitação do mais alto espírito democrático e encontrei a ambiência de cooperação e de estímulo que julgo necessária em outros planos de atividade pública.

Integrando uma nova equipe de colaboradores do Senhor Presidente da República tudo farei, no que estiver ao meu alcance, para fortalecer os vínculos indispensáveis que permitam exprimir, e com o máximo de entendimento e de unidade, as intenções convergentes de dar forma e realidade ao programa do Govêrno e às suas diretrizes.

Sem pretensões programáticas, penso que posso antecipar algumas idéias que esboçam a linha de conduta que pretendo observar em relação aos problemas da pasta.

Desde logo assume prevalência, na série de medidas que devem ser examinadas, a cooperação com o Congresso para os estudos definitivos sôbre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, cujo projeto foi elaborado após dedicados estudos em que se utilizou a experiência consagrada de grandes vultos de nossa elite de pensadores e técnicos sob a direção do Ministro Clemente Mariani e pela equipe de especialistas de igual relevo que, sob a gestão do ilustre Sr. Simões Filho, prosseguiu no exame do assunto.

com a complementação do texto constitucional, estarão lançados os alicerces para a construção de uma nova política educacional, baseada num justo equilíbrio entre a liberdade de ensino e os controles centrais, de modo a favorecer a expansão escolar mais generalizada possível, estimulando o progresso das instituições criadas.

Dedicarei ao assunto a melhor atenção pessoal, juntando a minha experiência da nossa realidade sociológica e do meu contacto direto com os problemas do ensino, à soma de valiosos estudos, pareceres, inquéritos e opiniões que já enriquecem a documentação reunida sôbre a matéria. E se o Congresso Nacional me ajudar a cumprir tão relevante tarefa, terá aberto a mim, seu modesto representante convocado para servir ao Executivo, em tão altas e difíceis funções, a oportunidade de servir ao povo brasileiro, no setor da educação, num dos problemas fundamentais da tarefa que aceitei levar a termo.

Na formação do esquema que seja capaz de harmonizar as tendências que se defrontam — estou certo que os nossos legisladores, a que não faltará o concurso dos subsídios que possam ainda ser úteis aos estudos definitivos sôbre o assunto e que dependam deste Ministério, hão de criar as condições para o florescimento de uma política educacional que forme o homem brasileiro para as novas tarefas em que está empenhado o país, uma educação que não se distancie do rnais forte acontecimento de nossos tempos, que é o desenvolvimento econômico do Brasil, sob cuja pressão rangem os moldes acanhados e fictícios transplantados da experiência de outras civilizações.

Educação que habilite as gerações a participarem desse movimento, que identifique a alma e o espírito da juventude com a fase histórica que está vivendo o Brasil e lhe apure a tempera para exprimir-se e transformar o afluxo de energias crescentes em bem estar coletivo, riqueza nacional, elevação dos padrões de vida das classes menos favorecidas e solidez das instituições representativas da nossa filosofia de vida, fundada na fé cristã, no amor à liberdade e no culto dos valores que herdamos de nossos antepassados; condições que favoreçam o florescimento da iniciativa individual, animem não só a cooperação dos poderes estaduais e municipais, como o espírito renovador das comunidades e da consciência profissional dos educadores, e integrem a escola secundária na sua verdadeira missão de formar o adolescente para as múltiplas e diversas ocupações da vida moderna; evitem os excessos da burocracia centralizadora; renovem os estímulos criadores; tornem possível a experiência de novos métodos e processos; dêem maior ênfase à ação supletiva da União, à influência dos estudos, pesquisas e inquéritos; e, por rnais largos e seguros caminhos, possam preservar a unidade da Nação; que revigorem e dinamizem o campo de ação incentivadora dos serviços especializados do Ministério dando-lhe condições para que não se venham

a transformar em meros cartórios de registro escolares; que permitam a ação diretora eficaz à coordenação dessas atividades e não se limitem à uniformidade e rigidez de preceitos inibidores da capacidade criadora; que impossibilitem a estagnação pedagógica e criem um sistema através de cujos compartimentos circule o pensamento informador de nossa juventude, aprimorando-lhe a aptidão para influir no destino da Nação.

Em relação ao ensino primário, oficina de integração social, modeladora dos cidadãos, esperamos que se consagre um sistema educativo destinado a preparar indivíduos para manter uma sociedade livre, viver nela e desenvolvê-la e destinado a incutir nos adolescentes a "lealdade dos conhecimentos e a disciplina de homens livres".

Acredito que não se deve restringir, senão ampliar, as disposições de ajuda supletiva da União aos Estados e Municípios, extraindo-se do que já foi feito nesse terreno com os programas de construção de escolas primárias e normais nas zonas rurais e de fronteira, aperfeiçoamento de professores, e ensino supletivo para adultos e analfabetos, o máximo de ensinamento para a estruturação de novos planos que se tornem aconselháveis à expansão dos propósitos assistenciais da União, confessada, desde logo, a simpatia que voto à disseminação de escolas profissionais.

Quanto à atuação do Ministério em face do problema da escassez de oportunidades do ensino, sobretudo no plano secundário, considero um dever do poder público ir ao encontro das solicitações da juventude ansiosa de educar-se, favorecendo, direta ou indiretamente, a rápida ampliação da rede escolar brasileira, através não só da legislação que simplifique o regime vigente, mas assista à iniciativa privada para que possa animar-se a expandir-se, como pela sistematização do sistema de bolsas, capaz de obter um rendimento mais útil aos recursos que são aplicados, de modo disperso e fragmentário, nessa finalidade de tão alto sentido social.

Sei quanto é premente esse reclamo, sobretudo no interior do país, e já considero sugestões tendentes a dar soluções práticas e de emergência, prevendo até a possibilidade da utilização simultânea do aparelhamento do ensino primário para descongestionar a carência escolar, no nível secundário, notadamente nas zonas rurais.

Professor de uma das nossas rnais novas universidades, tudo farei para fortalecer a nossa ainda recente tradição universitária, assegurando-lhe a área de auto-gôverno e lutando para que lhes sejam concedidos recursos à altura da missão que lhes cabe cumprir.

com efeito, não lhes basta preparar os profissionais de nível superior nem lhes basta, pela pesquisa, alargar o campo do conhecimento humano. Compete-lhes, ainda, preparar homens que juntem ao saber a visão e a coragem indispensáveis aos líderes naturais da nação, intérpretes do seu espírito e guias do seu destino.

Na conjuntura de desenvolvimento e de expansão em que vivemos, a necessidade desse ensino superior para a preparação dos quadros profissionais e técnicos de mais alto nível se vem fazendo, dia a dia, rnais instante. Por isto mesmo, vemos esse ensino superior multiplicado em mais de duzentas e cinqüenta escolas, o que, por certo, já é mais do que a nossa ainda limitada cultura pode suportar.

Se alguma força deve ser vitalizada e estimulada,- pela atuação que lhe compete na direção e correção do nosso conhecimento desordenado, como aliás todo crescimento nacional, essa força deverá ser a das universidades e escolas isoladas de ensino superior, pelas quais se hão de preparar não somente aqueles profissionais e técnicos de nível alto, mas também os líderes de ação e de pensamento da República.

A nossa posição será a de lhes reconhecer o pleno direito ao auto-Govêrno, pois, uma nação deve aos seus pensadores e aos seus sábios este ato de confiança pelo qual se mede a sua confiança em si mesmo.

Não preside este Ministério apenas à educação mas à cultura nacional. Somos, por tradição, um país em que a civilização não se coroa pelos seus grandes empreendimentos econômicos mas, sobretudo, pelas suas realizações no campo das artes, das letras, e das ciências.

Ao lado, pois, do sistema educacional cumpre-nos velar pela difusão da cultura nacional, com o auxílio dos meios antigos e modernos, isto é, o livro, sob todos os seus aspectos, e os recursos audio-vísuais do cinema, do rádio e da televisão.

Transmitindo a cultura pela escola, pelo livro, pelo filme e pelo rádio, em suas múltiplas e variadas modalidades, promoveremos, do mesmo passo, a elaboração e o aprimoramento dessa cultura pelo amparo aos artistas, intelectuais e cientistas

de boa ordem, que são as guardas avançadas do espírito em permanente renovação. Nada que se relacione com a cultura brasileira será estranho a esta casa que deve ter sensibilidade e imaginação para nos ajudar a traduzir em arte, pensamento e beleza o sentido peculiar e profundo da civilização brasileira.

Não são muitos os campos de atuação administrativa e técnica no Brasil que podem oferecer índices tão elevados de alto padrão de eficiência quanto os serviços de Saúde deste Ministério.

Lembro as vitórias obtidas sôbre flagelos e endemias que até há pouco tempo ameaçavam o país como a cólera, a erradicação da febre amarela, o controle das zonas sujeitas ao tifo silvestre e à peste, o êxito da campanha contra o "anofelis gambiae", a varíola, os resultados obtidos contra a lepra e a tuberculose e por último a cruzada contra a malária, que é um dos feitos de que rnais se pode orgulhar a nossa organização sanitária.

Homem do sertão, que viveu de perto o drama das populações rurais, faço um voto íntimo para que possa contribuir, na direção dos trabalhos desta Casa, para amenizar de alguma forma, a aspereza da vida a que estão submetidas as populações do interior.

Acredito que seja possível, com o apoio do Congresso e com uma coordenação rnais perfeita dos recursos de que dispõe o país, concentrar o máximo de esforço num programa de extensão da assistência médica a toda a população do país, e, paralelamente, desenvolver ao lado dos serviços que vêm sendo executados no Ministério, nos diversos setores de nossa organização sanitária, um programa de saneamento dos núcleos da população, de acordo com suas características e peculiaridades, combate às endemias rurais, especialmente a esquistos-somose e a verminose.

Julgo merecerem igual Interêsse os serviços assistenciais à maternidade e à infância, um dos rnais importantes *fronts* da luta contra a dizimação impressionante que sofreu o nosso potencial humano, e os órgãos dedicados ao Serviço Social visando especialmente dar ao Congresso a assistência que lhe possa ser útil para que os auxílios e subvenções possam produzir seus benéficos efeitos em todo o país, ao mesmo tempo articulando no Interêsse comum as iniciativas das instituições particulares.

Exmo. Sr. Dr. Péricles Madureira de Pinho:

Quis o destino me tocasse a graça de receber de suas mãos honradas o Ministério que a confiança do Senhor Presidente da República me reservou, nesta nova fase de seu Govêrno. Encontramo-nos, assim, rnais uma vez, dois companheiros da mesma geração, criados no mesmo ambiente tipicamente baiano, separados pela sorte de nossas atividades diversas, mas sempre unidos pelos laços de cordialidade e apreço com que temos, nós ambos, procurado manter uma estima que foi um legado daquela amizade que, em vida, jamais deixou de aproximar nossos saudosos pais, à cuja memória, neste ato, quero deixar expressa a melhor das minhas homenagens.

Valha o fato para amenizar o sentimento que tenho, neste instante, de não poder me dirigir, pessoalmente, ao Exmo. Senhor Ministro Simões Filho, a quem vou suceder e me esforçarei por substituir. Que Vossa Excelência, porém, transmita àquele nosso eminente coestaduano o meu vivo desejo de não perder, enquanto aqui me conservar, a fortuna dos conselhos de sua experiência e o prazer de imitá-lo nos seus exemplos de amor à causa pública e devotamento aos interesses da Bahia, que, no vibrante jornalista, no atuante parlamentar e no eficiente Ministro de Estado encontrou, sempre, o mais apaixonado e incansável dos servidores. E que êle saiba que, aqui, estou para construir e somar, e nunca para dividir ou demolir.

Meus senhores:

Muito grato a tantas e tão honrosas presenças, neste ato que é um marco da vida pública de um homem que, mal contando os quarenta anos, chega ao termo de suas aspirações políticas, sentindo e compreendendo que precisa de amparo e estímulo para não se deixar esmagar por tamanha responsabilidade.

Permiti, porém, que, numa nota particular de minha sensibilidade, eu acentue o prazer de, dentre tantas representações ilustres, aqui encontrar, vindos da Bahia a que tudo devo, os numerosos companheiros da Assembléia Legislativa do meu Estado e, com o seu Reitor à frente, o Conselho da minha Universidade e os delegados de todas as escolas superiores da terra em que tive a boa sorte de nascer. Compreendo o que tais presenças significam e peço a Deus, nesta hora que me faça digno do testemunho de apreço e incentivo que elas traduzem.

Se esforço, dedicação, amor ao trabalho, desejo de servir, fidelidade aos compromissos e compreensão de responsabilidades constituírem fatôres de bom êxito, então perante todos vós eu asseguro que me esgotarei para não decepcionar aos que de mim se atrevem a esperar alguma coisa de útil.

Corresponder ao meu Partido, não desmerecer de minha terra natal, honrar ao Congresso Nacional a que pertenço, ser leal e exato nos meus deveres para com o Presidente — eis os pressupostos que procurarei conciliar na minha ação de cada dia, animado pela preocupação, que tornarei obsédante, de bem servir ao Brasil.

INFORMAÇÃO DO PAÍS

GOIAS

Da Mensagem anual apresentada à Assembléia Legislativa Estadual, pelo Dr. Pedro Ludovico Teixeira, Governador do Estado, transcrevemos a seguir a parte referente às atividades da Secretaria de Educação:

"E com imensa satisfação que afirmamos não ter sido o exercício de 1952 um simples ano de rotina para a Secretaria da Educação. Foi, antes de tudo, o ano das construções.

De fato, o plano básico concebido e firmado nesse importante setor foi:

a) ultimar as construções do I. N. E. P.; e

b) ultimar as construções do Estado.

E mercê de Deus, cumprimos esse *desideratum,* pois foram terminadas as construções de 22 Grupos Escolares e de 70 prédios rurais, todos eles devidamente equipados.

Eis, a seguir, os dados que provam o que de proveitoso e útil temos feito em prol do ensino em nossa terra:

DIVISÃO DO ENSINO PRIMARIO

Sob a administração direta da Divisão do Ensino Primário, possui atualmente o Estado as seguintes Casas de Ensino :

Grupo Escolares existentes	107
Grupos Escolares criados em 1952	7
Total	114
Escolas Isoladas existentes	1.000
Escolas Isoladas criadas em 1952	352
Total	1.352

BENEFÍCIOS E ATIVIDADES DIVERSAS

1) Forarn reclassifiçados do padrão "A" para o padrão "B" os cargos de Professor de Escolas Isoladas constantes da P. P. — T. II, do Quadro Geral do Funcionalismo do Estado, com os vencimentos mensais elevados para Cr$ 700,00.

2) Por força da Lei n° 717, de 14 de novembro de 1952, foram efetivados na classe "D", inicial da carreira de Professor Primário, todos os Professores interinos portadores de diploma.

3) Foram aproveitados os Professores dos padrões "B" e "C", e transferidos para a classe "D", inicial da carreira, 33 cargos isolados (G. E.) do interior.

4) A Divisão recebeu 1.580 ofícios e expediu 70; extraiu 700 por-

tarias; prestou 660 informações e expediu 4 circulares.

Um fato inédito nessa Casa caracterizou, de algum modo, a ação da D. E. P. em 1952: a organização da Rede Escolar Estadual, de utilidade incontestável.

DIVISÃO DO ENSINO DO SEGUNDO GRAU

Eis o que relata o operoso Secretário de Estado da Educação, ao apreciar esse importantíssimo Órgão do. Administração Educacional do Estado :

"Meditáramos anteriormente, com muita seriedade, sôbre a situação geral desta modalidade de ensino no País. O assunto deixou ã mostra arestas difíceis de se amainarem. A imprensa do País aí está frequentemente a denunciá-las. Duas delas então, se destacam com sintomas alarmantes: uma, contra a economia popular, a que se denomina pejorativamente "indústria do ensino"; outra, contra a eficiência do ensino, questão esta também ligada profundamente ao motivo econômico, mas bem complexa, porque vivamente anastomosada com os defeitos sociais de nossa época, que não são poucos, nem pequenos, nem fáceis de serem extirpados."

"Na medida das possibilidades financeiras do Estado e das conjunturas diversas que houvemos de arrostar, procuramos estabelecer em Goiás o regime de gratuidade, sob subvenção estadual, para numerosos estabelecimentos de ensino médio, como abaixo passaremos a demonstrar, e isto, permita-nos dizer, sem falsa modéstia, nos tem merecido confortador aplauso do próprio Ministério da Educação e Saúde, a cuja visão Goiás vem se apresentando, sob o Govêrno de "Vossa Excelência, como das melhores unidades da Federação, em matéria de manutenção do ensino médio, pois, segundo reconhecem educadores eméritos como o Dr. Murilo Braga, de saudosa memória, ex-Diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos e o Professor Roberto Bandeira Accioli, atual Diretor da Divisão do Ensino Secundário, esta Secretaria é a única, no Brasil, que em sua jurisdição, acabou com o fantasma da "Indústria do Ensino".

Além do Colégio Estadual de Goiânia, estabelecimento padrão, fundado na antiga Capital, em 1847, com a denominação de Liceu de Goiás, transferido, em 1937, para esta Capital, e Colégio Estadual de Goiás, funcionaram, sob a administração direta do Estado, rnais seis ginásios com matrícula de 1.616 alunos, assim distribuídos:

I — Colégio Estadual de Goiânia, 477 alunos.

II — Colégio Estadual de Goiás, 354 alunos.

III — Instituto de Educação de Goiás, (Goiânia), 202 alunos.

IV — Ginásio Estadual de Campinas, (Goiânia), 205 alunos.

V — Ginásio Estadual de Porto Nacional, 121 alunos.

VI — Ginásio Estadual "Martins Borges" (R. Verde), 99 alunos.

VII — Ginásio Estadual de Ipa-meri, 88 alunos.

VIII — Ginásio "Americano do Brasil" (Luziânia), 71 alunos.

A partir do ano letivo de 1952, começaram a funcionar, sob regime de inteira gratuidade, rnais 3 ginásios e 2 colégios, em virtude de acordos assinados pela Secretaria de Educação, subvencionando-os com a importância de:

I — Colégio Municipal de Aná polis Cr$ 361 000,00

II — Colégio Arquidiocesano do Planalto Cr$ 260.000,00.

III — Ginásio "Hermenegildo de Morais", (Morrinhos) Cr$ 166.000,00

IV — Ginásio "Nestório Ribeiro" Cr$ 112.000,00.

V — Ginásio Arquidiocesano de Jaraguá Cr$ 112.000,00.

Ampliou-se, deste modo, a atividade do Estado no campo do Ensino Secundário, uma vez que se elevou, com esses acordos, para 13 o número de Ginásios gratuitos, inclusive os 4 Colégios, não se falando no aumento de capacidade do Colégio Estadual de Goiânia, com a construção de mais um pavilhão, onde funcionará o curso ginasial com capacidade para receber rnais cento e vinte (120) alunos, nas quatro séries.

Note-se, ainda, que o Estado subvenciona todos os estabelecimentos secundários particulares em Goiás.

É assim que, pelo Decreto nº 210, de 26 de novembro de 1952, o Govêrno concedeu as seguintes subvenções:

Ateneu Dom Bosco (Goiânia)	Cr$ 60.000,00
Colégio Santo Agostinho (Goiânia)	Cr$ 60.000,00
Ginásio Santa clara (Campinas)	Cr$ 60.000,00
Ginásio do Educandário Santana (Goiás)	Cr$ 50.000,00
Ginásio Anchieta de Silvânia	Cr$ 30.000,00
Ginásio S. Vicente de Paula (Goiânia)	Cr$ 50.000,00
Ginásio Cooperativa de Inhumas	Cr$ 30.000,00
Ginásio Auxilium de Anápolis	Cr$ 15.000,00
Escola de Comércio (Catalão)	Cr$ 15.000,00
Escola Normal N. S. Aparecida (Ipamerí)	Cr$ 15.000,00
Escola Normal N. S. Auxiliadora (Silvânia)	Cr$ 15.000,00
Pequeno Trabalhador (Anápolis)	Cr$ 10.000,00
Ginásio "Hermenegildo de Morais" (Morrinhos)	Cr$ 10.000,00
Escola Normal "São José" (Formosa)	Cr$ 8.000,00
Escola Paroquial (Planaltina)	Cr$ 6.000,00
Escola Normal N. S. Coração de Jesus (Porto Nacional)	Cr$ 8.000,00
Escola Evangélica (Goiânia)	Cr$ 20.000,00
Escola Técnica de Comércio (Rio Verde)	Cr$ 20.000,00
Escola Técnica de Comércio (Anápolis)	Cr$ 20.000,00
Escola Técnica de Comércio (Ipamerí)	Cr$20.000,00 •
Escola Paroquial e Instituto São Francisco de Assis, de Campinas	Cr$ 10.000,00
Colégio de Itapací	Cr$ 14.000,00
Instituto Profissional Nazará Juniorato (Campinas)	Cr$ 10.000,00
Escola Normal N. S. do Carmo (Pirenópolis)	Cr$ 6.000,00
Escola P. R. de Rio Verde	Cr$ 6.000,00
Curso N. R. "Gercina B. Teixeira" (Palmeiras)	Cr$6.000,00
Curso N. R. R. Campos (Itumbiara)	Cr$ 6.000,00
Curso N. R. "Guarda Mor Pinheiro" (Piracanjuba)	Cr$ 6.000,00

Escola S. Alto Araguaia ..... Cr$ 4.000,00
Escola Evangélica (Cavalcante) ..... Cr$ 4.000,00

Funcionaram regularmente, no ano letivo passado, todos os Estabelecimentos Secundários e Oficiais, bem como as Escolas Normais, sob regime de mandato outorgado pelo Estado, e por êle fiscalizados, via dos inspetores do Ensino Normal, subordinados à Divisão do Ensino do Segundo Grau.

ENSINO NORMAL

Funcionaram, no ano passado, além da Escola Normal do Instituto de Educação de Goiás — único Estabelecimento Oficial para formação de Professores —, rnais os seguintes Estabelecimentos, com outorga de mandato :

Escola Normal Santa Clara (Campinas), 44 alunos.

Escola Normal Santana de Goiás, 26 alunos.

Escola Normal N. S. do Carmo (Pirenópolis), 6 alunos.

Escola Normal S. C. de Jesus (P. Nacional) 15 alunos.

Escola Normal São José (Formosa) 20 alunos.

Escola Normal S. C. de Jesus (Pires do Rio), 10 alunos.

Escola Normal N. S. Aparecida (Ipamerí), 10 alunos.

Escola Normal Grambery (Pires do Rio), 7 alunos.

Escola Normal "Auxilium" (Anápolis) 27 alunos.

Escola Normal N. S. Auxiliadora (Silvânia), 17 alunos.

Escola Normal Santo Agostinho (Goiânia), 21 alunos.

Ainda em 1952, apesar de nossos esforços, não se mostrou animador o contingente de matrículas verificadas nos cursos de Formação de Professores Primários.

Enquanto nos currículos dessas Escolas, o número de alunos não ultrapassou a 209, nas diversas séries dos cursos ginasiais atingiu a 4.785 o número de alunos matriculados

Em face dessa situação, foram tomadas providências enérgicas no sentido de evitar que, pelo decréscimo na afluência de candidatos aos cursos de Formação de Professores, se defronte ao Poder Público, em futuro próximo, a impossibilidade de recrutar, para o exercício do magistério primário, professores diplomados, nos Estabelecimentos Oficiais ou nos equiparados.

Em 1952 firmou-se o primeiro acordo com a direção do Ginásio e Escola Normal Santa Clara, desta Capital, sito no bairro de Campinas, para manutenção do curso de Formação de Professores, inteiramente gratuito, subvencionando-a com a importância de Cr$ 140.000,00.

Já em virtude dessa providência se reabrirão, no corrente ano letivo, os tradicionais estabelecimentos de Ensino Normal, N. S. Mãe de Deus, de Catalão, Escola "Hermenegildo de Morais", de Morrinhos, e N. S. Bom Conselho, de Jatai, que, segundo entendimentos, solicitará pedido de outorga de mandato para o 2' ciclo.

Como se vê, o Govêrno do Estado, por intermédio da Secretaria da Educação, desde 1951, tem tomado medidas enérgicas no sentido de acentuar a gratuidade do ensino normal, já instituindo bolsas destinadas a estudantes, já assinando acordos

com as entidades mantenedoras daquele ensino, para a manutenção de curso inteiramenee gratuito.

O Ensino Normal, Oficial e Particular, em Goiás, teve sua organização adaptada aos preceitos da Lei Orgânica do Ensino Normal (Decreto-lei Federal nº 8.530, de 2-1-1946).

Essa adaptação se fêz, para o Ensino Normal Estadual, cujo padrão é ministrado no Instituto de Educação de Goiás, pelo Decreto-lei n« 870, de 28 de maio de 1947. Quanto aos Estabelecimentos de Ensino Normal Municipais ou Particulares, o artigo 83 do Regulamento do Ensino Normal, em vigor, aprovado pelo Decreto nº 774, de 31 de dezembro de 1948, determinou como condição essencial para que obtivessem a outorga de mandato para ministrar essa modalidade de ensino, a observância dos preceitos e organização de ensino preconizados pela Lei Orgânica Federal do Ensino Normal.

Os fins, tipos de Estabelecimentos, currículos, programas, enfim, toda a estrutura do Ensino Normal, tua organização nesse nível, no Estado, estão perfeitamente ajustados às normas recomendadas pela lei.

Assim, os professores primários recebem conveniente preparação profissional em dois tipos de Estabelecimentos: Escola Normal, que ministra o 2º ciclo desse ensino, em três anos, ou, em casos excepcionais, em dois anos de estudos intensivos (artigo 13, do Regulamento do Ensino Normal), após o curso ginasial, e curso Normal Regional, que dá o primeiro ciclo, em quatro anos, após o curso primário.

CURSO NORMAL REGIONAL

Funcionaram, em 1952, inclusive o Curso Normal Regional, localizado em Pedro Afonso, no Setentrião goiano, os seguintes estabelecimentos:

Curso Normal Regional de Pedro Afonso, 53 alunos.

Curso Normal Regional Ricardo Campos (Itumbiara), 40 alunos.

Curso N. Regional G. Mor Pinheiro (Piracanjuba), 33 alunos.

Curso Normal Regional D. Ger-cina B. Teixeira (Palmeiras de Goiás), 35 alunos.

Escola Normal Regional de Rio Verde, 38 alunos.

O Decreto nº 175, de 1º de outubro de 1952, outorgou mandato ao Curso Normal Regional Evangélico, em Jatai, para manter o curso de Regente de Ensino Primário.

Segundo dados estatísticos fornecidos pela Secção de Estatística Educacional, os cursos normais regionais contam com 126 alunos, no ano letivo de 1952.

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO

O artigo *1º,* do Decreto-lei que adaptou o Ensino Normal em Goiás, ao que dispõe a Lei Orgânica do Ensino Normal, transformou, em Instituto de Educação de Goiás, a Escola Normal Oficial criada pela Resolução Provincial nº 676, de 3 de agosto de 1882.

O Instituto de Educação de Goiás funciona, ainda hoje, em prédio alugado, situação que, evidentemente, não pode continuar.

Foi, nos idos de 1943, iniciada a construção, nos moldes do que há de mais moderno, de majestoso edifício destinado ao Colégio Estadual de Goiânia, com recursos do próprio Estado.

Quando deixamos o Govêrno do Estado em 1945, tal obra já se achava com suas paredes quase em ponto de respaldo. Mas, essa situação perdurou por cinco anos, quando o Ministério da Educação, por seu Órgão Técnico, concedeu ao Estado uma verba de Cr$ 2.000.000,00, para a construção de um prédio para o Instituto de Educação. O Govêrno passado, com a aprovação do I. N. E. P., dado o magnífico traçado e do projeto do prédio destinado ao Colégio Estadual de Goiânia, resolveu dar prosseguimento às obras, com recursos federais, mas para funcionamento, ali, do Instituto de Educação.

Assim é que, em dias de abril 1950, foi assinado um contrato com firma, construtora desta Capital, para dar prosseguimento às obras em referência, contrato esse no valor de Cr$ 968.750,00.

Para o término da construção, providenciou a Secretaria de Estado da Educação o necessário expediente junto ao I. N. E. P., no sentido de ser entregue ao Estado a importância restante, de Cr$ 1.000.000,00, o que, apesar dos esforços despendidos pelo ilustrado titular daquela Pasta, não se verificou ainda.

Face à dificuldade argüida, anuiu o Govêrno autorizar o término da obra, com verbas estaduais. Acontece, porém, que a firma construtora se recusou a prosseguir a construção, nas bases do orçamento apresentado pelo D. V. O. P., exigindo um excesso de Cr$ 800.000,00.

Em face disso, foi o processo encaminhado pelo Diretor do D. V. O. P., via do Gabinete Civil da Gover-nadoria, à Consultoria Jurídica do Estado, para que esse órgão o examine, denunciando o contrato, por ser manifestamente contrário ao interêsse público e mesmo, imoral.

GINÁSIO ESTADUAL, DE CAMPINAS

Funciona, ainda, em prédio provisório. Existe, já demarcada, grande área de terreno destinada à construção de edifício para o primeiro e segundo ciclos.

Serão construídas no prédio adaptado, em vista da superlotação existente, quatro salas, a exemplo do que se fêz no Colégio Estadual do Goiânia.

ENSÍNO SUPLETIVO

De acordo com os dados fornecidos pela Secção responsável, é a seguinte a situação do Ensino Supletivo, custeado com verbas do Ministério da Educação e Saúde: Total dos pagamentos de gratificação *pro-labore* dos documentos dos cursos da Ensino Supletivo e verbas administrativas, referentes ao período compreendido entre 1947 e 1952, inclusive: Cr$ 6.526.500,00; verbas administrativas Cr$ 331.800,00.

Foram matriculados, nos 521 cursos existentes, 11.264 alunos.

CONSTRUÇÃO DE PRÉDIOS ESCOLARES

O Serviço de Construção de Prédios Escolares ainda não se acha criado por lei e integrado nos quadros oficiais da Secretaria da Educação. É um prolongamento de seu Gabinete, destinado a atender, especificamente, e em caráter de emergência, aos trabalhos de aplicação das verbas federais.

Eis a súmula dos trabalhos realizados pelo Serviço em referência:

Escolas isoladas	
Prédios concluídos até esta data	203
Prédios a concluir	35
Grupos Escolares:	
Prédios primitivos	6
Prédios novos	6
Prédios em fase de conclusão	2
Prédios a construir	8
Escolas Normais Regionais:	

Forarn construídos dois grandes prédios destinados a Escolas Normais Regionais, ambas colocadas no Norte do Estado — um em Pedro Afonso e outro em Porto Nacional.

MOBILIARIO ESCOLAR

Durante o ano de 1952, o Serviço de Construção de Prédios Escolares expediu ordem para entrega de 143 conjuntos, constando, cada um, de 20 carteiras, 1 quadro negro, uma cadeira, u'a mesa para professor e um armário.

SECÇÃO DE ESTATÍSTICA EDUCACIONAL

Esta Secção, desde o início do ano, empenhou-se no trabalho de levantamento das escolas isoladas do Estado, trabalho que serviu de base para a posterior organização da rede escolar do Estado.

Voltou, em seguida, suas vistas para a seleção, crítica e apuração dos boletins de matrícula inicial e movimento mensal fornecendo, no fim do ano, uma relação minuciosa dos estabelecimentos de ensino superior, médio e primário do Estado com a respectiva matrícula.

Coletou e selecionou, no decorrer do ano, o material estatístico de todos os estabelecimentos de ensino do Município de Goiânia, fornecendo, ainda, instruções para a confecção dos boletins estatísticos mensais e anuais a 600 professores, aproximadamente.

SECÇÃO DE CLUBES AGRÍCOLAS

A Secção de Clubes Agrícolas, com os serviços que lhe são afetos, constituiu, no ano em apreço, objeto de nossas melhores atenções. Foi realizado, com muito proveito, sob a orientação do Chefe da Secção e de Professores do Ministério da Agricultura, um "Curso de Orientação dos Clubes Agrícolas".

Foram postos em atividade cs Clubes referentes aos Grupos Escolares desta Capital, que, embora inativos, se achavam registrados no Ministério da Agricultura.

Recebeu novo incremento o Parque Educativo do Estado, cuja. horta se acha dividida em seis secções, distribuídas aos Grupos Escolares.

O total de Clubes elevou-se de 15 para 35 posto que, em 1952, se instalaram mais os seguintes:

Goiânia	6
Itaberaí	1
Itupirama	1
Campos Belos	1
Paraná	1
Natividade	1
Cabeceiras	1
Cristalina	1
Rubiataba	1
Chapéu	1
Fazenda Cabeleira (Ateneu Dom Bosco)	1
Varjão	1
Cruzlândia	1
Pedro Afonso	1
Capivara	1
Total	20

BOLSAS DO I.N.E.P.

Forarn beneficiados com bolsas do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, para diferentes práticas de aperfeiçoamento, no ramo do ensino primário, no Rio de Janeiro, 10 (dez) professores primários do Estado.

15 nosso intuito, tendo em vista os incontestáveis resultados dos cursos de férias, promover idêntico, no corrente exercício, visando, desta vez, beneficiar os professores primários do Município de Porto Nacional, e, dentro do possível, a sua circunvi-zinhança."

MINAS GERAIS

Por ocasião da solenidade de abertura do corrente ano letivo e da inauguração da nova sede da Reitoria da Universidade de Minas Gerais, o Dr. Ernesto Simões Filho, na época Ministro da Educação e Saúde, teve oportunidade de proferir o seguinte discurso:

"Sr. Reitor da Universidade.

Professores e estudantes.

Dentre os cuidados do Govêrno da República, confiados ao Ministério da Educação, nenhum é rnais grave do que o de zelar pelo progresso das Universidades, dentre as quais a de Minas Gerais se ergue, como uma das primeiras e rnais Importantes.

A expansão registrada ùltimamente no país, de escolas superiores e de universidades, é uma da: cações rnais significativas de nossa crescente maioridade, como nação mas, por outro lado, pode levar-nos, dada a impaciência de nosso desenvolvimento, a perder de vista a verdadeira função dessas casas de en sino e de pesquisa.

Seja-me licito, valer da oportunidade, que me ofereceis, para tecer alguns comentários em. tômo da função das universidades e das esperanças, que todos nutrinos, por essa instituição.

Se nos falta a tradição universitária, pois, só recentemente a vimos procurando fundar, não nos falta o conhecimento dessa tradição nos grandes Estados modernos, a cuja família pertencemos.

A3 origens da universidade se perdem nesses Estados, nos últimos séculos da Idade Média, mas, somente, depois do renascimento, isto é, na época moderna, é que se dá o seu verdadeiro surto na civilização ocidental. Desde o início, entretanto, não tiveram essas instituições a sua razão de ser, somente no ensino ou na pesquisa, pois que ensino se podia fazer pelo sistema do aprendizado individual, e pesquisa se poderia efetivar em instituição bem rnais simples.

Além do ensino e da pesquisa, a universidade visou corporificar, a esperança imensa de progredir pelo cultivo da inteligência, organizándose em comunidade de estudantes e professores, para que, juntos, como companheiros da mesma aventura intelectual, mutuamente se beneficiassem. a imaginação dos jovens e a experiência dos mestres. A união do ardor da juventude, com a experiência dos sábios, iria permitir, que a primeira se disciplinasse e se fizesse vigorosa e orientada, e a segunda não se perdesse na pedanteria ou na pura erudição. A universidade constituiu-se, assim, uma corporação profissional de alunos e mestres, devotados à tarefa de aprender e ensinar, como um fim em si mesmo, visando por esse modo o preparo profissional, mas, também, o preparo dos grandes líderes do pensamento.

O estudo, assim considerado como ocupação ou oficio, exercido em comunidade, veio a ter o caráter de uma participação na vida do espírito, de que toda a instituição era a cor-porificação. Fêz-se a universidade algo de religioso e, com o surto das universidades, a mais alta expressão da vida nacional.

Daí, a sua significação no destino de nossa civilização, o carinho com que as cultivaram os Estados, ciosos de sua cultura, o rigor dos seus estatutos, e o ciúme de sua autonomia. Assim como as ordens religiosas, seriam as rnais altas instituições da civilização confessional da Idade Média, a universidade se fêz a mais alta instituição da cultura secular e livre do Estado moderno.

Não são, pois, as universidades, apenas escolas de ensino e de pesquisa, mas corporações destinadas ao culto do saber, conduzindo e guiando os seus membros — estudantes e mestres —, na imensa jornada sempre inacabada da inteligência e do espírito.

Mais não precisaríamos dizer para acentuar que o que faz a universidade é o seu professor. Ao contacto com a mocidade esse cultor da ciência, das letras ou da filosofia, encontra as condições necessárias para reviver a experiência do conhecimento, e refazê-lo, pelo ensino, ou ampliá-lo pela pesquisa, com o entusiasmo indispensável a que se produza aquela ardente situação de contágio, em que o saber se comunica e se transmite.

A falta de preocupação imediata, que deve caracterizar a vida universitária, é rnais uma condição para a pureza dessa vida de espírito, em que a inteligência entra em contacto com o saber pelo saber, e se pode entregar aos exercícios da imaginação, disciplinada pela cultura, para o livre exame de tôdas as alternati-

vas dos conceitos ou dos fatos. Tal estado de liberdade é que permite a aventura intelectual em cujo clima imaginativo os verdadeiros espíritos se formam e se caldeiam.

Qual das nossas universidades apresenta semelhante atmosfera? Já as temos, entre nós, desde a década de 20, e ainda as estamos a ver debatendo com os seus tremendos problemas de professores de tempo parcial, e alunos de tempo parcial, buscando, em condições, por vezes, difíceis, apenas não serem de todo ineficientes em um dos aspectos de sua função — a de ensinar um ofício, geralmente o ofício liberal das grandes profissões. Aqui e ali, se faz um pouco de pesquisa, mas, onde a atmosfera, o campo magnético da grande experiência intelectual da humanidade, com o seu calor contagiante, com a sua iluminação mágica, para prender os espíritos e permitir as grandes e longas vocações do estudo, da pesquisa e do saber?

No melhor dos casos, conseguimos realizar algumas escolas profissionais, mas, a universidade, reconheçamos, ainda está por se fazer entre nós.

Estamos cogitando, é certo, de lhes criar o ambiente material, com as cidades universitárias que começam a surgir, e que bem concretizam, no corte largo por que se estão projetando o ideal universitário, que estamos procurando caracterizar.

Mas a universidade não se edifica sôbre pedras, mas, sôbre homens, e as suas verdadeiras fundações são os professores, os mestres, as congregações, em que se deve encontrar o verdadeiro sal da terra. E que vimos fazendo para criar as condições necessárias, ao surgimento desse servidor supremo da universidade?

A circunstância de me achar no Ministério da Educação, e a autoridade dos anos, hão de me permitir, que vos conclame para essa grande cruzada da formação do professor universitário, sem a qual as nossas instituições de ensino superior, não passarão de escolas fornecedoras de diplomas mais ou menos honoríficos, e de duvidosa utilidade.

Não nos faltam vocações universitárias. O que é necessário, é criar as condições propícias a tais vocações, e impróprias aos que desejam ocupar apenas as cátedras e se dar a outros misteres. Vencimentos apropriados, e a obrigação de tempo integral, ou seja, dedicação plena, para professores e alunos, poderão fazer mais pela universidade, entre nós. do que qualquer outra medida.

Difícil que seja isto, a nada menos podemos aspirar, para que o mínimo de condições seja criado para o surgimento da universidade capaz de dar cumprimento à sua função de disseminadora do saber e formadora do espírito nacional.

Se tôdas aquelas razões históricas não bastassem, para nos abrir os olhos à necessidade de assumir a universidade, a sua verdadeira função, ainda teríamos o caráter do nosso tempo, sacudido pelas mudanças e pelas crises, e a impor que o ensino universitário se faça num ambiente de relativa segregação, onde os jovens, afastados do tumulto imediato da convulsão contemporânea,

se possam formar com o senso de perspectiva e a calma de espírito indispensáveis, ao confronto com a crise da nossa época. Não é que a universidade não reflita o seu tempo, mas que o reflita numa atmosfera de análise e de crítica, cheia do fervor da busca da verdade, mas também da disciplina serena do método científico.

Nunca houve época que rnais exigisse lucidez de inteligência e vigor moral. Por isto mesmo, precisamos mais que em qualquer outro tempo, da universidade concebida como instituição formadora do espírito, nos seus aspectos fundamentais de honestidade, devotamente e clarividência. Nenhuma formação moral equivale a essa formação.

Preparando os grandes profissionais da medicina, do direito, e da engenharia, ampliando-se pelo preparo de tôdas as outras profissões menos prestigiadas historicamente, mas igualmente necessárias à nossa civilização complexa e diversificada, buscando, pela pesquisa, alargar o campo do conhecimento humano, a Universidade não deve perder de vista que, acima de tudo, prepara homens, homens que juntem ao saber a larga visão, que lhes dá o terem longamente contemplado a vida dos cimos do espírito, e a coragem, que só a luta da inteligência, forma e caldeia, e, deste modo, se constituam os líderes naturais da nação, os intérpretes do seu espírito e os guias do seu destino.

A civilização de Minas Gerais é um espelho da civilização brasileira. Aqui se encontra o centro de gravidade do país. O equilíbrio do espírito mineiro poderá orientar-nos para a concretização do ideal universitário de todo o Brasil. Possa a Uni-vesidade de Minas Gerais buscar nessas raízes regionais, a seiva e o vigor imprescindíveis para tamanha tarefa. Daqui, vemos todo o Brasil, cuja fisionomia profunda e permanente, é a fisionomia de Minas, vista sob perspectivas e ângulos diferen-tesj E tal fisionomia se há de cristalizar nesta Universidade e daqui se irradiar por todo o país.

Nesta atmosfera de festa e de gratas esperanças, tenho a satisfação de declarar inauguradas, as atividades letivas da Universidade do Minas Gerais".

SAO PAULO

Tem sido alvo de comentários, em São Paulo, a questão da escola normal rural. O assunto é abordado com insistência, tanto na imprensa como na Assembléia Legislativa, onde, ultimamente, vários deputados apresentaram projeto de lei sôbre a criação desse tipo de escola. O debate gira em torno da alternativa de se criarem escolas normais rurais ou transformarem-se as escolas normais comuns em rurais. A propósito, transcrevemos a entrevista dada à "Folha da Manhã" pelo prof. Sólon Borges dos Reis:

"Nossa escola primária da roça não está ajustada ao meio em que atua. Daí muitas pessoas suporem ingenuamente que ela deva ser responsabilizada pelo êxodo rural, fenômeno de raízes sociais muito rnais

complexas, difíceis de serem superadas, e tão comum aqui, como em toda parte, na atualidade como em muitas outras épocas da história geral. Jamais a escola primária poderá deter na roça o homem que se destinar à zona urbana. Mesmo que pudesse fazê-lo, ainda restaria uma questão, muito seria a examinar: ser-lhe-ia lícito fazê-lo?

Não resta a menor dúvida de que existe um divórcio entre a formação profissional do professor primário, como é ela feita atualmente, no Estado, e a realidade do ambiente rural, em que o recem-formado inicia, via de regra, sua carreira docente. fisse desencontro responde pelo desajustamente do professor e conseqüente enfraquecimento da atividade escolar e reverte, por isso mesmo, em desfavor do meio, que a escola não consegue, pois, servir como seria preciso. Em que pese sua dedicação extraordinária, mantendo-se em lugares longínquos e, muitas vezes, inóspitos, aonde raramente chegam pessoas de outras profissões, aonde não vai sequer o médico, e nem mesmo o padre, o professor primário é quase sempre um exilado na escolinha, em que começa a carreira. Dificilmente aceito pelo meio, ignora, por sua vez, as peculiaridades do ambiente natural e do ambiente social, em que pretende viver e trabalhar. Acrescente-se a isso a agravante estatística de que 95% das pessoas, nessas condições, são porcentagem constituída de mulheres, geralmente mocinhas.

O remédio para essa situação parece-nos que só pode estar principalmente na reforma do sistema de formação profissional do professor. Nossas escolas normais precisam tomar conhecimento da realidade rural em que seus alunos vão trabalhar amanhã como professores. Mas, não tomam. Os programas vigentes não cuidam disso. E foi para minorar essa deficiência que idealizamos e promovemos os congressos normalistas bienais, procurando interessar as escolas normais de São Paulo no problema da educação rural.

Não acreditamos, contudo, na apregoada solução da escola normal rural como um tipo subalterno de formação profissional de professores primários admitido simultâneamente com o das escolas normais comuns. As finalidades da educação, na roça como na cidade, na montanha como na praia, são, em última análise, as mesmas. O problema da educação decorre de um propósito só. Por muitos motivos, o estabelecimento de dois tipos de professores normalistas, rurais e urbanos, seria inconveniente, tanto para o ensino como para a classe. E' engano supor que os candidatos ao magistério procurariam as escolas normais rurais, na expectativa de vantagens que facilitassem a ida para a roça. Ninguém, no Brasil, deseja ir para a roça. Porque a vida na roça, não oferece atrativo algum para quem vive na cidade. Os professores procuram-na compulsoriamente como estágio inicial obrigatório na carreira árdua do magistério, mantendo, por rodízio anual, nas fazendas e nos bairros rurais, um verdadeiro plantão permanente de cultura, que, apesar de precário, é o que assegura escola ã criança do campo.

Somos um país que depende da agricultura para sobreviver. A escola pode, em têrmos, ajudar com seu quinhão na melhoria das condições da vida agrária. A nosso ver, tôdas as escolas normais brasileiras deviam ser rurais. Isso não afetaria, de maneira alguma, as necessidades educacionais da vida urbana, onde as agências sociais que educam são numerosas e atuam com intensidade. A fim de que as escolas normais pudessem atender convenientemente às exigências da vida da roça, onde vive a maioria da nossa população, deveriam passar tôdas imediatamente por uma reforma em que lhes fossem substancialmente alterados, principalmente, o currículo e os programas. Além do mais é urgente atender, sem rnais delongas, ao apelo que os professôres do ensino normal já fizeram reiteradamente aos poderes públicos: atualização do ensino normal, tomando por base o restabelecimento dos exames vestibulares, incorporação organizada do pré-normal ao curso de formação profissional do professor, recursos mais completos em prédios, instalações, material e disposições regimentais, e, principalmente, maior articulação com a escola primária."

INFORMAÇÃO DO ESTRANGEIRO

BELGICA

A Província de Hainaut inaugurou em 1» de fevereiro de 1951, uma escola-clínica destinada aos pequenos defeituosos, meninos e meninas de 3 a 13 anos, que recebem todo o cuidado e tratamento exigidos pelo seu estado, assim como o ensino primário. Essa instituição, recebe as crianças com defeitos físicos mas de inteligência normal, provenientes de tôdas as províncias belgas; as despesas de internato são geralmente atendidas por um fundo comum, sob proposta feita pela administração da comuna em que reside o interessado. Além do pessoal docente, uma assistente social, uma enfermeira e um psicólogo se ocupam das crianças sob a direção de um médico ortopedista.

CANADA

Em Novo-Brunswick, o ensino secundário superior (high school course), que se completava antigamente ao fim do 11º ano de escolaridade, foi acrescido de rnais um ano. Depois do desenvolvimento rápido de escolas secundárias com várias seções, os regulamentos provinciais foram modificados de modo a conceder três certificados diferentes de madureza, correspondentes às seções acadêmica, agrícola e de economia doméstica. Antigamente os alunos das duas últimas seções não tinham a possibilidade de adquirir uma cultura de tipo acadêmico; o nível de estudos atualmente é o mesmo nas três seções no que se refere às matérias básicas: inglês, francês, história e ciências (física, química e biologia). Exames especiais de agricultura e de ciências domésticas substituem os acadêmicos na segunda e na terceira seção, e foi igualmente estabelecido um exame de matemática geral em vez de exames separados de aritmética, álgebra e geometria.

FRANÇA

Um centro pedagógico regional foi criado na sede de cada academia (resolução de 22 de janeiro de 1952). Esses centros, abertos para concursos aos candidatos ao certificado de aptidão para o ensino de segundo grau (CAPES) visam assegurar a formação pedagógica prática a futuros professores, iniciá-los na vida dos estabelecimentos escolares e prepará-los eficazmente para os concursos de agregação. Uma circular de 12 de junho de 1952 determina a organização e funcionamento dos centros e, principalmente, o trabalho dos estagiários e o papel dos conselheiros, chefes de estabelecimentos e diretores. O número de candidatos

à admissão nesses centros, depois do concurso de 1952, foi fixado em 500.

ÍNDIA

O Ministério Central da Educação submeteu, para estudos, aos Ministérios dos diversos Estados da União Indiana, um plano geral de educação dividido em cinco partes. No que se refere ao financiamento desse programa, o Govêrno central propôs a cada Estado uma subvenção de dez milhões de "roupies" em 1952-1953, subvenção essa que poderá ser majorada se os planos apresentados o justificarem. A primeira parte desse documento prevê a realização de um plano de educação de base em cada Estado, sendo o objetivo principal desse plano a generalização da educação de base, da escola primária para os institutos pedagógicos superiores; a introdução de novos métodos pedagógicos; o de senvolvimento de um programa geral de educação social, e o estudo da influência exercida por esse programa sôbre toda a vida da comunidade. As quatro outras partes do projeto visam: a) a criação de comissões encarregadas do estudo de futuros planos para o ensino de segundo grau; b) a concessão de subsídios para a edição de livros de leitura e para a formação de especialistas no dominio das técnicas audio-visuais; c) a concessão de subvenções a instituições particulares, bibliotecas, centros da juventude e outros centros culturais; e d) a criação de um centro experimental para a educação dos jovens transviados.

INGLATERRA

Na Inglaterra, a televisão será empregada como auxiliar do ensino. Foram escolhidas seis escolas em Londres onde serão feitas experiências por meio de lições de ciências, história contemporânea e estética. Professores também foram escolhidos para receberem formação especial numa escola recentemente criada, que os habilitará para fazerem demonstrações educativas pela televisão. Essa nova atividade foi iniciada no mês de maio último e compreende uma meia hora de lição depois do meio dia, durante quatro semanas. As lições pela televisão deverão ser incluidas nos horários escolares. Se as experiências forem julgadas proveitosas para os alunos, a rede nacional da televisão será estendida e difundirá regularmente lições a partir do outono de 1954,

ITALIA

Representantes de 47 centros da União Nacional Contra o Analfabetismo reuniram-se recentemente em Roma para confrontar os resultados obtidos durante os cinco últimos anos. Embora todos os centros da União sejam autônomos, os participantes votaram recomendações sôbre a instrução do povo no domínio dos novos métodos agrícolas, leis do trabalho, assistência social e sanitária, moradias saudáveis e construção de estradas. Um dos objetivos principais da União é a reeducação dos adultos que tornaram ao analfabetismo, e ela desempenha um papel de grande importância na Itália me-

ridional e em Sardenha. A alfabetização das populações isoladas não representa rnais que um dos aspectos da atividade da União Nacional Contra o Analfabetismo, que estende igualmente seu auxílio no domínio da alimentação, da agricultura, serviços médicos, consultas jurídicas e da orientação profissional.

PERU

Atualmente existem setenta clubes de jovens agricultores disseminados em todo país e perfazendo um total de 1.300 membros de 14 a 18 anos. Esses clubes desempenham um importante papel no domínio da educação agrícola divulgando os modernos métodos da cultura. O programa educativo desses clubes está a cargo do Serviço Cooperativo Interamericano de Produção Alimentar, que organiza cursos sôbre sementes, culturas, emprego de adubos, etc. A maior parte desses clubes iniciou, a venda dos produtos da terra e os lucros obtidos têm permitido a extensão da experiência e o emprego dos métodos de venda e estabelecimento de preços. Graças à atividade dos clubes de jovens cultivadores, a produção agrícola pôde ser intensificada ao mesmo tempo que maior variedade de produtos foi posta à disposição dos consumidores.

SUÍÇA

O Bureau de Intercâmbio Escolar e Cultural, criado em Berna pelo "Auxílio Suíço à Europa", convidou cerca de duzentos pedagogos e funcionários administrativos para discutirem as relações entre a escola e o Estado. Cada um dos cinco cursos organizados nessa ocasião reuniu uns quarenta representantes austríacos e alemães, assim como alguns suíços. No final dos cursos, os participantes estrangeiros foram convidados a passar ainda dez dias com uma família suíça, a fim de melhor se familiarizarem com as instituições democráticas do país. O Bureau de Intercâmbio Escolar e Cultural ¡organizou também em Hü-ningen (Berna) um conclave pedagógico de quinze dias para o qual havia convidado pedagogos de renome alemães e austríacos. A discussão versou principalmente sôbre os centros de interesse, a formação de professores e a educação artística.

ATRAVÉS DE REVISTAS E JORNAIS

ORGANIZAÇÃO E ADMINISTRAÇÃO DE ATIVIDADES EXTRA-CLASSE

INTRODUÇÃO

Toda boa escola tem interesse, não só em que os seus alunos adquiram conhecimentos valiosos e úteis, senão também em que sejam dirigidos, de tal modo, através de atividades educativas, que se desenvolva integralmente a sua personalidade.

As atividades extra-classe, ou ex-tra-curriculares, surgiram e tomaram vulto a fim de atenderem ao apelo desse tão vivo quão legítimo interesse. Densenvolveram-se a fim de prover uma nova modalidade de experiência: a que representa o estudo, o treino e a prática das virtudes e ações rnais desejáveis ao indivíduo, ao seu próximo, à sua comunidade à sua pátria e ao seu mundo.

Opinião encontradiça entre vários educadores é a de que uma das bases para a avaliação de uma escola é o conhecimento de suas atividades extra-curriculares : como se organizam, de que modo funcionam, de que maneira são administradas, a que propósitos servem, que objetivos alcançam.

Antes de tratarmos da organização e administração dessas atividades, com sua filosofia e princípios básicos, pretendemos definir, em resumo, as que nos parecem rnais importantes.

DEFINIÇÕES

Classes- lares: Classes-lares são classes organizadas, com diretoria, comissões permanentes e temporárias, de modo a que todos os alunos, sem exceção, cooperem, de uma maneira ou de outra, com o espírito e a harmonia de um verdadeiro lar, para o bom andamento das atividades curriculares e para a realização de planos elaborados pela própria classe. A diretoria de uma classe-lar deve compor-se de presidente, vice-presidente, secretário e tesoureiro. As comissões temporárias podem ser diversas, de acordo com a missão a cumprir. As permanentes podem ser, por exemplo: Comissão de ordem, comissão do mostrador, comissão do quadro-negro, comissão de festas, comissão de aulas, comissão social, comissão de assistência social, etc. Cada uma destas tem a sua função específica. A comissão de assistência social, por exemplo, dirige o esforço financeiro da classe no sentido de contribuir para um dos vá-

rios setores de serviço social. Com esta comissão em cada classe, pode-se bem desenvolver o amor para com o próximo, a disposição para servir e o gosto pela dádiva. Aprende-se a contribuir, contribuindo.

Clubes: Clubes são organizações que visam, não só a satisfação do instinto agrário, mas também o desenvolvimento do caráter e o estímulo para o estudo e o aperfeiçoamento. Apresentam-se numa grande variedade: Centro Cívico, Clube de Ciências, Grêmio Literário, Or-feão, Clube de Ping-Pong, Grêmio Conhece tua Cidade; etc.

Publicações: Publicações são periódicos de direção e colaboração de professores e alunos. Contribuem vantajosamente para o aproveitamento dos dotes intelectuais e espirituais dos alunos e para o desenvolvimento do *espirito da escola,* ou *espírito da Alma Mater.*

Assembléia: Assembléia é a reunião dos corpos administrativo, docente e discente, para fins de informações, decisões, solenidades, ou divertimentos. Concorre também, e grandemente, para a formação do *espírito da Alma Mater,* ou espírito escolar, que nos faz orgulhosos da instituição onde estudamos, ou trabalhamos. E o palco onde professores e alunos oferecem os resultados de suas experiências, os seus dons, a sua música, a sua poesia. E o altar onde sentimos o ardor dos apelos cívicos, onde rendemos homenagem à nossa Terra, onde partilhamos glórias e triunfos, e onde cantamos com entusiasmo e vibração os hinos patrióticos e os de nossa escola.

Círculo de Pais e Professores: E um verdadeiro grupo educativo, organizado e dirigido para a consideração e discussão de problemas que dizem respeito ao lar, à escola e à sociedade. Cabe ao Círculo promover uma relação cada vez rnais estreita entre o lar e a escola, de modo a que os pais e os professores possam cooperar inteligentemente na educação e no bem estar da criança ou, do adolescente, cuja participação nesse tipo de atividade é apenas indireta.

FILOSOFIA E PRINCIPIOS BÁSICOS DB ORGANIZAÇÃO E ADMINISTRAÇÃO

Viver é preparar-se para a vida. Se a criança ou o adolescente deve tornar-se cidadão de uma democracia, deve também, e primeiramente, encontrar, dentro da escola, um estado democrático. Se é mister que se prepare para a vida social, é necessário, sobretudo, que lhe seja dado viver num ambiente propício à socialização. Se lhe convém desenvolver o senso de responsabilidade, não se lhe pode negar o ensejo de exercitar a responsabilidade. Cabe, pois, à escola proporcionar aos seus alunos todos os meios e tôdas as situações para a prática do bem, do útil, do meritòrio.

S dever da escola guiar os seus alunos de modo a que façam bem, ou melhor, as coisas desejáveis, que

farão, de qualquer maneira, queira ou não a escola. É próprio da natureza humana ser ativo, ter experiências novas, formar grupos, pertencer, procurar segurança, desejar direção própria, ter prestígio, mandar. Crianças e adolescentes tendem a ser sociais, amigos, companheiros, simpáticos. Sentem necessidade de obedecer, de seguir, de comandar, de alcançar vitória e conseguir aplausos. Pois bem: As conseqüências desses naturais desejos e impulsos, no que diz respeito à sua formação moral, dependem fundamentalmente da maneira como a escola os dirige el aproveita.

Os individuos *são diferentes.* Este fato implica em que assim as atividades do currículo como as não curriculares sejam diferençadas. Nunca é impossível à escola despertar o interesse de seus alunos, nem atender aos reclamos de suas necessidades, nem apelar aos seus conhecimentos, às suas habilidades e aspirações, nem ainda estimulá-los a realizações que aumentem e alarguem suas experiências, se lhes oferece, sob sábias diretrizes, o ensejo para que escolham acertadamente as atividades que lhes convém.

Deve ser doutrina da escola o agir de maneira que haja oportunidade e justiça para todos. As atividades extra-classe originam-se do interesse de grupos. O interesse. portanto, e não as habilidades, deve constituir primordialmente a base para a admissão e participação nessas atividades.

A participação nas atividades extra-classe não deve depender de notas ou médias altas. Se a escola oferece tais atividades em virtude de acreditar na sua ação educativa, então, não há motivo para negar a nenhum estudante o privilégio de tomar parte nelas. Excluir de uma atividade extra-classe um aluno que tem notas baixas em matérias do currículo é tão absurdo quanto não deixar estudar francês um estudante reprovado em geografia.

Tanto quanto possível, as atividades extra-classe devem basear-se no trabalho curricular. Se as situações são arranjadas de tal modo que as atividades extra-classe surjam do currículo escolar, ter-se-á um meio de os alunos apreciarem melhor o valor das diferentes disciplinas, que passam a parecer-lhes rnais ricas, rnais interessantes, rnais bonitas. Muitos deles sentir-se-ão encorajados, por isso mesmo, a estudar muito rnais.

Cabe à escola contribuir, de modo definitivo, para a felicidade de seus alunos. Cumpre-lhe, pois, prover situações que os tornem otimistas, entusiastas, esperançosos e cheios de fé. Nenhum trabalho lhes será árduo demais, e nenhum fracasso ocasional poderá abatê-los, se tiverem aprendido a ser persistentes, a crer que os obstáculos podem ser removidos, e a marchar, com ardor, convicção e alegria, para o sucesso e a vitória.

Deve caber aos alunos a maior patricipação no planejar, desenvolver

e administrar tôdas as atividades extra-classe. Assim, as assembléias, os clubes, as classes-lares, as publicações, as festas, as campanhas, etc, são atividades que devem ser organizadas e dirigidas principalmente pelos estudantes. Pertence a eles a maior parte da iniciativa, da direção e das responsabilidades; pois deles é também a melhor porção do que resulta de tais atividades.

As atividades extra-classe devem ser supervisionadas por membros do corpo docente da escola. Admitimos que esta esteja profundamente interessada na orientação educacional de seus estudantes. Ora, o contacto do professor com os seus alunos, fora do trabalho curricular, é rnais Informal, mais amigo, rnais íntimo. Em festas, excursões, reuniões de classe-lar ou de clubes, sua influência sôbre eles pode tornar-se maior. Virá a entendê-los melhormente, in-teressar-se-á por seus problemas individuais e terá rnais amplas oportunidades de assisti-los em suas vicissitudes.

As atividades extra-classe devem contar com periodos próprios de tempo, dentro do horário escplar. Essas atividades merecem ser reconhecidas e respeitadas. Seus objetivos sociais e morais são tão valiosos e desejáveis quanto os que resultam do ensino e da aprendizagem das disciplinas do currículo.

Ao planejar um programa de atividades extra-classe, para um semestre, ou para um ano, deve a escola informar os seus alunos a respeito . da natureza dessas atividades, dando a cada um deles o ensejo de escolher uma ou duas dentre as que são oferecidas.

Cada clube e cada classe-lar deve ter um orientador.

Tôdas as atividades extra-classe devem, ser supervisionadas pelo diretor da escola, ou por alguém que nomeie para esse fim.

Cada clube e cada classe-lar deve ter os seus estatutos, preparados pelos próprios alunos, sob a supervisão do orientador, que deve ser membro do corpo docente.

Os clubes, como as classes-lares, devem ser organizados em! diretoria, comissões permanentes e comissões temporárias.

Até que os oficiais de um clube ou de uma classe-lar tenham sido eleitos, cabe ao orientador presidir às suas sessões e dirigir os seus membros na discussão das qualidades que devem possuir os qua vão ocupar os diferentes cargos.

As atividades dos clubes, das classes-lares e das assembléias devem ser esboçadas com antecedência, cobendo aos alunos a maior participação em todo o planejamento.

A classe-lar não tem tantos problemas a resolver. Basta, pois, que funcione uma vez por semana, durante meia hora. O orientador deve estar presente à reunião, mas sem lugar à mesa, e sem direito ao voto. Êle sugere, mas não .decide.

Deve haver um sistema de pontos, de modo a evitar que os alunos possam sobrecarregar-se de muitas atividades. Segundo a sua natureza, cada atividade terá um certo valor numérico, e ninguém poderá par-

ticipar, simultâneamente, de tantas delas, que a soma de seus respectivos valores ultrapasse um certo número limite.

O diretor da escola deve nomear uma comissão de assembléias, responsável pelo planejamento, pela organização e administração das assembléias. A comissão deve ser composta de professores e alunos.

Nas reuniões dos clubes e das classes-lares, devem observar-se, mas sem exagero, as regras parlamentares.

As atividades extra-classe, em geral, devem sofrer um balanço, de quando em quando, a fim de se verificar a contribuição quei têm feito, ou estão fazendo à escola e, principalmente, à vida e ao caráter de seus alunos. — FRANÇA CAMPOS — *{Educação,* Rio).

A FORMAÇÃO DE HÁBITOS NA IDADE PRÉ-ESCOLAR

A escola primária foi por muito tempo considerada o ponto tático rnais importante da campanha educacional. O clamor que se vai avolumado em toda parte em prol da criação de jardins da infância, de escolas maternais, mostra que se vai reconhecendo cada vez mais a influência decisiva dos hábitos formados nos primeiros anos de vida. Por outro lado, reconhece-se o flagelo que constituem a esse respeito a ignorância e as superstições dos pais. Para remediar o mal, já houve quem apelasse para uma utópica aglomeração dos pré-escolares em estabelecimentos oficiais, Isolados do controle da família.

Lancemos as nossas esperanças para reformas rnais lentas, porém, trais seguras. Lancemos a semente da boa idéia no espírito dos que estão ainda aspirando às venturas e encargos da paternidade. Falei apenas dos aspirantes, pois os já graduados se dividem em dois grupos: um, por instinto e por educação, está colhendo bons resultados com a sua prole, e assim não se move a ouvir palestras pelo rádio ou a 1er folhetos a respeito do assunto; o outro grupo, pelo contrário, falhou. Os filhos não lhe obedecem. Trata-se às vezes de um marmanjo de quarenta anos de idade e de uma senhora de trinta, que perderam completamente o prestígio perante um rebento de dois anos apenas. Os dois, somando setenta anos de idade, curvam-se cheios de súplicas ou de ameaças sôbre o rebento e este os olha, impávido, com um olhar que diz um mundo de coisas. Diz o seguinte: "Vocês dois querem que eu não minta, e constantemente estão mentindo a mim mesmo para conseguirem que eu lhes obedeça; querem que eu não seja medroso e têm ataques quando vêem uma barata; querem que eu não seja guloso, coma às horas certas, mastigue bem os alimentos, e entretanto reservam para si toda a liberdade possível no que diz respeito às coisas do estômago; querem que eu seja polido para com as visitas, e não são atenciosos um para com o outro".

Eis, pois, setenta anos de idade completamente batidos e derrotados por dois anos. Semelhantes derrotas deixam cicatrizes na alma. Ma3

por uma estranha concepção de experiência, tais cicatrizes se vão tornando um motivo de orgulho. Quando se fala em métodos novos de educação às pessoas já vencidas na carreira de pais, elas retrucam: "Isso é teoria; eu conheço a prática".

Que vale uma tal prática feita de insucessos e de resultados medíocres? Só existe verdadeira prática onde existe desejo de experimentar, desejo de progredir. A prática dos Joãos de Barro vale muito pouco, porque há já provavelmente milhares de anos que eles vêm fazendo a sua casa da mesma forma. Pais e mães tipo João de Barro são o flagelo do mundo e num país novo como o Brasil deviam ser indesejáveis.

Eis porque é rnais prudente dirigir-se aos aspirantes, aos que têm diante de si a estrada livre, desimpedida das barreiras da vaidade.

A REGRA ESSENCIAL.

A regra essencial para o sucesso na carreira paterna, proclamada pelos melhores educadores, é a seguinte: "Ser calmo, ter domínio de si mesmo". Parece facílimo, na aparência. Na realidade, pedir calma, serenidade à maioria dos habitantes destas paragens sul-americanas, é o mesmo que pedir imobilidade a um cidadão atacado da dansa de São Guido.

Na idade pré-escolar, os meninos têm necessidade de uma movimentação livre, que, além de outros fins úteis, lhes permite entrar em contacto com os objetos que os cercam e lhes reconhecer as qualidades. Assim se vão desenvolvendo os aparelhos Sensoriais e motores, assim na sua memória se vão entrelaçando noções, e todos os poderes mentais se vão expandindo. Ora, coloque-se perto de um menino nessa idade uma mãe nervosa, e ela não terá outra preocupação a não ser de impedir o trabalho da natureza. Ela lhe seguirá ansiosamente todos os movimentos e lhe dará ordens sem cessar, tôdas tendentes a evitar perigos reais ou imaginários. Qual o resultado? Se a criança é tímida, o nervosismo materno a contagiará e desde então ela se irá condenando à imobilidade, acovardada diante do mundo exterior, que lhe parecerá cheio de misteriosas ciladas. Quando crescer, será uma pessoa sem. espírito de observação, indiferente aos encantos da natureza e dotada de uma inteligência cheia de lacunas. Se a criança, porém, não é tímida, acabará reconhecendo que as ordens maternas não têm, em geral, uma justificativa coerente e aprenderá a desprezá-las.

Todos os que aspiram a mandar neste mundo devem seguir esta regra consagrada por uma experiência secular: "Dêem poucas ordens, e bem meditadas; mas, quando as derem, tratem de fazê-las obedecidas". Tal regra é útil não somente aos pais, mas também aos administradores e aos governantes. "Façam poucas leis, e bem meditadas; mas, quando as fizerem, tratem de vê-las obedecidas".

O excesso de ordens é prova de nervosismo, mas às vezes fica sendo um vício. Já ouvi uma pessoa

fazer em um minuto seis recomendações a um menino de 4 anos, que ao seu lado jantava: "Não coloque a faca na boca; coma devagar; olhe o seu irmão como está fazendo; não jogue a comida no chão; não bote o nariz no prato; não encoste os sapatos no vizinho". Tais recomendações de nada valeram. O caso merece ser meditado. Se o menino as desprezou, evidentemente, é porque já estava acostumado a praticar os atos censurados. Quer dizer: já se tinham formado nele hábitos. Ora, querer eliminar "hábitos" por meio de uma saraivada de ordens é uma utopia. Logo, tais ordens só serviam para desprestigiar rnais ainda quem as dava, no espírito da criança.

O importante em matéria de educação é a fase preventiva; é impedir a formação de maus hábitos. Uma vez estes formados, repetidas advertências paternas ou maternas só servem para piorar a situação. As medidas têm que ser mais radicais, em tal emergência, e dovem ser adequadas a cada caso particular.

Na fase preventiva, que é a que nos preocupa neste momento, a serenidade dos pais opera maravilhas. Em primeiro lugar, eles tratam de influir pelo exemplo. Em segundo, eles tratam de afastar as possibilidades realmente perigosas para a criança. Só em último lugar é que tratam de dar ordens e as dão calmamente. A este respeito é preciso insistir num ponto importante: as ordens proferidas colèricamente são um sinal de fraqueza. Em geral, são os homens pouco corajosos os que procuram descarregar sôbre as mulheres e os filhos aa irritações que a sua covardia não pôde satisfazer na rua. Por outro lado, as mulheres indolentes que vivem uma vida sedentária, de maus efeitos para o seu fígado, costumam vitimar os filhos e o próprio marido, se este é por demais tímido.

ATIVIDADE, CURIOSIDADE, CORAGEM INFANTIS

Para evitar excessivos cuidados com as crianças, seria de todo conveniente não as manter muito presas às saias. Os anglo-saxônios, que são os mestres na arte de viver e de educar, inventaram a "nursery", em quarto espaçoso, reservado somente à criança que nasceu e onde ela faz rnais tarde os seus ensaios de andar. Fora das horas de se alimentar ou de passeio, a criança deve ficar aí divertindo-se com os seus brinquedos. Alguns chejam a aconselhar que se faça uma fresta na porta por onde a mãe espie a criança e veja se esta precisa de seu auxílio.

Esta atitude é a atitude sadia dos que amam realmente os filhos e desejam vê-los triunfar na vida. Não é a atitude dos piegas, que os acariciam demasiadamente e esquecem de lhes preparar o futuro.

Quando a criança se vai desenvolvendo rnais, está claro que um quarto, mesmo espaçoso, não lhe basta. Os seus movimentos necessitam de maior expansão. Se se quer evitar perigos nessa época, o melhor meio não é também o nervosismo, não é a profusão de ordens, de ad-

vertências, de recriminações. Tudo isso se chama a parte "negativa" da educação. A parte positiva consiste em oferecer aos filhos oportunidade para se divertirem sadiamente. E isso é facílimo nessa idade, como todos sabem. Dêem-se-lhes companheiros adequados. Crianças que vivem sós, depois rio segundo ano de vida, crescem anti-sociais, sofrendo de incapacidade de adaptação ao meio. O individualismo brasileiro, a falta de espírito de cooperação que se nota mesmo na chamada elite do país, provém, em parte, da desconfiança das famílias, do medo que elas têm de que os filhos brinquem livremente. Além disso, o número de jardins de infância ainda é ridículo entre nós.

Quanto aos brinquedos, lembre mo-nos dos sábios conselhos dados há mais de duzentos anos por um médico psicólogo, observador sagaz da alma infantil, Loecke. Êle la mentava p excesso de brinquedos comprados para as crianças. Elas gostam dos que fazem com as pró prias mãos, com um material às ve zes insignificante, encontrável em tôdas as casas. Os pais que quise rem realmente ser amados pelos fi lhos pequenos, em lugar de lhes pro digalizar caricias contraproducen tes, deveriam se aplicar e ajudá-los na construção e manejo desses brin quedos e veriam como as reações afetivas iriam mudando progressiva mente.

Um outro aspecto em que os rnais notáveis educadores do mundo vêm insistindo há muito tempo é o da satisfação da curiosidade infantil. Se se quer que a criança desenvolva a própria inteligência, a capacidade de reflexão, o "hábito de pensar", enfim, é preciso deixá-la falar, escutá-la com atenção, e responder-lhe as perguntas sèriamente. Quando possível, é mesmo melhor que, antes de satisfazer à sua curiosidade, se procure guiá-la à descoberta da verdade pelo próprio esforço.

Entre nós, entretanto, as pessoas já crescidas acham rnais agradáveis crivar os pequenos de perguntas consecutivas e disparatadas. Não lhes dão sequer tempo de responderem, e os habituam, pelo exemplo, ao tremendo defeito nacional de interromper a quem' está falando. Ins-tintivamente eles se vão afastando desses inquisidores e vão procurando a companhia de gente rnais humilde, com quem podem realmente conversar. Mas a conseqüência rnais grave é que a curiosidade se vai atrofiando. A atrofia generalizada da curiosidade torna um povo incapaz de progredir.

O medo é uma outra aquisição perniciosa da idade pré-scolar. O contágio também representa aqui um papel importantíssimo. Inúteis os vossos sermões, as vossas exortações à serenidade, se não dais o exemplo. Mas uma outra cousa muito sabida, e apesar disso pouco evitada, está nas histórias maravilhosas de dragões, bruxas e demônios. A justificativa por alguns apresentada de que se torna necessário satisfazer ao espírito fantasista das crianças é destruída pelo fato de que o universo e a história real da humanidade já encerram em si maravilhas de toda ordem, capazes da

alimentar todos os WELLS infantis.

Quando o medo já se implantou, desarraigá-lo necessita muita paciência, um treino longo para que a criança se vá acostumando aos objetos que a aterrorizam.

REAÇÕES DO AMBIENTE NAS HORAS DE ALIMENTAÇÃO, DO CHORO E DO SONO

Falemos agora dos hábitos de alimentação. Quando, por volta dos seis meses de idade, o médico ordena que se comece a dar algum alimento sólido, digamos um pouco de creme de espinafre ou pirão de batata, a mãe nervosa já começa a tremer antes da hora. Chegada a hora, a criança, mesmo nessa idade, já é bastante viva para perceber que lhe querem propinar alguma novidade desagradável. E então ela recusa peremptòriamente o novo alimento. A recusa provoca um alvoroço na familia. Chovem as súplicas. O pequeno cidadão sente-se importante e aí é que êle não cede mesmo. Que faria uma mãe, senhora de si mesma, para evitar essa derrota? Ela ofereceria o novo alimento simplesmente, com a aparência de quem não está ligando importância à estréia. Se a criança o recusasse, não insistiria muito, mas evitaria dar outra qualquer coisa até a hora da refeição seguinte. Ela sabe que nisso não haveria nenhum perigo; ela sabe que ninguém morre de fome tendo alimento oferecido em um horário regular.

A mesma calma materna evitaria que no seu lar se desenvolvesse a chamada "indústria do choro". A indústria do choro floresce no Brasil mais do que em qualquer outro país. Desde os primeiros dias de idade, o jovem brasileiro percebe que, se êle emitir pela sua laringe alguns sons desagradáveis, conseguirá várias coisas de utilidade imediata. Conseguirá, primeiro, ser acalentado nos braços da ama, à hora que quiser. Conseguirá, segundo, alimentar-se à hora que entender, o que dadas as tendências de alguns dos seus ancestrais, lhe é sumamente agradável. Mais tarde, à medida que ficar perito no choro, êle conhecerá o meio fácil de obrigar os pais a revogar tôdas as restrições indesejáveis.

Até há alguns anos atrás seguindo os preceitos de muitos puericultores, insistíamos em que o procedimento das mães nesses casos deveria ser o seguinte: verificar se o choro era devido à fome, à sede, à dor ou algum desconforto físico no leito, e, em caso contrário, deixar a criança chorar. As observações de alguns psicólogos vieram, entretanto, trazer uma modificação a esse conselho. Pretendem eles que a criancinha abandonada no leito a chorar pode ser vítima de uma profunda impressão de insegurança, e que esta impressão deixaria cicatrizes duradouras em seu espírito.

Embora muitos estejam longe de aceitar os argumentos psicanalíticos apresentados para justificar tal concepção, há uma tendência geral para admitir a sua plausibilidade. En-

tre outros motivos pela sua harmonia com as tendências instintivas das mães. Assim o que cumpre sugerir agora é, não a submissão total e irrefletida a tais tendências e, por conseguinte, o alcalento constante da criança, mas um meio-têrmo, que é, via de regra, o caminho mais seguro. O acalento sempre que a criança o reclama traz as conseqüências desastrosas que vimos acima, enquanto a aproximação da mãe, carinhosa e serena, junto ao berço será suficiente para dissipar o pavor porventura existente no espírito da criança.

Quanto à hora de dormir, todos conhecem a cena habitual, diária, que começa aos dois ou três anos e se prolonga até a adolescência: "São horas de dormir" — "Ainda é muito cedo" —■ E o diálogo continua por cerca de uma meia hora. Se desde o começo, não tivesse havido hesitação, se o menino fosse levado à cama à hora certa, após uma decisão calma, mas peremptória e inflexível — que trabalhos I não se poupariam para o futuro ! As decisões dos pais não provocariam, revolta ou descontentamento.

A CAUSA DO SENTIMENTO DE INFERIORIDADE

Até aqui só falei dos filhos que provocam excessivas inquietações nos pais. Há, porém, os outros, vítimas do excesso contrário. São colocados na penumbra, esquecidos, senão humilhados. Faltou-lhes a tática necessária para vencer num mundo áspero em que a luta já começa no berço. Possam as professoras nas escolas resgatar as terríveis injustiças cometidas no lar. Possam elas divisar em tais criaturas o talento secreto, a faculdade escondida, o dom retraído, e fazê-los desenvolver e florescer arrastando consigo, à luz do sol, toda uma individualidade desconhecida de si mesma. Mas possam sobretudo os pais compreender, antes, o duplo mal quo perpetram quando voltam as suas atenções, a sua deferência para com os filhos voluntariosos, exigentes, e deixam de lado, esquecidos, os dóceis e os obedientes.

Muitos dos primeiros se tornam posteriormente rebeldes e orgulhosos. Muitos dos outros adquirem uma timidez excessiva na vida.

Cumpre notar, entretanto, que o sentimento de inferioridade não provém somente das atitudes alheias. Uma inferioridade física ou mental pode ser a sua causa. Em todos o casos, a profilaxia aconselhada pelos melhores educadores consiste principalmente em propiciar à criança a satisfação consigo mesma, derivada do êxito em empreedimentos ao seu alcance. — GUSTAVO LESSA — *{Educação,* Rio).

ENSINO SUPERIOR E FREQUÊNCIA MÍNIMA

Um dos aspectos da regulamentação do ensino superior posto em foco pelas desastrosas conseqüências da última e prolongada greve dos estudantes da Faculdade Nacional de Medicina, foi o relativo à exigência de uma freqüência mínima para a prestação de provas e exames. Em

outros termos voltou a debate ura tema praticamente superado há 40 anos e cujo conteúdo se encontra na pergunta: — deve-se exigir freqüência obrigatória no ensino superior?

Esse tema foi muito debatido durante o Império e nos primeiros anos da República.

A primeira disposição do ensino que instituiu a frequência obrigatória foi o Código de Ensino de 1901, de autoria do então ministro Epitácio Pessoa. Tornou-se, porém, impossível verificar essa presença dos alunos dado que, não havendo limitação de matrícula, o número de alunos de cada turma era tão grande que qualquer registro da sua presença às aulas absorveria quase todo o tempo consagrado no horário à sua realização. Só era possível apurar a presença aos trabalhos práticos, porque feitos com número reduzido de alunos. Como, porém, a tradição era a liberdade de freqüência, os alunos das escolas superiores desta cidade se insurgiram contra a freqüência obrigatória fazendo passeatas de protesto.

Os dispositivos regulamentares nunca foram executados.

Nas palavras que pronunciei aos doutorandos de 1952 da nossa Faculdade Nacional de Medicina, referindo-me a esse fato, contei que, matriculado no 6º ano em 1907, passeio-o integralmente em Paris onde preparei, escrevi e imprimi a minha tese de doutoramento, voltando ao Brasil em dezembro, para prestar exames...

De resto, se a freqüência obrigatória estatuída no Código fosse apurada com rigor, as instalações de nossa Faculdade não comportariam as numerosas turmas de cada ano.

Na reforma Rivadávia Corrêa, que instituiu o exame vestibular sem limitação de matrícula, não se estabelecia nenhum limite mínimo de freqüência, mas determinava-se que cada aluno deveria possuir uma caderneta onde os catedráticos, ou os docentes responsáveis pelo curso, inscreveriam ao começo de cada período letivo a apresentação do aluno, e, ao fim dele, atestariam a sua freqüência regular, a fim de que fossem promovidos, nas cadeiras sem exames, ou pudessem nelas inscrever-se quando os houvesse.

Alguns catedráticos procuravam apurar essas freqüências. Como porém, os docentes livres, que faziam cursos equiparados aos oficiais, concedessem o atestado de freqüência com grande liberalidade, acabaram todos considerando esse atestado mera formalidade, de cuja veracidade não procuravam indagar.

A reforma Maximiliano em 1915 manteve, em princípio, o mesmo critério de freqüência obrigatória, embora reduzindo-a às cadeiras em que não houvesse exame no fim do ano. Como não houvesse limitação de matrícula, essa exigência da freqüência obrigatória foi sempre um mito.

A reforma Rocha Vaz, de janeiro de 1925, ordenava taxativamente em seu artigo 204 que a freqüência seria obrigatória, cabendo aos Regimentos determinar a forma de sua apuração. Como no artigo seguinte, o de n.º 205, se instituía o princípio da limitação da matrícula, foi possível em algumas Faculdades

e Escolas e em algumas cadeiras aplicar o princípio da obrigatoriedade. A despeito das determinações regulamentares, essa aplicação dependeu da atitude pessoal de cada professor.

A reforma Francisco Campos (1931), embora na parte geral atribuísse aos regulamentos prever sôbre as exigências de freqüência em qualquer dos cursos universitários, na parte relativa ao ensino médico determinava ser obrigatória a frequência a 2/3 das aulas práticas e a estágio, para que o aluno pudesse prestar provas parciais, exames finais e ser promovido. Como fosse mantido o princípio da limitação de matrícula, continuou a freqüência a ser apurada pelo critério pessoal de cada professor.

A última reforma, quanto à Universidade do Brasil, foi conseqüente à lei de autonomia de dezembro de 1945, delegando ao Estatuto e aos Regimentos as minúcias quanto ao regime do ensino. O regimento da Faculdade de Medicina da Universidade do Brasil estabeleceu que não podem prestar provas parciais ou exames os alunos que não tenham comparecido a pelo menos 2/3 das aulas teóricas e trabalhos práticos. Para inscrição em segunda época, exigiu ainda a execução de pelo menos a metade dos trabalhos práticos realizados no ano letivo anterior.

Foi esta a única inovação em matéria de freqüência, fugindo ao princípio tradicional de que a 2.» época era de exame livre, isto é, sôbre todo o programa da cadeira e para os alunos que, por qualquer motivo, tinham estado ausentes da Faculdade no ano letivo correspondente. Essa inovação é a única discutível e, a meu ver, suscetível de eliminação, de modo a voltar-se à tradição quanto à segunda época.

Quanto à exigência de freqüência mínima obrigatória ao conjunto de aulas teóricas e práticas para prestação de provas parciais e exames finais não se pode duvidar de sua utilidade no ensino superior, como tentarei demonstrar posteriormente.

É inegável que o nível de preparo dos diplomados por esse ensino se elevou sensivelmente desde que nele se introduziram e foram efetivamente observados os 3 básicos princípios, que atualmente o regem: a limitação de matrícula com exame vestibular; as provas parciais, para verificação periódica do aproveitamento e uma freqüência mínima obrigatória para a prestação de provas. — MAURÍCIO DE MEDEIROS — *(Diário Carioca,* Rio).

QUALIDADES DO PROFESSOR

Vinte anos de magistério no-curso secundário nos dão direito, quando nos impõem o dever, de uma breve apreciação daquelas coisas que constituem as qualidades rnais apreciáveis do professor. Podemos de começo distinguir várias espécies de professor.

1.º) — O que nasceu professor, como um artista para a sua arte, com a vocação do magistério. Dele é que sempre se há de dizer: ex-

plica tão bem que parece que abre a cabeça da gente e põe o livro lá dentro.

2.º) — O que fêz o curso de formação especial: normalista ou licenciado. E o profissional do ensino, a quem a Escola forneceu as diretrizes da Pedagogia e da Didática. Não é um autodidata. Ide e ensinai, lhe diz a Escola, como Cristo disse a seus apóstolos: Euntes, docete. O professor para os ofícios no Templo da Ciência o o sacerdote no Templo da Fé.

3.º) — O de vocação tardia, que, não conseguindo realizar um Ideal anterior, resolveu ensinar.

4.º) — O que é professor nas horas que retira de outra ativida-de, aproveitando uma tendência natural e realizando um aprimoramento de cultura.

5.º) — Finalmente aquele que se faz professor por uma curiosi dade e desfastio de outra profissão. Novo tédio logo o levará a abando nar o magistério.

Em todos esses professores que citamos, podemos descobrir qualidades louváveis e sensíveis falhas, não nos parecendo provável a perfeição absoluta nem a absoluta imperfeição.

A condição primordial para o magestério sem dúvida é "Cultura", cada vez rnais aprimorada. Se o professor revelar incerteza de continuo nas suas afirmações, perderá a confiança dos alunos, que chegarão a duvidar mesmo das suas afirmativas axiomáticas. Mas, cultura para nós não é apenas qualidade do professor, senão condição essencial de o ser. Depois de cultura deve existir "Método", que significa ordem, traz clareza e faz o entendimento. Evitar os saltos violentos e o contínuo retorno ao que ficou para trás. Para ter método deverá fazer o esquema da preleção, nunca se aventurando a lições improvisadas.

Vem depois "Disciplina", que é respeito, cordialidade e atitude. O respeito não deve ser medo, nem a cordialidade uma camaradagem de companheiros do mesmo ofício. O medo perturba a boa compreensão do assunto e faz baixa a eficiência,

Tivemos professores assim: estilo "terremoto", que hoje melhor chamaríamos "bomba atômica". Também a excessiva intimidade traz a quebra do respeito recíproco. A atitude do professor não seja a de quem está dando um ato espetacular de comédia ou de tragédia, sempre à espera dos aplausos da classe. Se realmente houver motivos de admiração no que estiver êle ensinando, não seja o primeiro a demonstrá-la, mostrando-se porém indiferente, como quem a tal se acha habituado, para que dele não se diga que "fazendo êle a festa, êle mesmo solta os fogos".

"Dedicação" é afeição, amor à juventude, cujo preparo e formação foram confiados ao professor. Somente como meio de vida o magistério é vazio de dedicação. A alegria da juventude é contagiosa e a maior recompensa do professor. Sucedem-se as gerações de moços na sua companhia diária, o que lhe traz a impressão, enganosa embora, de uma eterna juventude. Parece-lhe

que o tempo parou no seu caminho para a eternidade. Nesse pouso do tempo, no convívio da mocidade, êle não sente que envelhece, senão quando lhe vêm a faltar realmente as energias físicas, coisa que seu espírito na velhice se recusa a aceitar.

"Entusiasmo" é vibração de sentimento, capaz de obter viço da maior aridez e brilho do tema rnais opaco. Sem êle a aula se torna um tédio que conduz ao sono, de que o aluno só desperta ao sinal da saída.

"Inspiração religiosa", para um sacerdócio que é fraternidade, renúncia e sacrifício. Falamos aqui de religião no sentido que lhe deu Salomon Reinach: derivado de "reli-gere" que é o contrário de "negle-gere" e significa: cuidado espiritual e meditação.

Falemos agora da "Justiça" com que trata os alunos e lhes dá notas de aproveitamente, que não deve confundir com comportamente. Tenha embora o aluno sofrido repreensões e penalidade, não lhe tiremos a nota de uma prova boa, mantendo-nos acima do ressentimento que nos haja causado. Um amigo nosso, no Ginásio da Capital, soltou em classe um dia uma bomba de S. João. O professor não só o suspendeu da aula como ainda aguardou o exame oral do fim do ano para reprová-lo, chegando mesmo a lhe dizer que aquela bomba de Natal era o eco da outra.

Não deve faltar ao professor "Paciência", que é tolerância e serenidade. Suportar de bom grado um pedido de nova explicação, quando não se trate de gracejo, que deve ser repelido com serenidade. Fazer "ouvidos de mercador" dá bom resultado contra o menino que quer fazer graça, e leva o aluno ao ridículo. O gracejo é uma seta envenenada que não devemos deixar cair em nós. Nada para divertir rnais uma turma de vadios do que um professor exasperado, a dar por paus e por pedras, desgrenhado, a esbravejar. O provocador sempre se vangloriará desse feito. Não seja porém a paciência levada ao ponto de suprimir de uma vez a repreensão serena ou a eliminação do aluno. "Sinceridade e coragem" deve ter o professor para confessar a sua ignorância diante de certas perguntas, prometendo porém solucionar a dúvida em outra ocasião. Pois ninguém se deve julgar enciclopédico. Não apresentemos ao aluno uma solução falsa do assunto, em troca de uma vaidade de saber. Um colega nosso nos contou que, lecionando em curso primário, certa vez foi argüido sôbre assunto que desconhecia. Para fugir à resposta, promoveu grande desordem na sala, acusando um aluno, que se achava tranquilamente no seu lugar no fundo da classe, de estar perturbando a aula. O medo se apoderou da classe toda e ninguém mais falou ou perguntou naquele dia. Não sabemos se o nosso colega já se arrependeu do gravíssimo erro cometido.

Vem depois "Dicção" que é clareza e tonalidade de voz. Pensamos que em salas pequenas a aula deve ser dada em forma de conversação. Tivemos um professor que tinha por natural falar muito alto. A classe

encontrava nisso um convite á oratória e todo mundo também falava sôbre os rnais variados assuntos; no entanto, sempre muita coisa se aproveitava da lição. Numa prova que fizemos em classe de primeira série, um menino escreveu que a baleia se apanhava com alçapão, Fôramos nós o causador do erro, falando muito baixo na sala muito grande, quando ensinamos que se apanhava com arpão. No fundo da sala o menino não entendera bem.

Finalmente "Assiduidade", que a nosso entender é grande fator de aproveitamento do aluno mas o é também de cansaço para o Mestre.

» » »

Tais são a nosso ver as rnais louváveis qualidades do professor; e a sua negativa os rnais reprováveis defeitos.

"Cultura" — "Método", que fi ordem e clareza — "Disciplina", que é respeito, cordialidade e atitude — "Dedicação", que é amor à mocidade — "Entusiasmo", que é vibração de sentimento — "Inspiração religiosa", que é fraternidade, renúncia e sacrifício — "Justiça" — "Paciência", que é tolerância e serenidade — "Sinceridade", que é coragem — "Dicção" e "Assiduidade".

A existência dessas qualidades essenciais constitui o que chamaríamos "Vocação", que é uma síntese, um reflexo de tôdas elas, como um brilho revelador de pedra preciosa. ROMUALDO MONTEIRO DE BARROS — *(Folha de Minas,* Belo Horizonte).

A PROPÓSITO DE ESCOLAS NORMAIS RURAIS

A finalidade da escola primária é uma só, situe-se esta no campo ou na cidade. Seu programa, aqui ou lá, é e deve ser o mesmo. Nem seria constitucional que a respeito se fizesse qualquer discriminação entre o aluno rural e o urbano, ambos igualmente brasileiros e igualmente necessitados da instrução mínima que o currículo primário deve proporcionar a todos.

Como, porém, o aprendizado infantil se processa do conhecido para o desconhecido, ou seja, do próximo para o remoto é dever de todo educador primário utilizar-se, em sua tarefa, dos centros de interêsse familiares à criança, motivo pelo qual esta se educará através de assuntos urbanos ou rurais, conforme habite ela a cidade ou a roça. E' nisto, principalmente, se **não** exclusivamente, que reside a diferença entre os dois tipos da escola primária. O ponto de referência para a aquisição de conhecimentos, a motivação das aulas, em suma, atém-se necessariamente ao meio em que a escola se situa. Condiciona-se, sobretudo, ao interêsse da criança, que é um reflexo do interesse dominante em seu meio social. A luz deste princípio, não é exato o critério vigente, meramente geográfico, que classifica como rural somente a escola situada fora do perímetro urbano. Tôdas as sedes de distrito de paz, bem como a grande maioria das sedes de município, não passam de centros rurais, tendo em vista que é rural o interesse dominante nessas comu-

nídades. Urbanas, realmente, são apenas as escolas situadas nas maiores cidades do Estado, onde o interesse rural perdeu sua precedência. No conjunto dos núcleos demográficos paulistas, as cidades propriamente ditas não passam de dez por cento. Daí resulta que, corrigidos os defeitos da classificação vigente, as escolas primárias genuinamente urbanas não devem constituir maioria.

À vista disso, a formação especializada de professores rurais exigiria estabelecimentos pelo menos tão numerosos quantos as normais urbanas. Como conseqüência, teríamos que fechar metade das normais atualmente em funcionamento, para substituí-las, com grande sacrifício, por escolas normais rurais, a fim de que estas possam suprir as necessidades do ensino primário na roça. Não seria, então, preferível aproveitar tôdas as normais existentes, ori-entando-as, simplesmente, para a educação rural? Isso é possível com despesa relativamente módica. Além disso, essa adaptação comporta execução imediata, para imediatos resultados, pois não passa de um problema de orientação de programas. Cada uma das cadeiras dos estabelecimentos existentes orientar-se-á sem dificuldade para os aspectos da vida rural que lhe digam respeito, podendo mesmo realizar pesquisas muito interessantes nesse campo, ainda virgem da realidade brasileira. Na estruturação do curso, apenas uma cadeira se acrescentaria, para ministrar noções elementares concernentes à economia rural.

E, assim, o aluno-mestre se informaria, através das cadeiras de seu curso, a respeito da vida roceira, ficando a par dos aspectos privativos da educação nesse meio, bem como da higiene, da sociedade, do trabalho, da produção, da natureza, do folclore, da economia doméstica e das habilidades manuais. E' isto o de que êle necessita, em que pese a opinião dos que confundem o educador primário com o técnico rural.

Que é que se espera do mestre de primeiras letras na roça? Que ensine a plantar ou criar? Que saiba curar uma vaca? Nesse caso, dispensemos o concurso dos agrônomos, dos zootecnistas, dos veterinários e dos mestres agrários.

Acontece que a escola primária é básica e, como tal, não ensina técnicas profissionais, embora não deva manter-se estranha à futura profissão dos educandos. Além disso, exigir que ela se dedique simultâneamente às primeiras letras e à orientação econômica de seus planos, é exigir milagres. São duas grande tarefas que não cabem num só currículo e por isso abrangem duas etapas distintas, uma em seguida à outra. Se assim sucede na cidade, onde os cursos profissionais da União, do Estado, do SENAC e do SENAI se colocam depois do curso primário, por que motivo havemos de acumular numa só etapa essas mesmas tarefas, justamente no meio rural, onde tudo se processa com redobrada dificuldade?

O mestre primário e o mestre de ofício, por isso que são ambos educadores, aproximam-se, em sua missão, como duas mãos no mesmo te-

ciado. Ambos podem ensinar a semear. Mas enquanto o objetivo do primeiro é chamar a atenção, não para o processo da semeadura, mas para o fenômeno da germinação, patenteando os mistérios da natureza a olhos cheios de curiosidade, o do segundo é mostrar como se deve semear para uma melhor produção. Aquele exibe um fenômeno corriqueiro na roça, para desenvolver a observação e ilustrar o espírito de um cidadão em germe, sem condicionar sua lição à atividade futura do aluno. Este instrui um futuro cidadão para a profissão agrária.

Noções concernentes à vida rural devem ser ministradas nas escolas normais com dois objetivos que não se confundem com a instrução profissional do rurícola. O primeiro já foi mencionado, isto é: habilitar o educador a versar assuntos rurais (não somente econômicos) no desempenho de sua missão, utilizando-os, porém, como meio e não como fim. O segundo é habilitá-lo a ingressar na vida rural, familiarizando-o com ela, para o efeito de uma fácil e rápida adaptação.

Sob o ponto de vista do mestre recém-chegado à roça, não é desejável que êle sofra uma deslocação abrupta, da vida em que se criou, para aquela a que se destina. Não convém que êle se choque de surpresa com o meio social em que vai atuar. Desse choque pode resultarle um desagrado permanente, uma aversão que lhe impede a adaptação ou, pelo menos, a torna penosa e imperfeita, com prejuízo para sua missão, cujo êxito muito depende de seu estado de espírito.

E, sob o ponto de vista da sociedade em que vai agir, cumpre não esquecer que um estranho é sempre recebido com prevenção e até com hostilidade. Convém, pois, que o mestre não proceda como forasteiro, e possa fàcilmente penetrar na intimidade dessa gente simples. Essa intimidade é reservada a pessoas capazes de pensar e sentir em conformidade com os valores sociais próprios do meio, como se nele tivessem nascido. Graças a esta atitude familiar, o educador pode integrar-se, desde logo, na vida de seus alunos e respectivos parentes, porque pode compreendê-los e levá-los a sério. Abrem-se, assim, para êle, as portas da simpatia coletiva, que é fonte da confiança e do respeito indispensáveis ao ascendente moral de que necessita para educar. O mesmo fenômeno, todavia, já não se observa tanto na cidade, onde os pais geralmente desconhecem os mestres de seus filhos e, mesmo estes, frequentemente nada sabem de seu professor fora da escola.

Tais são os motivos que justificam o preparo rural do futuro mes tre. Para esse preparo, basta que nossas escolas normais não se esqueçam de orientar suas disciplinas também no sentido rural. Isto não exige nenhum aparato especial. SÍLVIO GALVÃO — *(Folha da Manhã,* São Paulo).

POR QUE DEVEM OS PROFESSORES ESTUDAR SOCIOLOGIA

Rapazes e moças que estão cursando a escola normal, perguntam-

nos, às vêzes, por que razão figura a Sociologia no currículo do curso de formação profissional ao professor primário.

Por que estudamos Sociologia? Que utilidade tem essa matéria na formação de um professor primário? perguntam eles.

Há muitas razões sérias para um futuro professor estudar Sociologia, como as há para o conhecimento da Biologia, da Psicologia, da Filosofia e da História da Educação.

Qual é, em última analise, a missão de um professor, senão a de educar? Na sua profissão, outra coisa não terá o mestre a fazer, senão educar. Quem representará o objeto dessa educação que êle, professor, cultivará? E' claro que o educando. No caso da escola primária, a criança; no caso da escola secundária, o adolescente; em outras circunstâncias, o próprio adulto. Mas, em qualquer hipótese, o homem.

Assim como o laminador deve conhecer o metal com que trabalha, o alfaiate, a fazenda, o seleiro ou o sapateiro, o couro, o motorista, a máquina com que lida, o educador só pode realizar sua tarefa com probalidades de êxito se conhecer bem o elemento humano, o objeto da missão que deve cumprir: o homem.

Para conhecer o homem, há que estudá-lo, estudar seu organismo, sob o ponto de vida estético e sua vida dinâmica, sob os múltiplos aspectos que oferece. Passam-se com o homem três classes de fenômenos que descrevem e, muitas vêzes, explicam suas formas de comportamento, e que devem, por conseguinte, merecer o rnais atencioso estudo de **todos** aqueles que se interessam pelos destinos humanos. São fenômenos de natureza ora biológica, ora psicológica, ora sociológica.

O homem é um ser vivo e, como tal, passam-se em seu organismo fenômenos que pertencem ao domínio da Biologia. Toda e qualquer tentativa no terreno da educação, só-pode vingar se partir da consideração necessária pela realidade biológica do ser humano. Sabe-se que a hereditariedade condiciona a vida e, assim, a educação. E a hereditariedade é um fator exclusivamente biológico. O meio exterior, no seu aspecto físico ou no social, só poderá fazer de um indivíduo aquilo que seu patrimônio biológico permitir. A educação encontra sua possibilidade, como sua necessidade, mas também obstáculos e limites na condição biológica do homem. Não podemos conhecer completamente o homem, sem o estudo suficiente da Biologia.

Mas, nem todos os fenômenos que se passam com o homem são estritamente biológicos. Há certa categoria de fatos que transcende ao âmbito do organismo pròpriamente dito, e que, não obstante, fazem parte da conduta individual, chegando mesmo a caraterizar, sob alguns aspectos, o modo de ser dessa conduta. São os fenômenos psíquicos ou psicológicos, que fazem parte da vida de relação, cuja importância não convém subestimar. Não podemos conhecer completamente o homem, sem o estudo suficiente da psicologia.

Além dos fatos biológicos e psicológicos, que têm por sede o homem, há ainda uma terceira categoria de

fenômenos que ocorrem em função da vida humana. Eles não estão sediados propriamente nos indivíduos. São exteriores aos indivíduos. Antecedem-nos e sucedem-nos, exercendo pressão sôbre eles. Mas, têm tamanha importância para a humanidade, que reduziriam o homem a expressão meramente animal, se fossem suprimidos ou não houvessem jamais existido. São os fatos sociais, objeto de estudo da Sociologia. Não podemos conhecer completamente o homem, sem o estudo suficiente da Sociologia.

Para fins de educação, estes últimos fenômenos oferecem tanto interesse como 03 das duas primeiras categorias. Fatos sociais como os psíquicos e os biológicos precisam ser entendidos pelos educadores. Isso só será possível com o conhecimento da Biologia e da Sociologia, ciências que oferecem a base necessária à Pedagogia. À margem dessas disciplinas, só um ramo dos conhecimentos humanos oferece contribuição de imenso valor à tarefa da Pedagogia. E' a Filosofia. Sem ela, não se poderão enxergar os fins da educação. E a escola marchará às cegas, sem destino. SÓLON BORGES DOS REIS — *(Correio Paulistano,* São Paulo).

ATOS DA ADMINISTRAÇÃO FEDERAL

LEI N.» 1.816 — DE 23 DE FEVEREIRO DE 1953

Dispõe sôbre a prestação de exames, em segunda época, por alunos dependentes e condicionalmente matriculados em série superior.

O Presidente da República:

Faço saber que o Congresso Na-cional decreta e eu sanciono a seguinte **Lei:**

Art. 1º — Os alunos de estabelecimentos de Ensino Superior matriculados condicionalmente, por dependência de uma ou duas cadeiras da série anterior, poderão prestar exames dessas cadeiras, independente de média, em primeira ou segunda época.

§ 1º — Poderão também, na mesma época, submeter-se a exame completo das cadeiras da série em que estejam condicionalmente matriculados, respeitadas as aprovações por média, que tiverem obtido.

§2º — O disposto neste artigo é extensivo aos alunos matriculados condicionalmente no ano de 1951 e o Ministério da Educação e Saúde, através da Diretoria do Ensino Superior, providenciará para a imediata realização dos exames.

Art. 2º — Esta Lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, 23 de fevereiro de 1953; 132» da Independência e 65» da República.

GETÚLIO VARGAS *E. Simões Filho*

(Publ. no D. O. de 26-2-953).

LEI N» 1.821 — DE 12 DE MARÇO DE 1953

Dispõe sôbre o regime de equivalência entre diversos cursos de grau médio para efeito de matricula no ciclo colegial e nos cursos superiores.

O Presidente da República:

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1» Poderá matricular-se na primeira série do curso clássico, ou do científico, o estudante que, satisfazendo as demais condições legais, haja concluido um dos seguintes cursos:

I — ginasial;

II — básico do ensino comercial, industrial ou agrícola;

III — normal regional, ou de ní vel correspondente:

IV — curso de formação de ofi ciais pelas polícias militares das uni dades federadas, em cinco anos le tivos, pelo menos, e com o mínimo de seis disciplinas do ciclo ginasial.

Parágrafo único. Nos casos dos itens II, III e IV a matrícula dependerá da aprovação dos candidatos, mediante exame das disciplinas que bastem para completar o curso ginasial.

Art. 2° Terá direito à matrícula na primeira série de qualquer curso superior o candidato que, além de atender à exigência comum do exame vestibular e às peculiares a cada caso, houver concluído :

I — o curso secundário, pelo re gime da legislação anterior ao De creto-lei n° 4.244, de 9 de abril de 1942;

II — o curso clássico ou o cien tífico pela legislação vigente;

III — um dos cursos técnicos do ensino comercial, industrial ou agrí cola, com a duração mínima de três anos;

IV — o 2º ciclo do ensino normal de acordo com os arts. 8º e 9º do Decreto-lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946, ou de nível idêntico, pela legislação dos Estados e do Distrito Federal;

V — curso de seminário de ní vel, pelo menos, equivalente ao curso secundário e ministrado por estabe lecimento idôneo.

Parágrafo único. Sem prejuízo das exceções admitidas em lei, exi-gir-se-á sempre da candidato, não habilitado no ciclo ginasial, ou no colegial, ou em nenhum dos dois, exames das disciplinas que bastem para completar o curso secundário.

Art. 3º Cumprirá ao Poder Executivo, pelos seus órgãos competentes:

I — proceder aos estudos neces sários para estabelecer geral regime de equivalência entre os diversos cursos de grau médio a fim de possi bilitar maior liberdade de movimento de um para outro ramo desse ensino © de facilitar a continuação de seus estudos em grau superior;

II — expedir os atos regulamen tares necessários à execução da pre sente Lei, tendo em vista a organi zação do sistema de ensino de cada Estado e do Distrito Federal, rela tivamente ao ensino normal e ao de formação de oficiais pelas polícias militares.

Art. 4' Esta Lei entrará om vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, 12 de março de 1953; 132 da Independência e 65º da República.

GETÚLIO VARGAS
Francisco Negrão de Lima
E. Simões Filho

(Publ. no D. O. de 16-3-953).

PORTARIA Nº 81, DE 13 DE FEVEREIRO DE 1953

Dá nova redação ao art. 38 *e seu parágrafo da Portaria ministerial n"* 501, *de* 19 *de maio de* 1952.

O Ministro da Educação e Saúde, usando das atribuições que lhe confere o art. 94 da Lei Orgânica do Ensino Secundário resolve:

Art. 1º O art. 38 e seu parágrafo único da Portaria ministerial nº 501, de 19 de maio de 1952, passa a ter a seguinte redação:

Art. 38. O número semanal de aulas e de sessões de educação física não deverá exceder a 24 horas no curso ginasial e a 28 horas no curso colegial, respeitados os seguintes limites mínimos:

a) em tôdas as séries ginasial e colegial haverá obrigatoriamente Um mínimo de 3 aulas semanais de português;

b) em tôdas as séries do curso ginasial haverá obrigatoriamente um mínimo de 3 aulas semanais de Matemática;

c) no curso clássico, o ensino de Línguas será ministrado, no mínimo, em 14 horas semanais na 1* série, 10 na 2* série e 6 na 3.a série; e, para o ensino de Filosofia, haverá um mínimo de 3 aulas semanais na 2ª e na 3.a séries;

d) no curso científico, o ensino de Física e de Química será minis trado, pelo menos, em 6 horas se manais na 1» série; o ensino de Fí sica, Química e História Natural será ministrado, pelo menos, em 9 horas semanais na 2* e na 3.a séries.

§ 1º A matéria constante dos programas escolares aprovados pela Portaria nº 966, de 2 de outubro de 1951, será lecionada, tendo em vista o número de aulas reservadas para cada disciplina.

§ 2º Na execução do programa de Trabalhos Manuais, cujo número de aulas semanais não deverá exceder a duas na 1« e 2.a séries do curso ginasial, ter-se-á em vista as condições das classes, atendendo-se à circunstância de serem masculinas ou femininas e à condição de cursos noturnos ou diurnos.

Art. 2' Revogam-se as disposições em contrário.

Distrito Federal, 13 de fevereiro de 1953. •— *Simões Filho.*

(Publ. no D. O. de 18-2-953).

PORTARIA Nº 92, DE 19 DE' FEVEREIRO DE 1953.

O Ministro de Estado da Educação e Saúde, usando de atribuições legais, e

Considerando a faculdade **que lhe** dá o **art.** 1º da Lei nº 57, de 6 de agosto de 1947;

Considerando a inconveniência de obrigar os jovens a iniciarem o ano escolar durante o excessivo rigor do presente verão;

Considerando que incumbe em particular a este Ministério velar pela saúde da juventude brasileira, resolve :

Art. lº O presente ano letivo, no ensino secundário, no comercial e no industrial, terá início no dia 20 de março vindouro.

Art. 2º Em conseqüência do adiamento determinado no art. 1°:

o) a primeira parte do período letivo irá de 20 de março a 10 da julho;

6) as férias escolares de julho começarão no dia 10 desse mês;

c) as primeiras provas parciais serão realizadas entre a última semana de junho e princípios de julho.

Parágrafo único — Se, entre os examinandos, houver aluno do Centro de Preparação de Oficiais da Reserva, as primeiras provas parciais serão realizadas de forma a não prejudicar as férias escolares de julho, as quais nesses casos, serão gozadas Integralmente.

Art. 3º Os casos omissos serão resolvidos pelas respectivas Diretorias.

Rio de Janeiro, 19 de fevereiro de 1953. — *Simões Filho.*

(Publ. no D. O. de 23-2-953).

PORTARIA Nº 95, DE 21 DE FEVEREIRO DE 1953

O Ministro de Estado da Edu cação e Saúde resolve expedir as se guintes instruções para a concessão de bolsas de estudo nos Cursos da Biblioteca Nacional:

I — De acordo com o art. 38 do Regulamento aprovado pelo Decreto nº 15.395, de 27 de abril de 1944, a Biblioteca Nacional concederá no presente exercício de 1953, para seus Cursos de Biblioteconomia, dez bol sas de estudo, destinadas a candida tos residentes fora do Distrito Fe deral e da Capital do Estado do Rio de Janeiro;

II — As bolsas de estudo com- preenderão:

a) passagem por via aérea marítima ou ferroviária;

6) mensalidade de Cr$ 1.500,00, paga de acordo com a freqüência do bolsista.

III — Os bolsistas serão escolhidos, de preferência, entre servidores estaduais ou municipais, lotados em bibliotecas.

IV — Os bolsistas, além da fre- qüência às aulas, apresentarão relatórios periódicos de suas atividades ao Diretor dos Cursos.

V — Os bolsistas ficarão obriga dos a um estágio em biblioteca, por prazo nunca inferior a trinta dias, consecutivos ou interpolados.

VI — Os candidatos não pode rão ter menos de dezoito anos de idade nem mais de trinta e cinco anos, salvo quando se tratar de di retores ou chefes de serviço de bi bliotecas.

VII — Os bolsistas ficarão sujei tos ao plano de trabalhos estabele cido pelo Diretor dos Cursos e apro vado pelo Diretor da Biblioteca Na cional.

VIII — A bolsa de estudo pode rá ser cassada, nos casos de apro veitamento nulo, de não apresenta ção dos relatórios periódicos ou falta de frequência do bolsista.

DC — O estágio dos bolsistas será efeito, de preferência, na Biblioteca Nacional.

— Simões *Filho.*

(Publ. no D. O. de 26-2-953).

PORTARIA N.º, 288, DE 7 DE MARÇO DE 1953

O Ministro de Estado dos Negócios da Agricultura, tendo em. vista o que consta do processo U. R. n.º 432-53, resolve:

I — Aa bolsas de estudo, con cedidas à Universidade Rural pela Lei n.º 1.757, de 10 de dezembro de 1952, que estima a receita e fixa a despesa da União para o corrente exercício, serão distribuidas em par tes iguais entre as Escolas Nacio nal de Agronomia e Nacional de Ve terinária.

II — Estas bolsas serão adjudi cadas aos alunos à razão de Cr$ . . . 6.000,00 (seis mil cruzeiros) anuais, cada uma, e pagas em duodécimos, de acordo com as normas da pre sente portaria.

III — Em caso des haver so bras de bolsas em uma das Esco las, o Reitor poderá transferi-las para a outra.

IV — A adjudicação das bolsas será feita preferencialmente aos alunos que tenham se submetido ao Concurso de Habilitação nas Escolas da U. R.

V — As bolsas de estudo adju dicadas em anos anteriores serão re novadas, observadas as verbas dispo níveis, as normas desta portaria, o critério da antigüidade e o mérito.

VI — Aos filhos de agricultores dos Estados da União, onde não existam Escolas Superiores de Agronomia e de Veterinária serão adjudicadas bolsas de estudo, obdecen-do o critério do mérito.

VII — Essas bolsas serão distri-buídas entre os filhos dos diversos Estados! da União, — onde não existam Escolas de Agronomia e de Veterinária oficiais ou reconhecidas — do Distrito Federal e dos Territórios, de acordo com a relação abaixo:

ALAGOAS

a) para estudantes de Agronomia
3

b) para estudantes de Veterinária .
S

Total .....
0

AMAZONAS

a) para estudantes de Agrono mia .....
2

b) para estudantes de Veteriná ria .....
3

Total 5

CEARA

b) para estudantes de Veteriná ria .....
3

Total 3

DISTRITO FEDERAL

a) para estudantes de Agronomia
5

b) para estudantes de Veterinária .
4

Total 9

ESPÍRITO SANTO

o) para estudantes de Agrono mia .....
6

b) para estudantes de Veterinária 3

Total 9

MARANHÃO

o) para estudantes de Agronomia 4

b) para estudantes de Veterinária 3

Total 7

MATO GROSSO

o) para estudantes de Agronomia 8

b) para estudantes de Veterinária 4

Total 12

PARA

o) para estudantes de Veterinária 3

Total 3

PARAÍBA

a) para estudantes de Veterinária 5

Total 8

PIAUÍ

a) para estudantes de Agronomia 4

b) para estudantes de Veterinária 2

Total 6

RIO GRANDE DO NORTE

a) para estudantes de Agronomia *4*

b) para estudante; de Veterinária 3

Total 7

SANTA CATARINA

a) para estudantes de Agronomia 4

b) para estudantes de Veterinária 3

Total .....

SERGIPE

a) paral estudantes de Agronomia 3

b) para estudantes de Veterinária 8

Total 6

TERRITÓRIO DO AMAPA

a) para estudantes de Agronomia 1

b) para estudantes de Veterinária . 1

Total 2

TERRITORIO DO ACRE

a) para estudantes de Agronomia 2

b) para estudantes de Veterinária 1

Total 2

TERRITORIO DO GUAPORÉ

a) para estudantes de Agronomia 1

b) para estudantes de Veterinária 1

Total 2

TERRITORIO DO RIO BRANCO

a) para estudantes de Agronomia 1

b) para estudantes de Veterinària 1

Total 2

VIII — No caso de não haver candidatos às bolsas distribuidas a um dos Estados, poderá o Reitor concedê-las a filli os de agricultores de outro Estado, nas condições do art. VIII.

IX — A comprovação de ser o in teressado filho de agricultor de uma das unidades da federação relaciona das no item VII poderá ser feita me diante um dos seguintes documen tos:

a) registro de propriedade do progenitor no Ministério da Agricul tura, ou nas Secretarias de Agricul tura dos Estados, do Distrito Fede ral, ou nas dependências congêne res dos Territórios;

b) atestado firmado por dois agricultores registrados no Ministério da Agricultura, declarando ser o progenitor agricultor;

c) atestado passado pelo Prefeito do Município, no qual o progenitor exerça a profissão de agricultor;

X — Na renovação e na conces são de novas bolsas terão preferên cia os alunos de situação financeira precária, que pleitearem a adjudica ção de bolsas ao Conselho Técnico da Escola a que pertencem, após in formação do processo pelo respecti vo Diretório Acadêmico.

XI — No caso de empate na classificação dos candidatos, caberá ao Conselho Técnico da Escola decidir qual deverá ser o beneficiado.

XII — As bolsas serão distribuídas proporcionalmente a cada série do curso pelo Diretor da Escola a que pertença o aluno beneficiado, mediante Portaria individual ou co-

letiva. O cancelamento de bolsas obedecerá ao mesmo expediente.

XIII — Não poderão ser beneficiados com bolsas de estudos:

a) Os alunos que exerçam cargo ou função pública federal, estadual ou municipal, qualquer que seja o caráter e modalidade de paga mento pelos cofres públicos;

b) os alunos repetentes da mesma série;

c) os alunos que tiverem suas bolsas canceladas de conformidade com o item XIV da Portaria Ministerial n.º 522, de 10 de maio de 1952.

XIV — Serão canceladas as bolsas dos alunos que incorrerem noa seguintes casos:

a) não obtiverem freqüência em 2/3 das aulas dadas no mês anterior, salvo por motivo de moléstia, devida e prontamente comprovada e atestada pelo Serviço Médico do Centro Nacional de Ensino e Pesquisas Agronômicas;

b) os que tiverem incidido em pena de suspensão imposta por autoridade competente.

XV — As bolsas canceladas po derão ser adjudicadas a outros alu nos que não as tenham obtido por deficiência de numerário.

XVI — O Serviço Escolar forne cerá mensalmente aos diretores das Escolas Nacional de Agronomia e Nacional de Veterinária os nomes dos alunos que não tenham obtido a freqüência estabelecida na alínea *a* do item XIV desta Portaria.

XVII — Os bolsistas estão sujeitos as demais exigências do redime escolar vigente na E. N. A. e na E. N. V.. ficando seus Diretores autorizados a baixar instruções complementares, estabelecendo deveres e obrigações para os mesmos. — *João Gleophas.*

S. C. 12.266-53.

(Publ. no D. O. de 14-3-953).

PORTARIA N.º 161, DE 27 DE MARÇO DE 1953

O Ministro de Estado da Educação e Saúde, usando da atribuição que lhe confere o art. 94, da Lei Orgânica do Ensino Secundário, resolve :

Art. 1.º A freqüência às essões de exercícios físicos nos estabelecimentos de ensino secundário é obrigatória.

Parágrafo único. O aluno que não apresentar as condições de saúde necessárias à prática de exercícios físicos só poderá ser dispensado dos mesmos pelo médico do Educação Física do estabelecimento.

Art. 2.º Será de dois o número mínimo de sessões semanais de exercícios físicos para cada série do curso ginasial e para cada série do curso colegial.

Parágrafo único. A duração de cada sessão de exercícios físicos será de cinqüenta minutos.

Art. 3.º O aluno que tiver faltada a 25% da totalidade das sessões dadas em Educação Física não po-

derá prestar provas finais, em dezembro, podendo, no entanto, fazê-las em fevereiro.

Art. 4.' Revogam-se as disposições em contrário. — *Simões Filho.*

(Publ. no D. O. de 28-3-953).

PORTARIA N.º 160 — DE 26 DE MARÇO DE 1953

O Ministro de Estado da Educação e Saúde, tendo em vista a aprovação dada pelo Sr. Presidente da República à Exposição de Motivos n.º 833, de 21 de julho de 1952, resolve instituir a Campanha de Inquéritos e Levantamentos do Ensino Médio e Elementar (C.I.L.E.M. E.), a ser desenvolvida pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, com os objetivos essenciais e plano geral de trabalho constantes das Instruções anexas.

Simões Filho.

Instruções sôbre os objetivos essenciais e Plano Geral de Trabalho da Campanha de Inquéritos e Levantamentos do Ensino Médio e Elementar, a que se refere a Portaria n.º 160, *de* 26 *de março de* 1953.

OBJETIVOS ESSENCIAIS DA CILEME

Nos termos da Exposição de Motivos n.º 833 de 21 de julho de 1952, a Campanha de Inquéritos e Levantamentos do Ensino Médio e Elementar (CILEME), tem como objetivo essencial medir e avaliar a situação real do ensino médio e do ensino elementar em todo o país, com a profundidade e generalidade suficientes para ressaltar as modalidades sob as quais se apresentam, as circunstâncias que lhes deram origem, e o papel que representam no quadro geral das instituições sociais.

As instruções escolares serão o ponto de convergência dos estudos da CILEME, a qual cumpre estabelecer as bases e os métodos de sua classificação, de acordo com a eficiência do seu funcionamento e o grau em que atingem os objetivos que lhes devem ser atribuídos.

PLANO GERAL DE TRABALHO

Para atingir esses objetivos dentro do menor tempo e o mais completamente possível, o trabalho se desdobrará em projetos, independentes mas coordenados entre si de modo a cobrir progressivamente o programa geral da CILEME.

Caberá à direção da CILEME,. assessorada por elementos consultivos de alta projeção no país, o estabelecimento das prioridades dos projetos considerados bem como a fixação de seus objetivos próprios e seus métodos de trabalho.

A execução desses projetos, conforme as conveniências técnicas e financeiras, será confiada ao próprio pessoal da CILEME, a especialistas

e auxiliares especialmente admitidos, ou a pessoas ou instituições que se encerregarão do trabalho, e mediante contrato fiscalizado pela CILEME.

O diretor geral da CILEME será o diretor do INEP, que terá como auxiliares imediatos um diretor executivo e um ou rnais chefes de programas, aos quais caberá a responsabilidade do planejamento dos trabalhos.

A organização técnica e administrativa da CILEME será estabelecida em portaria do diretor do ... INEP, de acordo com as reais necessidades do serviço.

FINANCIAMENTO

As despesas com a Campanha serão atendidas pelos recursos orçamentários que forem consignados ao Ministério da Educação e Saúde para Campanhas Extraordinárias de Educação e Saúde, mediante o regime de destaques aprovados pelo Ministro de Estado.

Na segunda quinzena do mês de dezembro de cada ano serão organizados o relatório das atividades desenvolvidas durante o ano, o balanço e prestação de contas das despesas realizadas, o programa de trabalho e o orçamento da Campanha para o exercício financeiro do ano seguinte.

Rio de Janeiro, 26 de março de 1953. — *Simões Filho.*

(Publ. no D. O. de 6-4-953;.

PORTARIA N.º 166 — DE 31 DE MARÇO DE 1953

O Ministro de Estado da Educação e Saúde, tendo em vista o que consta no processo n.º ..... 98.211-52, resolve.

Art. l.º Fica instituída uma Comissão, de cinco membros, para estudar o assunto de que trata o item III do art. 168 da Constituição Federal, que obriga as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de cem pessoas, a manterem ensino primário gratuito para os seus servidores e filhos destes e organizar projeto de regulamentação da matéria.

Art. 2.º Para três das cinco funções de membros da Comissão de que trata o artigo anterior, serão solicitadas indicações ao Departamento Nacional de Educação, ã Superintendência do Ensino Agrícola do Ministério da Agricultura e ao Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio.

Simões *Filho.*

(Publ. no D. O. de 6-4-953).

PORTARIA N.º 212, DE 22 DE **ABRIL DE** 1953

O Ministro de Estado da Educação e Saúde, usando das atribuições que lhe confere o art. 94 da Lei Orgânica do Ensino Secundário, expede as Instruções anexas a serem observadas pela Diretoria do Ensino Secundário, tendo como objetivo a melhor fiscalização do ensino nos estabelecimentos secundários do país.

Rio de Janeiro, em 22 de abril de 1953. — *Simões Filho.*

O Ministro de Estado da Educação e Saúde resolve baixar as seguintes Instruções para serem observadas pela Diretoria do Ensino Secundário, tendo como objetivo a melhor fiscalização do ensino nos estabelecimentos secundários do país.

Art. 1º — A fim de coordenar, nos vários Estados, as atividades de inspeção dos estabelecimentos secundários neles existentes, poderá o Diretor do Ensino Secundário designar, por portaria, um Inspetor de Ensino Secundário para exercer no Estado as funções de Inspetor Geral, definidas na presente Portaria.

Parágrafo único — Esse Inspetor Geral poderá escolher entre os Inspetores lotados no Estado um ou mais que, mediante aprovação do Diretor do Ensino Secundário, lhe sirvam de auxiliares.

Art. 2.» — Ao Inspetor Geral caberá no respectivo Estado o exercício de tôdas as funções relativas à inspeção de que fôr incumbido, nos limites das leis vigentes, pelo Diretor de Ensino Secundó.vio.

Art. 3º — Caber-lhe-ão, entre outras, as seguintes funções:

a) designar o substituto temporário de qualquer inspetor que, por motivo de doença, de comissão fora de sua sede, ou análoga, se deva afastar, pelo prazo máximo de 30 dias, da inspeção de que está incumbido;

b) propor à Diretoria do Ensino Secundário a designação, a título permanente, dos Inspetores encarregados da inspeção ou de quaisquer verificações nos estabelecimentos localizados no Estado;

c) resolver, de acordo com os dispositivos legais vigentes e com as instruções do Diretor do Ensino Secundário, os casos que lhe forem levados pelos Inspetores;

d) homologar as revisões de provas feitas em estabelecimentos do Estado e designar, quando fôr o caso, entre professores oficiais do Estado, as comissões revisoras;

e) apurar o ponto dos Inspetores e organizar as respectivas folhas de pagamento;

f) manter uma cooperação cordial com o Secretário de Educação do Estado em tudo quanto seja de atribuição conjunta de autoridades federais e estaduais no ensino secundário.

Art. 4.º — O Inspetor Geral exercerá as suas funções pelo prazo máximo de dois anos.

Art. 5.º — O Inspetor Geral e os seus auxiliares terão direito às gratificações que lhes sejam atribuídas, por esse motivo, na forma da legislação vigente.

Art. 6.º — Caberá ao Inspetor Geral ainda:

a) promover mediante autorização da Diretoria do Ensino Secundário cursos de estudo e de aperfeiçoamento para professores e inspetores;

b) propor à Diretoria do Ensino Secundário quaisquer medidas que lhe pareçam necessárias ao melhor desempenho de suas funções e à maior eficiência do ensino no Estado;

c) realizar oportunamente reuniões com grupos de inspetores e com representantes de estabelecimentos e de professores para estudar assuntos que se relacionem com suas atividades.

Art. 7.º — A fim de auxiliá-lo nas suas funções, poderá o Inspetor Geral propor à D. E. Se. a constituição de um Conselho Consultivo que se reuna ordinàriamente urna vez por mês e extraordinariamente quando fôr julgado necessário e composto de:

a) 1 (um) representante deal gnado pela Secretaria de Educação do Estado ;

b) 1 (um) representante dos estabelecimentos secundários;

c) 1 (um) representante dos professores em exercício do Estado;

d) 1 (um) representante do Centro de Inspetores, quando existir;

e) 1 (um) representante de Associação de Pais de Família ou de Alunos se as houver no Estado;

f) 1 (um) representante da Diretoria do Ensino Secundário.

Rio de Janeiro, em 22 de abril de 1953. — *Simões Filho.*

(Publ. no D. O. de 24-4-953).

PORTARIA *Nº* 11 DE 24 DE ABRID DE 1953

O Diretor do Instituto Benjamin Constant, usando a atribuição que lhe confere o Regimento aprovado pelo Decreto n.º 14.165, de 13 de dezembro de 1943 — no art. 13, Item IX, e tendo em vista o disposto na Portaria n.º 709 — de 28 de junho de 1951 — art. 4º, de Exm.º Sr. Ministro da Educação e Saúde, Resolve baixar o seguinte regulamento para execução dos cursos de professor e inspetor de cegos:

CAPITULO I DA

FINALIDADE E DURAÇÃO

Art. 1º Os cursos têm por fim preparar e aperfeiçoar professor e inspetor, na especialidade do ensino a cego, e terão duração de três meses.

Art. 2.º O curso de professor compreenderá a parte teórica e prática peculiar à especialidade; o de inspetor obedecerá a métodos psicológicos adotados no trato da criança cega.

C

APITULO II

DA ADMISSÃO

Art. 3.º A admissão nos cursos far-se-á mediante provas de:

I Português ; II Aritmética; III Nível mental.

§ 1.º A inscrição nas provas far-se-á mediante requerimento do candidato.

§ 2.º O requerimento será dirigido ao Diretor do I. B. C. se o candidato residir no Distrito Federal ou nas proximidades deste, ou à autoridade a que estiverem/ afetos os serviços estaduais se o candidato residir em um destes.

Art. 4º O candidato juntará ao requerimento o seu diploma de curso normal ou certificado de conclusão de curso colegial, equivalente, ou de grau maior, se se destinar ao curso de inspetor.

Parágrafo único. Está dispensado da exigência do artigo o candidato que fôr professor interino ou funcionário administrativo do I. B. C, bem assim o candidato ao curso de inspetor que fôr:

a) inspetor de aluno de quadro do Ministério:

b) auxiliar de inspetor de aluno do I. B. C,

c) inspetor de aluno ou auxiliar de inspetor de aluno, provada-mente, de estabelecimento de ensino estadual, territorial, municipal ou particular, para cego.

Art. 5.º As provas de português e matemática, para inscrição nos cursos de professor e inspetor, versarão sôbre os programas anexos.

Art. 6.º Realizar-se-ão :

a) no I. B. C. as provas dos candidatos residentes no Distrito Federal ou nas proximidades deste;

b) em local determinado pela competente autoridade estadual ou territorial, as dos candidatos residentes em Estados ou em Território.

Art. 7.º As provas serão somen-te escritas e realizadas em recinto privado.

Art. 8.º Fornecer-se-á a cada candidato o papel em que deve escrever a prova.

Parágrafo único. Para efeitos do artigo, o I. B. C. enviará a Estado e a Território de que tenha obtido cooperação o papel necessario, devidamente autenticado.

Art. 9.º' As provas serão sigilosas.

Art. 10.º O julgamento das provas realizadas nos Estados, nos Territórios e no I. B. C. será feito por uma comissão constituída pelo coordenador dos cursos, que a presidirá, e por mais dois professores designados pelo Diretor.

Parágrafo único. Adotar-se-á gradação de zero a cem, no julgamento.

Art. 11. Far-se-á a classificação dos candidatos na ordem decrescente do valor das médias das suas notas.

Parágrafo único. Considerar-se-ão inabilitados os candidatos cujas médias aritméticas das provas fôr inferior a 60 ou a nota de qualquer prova fôr inferior a 50.

CAPITULO III DAS MATRICULAS

Art. 12. Estabelecer-se-á o número de matrículas, em cada curso, pelo modo seguinte :

a) sempre que houver, aprovados no exame de seleção, 30 ou mais candidatos ao curso de professor e 10 ou mais candidatos ao curso de inspetor, distribuir-se-ão as 40 matrículas pelos Estados e Territórios de modo a atender ao maior número de uns e de outros;

b) as vagas nas 30 matrículas do curso de professor ou nas 10 do curso de inspetor serão preenchidas, em relação ao total das 40 dos dois.

cursos, com candidatos do Distrito Federal.

Art. 13. Para matrícula em qualquer dos cursos, o candidato deverá fazer:

a) prova, mediante documento oficial, de não sofrer de doença contagiosa e ter condições físicas para o exercício da atividade a que se quer destinar;

b) prova de que está vacinado contra a varíola;

c) entrega de dois retratos, tirados de frente e sem óculos, nas dimensões de 0,03m x 0,04m.

Art. 14. Fornecer-se-á a cada aluno um cartão de matrícula do curso em que estiver matriculado, tendo o seu retrato e a assinatura do coordenador dos cursos.

Parágrafo único. O aluno deverá sob pena de trancamento da sua matrícula, exibir o cartão toda vez que se o pedir e, no, caso de perda ou de qualquer outra forma de seu extravio, requerer 2.º via dentro do prazo de cinco dias úteis.

CAPÍTULO IV

DAS MATÉRIAS

I — História dos Cegos;

II — Psicologia educacional, geral e dos cegos;

III — Processos para recuperação de cegos;

IV — Recreação infantil;

V — Escrita em Braille;

VI — Leitura em Braille

VII — Didática especial para cegos

VIII — Apalpação, aquisição de imagens e adestramento dos sentidos

IX — Comportamento em sociedade

X — Trabalhos manuais

XI — Técnicas do ensino musical de cegos.

Art. 16. As matérias do curso de inspetor serão as seguintes:

I — Psicologia educacional de cegos

II — Recreação infantil

III — Escrita em Braille

IV — Leitura em Braille.

V — Comportamento em sociedade.

Art. 17. De cada matéria, durante os cursos, far-se-ão três provas parciais. orais ou ¡escritas, a critério dos respectivos professores, para verificação de aproveitamento.

§ 1.º O aluno cuja média das ditas provas fôr inferior a 50 será considerado inabilitado a prestar a prova final.

§ 2.º A nota de aprovação em cada matéria será a média entre a média das notas das três ditas provas e a nota da prova final da matéria, quando igual ou superior a 60.

Art. 18. Constituirá nota de aprovação, em cada curso, a média das notas de aprovação nas respectivas matérias, quando igual ou superior a GO.

Art. 19. Só poderão ser subme-tidos às provas parciais e final 03 alunos que tiverem freqüência igual ou superior a 80% das aulas e convivência com alunos do I. B. C. de pelo menos três horas diárias.

CAPITULO V

DO COORDENADOR DOS CURSOS

Art. 20. Ao coordenador dos cursos incumbe:

a) dirigir as atividades dos cur sos;

b) impor penas aos alunos **que** cometerem faltas;

c) fiscalizar a execução dos programas, a observância do regime didático e o cumprimento das disposições em vigência, providenciando sôbre o que estiver na sua alçada e levando ao conhecimento do Diretor o que da mesma escapar:

d) autenticar os papéis **para** quaisquer provas;

e) agir, relativamente aos professores e aos alunos dos cursos com igual autoridade do chefe da Seção de Educação e Ensino em relação aos alunos e professores do I. B. C.;

f) baixar ordens de serviço, para a regularidade da execução dos cursos;[1]

g) assinar, com o Diretor, os certificados de conclusão dos cursos;

h) assinar as folhas de pagamento e rubricar as cadernetas de freqüência;

i) escolher um assistente e um secretário, da sua confiança, para serem designados pelo Diretor;

j) prestar ao Diretor tôdas as informações sôbre as atividades dos cursos;

k) apresentar ao diretor, após o encerramento dos cursos, um relatório circunstanciado da execução dos mesmos.

CAPITULO VI

DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 21. Em tudo que se relacionar aos professores e alunos dos cursos, os chefes de serviço do I. B. C. deverão entender-se diretamente com o coordenador dos mesmos.

Art. 22. Relativamente à disciplina, os alunos dos cursos ficarão em condições iguais às dos alunos do I. B. C.

Art. 23. Ao assistente incumbe auxiliar o coordenador dos cursos, executando, atentamente, as suas determinações atinentes às atividades dos mesmos.

Art. 24. Os alunos bolsistas terão alojamento e alimentação do I. B. C. durante a sua estada no Rio de Janeiro, enquanto freqüentarem as aulas; os demais não terão igual vantagem.

Art. 25. O horário de aulas e o número delas por semana serão previstos em Ordem de Serviço baixada pelo coordenador dos cursos.

Art. 26. O coordenador dos cursos, o assistente e o secretário exercerão as funções pelo prazo de seis meses, sendo dois, antes do comêço dos cursos, os três dos meses do curso e rnais um mês a seguir.

Art. 27. O coordenador, o assistente e o secretário terão gratificações mensais de acordo com o aprovado pelo Sr. Ministro.

Art. 28. Cada professor terá gratificação de Cr$ 100.00 por aula e de Cr$ 50.00 por apostila entregue.

Art. 29. Os casos omissos serão resolvidos pelo Diretor.

Rio de Janeiro, 24 de abril de 1953. — *Ophelia Guimarães,* Diretor.

Programa a que se refere o art. 5.º da Portaria.

PORTUGUÊS

1. Ortografia oficial.
2. Flexões nominais do gênero, número e grau.
3. Pronome. Formas oblíquas e sua função e colocação na frase. Formas de tratamento e sua concordância.
4. Verbo. Conjugação de verbos regulares, irregulares, defectivos e pronominais. Vozes do verbo.
5. Preposição e seu uso como regente do nome e do verbo.
6. Crase.
7. Sintaxe de concordância.
8. Sintaxe de regência.
9. Uso do infinito pessoal. Funções do *que* e do *se.*

MATEMATICA

1. Operações fundamentais sôbre números inteiros e fracionários.
2. Regra de três simples.
3. Percentagem.
4. Números complexos.
5. Quadrado e raiz quadrada de números inteiros e fracionários.
6. Cubo de números e fracionários.
7. As quatro operações fundamentais algébricas.

(Publ. no D. O. de 7-5-953).

★ *Impresso na* ★
EMPRESA GRAFICA DA
"REVISTA DOS TRIBUNAIS" LTDA.
★ *São Paulo* ★

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