

**REVISTA**  
**BRASILEIRA DE**  
**ESTUDOS PEDAGÓGICOS**

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

VOL. XXII JULHO-SETEMBRO, 1954 N.º 55

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

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

**REVISTA**  
**BRASILEIRA DE**  
**ESTUDOS PEDAGÓGICOS**

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

VOL. XXII JULHO-SETEMBRO, 1954 N.º 55

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

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

**DIRETOR ANÍSIO  
SPINOLA TEIXEIRA**

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

JOAQUIM MOREIRA DE SOUZA  
*Inquéritos e Pesquisas*

ELZA NASCIMENTO ALVES  
*Organização Escolar*

ZENAIDE CARDOSO SCHULTZ  
*Orientação Educacional e Profissional*

LÚCIA MARQUES **PINHEIRO**  
*Coordenação dos Cursos*

HADJINE GUIMARÃES **LISBOA**  
*Biblioteca Murilo Braga*

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

ANTÔNIO LUÍS BARONTO  
*Secretaria*

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

# REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

Vol. XXII

Julho-Setembro, 1956

N.º

55

## SUMARIO

### *Idéias e debates:*

*Págs.*

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

### *Documentação:*

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

### *Vida educacional:*

A educação brasileira nos meses de abril a junho de 1954 .....	104
Informação do país .....	129
Informação do estrangeiro .....	<b>140</b>

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

*Atos oficiais:*

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

REVISTA BRASILEIRA DE  
ESTUDOS PEDAGÓGICOS

## PADRÕES BRASILEIROS DE EDUCAÇÃO (ESCOLAR) E CULTURA

ANÍSIO TEIXEIRA  
Diretor do I.N.E.P.

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

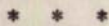
"educação" e "alfabetização". E é esse, o primeiro conflito real de conceito ou de padrões educacionais.

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

### *Conclusão*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ANNETTE ROSENSTIEL

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

#### I. EDUCAÇÃO E ANTROPOLOGIA

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

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

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

#### II. UM MÉTODO ANTROPOLÓGICO DE ESTUDO DAS RELAÇÕES HUMANAS

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

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

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

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

### III. ASPECTOS ANTROPOLÓGICOS DA LITERATURA

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

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

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

### IV. EDUCAÇÃO E ACULTURAÇÃO

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

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

### V. EDUCAÇÃO NAS SOCIEDADES PRIMITIVAS

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

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

## BIBLIOGRAFIA

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

## OS CENTROS PEDAGÓGICOS REGIONAIS (\*)

FRANÇOIS CAMPAN

Inspetor Geral da Instrução Pública, da  
França

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

#### A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA

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

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

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

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

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

#### A PREPARAÇÃO PARA A "AGRÉGATION"

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

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

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

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

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

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

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

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

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

As intenções desta disposição eram múltiplas:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

#### OS RESULTADOS

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

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

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

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

Resumiremos do modo seguinte os resultados obtidos:

Número de candidatos apresentados: 430.

Número de candidatos aprovados: 413.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

# A PRIMEIRA ESCOLA EXPERIMENTAL BÁRBARA OTTONI (\*)

HELENA MOREIRA GUIMARÃES

## PRELIMINARES

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

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

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

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

\* \* \*

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

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

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



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

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

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

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

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

Era com êle que devíamos tentar a experiência.

#### INICIA-SE O NOSSO TRABALHO

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

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

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

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

Começamos pelas crianças.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

\* \* \*

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

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

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

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

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

Para maior esclarecimento, conseguimos reunir alguns relatórios das professoras.

\* \*

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

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

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

\* \* \*

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

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

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

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

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

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

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

#### ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO

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

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

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

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

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

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

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

#### A QUESTÃO DOS PROGRAMAS

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

#### CONQUISTA DA AUTONOMIA

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

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

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

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

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

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

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

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

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

#### CONCLUSÃO

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

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

Entretanto, pelo que pudemos observar, poderemos dizer que:

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



# AVALIAÇÃO, PROMOÇÃO E SERIAÇÃO NAS ESCOLAS INGLESA (\*)

H. MARTIN WILSON

## LIBERDADE — BASE DA EDUCAÇÃO INGLESA

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

#### O ORGANISMO EM EVOLUÇÃO: ESCOLAS SERIADAS

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

#### PARA CADA UM DE ACORDO COM SUAS POSSIBILIDADES

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

#### TESTES, FICHAS E BOLETINS

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## INGLATERRA PRAGMÁTICA

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

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

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

## A ESCOLA E A VIDA EM DESACORDO (\*)

JEAN GUEHENNO

### I — UM ENSINO SEM RAÍZES

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Ficava ruborizado, como convinha. . .

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

### III — E PRECISO PREPARAR O HOMEM PARA GANHAR A VIDA, MAS TAMBÉM PARA VIVE-LA QUANDO ELE JA A GANHOU

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

#### V — ESCREVE-SE E FALA-SE PARA VIVER

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

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

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

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

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

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

## XVI CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE INSTRUÇÃO PÚBLICA

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

### RECOMENDAÇÃO N.º 36

*Dispõe sobre a formação do magistério primário.*

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

A Conferência,

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

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

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



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

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

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

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

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

#### ORGANIZAÇÃO E ADMINISTRAÇÃO DO ENSINO NORMAL

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

#### RECRUTAMENTO E CONDIÇÕES PARA ADMISSÃO

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

#### PLANOS DE ESTUDOS

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

#### APERFEIÇOAMENTO DOS PROFESSORES PRIMÁRIOS EM EXERCÍCIO

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

#### FORMAÇÃO INTENSIVA

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

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

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

#### CONTRIBUIÇÃO DAS ORGANIZAÇÕES INTERNACIONAIS

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

#### RECOMENDAÇÃO N.º 37

*Dispõe sobre a situação do magistério primário.*

A Conferência Internacional de Instrução Pública,

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

A Conferência,

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

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

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

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

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

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

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

#### ESTATUTO ADMINISTRATIVO

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

#### NOMEAÇÃO E DESIGNAÇÃO DE ESCOLAS

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

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

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

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

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

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

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

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

#### REGULAMENTAÇÃO DO TRABALHO

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

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

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

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

#### REMUNERAÇÃO.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

#### ADICIONAIS E VANTAGENS diversas

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

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

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

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

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

#### PREVIDÊNCIA SOCIAL

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

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

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

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

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

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

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

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

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

#### PROFESSORES ESTRANGEIROS OU DE OUTRAS LOCALIDADES DO PAIS

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

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

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

## POSSE DO MINISTRO EDGARD SANTOS NA PASTA DA EDUCAÇÃO E CULTURA

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## A EDUCAÇÃO BRASILEIRA NOS MESES DE ABRIL A JUNHO DE 1954

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

Recursos de 1954

Unidades Federadas	Nº de estabelecimentos beneficiados	Auxílio consignado no orçamento
Brasil	<b>179</b>	Cr\$ 27. 448. 500,00
Alagoas .....	5	665.000,00
Amazonas .....	2	865.000,00
Bahia .....	14	2.413.000,00
Ceará .....	13	1.650.000,00
D. Federal .....	3	1.900.000,00
E. Santo .....	9	1.465.000,00
Goiás .....	9	1.631.500,00
Maranhão .....	5	800.000,00
M. Grosso .....	2	665.000,00
M. Gerais .....	26	2.128.000,00
Pará .....	4	731.500,00
Paraíba .....	5	864.500,00
Paraná .....		931.000,00
Pernambuco .....	10	1.263.500,00
Piauí .....	11	665.000,00
Rio de Janeiro .....	0	1.000.000,00
R. G. do Norte .....	7	665.000,00
R. G. do Sul .....	17	1.462.000,00
Sta. Catarina .....	10	2.460.000,00
S. Paulo .....	20	2.428.000,00
Sergipe .....	5	795.500,00

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

em janeiro e fevereiro, com 67 inscritos.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Senador Drault Ernany

Dr. A. J. Peixoto de Castro Diretor

Executivo: Prof. Armando

Hildebrand Conselho Curador: Ministro Antônio Balbino

Dr. Luiz Simões Lopes

Prof. Mário P. de Brito

Dr. Gilson Amado

Dr. Herbert Moses

Dr. R. O. de Castro Maya

Prof. C. Thompson Flores

Dr. F. C. San Tiago Dantas

Dr. Fernando Tude de Sousa

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

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

tudo e de bolsas para o curso secundário;

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

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

*Experiência de Leme, Estado de São Paulo* — Trata-se de próspero município, com 17.000 habitantes, bons solos, facilidades de transporte, indústrias de cerâmica, tecidos e mecânicas. Possui um ginásio estadual. Elementos representativos de sua população pleiteiam a criação, tendo o Ginásio como núcleo, de um centro educacional onde se prepare a juventude não somente para o curso superior, mas, principalmente, para as atividades profissionais da região. Querem uma escola secundária integral, afinada com as atividades da comunidade e atenta aos problemas locais. Pleiteiam os moradores participação ativa nessa renovação escolar, moral, intelectual e materialmente. Oferecem 73.000m<sup>2</sup>, de terras, tijolos, telhas e outros materiais. Ao governo estadual solicitam certa elasticidade administrativa e auxílio financeiro para a montagem do Centro e maior flexibilidade para o currículo e programas. Levada a efeito uma campanha finan-

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

Os seminários referidos atendem aos temas seguintes:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Até junho foram realizados acordos com as seguintes unidades federadas

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

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

O ANALFABETISMO EM DIVERSOS PAÍSES —

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ler e escrever. Da mesma forma na Bulgária.

No Canadá o recenseamento de 1931 não considerava como sabendo ler e escrever os que apenas escrevessem seu nome.

O quesito não era aplicável aos menores de 5 anos. Em Terra Nova para ser considerado letrado é necessário saber efetivamente ler e escrever e não apenas "desenhar" o nome.

No Ceilão e Índia é necessário poder escrever pequena carta e ler-lhe a resposta para ser tido como alfabetizado.

No Chile a questão proposta é — Sabe ler? à qual não devem responder os menores de 7 anos (ou de 8, até 1930). Idênticamente se procede na Colômbia.

O recenseamento cubano de 1943 também não conceitua o que é — saber ler e escrever, sendo que, para os menores de 7 anos, basta dizer se freqüentam ou não a escola.

No Egito o censo de 1917 determinava: "Indicar se a pessoa recenseada pode ler correntemente um texto impresso em uma língua pelo menos. Indicar se a pessoa recenseada pode redigir, ou fazer por meio de ditado, uma pequena carta em uma língua pelo menos". A questão não era aplicável aos menores de 5 anos.

Outros países que deixam de conceituar, no inquérito censitário, o que é *saber ler e escrever*: Espanha, França, Grécia, Honduras, Itália, México Portugal.

Nos Estados Unidos, em 1930, foram dadas estas instruções: Responder sim para toda pessoa com mais de 10 anos sabendo ler e escrever em uma língua qualquer, e *não* para toda pessoa de mais de 10 anos não sabendo ao mesmo tempo ler e escrever em uma língua qualquer", Não é conside-

rado como sabendo ler e escrever quem possa simplesmente assinar seu nome.

Na Finlândia manda-se consignar "Estudos além do ensino primário", ou, se não existem, se o recenseado sabe ler e escrever.

Na União Sul Africana e Iugoslávia os quesitos discriminam se o recenseado sabe ler e escrever ou somente ler, sem maiores esclarecimentos.

Na Hungria os quesitos são vários: "E' diplomado por uma universidade, instituto de ciências aplicadas ou outro estabelecimento de ensino superior? Terminou 8, 6, 4 classes secundárias? 4, 6 classes primárias? Sabe ler e escrever? Sabe somente ler?: Não sabe ler nem escrever?"

Na Turquia perguntava-se em 1927 se o recenseado podia ler um texto impresso e, depois de 1935, se podia ler o novo alfabeto.

Nas Filipinas esclarece-se que não se considera como sabendo ler e escrever quem apenas leia e escreva seu nome. A questão não se dirige aos menores de 10 anos. À pergunta "sabe ler e escrever?" devem dar resposta negativa quantos exclusivamente saibam ler.

Na Birmânia há um item do teor seguinte: "iletrado ou com rudimentos de instrução". Neste último caso incluem-se os que são capazes de ler e escrever uma carta em uma língua qualquer.

Em sua quarta sessão -(1949) a Comissão da População das Nações Unidas recomendou que os iletrados fossem classificados nas estatísticas por sexo e grupo de idade, da seguinte forma: menos de 15 anos (se o grupo é recenseado sob o ponto de vista da instrução); de 15 a 19; de 20 a 24; grupos decenais entre 25 e 64 anos; 65

anos e mais. Recomendou-se ainda figurar separadamente o grupo de 10 a 14 anos.

Há vários métodos de medir os progressos da instrução em um país qualquer. O mais simples consiste em anotar o crescimento do número de pessoas que saibam ler (ou ler e escrever) de um recenseamento a outro. Este método, claro e cômodo, permite apresentar resultados animadores, principalmente nos países em que o número dos que sabem ler (ou ler e escrever) é relativamente fraco, mas aumenta rapidamente. Entretanto,

Medir o progresso da instrução elementar pela diminuição do número de iletrados seria cair no erro oposto. Com efeito, este número pode diminuir sem que o de pessoas alfabetizadas aumente na mesma proporção.

Parece preferível medir o progresso da instrução pelo aumento da porcentagem de pessoas que saibam ler (ou ler e escrever), ou segundo a diminuição da porcentagem de iletrados, critério ainda mais aconselhável. Considera-se também uma taxa relativa de diminuição, assim calculada:

Taxa relativa de diminuição =

$$\frac{\text{diminuição da porcentagem de iletrados}}{\text{porcentagem inicial de iletrados}} \times 100$$

como no Egito, muitas vezes o número de letrados e o de iletrados aumentam paralelamente e o segundo mais que o primeiro

No capítulo sobre a luta contra o analfabetismo ganha interesse, pelos quadros que contém, a parte referente ao Brasil.

*Número e porcentagem, de iletrados de mais de 15 anos (1900-1940)*

	População de mais de 15 anos		Taxa de
	Total	Iletrados	analfabetismo
1900	9.752.111	6.371.660	65,3
1920	17.557.282	11.401.715	64,9
1940	23.649.371	13.269.381	56,1

1 — Menos 60.398 habs. de grau de instrução não especificado. Do quadro acima estão excluídas as crianças em idade escolar, note-se.

*Diminuição da taxa de analfabetismo (mais de 15 anos) por sexo (1920-40)*

Sexo	Taxa de analfabetismo 1920-1940		Diminuição da taxa de analfabetismo	Taxa decenal média de diminuição
Homens e mulheres	64,9	56,1	8,8	7,7
Homens	57,1	49,7	7,4	7
Mulheres	72,8	62,4	10,4	



*Taxa de analfabetismo por idade, nacionalidade, sexo (1920) e por côr e sexo (1940).*

Data e idade	Nac. e côr	Taxa de analfabetos		
		H. e M.	H	M.
1920: + de 15 a	Brasileiros	66,7	59,5	73,7
	Estrangeiros	46	35,9	60,8
	Branco	47,3	42,1	52,6 83
1940: + de 10 a	Negros	79,1	75,1	75,2
	Mestiços	70,8	66,3	44,4
	Amarelos	34,4	26	

*Diminuição da Taxa de analfabetismo entre crianças em idade escolar (7 a 14) de 1920 a 1940.*

	Taxa de analfabetismo		Diminuição da taxa de analfabetismo	Taxa dece-nal média
	1920	1940		de diminuição
Meninos e meninas	80,3	67,5	12,8	8 8
[Meninos .....	79,8	67,9	11,9	9
	80,7	67	13,7	

"E' inquietante constatar que no Brasil a proporção dos iletrados entre crianças em idade escolar (7 a 14) é mais forte que entre os habitantes de mais de 15 anos, se bem que a taxa de diminuição de analfabetismo seja um pouco mais elevada no 1' grupo do que no 2'".

*Taxa de analfabetismo (população de mais  
de 10 a) por sexo, idade e cor*

Sexo e idade		Taxa de analfabetismo				
Homens	Total	Brancos	Negros	Mestiços	Amarelos	
Mais de 10 a	51,5	42,1	75,1	66,3	26	
10 a 19 ....	57,3	48	78,7	72,2	24	
20 a 29 ....	48,2	38,8	71,5	62,3	19,6	
30 a 39 -----	45,8	36,4	70,7	60,7	23,1	
40 a 49 _____	49	39,4	73,6	63,5	31	
50 a 59 _____	50,7	41,4	76	64,8	38,7	
60 e mais ..	56,7	46,6	83,5	70,9	55,2	
Não especif.	38,2	35,6	62	57,8	36,2	
Mulheres	61,7	52,6	S3	75,2		
Mais de 10 a					44,4	
10 a 19 _____	57,4	48,5	78	71,5	28,5	
20 a 29 ....	58,7	49,3	80,7	72,5	41,2	
30 a 39 _____	63	53,6	85,1	76,9	55,6	
40 a 49 _____	68	59	88,5	80,9	59,3	
50 a 59 _____	69,7	61,3	89,8	82,3	65,9	
60 e mais ..	74	65	93,7	86,8	76,7	
Não especif.	50,2.	46,1	76,8	67,6	30,6	

## Taxa de analfabetismo (5 a 29 anos) segundo a frequência escolar

Sexo e idade	Taxa de analfabetismo		
	Freqüentando tando escola	Não freqüen- escola	Total
Homens:	7,1	79,5	
5 a 9 a			86,5
10 a 14	5	55,8	60,7
15 a 19	0,9	32,9	53,8
20 a 24	0,3	48,9	49,3
25 a 29	0,1	47,4	47,5
Mulheres:	<b>6,e</b>	79,3	
5 a 9 a			85,9
10 a 14	4,2	55,6	59,7
15 f. 19	0,7	54,8	55,5
20 a 24	0,2	57,8	57,9
25 a 29	0,1	60	60,1

**DIVISÃO DE EDUCAÇÃO EXTRA-ESCOLAR** — Operam-se, no trimestre, as medidas preliminares para a execução de iniciativas de alta finalidade cultural e educativa: a 2ª Exposição Filatélica Nacional de Educação, programada para 7 de setembro, sobre a qual haverá emissão de selo especial comemorativo, cuja renda cobrirá o tesouro das despesas com a mostra, e o 1º Festival do Teatro Estudantil, cujo regulamento já está elaborado, objetivando estimular a formação de elencos teatrais do curso médio, previsto para 12 de outubro. Três prêmios serão concedidos para favorecer a organização de cenários e guarda-roupa dos elencos estudantis: "Martins Pena" (Cr\$ 60.000,00) "Leopoldo Froes" (Cr\$ 30.000,00) e "Itália Fausta" (Cr\$ 20.000,00). Outras atividades foram.

programadas, como a "Semana do Estudante", a iniciar-se a 11 de agosto, "dia do estudante".

**ENSINO EMENDATIVO** — *Serviço Nacional de Aproveitamento do Cego* — Encontra-se na Assistência Técnica de Educação e Cultura o ante-projeto de sua criação, a fim de promover maior articulação com as entidades patrocinadoras de empregos acessíveis aos deficientes da visão.

*Regulamentação do Ensino Profissional e Musical*. Encontra-se em estudos, já adiantados, devendo esse ensino para cegos ser prestado com a colaboração da Escola Técnica Nacional e da Escola Nacional de Música.

*Instruções de disciplina* — Foram baixadas pela portaria nº 38, de 9 de junho de 1954, pelo Diretor do Instituto Benjamin Constant.

*Maratona intelectual entre estudantes cegos* — Pela portaria nº 25, de 10 de abril de 1954, o Diretor do I.B.C. resolveu promover a realização de maratona intelectual entre alunos cegos, como parte das comemorações do primeiro centenário da fundação do estabelecimento oficial de ensino emendativo de cegos. Compareceram representações estudantis dos Institutos Padre Chico (São Paulo) e S. Rafael (B. Horizonte), acompanhadas de professores.

Esta maratona, a 1ª realizada entre secundaristas cegos, obteve completo êxito.

*Curso de professor e inspetor de cegos* — A portaria nº 26, de 26 de abril, do Diretor do I.B.C, baixou instruções para o terceiro curso dessa natureza, em colaboração com o INEP.

*Padronização do alfabeto Braille* — Encontra-se em estudo na ATEC ante-projeto de ato oficial determinativo da padronização do alfabeto *Braille* em todo o território nacional. No Congresso Panamericano de Assistência ao Cego e Prevenção da Cegueira, realizado em 11 e 17 de julho, em São Paulo, foi aprovado o ponto de vista do I.B.C. quanto a essa padronização.

*Seção de Educação e Ensino do I. B. C.* — As aulas iniciaram-se nos fins do 1º trimestre, a 15 de março. Os alunos, em junho, assim se distribuíam : *Curso pré-primário* (Jardim de Infância e Adaptação do Sistema *Braille*: 60 alunos, com 5 professoras videntes.

*Curso primário elementar* (5 séries) : 149 alunos e 19 professores, dos quais 12 cegos e 7 videntes.

*Curso ginásial* (4 séries): 37 alunos e 18 professores, dos quais 7 cegos.

*Curso profissional* (13 disciplinas correspondentes a diversas atividades) : 316 alunos e 24 professores, dos quais 15 cegos, 2 ambliopes e 7 videntes.

*Curso musical*: 138 alunos e 17

prof  
esso  
res,  
sen  
do  
12  
ceg  
os e  
1  
amb  
líop  
e.

Em resumo: os cinco tipos de cursos de I. B. C. são ministrados a 700 alunos por 85 professores. O número destes justifica-se pela natureza específica do aluno cego, cujo ensino deve ser ministrado de preferência individualmente, não devendo exceder as turmas de 10 componentes.

*Instituto Nacional de Surdos-Mudos*: O Brasil possui considerável população de surdos-mudos, de que apenas 1,5% recebem educação sistemática. Por isso o INSM vem intensificando o contato com as famílias e promovendo campanha educativa nos lares onde existe o problema da surdez, através de publicações técnicas e outros meios.

O Instituto ampliou seus serviços, contando o setor pré-primário 4 classes e o setor feminino 130 matrículas ao findar o trimestre. Está em funcionamento a Escola de Artes Plásticas para maiores de 16 anos.

INSTITUTO NACIONAL DO LIVRO — Os resultados de sua atividade no sentido de estimular o funcionamento de bibliotecas têm sido satisfatórios. Em 31 de maio de 1954 as bibliotecas registradas no cadastro do I.N.L. eram 6757, contra 6361 em 30 de junho de 1953.

BIBLIOTECA NACIONAL — Curso de Biblioteconomia: estão freqüentando regularmente o curso fundamental 44 alunos e o superior 54, dos quais 10 bolsistas.

Em 13 de abril iniciou-se o *Curso Avulso de Iconografia*, freqüentado por 10 alunos.

*Movimento de consultas* na sala Rodolfo Garcia, destinada à leitura de obras em geral, 21755 leitores consultaram 31732 obras, em 33068 volumes. Houve, no segundo trimestre, acréscimo de 10.093 leitores, com acentuada preponderância de estudantes médios e universitários. As obras mais consultadas foram as de ciências aplicadas e naturais e de filologia.

Já na sala de leitura de periódicos e publicações oficiais houve menor procura no 2º trimestre: 1260 consulentes examinaram 2012 volumes (1180 jornais) de publicações periódicas e 1.170 leitores consultaram 1741 volumes e 10.665 avulsos de publicações oficiais.

Na sala de consultas de obras raras, 97 leitores consultaram 338 livros e periódicos e às salas de leitura de iconografia e de documentos compareceram respectivamente 220 e 260 consulentes.

O movimento de leitores na sala de música ultrapassou, em dobro, o anterior: 172 consulentes e 264 obras examinadas.

*Exposições:* realizaram-se no trimestre, várias exposições na Biblioteca Nacional, entre as quais a comemorativa do Centenário do romance "As memórias de um Sargento de Milícias", em maio; a comemorativa do centenário do Banco do Brasil, em abril; a do centenário da artista Apolônia Pinto, em junho (por iniciativa do Serviço Nacional de Teatro). Contribuiu, ainda, a Biblioteca para

a Exposição Comemorativa do Tri-centenário da Restauração de Pernambuco, inaugurada em Recife a 8 de junho.

INSTITUTO NACIONAL DE CINEMA EDUCATIVO — Ao findar o trimestre a filmo-teca do Instituto reunia 890 filmes entre 16 e 35mm. Prosseguiu o INCE suas atividades de rotina— aquisição de material, reduções, revelações e cópias de filmes, programação e prosseguimento de filmagens, empréstimos gratuitos de películas a escolas, projeções externas, distribuição de filmes e diafilmes, intercâmbio com o exterior, exposições.

O plano de trabalhos do INCE para 1954 abrange: produção de várias séries de filmes, intensificação do serviço de documentação da pesquisa científica e técnica do país, ampliação do fornecimento de programas a instituições de ensino e cultura, prosseguimento da venda de projetores cinematográficos de 16 mm a estabelecimentos de ensino e outros (52 projetores), execução de acordos com os Estados para fomento do cinema educativo, assistência a particulares em trabalhos de caráter técnico.

MUSEU DE BELAS ARTES — *Visitas guiadas* — Em novembro de 1953 o Museu realizou concurso entre escolas sobre "Impressão geral de visita feita ao Museu Nacional de Belas Artes". Dos 119 candidatos inscritos 68 compareceram à visita e 57 à prova, sendo premiados 32. Em julho de 1954 realizou-se outro concurso nesses moldes, com visita das galerias de artistas brasileiros. Dentre 144 inscritos, 114 participaram da visita e 87 da prova.

## INFORMAÇÃO DO PAÍS

### DISTRITO FEDERAL

Tendo sido iniciada, em abril do corrente, a Campanha de Aperfeiçoamento e Expansão do Ensino Comercial, o Dr. Lafayette Belfort Garcia, Diretor do Ensino Comercial do Ministério da Educação e Cultura, fêz, em entrevista aos jornais, algumas considerações a propósito desse ensino e dos empreendimentos da Campanha no decorrer dos primeiros meses de atividade, cujo texto publicamos a seguir:

Em menos de 40 anos, vem a rede de escolas comerciais apresentando um dos mais impressionantes ciclos de desenvolvimento. Das poucas e raras escolas do início do século, limitadas aos grandes centros, evolui-mos para um sistema escolar em que as instituições de ensino já ultrapassam a casa de 700 unidades. O crescimento de nosso comércio interno fêz expandir-se o ensino comercial pelas cidades do interior, dando-se uma verdadeira penetração dos cursos comerciais, que se definem como um dos mais interessantes ramos do ensino de grau médio, sobretudo após a promulgação da lei sobre o regime de equivalência entre os diversos cursos de grau médio, mediante adequada adaptação de estudos que possibilita a articulação entre os cursos de mesmo nível inclusive para ingresso nos cursos superiores.

O sistema brasileiro de ensino médio apresenta hoje uma riqueza de oportunidades digna de registro; seguindo as tendências ou interesses individuais, os estudantes, após concluírem o curso primário, podem realizar os estudos de segundo grau, indispensáveis à sua formação, em cursos secundários (ginásio e colégio): em cursos de comércio (Comercial básico e técnicos; de contabilidade, de administração, de secretariado, de estatística e de comércio e propaganda) : em cursos básicos e técnicos do ensino industrial e do ensino agrícola; em cursos normais e outros do mesmo nível, idoneidade e período de estudos (7 anos ao todo). Nos cursos secundários a formação humanística apresenta maior conteúdo e profundidade; nos cursos comerciais essa formação é mais pragmática, sendo acrescida de aprendizagem profissional, visando habilitar o estudante também para o exercício de atividades específicas no comércio e bem assim de funções auxiliares de caráter administrativo dos negócios públicos e privados.

E' bem verdade que tão sensível expansão não se poderia efetuar independentemente de falhas e carências resultantes de nosso próprio meio social. A diretoria do Ensino Comercial procurou sempre atenuá-las desenvolvendo sua atividade assistencial e orientadora junto às escolas de comércio.

Faltavam-lhe, contudo, recursos e instrumentos que lhe possibilitassem uma cooperação mais decidida no que respeita ao professorado, ao corpo discente e ao equipamento escolar.

Por determinação do ministro Antônio Balbino, encetei, logo depois de sua posse em 1953, a primeira visita de inspeção geral às escolas de comércio em funcionamento nos diversos Estados. Visitei, dessa maneira, os Estados de Amazonas, Pará, Maranhão, Piauí, Rio Grande do Norte, Ceará, Paraíba, Pernambuco, Alagoas, Sergipe, Bahia, Rio Grande do Sul e Santa Catarina devendo, dentro em breve, completar o circuito com a inspeção geral das escolas de Mato Grosso, Goiás, São Paulo, Paraná, Rio de Janeiro, Espírito Santo e Minas Gerais. Forçoso é confessar que minha impressão é, de modo geral, muito boa quanto ao trabalho das escolas de comércio. Urgia, no entanto, o estabelecimento de uma nova etapa na atuação do Ministério da Educação e Cultura, junto às escolas por êle inspecionadas.

Muito se espera da Campanha de Aperfeiçoamento e Expansão do Ensino Comercial. No corrente ano, enquanto esperamos recursos para incentivá-la, cuidaremos de sua implantação e dos estudos e pesquisas indispensáveis a seu pleno desenvolvimento. Podemos, apontar desde já os seguintes aspectos da campanha: promoção de intercâmbio entre instituições de ensino comercial e os educadores nacionais e estrangeiros; realização de um programa de esclarecimento da opinião pública sobre as vantagens e objetivos da educação profissional e, de modo particular, do ensino comercial; realização de

estudos e inquéritos sobre as necessidades e problemas do ensino comercial; incentivo à criação de escolas comerciais nas sedes municipais de maior coeficiente demográfico e até agora carentes de instituições de ensino especializado para o comércio; colaboração no sentido de complementar o equipamento das escolas e de sua utilização para a maior objetividade do ensino ministrado, — especialmente por meio dos recursos áudio-visuais.

Entre inúmeras atividades afetas à Campanha destacam-se: a realização de cursos e estágios para aperfeiçoamento de professores, o incentivo à criação e ao funcionamento de centros de estudos pedagógicos e o incentivo a um plano de concessão de bolsas de estudo a estudantes de real capacidade e desprovidos de recursos para a freqüência às escolas.

#### MINAS GERAIS

Por ocasião da abertura da sessão ordinária de 1954 da Assembléia Legislativa, o Exmo. Sr. Governador do Estado, Dr. Juscelino Kubitschek, apresentou a tradicional Mensagem, da qual reproduzimos o trecho que se segue, relativo ao desenvolvimento do ensino primário:

"A rede do ensino primário vai-se alargando, rapidamente, de forma a atender, quanto possível, aos reclamos da população escolar. Num ano de administração (março de 1953 a março de 1954) foram instalados nesta Capital seis grupos escolares e duas escolas infantis. Passou, portanto, Belo Horizonte a contar com 52 grupos escolares, 5 jardins de in-

fância e 35 escolas isoladas, por onde se distribuem 1.328 classes, com um corpo docente num total de 1.557, excluídos os elementos do magistério primário com exercício em institutos especializados, normal e secundário, como o Instituto de educação, o Colégio Estadual de Minas Gerais, o Instituto Pestalozzi e o Instituto "São Rafael".

Observa-se o mesmo ritmo de expansão nos estabelecimentos de ensino no interior, onde o número de grupos escolares se eleva a 521, sendo 33 recentemente instalados; o das escolas reunidas, a 285, sendo que 9 foram agrupadas no ano findo; e o das escolas isoladas a 1.011.

O ensino na zona rural abrangia, até 3 de maio do ano em curso, 6 grupos escolares, 3 escolas reunidas e 1.222 escolas isoladas, mantidas pelo Estado, totalizando 2.137 classes. E' ato de justiça destacar o inestimável auxílio do Governo federal para construção dos prédios das escolas rurais. No período em apreço foram construídos 110, que, acrescidos aos 509 já existentes asseguraram melhores condições de ensino em 619 escolas. Ao mesmo tempo, iniciava-se a construção de mais 113 unidades.

Ao esforço empregado pelas autoridades competentes em prol da difusão do ensino primário junta-se a colaboração extraordinária da "Organização das Voluntárias", que, entre os seus objetivos de assistência social, inclui, acertadamente, o ensino aos menos favorecidos da fortuna.

diversas providências estão sendo tomadas no sentido de melhorar o aparelhamento escolar em todo o Estado. Além do aumento do número de escolas, cuida-se de lhes dar instalação adequada, para que funcionem de acordo com as exigências pedagógicas. E' sabido que o regime de "três turnos" — solução de emergência a que se vem recorrendo em virtude da acentuada desproporção entre as possibilidades de matrícula e o número de crianças em idade escolar — reflete-se negativamente no aproveitamento dos alunos, constituindo um dos fatores de "repetência".

Os dados estatísticos evidenciam apreciável aumento da matrícula, em 1953, nos grupos escolares e escolas reunidas do Estado (curso de quatro séries). Entretanto, a desproporção entre as quotas referentes à primeira e à última série apenas ligeiramente se alterou, como se vê a seguir:

	<i>Matrícula</i> 1952	<i>inicial</i>	1953	
1. <sup>a</sup> série .....	135.089	(45,2%)	150.132	(45%)
		(24,5%)	79.976	(23,9%)
		(17,8%)	61.633	(18,4%)
		(12,2%)	41.773	(12,5%)
	<hr/> 298.247		<hr/> 333.514	

A deserção escolar — problema que constitui preocupação constante dos que têm a seu cargo o controle do ensino — patenteia-se no quadro abaixo, que, sem contemplar a totalidade das matrículas, revela uma situação generalizada:



	1952		1953	
	<i>Matricula</i>	<i>Baixa</i>	<i>Matricula</i>	<i>Baixa</i>
1.9 série ...	123.568	11.521	133.740	16.392
2.9 série ...	66.003	7.094	71.503	8.473
3.9 série	48.063	5.475	54.939	6.694
4.9 série ...	33.562	2.961	38.190	3.583
	271.196	27.051	298.372	35.14?

Conquanto ainda não plenamente satisfatórios os resultados em 1953, foi muito maior o número dos alunos que fizeram com êxito o ano escolar, conforme demonstram os totais de aprovação nas diversas séries:

	1952	1953
1. <sup>a</sup> série .....	55.416	58.694
2. <sup>a</sup> série .....	45.443	48.094
3. <sup>a</sup> série .....	34.061	37.949
4. <sup>a</sup> série .....	27.829	31.008
Total .....	162.749	175.745

#### PERNAMBUCO

Por ocasião da solenidade de abertura do corrente ano letivo, no Instituto de Educação, o Professor Rui de Aires Belo proferiu a seguinte aula inaugural:

"De todos os aspectos dessa crise tremenda que conturba e infelicita a pobre humanidade contemporânea, nenhum será decerto, mais in-quietante ou mais trágico do que aquele que envolve o domínio da educação, porque, aí, são as próprias fontes de valorização humana e social que ficam comprometidas, o que anula as melhores esperanças de redenção para os indivíduos e a sociedade.

Uma das mais agudas contradições dos nossos tempos é precisamente esta: o século que foi saudado nos seus albores como "o século da criança" vem a ser o século em que a criança, que não tem a sua vida sa-

crificada nas origens, vê limitadas as possibilidades de expansão de sua personalidade pelas insuperadas deficiências da chamada educação moderna.

A algum espírito ainda, porventura deslumbrado com as quiméricas realizações da pedagogia contemporânea, poderá escandalizar, talvez, essa denúncia de uma crise no domínio da educação, nos dias que vivemos que, para muitos, são particularmente marcados pela inexcedível excelência das teorias e das práticas educacionais vigentes. No entanto, essa denúncia não são pedagogos de algum modo reacionários que a formulam, mas aqueles mesmos que se têm consagrado como os mais legítimos expoentes da pedagogia moderna. Veja-se, por exemplo, sobre o assunto, o depoimento do prof. Karl Jaspers, da Universidade de Heidelberg: "Sintomas dessa inquietude

na educação moderna — diz êle — são a intensidade de esforços, sem unidade de ideal, a pletora de livros, que cada ano se editam, a subestimação da arte didática, o esforço excessivo dos educadores. Reparando bem, nossa época vive sob o signo do fracasso de toda a verdadeira educação e de uma experimentação interminável. . Uma época que perdeu a confiança em si mesma, volta-se para a educação, como se do nada pudesse sair alguma coisa".

Nesses lúcidos e, de certo modo, surpreendentes conceitos, não só se denuncia a falência da educação contemporânea, como também, se indicam as causas determinantes desse estado de coisas. Entre essas causas avulta a ausência de um substrato ideológico, servindo de base e ponto de partida para os empreendimentos e realizações no domínio da produção moderna. Nem pode ter melhor explicação a precariedade dos resultados produzidos pelo "excessivo esforço" dos educadores contemporâneos, seja na criação de uma literatura pedagógica, mais do que abundante, ple-tórica, seja na investigação e na "experimentação interminável" dos laboratórios, seja no setor das atividades práticas, em que, indefinidamente se excogitam e se ensaiam novas formas de organização do ensino, novos métodos e novos processos pedagógicos.

Ê que todo esse movimento, como o percebeu Woronieczny, "era incapaz; de produzir resultados precisos e duráveis, pela simples razão de não saber a que resultados pretendia chegar". Também Rudolf Eucken nos havia, antes, prevenido contra a falta de conteúdo ideológico nas grandes construções que se vêm, atual-

mente, tentando no domínio da educação. "Reforma na pedagogia — diz êle — eis a palavra de ordem. Mas uma filosofia da educação, uma concepção da vida fundada e coerente, nós não a temos de forma alguma. Assim queremos melhorar a educação sem estar de acordo sobre o seu fim, suas possibilidades, suas condições". E o prof. Henri Bode, depois de referir-se à grande inquietude que caracteriza a pedagogia atual, conclui que, nesse domínio, a fundamental necessidade dos nossos tempos é uma filosofia da educação: "Our first need is a philosophy of education".

Com efeito, a existência de princípios filosóficos, formulados ou implícitos, não condiciona apenas a coerência e a lógica de qualquer sistema pedagógico, pois condiciona, igualmente, a eficácia prática de qualquer trabalho educativo.

No domínio da teoria, é extremamente fácil demonstrasse que, só pela sua condução de *scientia reatrix*, tem a filosofia a função de julgar todas as conclusões das várias ciências pedagógicas, mesmo daquelas que geralmente se julgam de ordem exclusivamente técnica ou exclusivamente prática. As questões de metodologia, por exemplo, que a muitos parecem inteiramente destituídas de qualquer ligação com a filosofia estão, ao contrário, sujeitas à crítica filosófica, como o estão todas as proposições científicas. Isto mesmo reconhecem pedagogos que não se colocam num ponto de vista filosófico ao considerarem os problemas da educação, como Binet e Simon: "Todo método pedagógico, dizem Eles, deriva de uma doutrina formulada ou inconsciente que lhe serve de ponto de partida e justifica-

ção, correndo o risco de um cego empirismo quem se conformasse em aplicar método pedagógico sem investigar a doutrina que serve de alma".

Todos esses conceitos se podem aplicar a qualquer das demais ciências pedagógicas. Da Administração Escolar diz Mac. Cluse: "E necessário que fique perfeitamente claro que a Organização e Administração Escolar é, apenas, um meio pelo qual o ideal da escola deve ser atingido. Esse ideal deve dominar a Organização

e Administração e não ser por elas dominado". No mesmo sentido é o depoimento de Mochlman: "Desde que a estrutura e a organização da educação podem ser consideradas, apenas, um meio e não um fim em si, seu estudo, teórico ou prático, deve ser logicamente precedido de um exame da natureza do estado e dos fundamentais objetivos da educação". Isso porque, conforme um sensato conceito do autor, "todas as considerações de técnica são secundárias e apenas podem ser discutidas depois de se considerar o fim, para o qual a técnica representa um meio".

Tão íntimas são as relações de dependência entre a pedagogia e a filosofia, que levaram John Dewey ao exagero de afirmar que a filosofia não é outra coisa senão uma teoria da educação. Numa concepção mais adequada do problema, Robert Rusk ensina que, a filosofia formula os ideais e a finalidade da vida humana, enquanto a pedagogia oferece sugestões para a realização desses ideais e dessa finalidade.

Isso tudo vem sendo, porém, esquecido pela mentalidade naturalista contemporânea, que reduz toda a ciência às ciências experimentais, condenando como anti-científicas to-

das as cogitações que não possam ser comprovadas pela experimentação dos laboratórios. A pedagogia para se tornar científica, de acordo com esse conceito deturpado da ciência, teve de repudiar os seus fundamentos filosóficos. Mas essa tentativa de se fazer da pedagogia uma ciência simplesmente experimental importou, como

não poderia deixar de acontecer, não apenas na descaracterização teórica das ciências pedagógicas, mas, igualmente na sua relativa esterilidade prática, traduzida nessa crise generalizada que se abate sobre o domínio da educação.

Essa decadência do ensino, à míngua de princípios gerais que lhe dêem orientação e sentido, é, sem dúvida, um fenômeno mais ou menos generalizado no seio da humanidade contemporânea — a humanidade que perdeu o endereço, na expressão de Chersteron. Mas, entre nós o fenômeno atinge uma intensidade particularmente alarmante. A nenhum outro povo se ajustarão de maneira mais exata as palavras de Karl Jasper há pouco citadas: "Vivemos sob o signo do fracasso de toda a verdadeira educação e de uma experimentação interminável".

Tomando conhecimento dessa falência de nossa educação ■— o que não requer, absolutamente, nenhuma acuidade excepcional tão ostensivos são os sintomas desse estado de coisas — pusemo-nos, insôfregamente, a reformar o ensino na sua organização, na sua estrutura, no seu conteúdo. Mas carecendo inteiramente de orientação doutrinária, de quaisquer princípios de filosofia educacional à luz dos quais se pudessem julgar os nossos desacertos e dar significação e sentido a tôdas essas sucessivas: e

contraditórias reformas, temos agido nesses empreendimentos como se utilizássemos, invariavelmente, um processo de ensaio e erro, num domínio em que semelhante procedimento jamais poderia ter qualquer justificação, desde que envolve destinos humanos e das coletividades.

Atentemos, por exemplo, nesse problema da seleção e organização da matéria de estudo que é, evidentemente, o que mais tem inquietado os nossos desavisados reformadores do ensino.

Quando, perante o atual chefe do governo português, se insistia, certa vez, sobre a necessidade de se ensinar o povo a ler, o grande estadista que é inquestionavelmente o sr. Oliveira Salazar, com sua quase genial clarividência política, retorquiu: "Mas ensinar a ler, o que?" Esse episódio, na sua aparente singeleza, exprime uma lúcida e exata inteligência do problema da matéria de estudo.

O currículo não tem um valor "per se", mas, por assim dizer, um valor apenas instrumental. Como decorre do próprio étimo da palavra, currículo significa curso, roteiro, itinerário, caminho. Supõe, assim, para que se possa fundamentar um ponto de partida e uma meta objetivada. O que vale dizer que o fundamento do currículo repousa, necessariamente, na concepção da realidade do homem e dos seus destinos, da natureza da vida mental e das suas possibilidades de desenvolvimento e expansão, o que tudo constitui, essencialmente, problemas de filosofia educacional.

À míngua de qualquer inspiração filosófica ou ideológica é que o nosso currículo do curso secundário, ao invés de apresentar-se, na sua estrutura íntima, como um todo ordenado

e harmônico, cujos elementos integrantes lógica e psicologicamente se articulem e se entrossem, não passa de uma inorgânica enciclopédia, tu-multuariamente constituída, sem unidade, sem continuidade, sem articulação.

Alheados de qualquer princípio capaz de fundamentar um critério objetivo de seleção e organização da matéria de estudo, vimos tentando resolver esse problema sob a inspiração exclusiva de opiniões pessoais simplesmente arbitrárias, desde que não decorram de qualquer convicção ideológica ou princípio doutrinário.

Seja-nos permitido, a título de exemplificação, focalizar um caso concreto que nos parece muito ilustrativo do critério, ou melhor da falta de critério com que se vem tentando, entre nós, resolver o problema da matéria de estudo. Queremos referir-nos ao caso do latim. Numa dessas sucessivas reformas do currículo do curso secundário, foi o latim introduzido como matéria de estudo em todas as séries do curso ginásial, em aulas diárias. Não decorreu, porém, muito tempo e o período de estudo dessa disciplina começou a ser gradativamente reduzido, e já agora se fala numa abstrusa reforma em que o latim seria totalmente eliminado do curso ginásial. E toda essa radical mudança de opinião a respeito do problema do latim ocorreu num espaço de tempo que não soma três lus-tros, isto é, num período excessivamente reduzido para poder comportar qualquer evolução do nosso pensamento pedagógico, porventura conseqüente de novas concepções da educação e da cultura ou de modificações ideológicas em nossa vida social ou política. Não teria sido, certamente, uma

revivescência dos ideais classistas do Renascimento em nossa mentalidade educacional que determinou aquela ênfase do estudo do latim em nosso ensino secundário. Nem será, também, em atenção a qualquer tecni-

cismo ou pragmatismo pedagógico que se está cogitando de abolir completamente esse estudo em nossa educação média. Nenhuma dessas antagônicas atitudes se inspirou em motivos doutrinários, mas, tão somente, em opiniões individuais meramente arbitrárias.

É possível, também, que essa contradição de nossos legisladores a propósito do latim se possa explicar como uma vaga repercussão da antiga e permanente controvérsia sobre o valor de treino ou valor de conhecimento da matéria de estudo. Discípulos inconscientes e retardatários de Locke, teríamos admitido, de início, que, na formação intelectual do homem, o que importa não é a posse

- do conhecimento por si mesmo, mas o efeito que o ato de conhecer produziria sobre as faculdades cognitivas exercitadas. Ao latim sempre se atribuiu, desse ponto de vista, a mais alta significação. Daí, talvez, o lugar de exceção que lhe foi conferido, há alguns anos, no currículo de nosso curso secundário.

Se assim foi, a conduta de nossos legisladores se inspirou num equívoco, só explicável pelo nosso alheamento a qualquer princípio doutrinário ou filosófico que oriente a nossa atividade pedagógica, no domínio da teoria e da prática. É que a controvérsia sobre o valor de conhecimento ou valor de treino da matéria de estudo decorre, como esclarece Jacques Maritain, "da ignorância do que seja

o conhecimento. Da suposição de que

conhecer é como comprimir objetos numa mala, e não a ação vital por meio da qual as coisas se espiritualizam, para se tornarem um todo único com o espírito. É ao procurar um objeto e ao conseguir lançá-lo — cito ainda o filósofo — vitalizado pela verdade, que a mente adquire sua energia e sua liberdade. Não é com a ginástica de suas faculdades que a mente se liberta, mas sim com a verdade, quando esta é realmente conhecida, isto é, vitalmente assimilada pela atividade insaciável que se encontra em seu íntimo".

(De passagem, quero esclarecer que não me estou pronunciando sobre a conveniência ou inconveniência do estudo do latim em nosso curso secundário. Apenas registro a ausência de um verdadeiro critério pedagógico, na consideração desse problema, pelos nossos reformadores do ensino.)

Dizíamos, há pouco, que, no domínio da educação, os princípios condicionam não só a lógica e a coerência de qualquer sistema pedagógico, como, também, a eficácia de qualquer trabalho educativo. Efetivamente, nesse domínio, qualquer atitude, qualquer gesto, qualquer trabalho, qualquer empreendimento só terá fecundidade e sentido realmente construtivo na medida em que encontrar sua significação e seu dinamismo intrínseco em princípios doutrinários de que decorram ideais humanos a serem realizados, valores culturais a serem criados e comunicados, normas superiores de conduta a serem obedecidas.

Só há duas fontes de motivação para a conduta dos homens: o ideal e o interesse. Mas a educação não se pode edificar sobre o fundamento

do interesse. Quando isso acontece, há uma degradação fundamental da obra educativa. E temos, então, a escola convertida em casa de comércio e o ensino numa indústria, sem outra finalidade que não sejam os proventos materiais de seus mantenedores.

A própria conduta pessoal do educador, mesmo nos seus aspectos mais triviais e rotineiros, perde a sua verdadeira significação se não é inspirada em princípios decorrentes de sua concepção da vida e do homem e, em consequência, dos ideais que êle aspira realizar. O que significam as nossas incoerências, as nossas hesitações, as nossas volubilidades em face de certos problemas de ordem prática, como, por exemplo, a disciplina escolar ou o julgamento do êxito da escolaridade, se não a carência de princípios que nos orientem e se sobreponham às nossas conveniências e interesses pessoais, ao nosso comodismo, às nossas predileções, aos nossos compromissos, à nossa incapacidade de resistir?

Dizia Chersterton que, ao se interrogar alguém sobre a sua concepção da vida, não se estará formulando, apenas, a mais importante das indagações, mas, também, a indagação de maior sentido prático. É, sobretudo, no domínio da educação que essa verdade aparece com meridiana evidência. Toda atividade educativa não é, essencialmente, outra coisa senão o desdobramento de uma personalidade, na ânsia de comunicar os ideais que a informam e valorizam, através de uma poderosa influência espiritual. Por isso é que diz Spalding: "A coisa capital não é o que o professor diz ou ensina, mas o que êle é em si mesmo. Muito mais pro-

funda influência do que as lições do educador, exerce a vida que êle vive e tudo o que essa vida revela a seus discípulos mesmo os seus atos inconscientes. Mas, sobretudo, o que na profundidade de sua alma êle espera, crê e ama".

#### RIO GRANDE DO SUL

Foi o seguinte o texto da Mensagem enviada pelo Exmo. Sr. Governador do Estado, General Ernesto Dornelles, à Assembléia Legislativa, no corrente ano, na parte relativa ao ensino primário e normal:

#### ENSINO PRIMÁRIO

No decurso do ano findo, apresentaram-se à Superintendência do Ensino Primário numerosos problemas referentes à reorganização das Delegacias de Ensino, direção das unidades escolares, provimento de vagas, revisão das categorias das escolas, fuga do magistério ao primeiro estágio, reforma das obrigações e deveres dos professores e outros muitos.

Com o fim de resolver algumas dessas relevantes questões, a SEP formulou várias propostas, que estão sendo objeto de consideração, entre as quais a criação de cargos nas novas Delegacias Regionais e ampliação do quadro do pessoal das Delegacias existentes; a criação de mais 580 cargos de professores de carreira e de 157 professores contratados; a criação, transformação e incorporação de unidades escolares; a encampação de unidades municipais; a classificação das escolas isoladas de difícil provimento, de acordo com o art. 12, da Lei n.º 1.994, de 24 de dezembro de 1953.

Em fins de 1953, mantinha o Estado, no setor do ensino primário, 656 grupos escolares e 311 escolas isoladas, perfazendo um total de 967 unidades. A matrícula geral era de 161.796 escolares e a real era de 130.846. Em comparação com o ano letivo de 1952, o de 1953 apresenta um aumento de 7.848 alunos matriculados; o efetivo de professores, distribuídos pelas 15 Regiões Escolares, atingiu o número de 7.441.

As escolas particulares em funcionamento, no Estado, são representadas pelos seguintes números. Na Capital: Ensino Primário, 100; Ensino Profissional, 152. No interior: Ensino Primário, 1.429; Ensino Profissional, 232. Há 5.973 professores particulares leigos e 2.142 religiosos registrados.

Os Serviços de Educação de Adolescentes e Adultos mantém 476

professores designados por verba estadual e 623 por verba federal, sendo 455 o número de cursos em funcionamento.

#### ENSINO NORMAL

No exercício findo, a Superintendência do Ensino Normal instalou mais uma de suas unidades, a Escola Normal Elisa Ferrari Vais, em Uru-guaiana, sendo criadas a Escola Normal Juvenal Müller, de Rio Grande, a Escola Normal Regional de Pira-tini e a Escola Normal 1.9 de Maio, desta Capital, que entraram em funcionamento no corrente ano. Pela Secretaria das Obras Públicas, foi iniciada a construção dos prédios destinados às Escolas Normais Anes Dias, de Cruz Alta, e Oswaldo Cruz, de Passo Fundo.

Juntamente com o Instituto de Educação, o número das Escolas

Normais oficiais, correspondentes ao 2.0 ciclo do Ensino Normal, sobe atualmente a doze.

As Escolas Normais regionais, destinadas a formar regentes do Ensino Primário, são em número de sete, quatro das quais foram instaladas em 1953, em São Francisco de Paula, Santa Rosa, Soledade e Guaporé.

Há 32 unidades de estabelecimentos particulares de Ensino Normal com estrutura correspondente ao 2.9 ciclo desse ensino, e 3, com estrutura correspondente ao 1.9 ciclo.

A matrícula geral (compreendendo os cursos pré-primário, primário, ginásial e de formação de professores

primários) nas Escolas Normais oficiais de 2.º grau, foi de 12.178. Nas de 1.9 grau, a matrícula geral foi de 3.104, e a real de 2.892. Nas Escolas Normais Particulares de 2.º grau, a matrícula total foi de 19.289.

Em 1953, o número de professores primários diplomados foi o seguinte: pelo Instituto de Educação, 115; pelas Escolas Normais oficiais, 136; pelas Escolas Normais particulares, 474.

É de 626 o efetivo de professores do Ensino Normal, inclusive os professores fiscais das Escolas Normais particulares, pagos pelo Estado.

Propôs a Superintendência do Ensino Normal, em trabalho de colaboração com o Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais, uma reforma de programa do Ensino Normal do Estado.

A iniciativa, submetida à apreciação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, do Ministério de Educação e Cultura, foi classificada de necessária e urgente.

Visa, de modo geral, o plano de reforma: dotar o Estado de um estabelecimento de nível superior, que prepare professores de ensino normal, professores fiscais, técnicos de educação, superintendentes, diretores de escolas normais e primárias, orientadores educacionais, etc; reestruturar o regime escolar, substituindo a unidade letiva anual pela semestral, permitindo o término de cursos, assim

como matrícula e promoção, duas vezes por ano; distribuir os cursos, — classificados em obrigatórios e facultativos — segundo a afinidade apresentada nos problemas que constituirão a estrutura de organização do currículo do ensino normal; possibilitar sempre, ao aluno, oportunidade de certa especialização, de modo que o educando possa satisfazer aos seus interesses profissionais e dar realização às suas aptidões.

#### SÃO PAULO

Na cidade Universitária de São Paulo prosseguem os trabalhos, de construção das futuras instalações do Instituto do Professor Primário. Após sua construção, que está sendo realizada através do I.N.E.P., o Instituto do Professor Primário deverá manter: cursos de ciências de educação, cursos de filosofia e história da educação, cursos de matérias de ensino, cursos de desenho e artes industriais, cursos de administração escolar, biblioteca de educação e museu pedagógico e escolas primárias de demonstração e experimentação.

O Instituto constituirá, ainda, um centro de recepção para o professorado além de uma residência para 200 estagiários ou visitantes. Assim é que

foi projetado de modo a compreender suítes compostas de *salas de trabalho, salas de professores* — dois professores

— *salas auditório, depósito, subauditório* e demais instalações necessárias.

O prédio englobará três suítes para antropologia, biologia, psicologia e estatística aplicada à educação; 1 suíte para filosofia e história da educação; 5 suítes para matérias de ensino; 2 suítes para desenho e artes industriais, 2 suítes para administração escolar; 1 andar de sala de estar, recepção e restaurante; 1 andar para biblioteca e museu escolar; 100 quartos-salas para dois professores cada; saletas de estar em cada andar de residência, sendo 160 para professoras e 40 para professores; 1 escola primária de demonstração, com cinco salas de trabalho e todas as demais dependências para 200 alunos; e uma escola primária experimental, com cinco salas de trabalho e todas as demais dependências para 150 alunos.

Segundo os planos traçados pelo INEP para o Instituto, a escola primária de demonstração permitirá a observação do ensino sem perturbar a classe, e a escola primária experimental terá salas de trabalho as mais auto-suficientes, isto é, permitirá que ali seja conduzida qualquer atividade significativa de vida e de trabalho. ♦

O Projeto arquitetônico do futuro Instituto de Aperfeiçoamento do

Professor Primário, ora em construção na Cidade Universitária de São Paulo, foi confiado aos Engrs. Arquitetos José Souza Reis e Alcides Rocha Miranda. A localização escolhida, recaiu na Av. Reitoria, uma das principais da Cidade. (



## INFORMAÇÃO DO ESTRANGEIRO

### ALEMANHA

Os novos sistemas de estudos secundários, elaborados na maioria dos Estados, procuram abreviar o número de anos, limitar a abundância de matéria de ensino e tornar o ensino mais flexível. No Estado de Hesse, estabeleceram-se, em caráter experimental, cursos básicos comuns para todos os alunos, compreendendo religião, alemão, ciências sociais, história, geografia, uma língua estrangeira, ginástica, música e belas-arts. Esses cursos são completados por uma instrução mais especializada na qual, segundo a escolha dos alunos, insiste-se sobre línguas estrangeiras, matemática ou ciências naturais. Executou-se ainda outra tentativa que consiste em reunir as duas classes superiores (12.º e 13.º anos de escolaridade) num só curso de dois anos que, ao lado de um ramo comum para todos os alunos (oito horas por semana), oferece um certo número de matérias principais (dez horas por semana) e de matérias complementares (dez horas por semana). Os novos planos de estudos da Baixa-Saxe e do Schleswig-Holstein demonstram tendências análogas.

### ARGENTINA

O presidente da República assinou decreto segundo o qual os melhores alunos das escolas primárias

e secundárias poderão passar gratuitamente duas semanas de férias, acompanhados de um parente, nas regiões montanhosas de Cordoba e de Tandil ou nas estações balneares de Mar dei Plata e Mar de Ajo.

### BÉLGICA

O governo enviou à mesa da Câmara dois anteprojetos de lei, sobre a obrigação escolar e sobre o ensino complementar. A instrução obrigatória irá até quinze anos. A aplicação da lei exigirá um espaço de quatro anos de adaptação com a absorção de uns 40.000 alunos atingidos pelo prolongamento da escolaridade. O projeto prevê também que em nenhuma escola o horário de trabalhos possa ultrapassar, para os alunos entre doze e quinze anos, de 28 horas semanais, nos cursos predominantemente intelectuais; por outro lado todo escolar deve receber um mínimo de ensino manual e os trabalhos de casa não devem exceder de duas horas por dia ou doze horas por semana.

### ESTADOS UNIDOS

Sob os auspícios das autoridades escolares e do magistério, foram criados "clubes de futuros mestres" em muitos colégios, com a finalidade de fazer com que os alunos das classes superiores se interessem pelo ofi-

cio do magistério. Espera-se, por esse meio, atrair rapazes e moças para o professorado a fim de evitar a carência de professores que se aprofunda intensamente.

#### FRANÇA

— A Assembléia Nacional resolveu conceder remuneração de funcionário estagiário a todos os alunos da Escola Normal Superior.

— Realiza-se experiência no Liceu Fénelon, de Paris, com a finalidade de dar uma educação preparatória às moças, com relação ao casamento e à maternidade". Será feita sob a forma de três conferências reservadas às alunas das classes finais (segunda parte do bacharelado) e das classes de preparação para as faculdades. Uma professora de ciências naturais e o médico do estabelecimento são encarregados desse curso. Também se projetam filmes especialmente escolhidos. Somente as moças cujos pais as autorizem por escrito poderão assistir ao curso.

#### ÍNDIA

Por ocasião da regulamentação do plano quinquenal de desenvolvimento da Índia, a comissão de planejamento previu verba para orga-

nização de campos escolares de trabalho para a coletividade. Esses campos devem permitir aos estudantes, durante o período de férias escolares,

dedicarem-se a trabalhos de interesse público, sob a direção de engenheiros e outros funcionários do governo. Muitos campos já se encontram funcionando no ano de 1953 nos Estados de Orissa, Bengala Ocidental, Delhi e Bhopal; os estudantes trabalharam na construção de escolas, estradas e em drenagem.

#### INGLATERRA

A Fundação Nacional de Pesquisa Educacional iniciou, desde fevereiro deste ano, um inquérito, em sessenta escolas primárias de Kent, destinado a demonstrar "as circunstâncias em que os alunos apresentam progressos mais acentuados", e pôr um fim, desse modo, à controvérsia entre os partidários dos métodos ativos e os dos chamados métodos tradicionais. O inquérito tentará também

evidenciar as situações paralelas dos resultados obtidos pelas crianças das zonas marítimas, rurais, industriais e dos bairros residenciais de uma grande cidade. Outros fatores serão também tomados em consideração: número de alunos por classe, coeducação, material escolar, etc.

## ATRAVÉS DE REVISTAS E JORNAIS

COUSAS DO ENSINO E DA  
CULTURA NO SÃO PAULO  
REGENCIAL

Bem desaparelhada andava nos anos regenciais a instrução pública primária: municipal, provincial e imperial. É o que decorre do exame da documentação.

A tabela n.º 22 do *Ensaio d'um Quadro Estatístico da Província de São Paulo em 1836*, de autoria do benemérito Daniel Pedro Müller, nos indica que na cidade de São Paulo em seus Distritos existiam nove escolas de primeiras letras masculinas quatro nacionais com 135 discípulos e três provinciais com 132; uma feminina, nacional, com 49 alunas e uma provincial com 14.

Assim a população escolar era de 267 meninos e 63 meninas apenas. Total, 330.

A 11 de julho de 1831 passou o Vice-Presidente da Província, em exercício da Presidência, a provisão de professor de Escola de Primeiras Letras do ensino misto da Freguesia de Santa Ifigênia a Carlos José da Silva Teles.

Vagara a cadeira e fora posta em concurso. Um único opositor candidatara-se ao seu preenchimento: Carlos José da Silva Teles, Professor Público da Freguesia de Nazaré, termo da vila de Atibaia.

Foi examinado perante o Conselho do Governo pelos respectivos examinadores e aprovado.

Foi-lhe expedida provisão em virtude da qual se empossou do novo, cargo, obrigando-se a ensinar pelo método Lencastreano (sic) e venceu; do ordenado anual de quatrocentos mil réis (Reg. Ger. 21, 161).

Era homem respeitável e de idade madura, pois nascera em 1786, filho de Jaime da Silva Teles, português, personagem de destaque no meio paulistano e um dos maiores partidários de Francisco Inácio de Souza Queiroz em sua "bernarda".

Seu filho e homônimo (1788-1858), vereador à Câmara, era pessoa estimadíssima em São Paulo pelo desvelo extremo desenvolvido em prol da Santa Casa de Misericórdia de que foi longo e longo anos o zelosíssimo irmão escrivão. Um outro filho de Jaime da Silva Teles, João Batista Teles de Queiroz destacaria-se pela virulência de panfletário, redigindo *A matraca*, uma das mais exaltadas folículas políticas nos anos regenciais.

A segunda Regência, por intermédio de seu Ministro do Império, José Lino Coutinho, a 2 de setembro de 1831 chamava a atenção das municipalidades de todo o Brasil para o mau estado em que quase geralmente se achavam as escolas primárias que o Estado "com sacrifício não pequeno vinha procurando estabelecer e espalhar, a fim de manter na massa geral dos cidadãos a primeira e mais essencial instrução, a de ler e de es-

crever sem o que se não podia dar melhoria de indústria e nem de moralidade!"

Tal advertência se encaminhou ao Presidente Araújo Azambuja a quem o Ministro incumbia de significar às municipalidades paulistas quanto deviam integrar-se na corrente renovadora da instrução pública. Assim exigisse a Câmara paulistana a maior solicitude pelas escolas do seu município. Para elas nomeasse como inspetores, homens de adequada inteligência na matéria e conhecido patriotismo. Velasse sobre o estado das aulas e fiscalizasse os métodos de ensino, a conduta dos mestres e o aproveitamento dos discípulos. Apontasse erros e sugerisse medidas para a melhoria da instrução.

Ao Fiscal da Cidade se incumbisse verificar se as Escolas estavam sempre abertas nos dias que não fossem

feriados e às horas marcadas para as sessões de ensino.

Sem o certificado da conduta passado pelo Fiscal, não poderiam os

professores receber os vencimentos. Certificado este acompanhado de certidão de frequência. Exigia-se ainda que a Câmara fornecesse ao Governo relatórios trimestrais sobre o bom ou o mau estado de seus estabelecimentos de ensino.

Meditava o novo governo do Império pôr em execução novo Plano de Reforma Geral de Instrução Primária, em elaboração adiantada (Reg. Ger. 21, 250).

E bem pouco provável que de tal Plano Novo algum resultado novo haja decorrido.

Em princípios de 1832 demitiu-se o Padre Bento Antônio de Barros do cargo de professor primário da Es-

cola de Ensino Mútuo da Freguesia da Sé.

Aberto o concurso apareceu um único candidato, Vicente José da Costa Cabral que examinado com as mesmas formalidades usuais foi nomeado pelo Presidente Rafael Tobias de Aguiar, mas com vencimentos mais minguados: vinte e cinco mil réis mensais, apenas.

A Câmara em obediência ao que recomendava o Ministro do Império e explícito convite do Conselho Geral da Província procedeu a um inquérito sobre o estado das escolas do seu Município. E como resultado de tal sindicância, comunicava a 14 de fevereiro de 1832 ao Presidente Tobias as desoladoras conclusões a que chegara.

Para estas aulas não existiam estatutos promulgados pelo Governo. Os próprios Mestres ignoravam por completo qualquer cousa neste sentido.

Quanto às escolas paulistas forçoso era reconhecer que "todas estavam" em bastante relaxação, fosse porque o Governo não houvesse prestado o material necessário às aulas, fosse pelo pouco zelo demonstrado pelos Professores.

A melhor de todas era uma de meninas. Em todo o caso havia esperanças de melhoria visto como se tinha procedido à nomeação de inspetores eficientes.

Rafael Tobias, dando nova mostra de espírito adiantado, mandou a 8 de fevereiro de 1832 abrir concurso para o provimento de duas escolas novas, uma em Cotia e outra na Colônia Alemã, provavelmente de Santo Amaro.

A Câmara respondendo ao ofício presidencial advertiu ao presidente

provincial prevenindo que não estabelecesse a escola da Colônia Alemã por "absolutamente desnecessária", visto como em tal lugar só existiam três ou quatro famílias havendo os demais colonos desamparado a sede de sua aglomeração.

A 26 de março de 1832 expedia Rafael Tobias à Câmara um regulamento dos Mestres de Primeiras Letras. Constava-lhe que estes professores

não tinham suficiente conhecimento das Leis e Instruções pelas quais se deviam reger em seu Magistério. Queria por isto orientá-los valendo-se de extratos da Lei de D. José I de 1772, de uma provisão de D. João VI de 1811 e, afinal, de uma carta da Lei Imperial de 15 de outubro de 1827.

São interessantes estas instruções ou *Obrigações dos Mestres de Primeiras Letras*, que a Câmara fez logo averbar no seu Registro Geral (22, 123).

Para os mestres providos antes da lei de 15 de outubro de 1827 era exigido soubessem ensinar a ler, escrever e pelo menos "as quatro espécies de aritmética simples, a gramática da Língua Nacional e os princípios da Moral Cristã".

Os posteriores a 1827, estes deviam seguir à risca a lei de 15 de outubro de 1827 em seu artigo sexto. A ela deveriam cingir-se também as mestras de meninas salvo quanto à exclusão indicada em lei.

O horário do ensino se dividiria em dois períodos, o da manhã e o da tarde, cada qual de duas horas. Os castigos infringidos aos alunos só poderiam ser praticados pelo método re-centíssimo de Lencastre (sic), a saber, castigos morais, abolido que fora o uso da palmatória.

As férias correriam de Primeiro de Dezembro a 6 de Janeiro, do Domingo de Ramos ao dia dos Prazeres. Não haveria aulas nos três dias do Entrudo e na Quarta-Feira de Cinzas e nos dias das cinco Festas Nacionais, as que celebravam a promulgação da Constituição do Império (25 de março), a abdicação de D. Pedro

I (7 de abril), a instalação do Parlamento Nacional (3 de maio), a Independência do Brasil e o natalício do pequenino Imperador (2 de dezembro).

Também não se dariam aulas às quintas-feiras e nos dias santificados pela Igreja. Estes eram então numerosos: 25 de janeiro (São Paulo),

2 de fevereiro (Purificação de Nossa Senhora), Santo Antônio (13 de junho), São João Batista (24 de junho), São Pedro e São Paulo (29 de junho), Assunção de Nossa Senhora (15 de agosto), Natividade de Nossa Senhora (8 de setembro), Todos os Santos (1.º de novembro), Finados (2 de novembro), Corpus Christi, Ascensão do Senhor, Natal do Senhor e Circuncisão, dia do Ano Bom.

Seriam os mestres obrigados a remeter anualmente à Câmara, no fim de cada ano, uma relação dos alunos "com declaração do tempo em que se haviam matriculado, sua morigeração, frequência e aproveitamento, relatório que impreterivelmente devia ser remetido no fim de agosto".

Apressou-se a Câmara em distribuir pelos seus prepostos fiscalizados do ensino primário tais instruções presidenciais, assim também como

aos vigários (Reg. Ger. 22, 150) e pessoas gradadas, inspetores graciosos de instrução pública. Em 1832 exercia tais funções na cidade, Francisco Antônio de Sousa Queirós, mais tar-

de vereador, deputado à Assembléia provincial e ao Parlamento Nacional, presidente da Província, Senador do Império e Barão de Sousa Queirós (1806-1891).

A 13 de abril desse ano remetia-lhe a Câmara as instruções da Presidência esperando que êle cuidadosamente fiscalizasse as escolas primárias da Cidade, "a bem da educação da mocidade que cumpria promover com o maior desvelo possível".

Nesta ocasião pediu-lhe "uma informação do estado das aulas de sua Inspeção a fim de se poder providenciar a tal respeito". (Reg. Ger. 22, 150).

Notavam-se aliás sintomas verdadeiros de interesse dos governantes pela melhoria da instrução.

E o que denuncia uma questão movida pelo escrivão Joaquim Goulart contra a Municipalidade e a pleitear a reintegração de seu cargo de secretário da Câmara, do qual fora demitido.

Um dos argumentos, por ela invocado, era que o reclamante claudicava muito em matéria ortográfica, circunstância esta jamais invocada em toda a seqüência dos fastos municipais. (Actos 26, 500 e 525).

Na sessão de 21 de agosto de 1832 frisava-se que a apresentação do ex-secretário, cheia de erros de ortografia e de redação fosse "remetida ao silêncio, arquivando-se".

As queixas dos professores endereçavam-se diretamente ao poder municipal como sucedia a 19 de janeiro de 1835 quando o professor de Santa Ifigênia, Carlos da Silva Teles, informava que seus alunos não guardavam o necessário respeito nas aulas.

Assim também os candidatos à regência das cadeiras vagas envia-

vam os seus requerimentos ao poder municipal pedindo carta de Emprego de Professor de Primeiras Letras, como sucedeu com o Padre Tomás Inocêncio Lustosa, pretendente a uma cadeira em São Bernardo, obtendo o seguinte despacho: "Informe-se com o que consta dos relatórios do Fiscal e Inspetor da escola e se não tem aparecido queixa alguma do suplicante".

A 7 de agosto de 1835 solicitava a Câmara do diretor do curso jurídico, Dr. Carlos Carneiro de Campos, futuro Visconde de Caravelas, informações as mais completas sobre o andamento das aulas do Curso Jurídico para atender a uma solicitação da Presidência da Província.

A 4 de dezembro seguinte as cousas andavam lentamente, naqueles bons tempos podiam os edis informar ao Presidente que os alunos da Faculdade de Direito eram, em suas cinco séries, 175 e os de humanidades 195 assim distribuídos pelas classes: latim (56), francês e inglês (30), história e geografia (41), geometria (19), filosofia racional e moral (36) e retórica (13).

Nove eram as escolas primárias existentes na cidade, das quais sete masculinas. Destas, quatro funcionavam à custa dos cofres públicos e as demais por conta de particulares.

Das duas femininas uma era oficial, a da Sé, instalada na rua de São Bento, mas em casa particular, e outra particular funcionava à rua do Príncipe (Quintino Bocaiúva) em casa de Elisiária Cecília Espínola. Contavam, respectivamente, 49 e 14 alunas.

Na freguesia da Sé, a escola oficial estava instalada em casa nacional do Pátio do Colégio e contava 54

alunos; a segunda era particular, a da rua do Carmo, em casa do Padre Francisco Antônio de Araújo. Via-se mais freqüentada, pois contava 59 alunos. Terceira classe existia à rua da Boa Vista, em casa de Joaquim de Araújo Leite Rocha. Era particular e contava 56 freqüentadores de suas aulas.

A única escola da freguesia de Santa Ifigênia funcionava em prédio nacional, na rua do Acu (São João) subsidiada pelos cofres públicos e contava 42 discípulos.

As aulas das freguesias de São Bernardo e de Guarulhos, oficiais, contavam 23 e 16 discípulos. A da freguesia de Nossa Senhora do Ó, particular, tinha 17 discípulos.

Assim, em fins de dezembro de 1835, existia a seguinte população escolar na cidade de São Paulo:

Ensino superior.....	175
Ensino secundário.....	193
Ensino primário (masculino) .	267
Ensino primário (feminino) ...	63
Total .....	698

Era insubordinada a população escolar ou pelo menos no meio dela havia elementos numerosos insubordinados, insuportáveis. Motivaria isto uma representação dos professores "de ensino contra" à Câmara, pedindo-lhe a permissão de "lançar mão" de alguns castigos físicos com brandura e moderação (Atas 29, 25).

Perplexos, preferiram os edis endereçar tal representação à Assembléia Provincial.

Os queixosos eram dois dos mais prestigiosos membros do magistério, o Padre Bento José Pereira, da Freguesia da Sé, e Carlos José da Silva Teles, da de Santa Ifigênia.

É muito interessante a representação Municipal: constituía um protesto contra a vigência do novo método de ensino de Lencaster nas escolas primárias da cidade.

"Recorria ela à ilustrada Assembléia representando sobre os castigos dados pela nova instituição aos discípulos como insuficientes e incapazes de produzirem qualquer efeito vantajoso". Assim esperava as sábias providências dos legisladores provinciais.

Constante experiência fizera ver claramente que os meninos mostravam-se ordinariamente insensíveis a esses estímulos de honra e consolação que, muito belos em teoria, só deixavam, ver na prática mais que tristes resultados. Por que seria isto? Talvez porque no Brasil não se houvesse ainda tocado a esse perfeito grau de civilização existente na prá-tria de Lencaster. Ou talvez porque a natureza infantil fosse incapaz de apresentar esse temor e dados os estímulos que por si pudessem guiar os meninos.

O novo método introduzido nas escolas paulistanas longe de produzir o adiantamento à moralidade dos alunos não mais produzira que o atraso e impureza de costumes dos mesmos!

Era isto tão evidente que se viam os pais retirarem freqüentemente seus filhos das escolas oficiais para os entregarem a mestres particulares, onde os meninos, tendo menos a temer, melhor se entregavam a seus deveres escolares, donde resultavam os dois efeitos desejáveis: adiantamento e moralidade.

Os contínuos e repetidos abusos diariamente ocorridos nas Escolas Públicas, os desacatos aos professores e a destruição dos utensílios neces-

sários às aulas, palavras e ações imorais, a falta de respeito aos condiscipulos e até aos professores era o que diariamente se presenciava nas escolas públicas, mau grado o emprego de todos os castigos permitidos pelo método Lencastreano.

Assim se achava a Câmara certa e convencida da realidade das coisas, que tudo iria de mal a pior enquanto a lei não permitisse aos Professores usar com brandura e moderação de alguns castigos físicos. Não hesitava em corroborar tudo quanto afirmavam os mestres por isto que, por já não pequena experiência, de sobra sabia-se quanto os eventuais castigos eram os únicos capazes de, intimidando de alguma sorte os meninos, fazê-los reconhecer e executar seus deveres.

Tendo inequívocas provas de que a Assembléa Provincial se achava sempre animada de vivo interesse em prol da prosperidade e progresso da Província, declarava a Câmara esperar que êle não duvidaria em permitir aos professores de primeiras letras a faculdade de lançar mão de alguns castigos físicos, como único meio eficaz de promover o adiantamento e os bons costumes da mocidade (Reg. Ger. 26, 52).

Assim pedia o restabelecimento da fêrula e da vara de marmelo de emprego tão generalizado em todo o país quando os mestres aos alunos intimidados inculcavam — como esse-professor colonial de São João d'El Rey — que "as contas de somar e diminuir entravam na cabeça pelos olhos mas que as de multiplicar e dividir só se introduziam no cérebro através das palmas das mãos".

Diante da evidência dos fatos restabeleceram-se as velhas normas pe-

dagógicas. Não se aclimatavam bem as normas Lencastreanas nas terras paulistanas.

Era mais suave a fiscalização do ensino feminino. Mas uma vez ou outra, cousa inevitável, ocorriam também incidentes nascidos de irregularidades.

Assim em 1838 o Fiscal da Cidade denunciou a professora de primeiras letras Benedita da Trindade como faltosa ao cumprimento dos deveres. E a Câmara julgou prudente incumbir o seu vereador Cônego Cura Manoel da Costa e Almeida de averiguar o que havia de procedente em tal denúncia.

Foi o parecer do eclesiástico favorável à acusada, embora reconhecesse que ela se descurava do ensino das prendas domésticas. Mas ao entender da Câmara reduzir-se-ia isto à prática de costura e de engomação.

Isto porém já ultrapassou os limites de alçada municipal pois a Câmara não tinha o poder de interpelar ou modificar a lei.

Assim, referindo-se à Presidência da Província, o laudo decorrente de tal questão fêz a Câmara saber a S. Exa. que a seu ver a Professora cumpria os seus deveres "com a especificada exceção", contudo.

Dando ponto final a esta questão, fêz a Câmara saber a D. Benedita que "para cumprir os seus deveres era de mister que pelo menos ensinasse as meninas a coser. Devia dividir as suas quatro horas de aula de maneira que chegassem para todo o ensino que a Lei determinava". (Actas 31, 112).

Em 1841 melhorava a situação dos professores primários. Assim, Rafael Tobias de Aguiar, novamente presidente da Província, nomeou a Ago:j-



tinho José de Oliveira Machado, professor da segunda escola de Primeiras Letras da Cidade, com quarenta mil réis mensais de vencimentos.

Neste ano, segundo relatório municipal de 23 de dezembro, não andava muito brilhante o estado da Instrução Primária.

A aula instalada no Convento de São Francisco contava bastante alunos, a do Largo do Palácio ainda não tivera exercício por não ter prontos os seus locais.

A das meninas, na rua de São Bento, contava com algumas discípulas; as professoras cumpriam sofrivelmente com os seus deveres do regime externo, mas não fora possível à Câmara, apesar de repetidas exigências, obter uma estatística escolar e esclarecimentos sobre os métodos de ensino.

Em Santa Ifigênia era a aula bem freqüentada e o professor, sofrível. Em Juqueri contavam-se nove alfabetizados, mas muito irregulares na freqüência e de pouco aproveitamento. Convinha multar os pais destas meninas, mas antes de mais nada o Professor. A aula de Guarulhos estava fechada em virtude de aposentadoria do respectivo mestre.

A de Cotia, de 18 alunos baixara a seis. E com pouco aproveitamento por culpa do Professor a quem se suspendera.

Em São Bernardo a freqüência caíra de 16 a seis alunos, pouco assíduos. Atribuir-se-ia isto à inabilidade do Mestre e parte à pobreza dos moradores. Alunos matriculados havia seis, e sete alunas sem mostrar adiantamento!

Num meio de cultura ainda deficiente chegavam, às vezes, testemu-

nhos de alhures documentadores de mais elevado nível intelectual. Assim a Câmara, a 25 de agosto de 1836, recebia do Presidente da Província, Gavião Peixoto, um exemplar "de tradução" de uma obra inglesa sobre a arte de pintar fornecida pela Academia de Belas Artes da Corte para ser distribuída pelas bibliotecas e escolas de desenho do Império, segundo ofício do diretor da Academia Felix Emilio Taunay.

Na sessão de 24 de outubro do mesmo ano resolviam os edis que os cofres municipais comprassem para o

Seminário de Educandas os livros recomendados pela Comissão de Visitas de Prisões e estabelecimentos de caridade.

A 27 de setembro de 1837 era o Presidente Gavião Peixoto quem enviava uma portaria à Câmara, reme-tendo-lhe um exemplar do "Periódico Mensal" publicado na Corte pela Sociedade Auxiliadora da Indústria Nacional para conhecimento dos importantes artigos de que se compunha Guardasse-o em seu Arquivo e facilitasse a sua leitura aos lavradores que o quisessem consultar. (Reg. Ger. 27, 163).

E realmente por aqueles anos distantes e atrasados o órgão da Sociedade Auxiliadora representava um *nec plus ultra* em matéria de ensinamentos agrícolas, embora a sua revista fosse uma verdadeira "mistura de grelos" abrangendo mil e um assuntos os mais díspares, coligidos aqui e acolá da bibliografia européia do tempo.

Cousa mais coordenada era o *Manual do Agricultor Brasileiro*, de autoria do major reformado do Exército Carlos Augusto Taunay (1791-1867), polígrafo ilustrado e inteligente, mas dispersivo.

A primeira edição deste livro data de 1837 e seus exemplares são hoje raríssimos. Teve a obra extraordinária aceitação e o ilustre Bernardo de Vasconcelos, ministro do Império, mandou adquirir muitos volumes a fim de os distribuir pelas Câmaras Municipais do país, quando o autor fez a segunda tiragem.

A 13 de abril de 1839, o Presidente da Província, Venâncio José Lisboa, enviava à municipalidade paulistana o exemplar que lhe viera do Rio de Janeiro "a fim de que a Câmara facilitasse a sua leitura aos lavradores que o quisessem consultar e lhe desse a maior publicidade".

Desta segunda edição também são hoje muito raros os exemplares de uma obra cuja simplicidade de ensinamentos bem documenta a singeleza da ciência agrônômica contemporânea do Brasil regencial.

Neste mesmo ano de 1839 tomou a Câmara a deliberação de mandar adquirir para sua consulta o *Repertório Jurídico* de autoria do Desembargador Conselheiro José Paulo da Figuerôa e Nabuco de Araújo, ou exatamente a *Legislação brasileira ou Coleção cronológica das leis e decretos do Império do Brasil desde o ano de 1808 até 1831, inclusive* os sete alentados volumes in-4.º — cuja publicação se encetara em 1836, e gozava do maior prestígio.

Em carta de 10 de setembro de 1839 escrevia o Presidente da Câmara paulistana, Joaquim José de Morais e Abreu, ao juriconsulto preve-nindo-o de que a municipalidade candidatava-se a uma coleção, prontifi-cando-se a remter-lhe os cinquenta mil réis da subscrição integral, pa-gando-a adiantadamente no lugar in-

dicado por S. Exa. de quem solicitava a remessa dos volumes já impressos.

A 22 de outubro de 1840 era a Câmara surpreendida pela leitura de uma portaria do Presidente da Província, Rafael Tobias de Aguiar.

Ordenava o futuro Brigadeiro à edilidade paulistana que mandasse franquear o seu arquivo a um jovem consultante de 24 anos que ali queria "fazer as indagações dos documentos históricos de que desejava prover-se para aumentar seus conhecimentos de história da Província de São Paulo a cujo estudo se vinha de preferência dedicando por nela ter nascido" (Reg. Ger. 29, 218).

Era este estudioso nada menos que Francisco Adolfo de Varnhagem, que realizava o seu assaz prolongado *iter* pela circunscrição onde nascera.

A 3 de novembro dava Rafael Tobias nova mostra de suas instiga-ções intelectuais remetendo à Câmara números do Periódico Mensal da Sociedade Auxiliadora da Indústria Nacional ordenando que os conservasse em seu Arquivo, "facilitando a leitura dos seus importantes artigos aos lavradores que os quisessem consultar".

O sucessor do *Reisinho*, o chefe de esquadra Miguel de Melo Sousa e Alvim, cujo governo tão curto foi, de apenas um semestre, este incumbiu à Câmara de propor entre os agricultores do Município o plantio de alfafa "muito boa para prados artificiais" de que lhe mandava um pacote de sementes, "esperando do seu patriotismo que promovesse com todo o zelo a aclimação desta útil planta". Acerca dos resultados desta tentativa não deixasse de tornar ciente o Governo da Província como a Sociedade Auxiliadora da Indústria Nacional.

Obedientes a estas recomendações mandou a Câmara as sementes ao Brigadeiro Gavião Peixoto pedindo-lhe que as distribuisse pelos lavradores mais inteligentes e curiosos dos Municípios e depois comunicasse o que sucedera com esta primeira aclimação da alfafa em terra paulista. — AFONSO DE E. TAUNAY — (*Educação de Adultos*, São Paulo).

#### A CIDADE UNIVERSITÁRIA

A despeito de sua finalidade precípua de administrar o serviço público, coube ao D.A.S.P. a importantíssima tarefa de realizar a construção da cidade universitária que congregará, num mesmo "campus", as diversas Faculdades e Escolas que atualmente compõem a Universidade do Brasil.

A construção da cidade universitária determinará uma radical mudança no ensino superior do país, tradicionalmente fragmentário e individualista. Os velhos e inadequados edifícios que abrigam as nossas Faculdades serão substituídos pelos amplos e modernos conjuntos da Ilha Universitária, resultando da ligação de nove pequenas ilhas situadas na baía de Guanabara.

Seria desnecessário acentuar que a cidade universitária dará ao estudante o espírito de classe que, infelizmente, até hoje, não sentimos no país, justamente em virtude da dispersão dos centros educacionais. Não exageramos ao afirmar que o estudante brasileiro vive mais em função da sua vida fora da Faculdade, ao contrário do que acontece nos demais países onde toda a vida de um universitário gira em torno da sua

faculdade, da sua escola, da sua universidade.

Compreendendo a necessidade de agrupar os estudantes num único local, num real ambiente escolar, adotou o governo providências no sentido de tornar realidade um velho e acalentado sonho de alunos e professores.

E o plano que hoje está sendo executado resulta dos vários estudos preliminares feitos por engenheiros e arquitetos brasileiros e estrangeiros convidados pelas autoridades.

"O planejamento de uma cidade universitária, do tipo moderno — diz o último relatório do Escritório Técnico da Universidade do Brasil — exige uma longa coleta de dados e a elaboração de difíceis organogramas dependentes da sua estrutura, de seus currículos e de seus métodos de ensino.

Como premissa — prossegue o mesmo relatório — foram adotadas as conclusões dos estudos executados entre os anos de 1935 e 1945, segundo os quais a Universidade do Brasil deverá ser urbana e abranger num mesmo "campus" todas as organizações de educação, ensino, cultura, pesquisa, assistência técnica, esportes, administração, residências e serviços auxiliares, além de museus, biblioteca central, jardins ou hortos florestais, jardim zoológico, biotério, etc."

A lotação da Cidade Universitária, logo que começar a funcionar, foi fixada em 15.500 alunos, o dobro do número de matrículas verificadas no ano de 1949, mas essa lotação poderá ser aumentada para 30.000, uma vez que os estudos feitos pelos técnicos prevêem o crescimento progressivo do conjunto universitário.

### *Unidades Universitárias*

A Faculdade de Medicina disporá de acomodações para receber 2.500 estudantes, seguindo-se as Faculdades de Direito, Filosofia e Escola Nacional de Engenharia que abrigarão 2.000 universitários. As Faculdades de Arquitetura, Odontologia, Economia e as Escolas de Música e de Enfermagem servirão a 1.000 estudantes e, finalmente, as Escolas de Belas Artes, Química, Farmácia e Educação Física poderão ser frequentadas por cerca de 500 jovens.

Unia população de 10.000 estudantes e 300 famílias de professores constituirão a zona residencial da Ilha Universitária, cuja lotação global será, na fase inicial, de 23.000 pessoas.

A constituição da cidade universitária é a seguinte:

1. Centro Administrativo
2. Centro de Filosofia, Ciências, Letras e Educação
3. Centro de Ciências Sociais, Políticas e Econômicas
4. Centro Médico, Odontológico, Farmacêutico e Hospitalar
5. Centro de Engenharia, Químico, Tecnológico, Eletroté-técnico e de Física Nuclear
6. Centro de Belas Artes
7. Centro de Educação Física
8. Centro Residencial
9. Centro dos Serviços Auxiliares
10. Centro Florestal e Zoológico.

A área total da Cidade Universitária será de 5.957.460 m<sup>2</sup>.

A localização da Cidade Universitária foi objeto de longos estudos, e não muitas dificuldades foram en-

contradas para a escolha definitiva do local. Cerca de doze localidades foram analisadas antes de ser finalmente escolhido o atual, e os fatores de ordem política e social, como facilidade da obtenção da área, sem despejos ou deslocamento de famílias, fábricas e quartéis, os fatores econômicos, isto é, o custo dos terrenos e das benfeitorias a desapropriar e a demolir, bem como o custo das construções e utilidades, os fatores técnicos como área, relevo topográfico, clima, acessibilidade, subsolo, etc. influíram, preponderantemente, para que as autoridades se fixassem nas pequenas ilhas da enseada de Manguinhos entre a Ponta do Caju e a Ilha do Governador.

O local em questão distará apenas 8.500 metros do centro da cidade.

### *Hospital das Clínicas*

A maior obra de todo o conjunto será, certamente, o Hospital das Clínicas, abrangendo assistência médica em, ambulatório e enfermaria, bem como ensino e pesquisa. Seu projeto foi elaborado sob a orientação do dr. Augusto Brandão Filho, com a assistência de consultores de diversas especialidades.

Nos seus oito pavimentos o edifício de linhas simples abrigará, na ala da frente, dezesseis clínicas, dispondo cada uma de 104 leitos. Nas duas alas transversais ficarão situados os serviços anexos, tais como ambulatório, ensino, cirurgia, laboratórios, administração, etc. Na ala direita dois outros pavimentos serão destinados aos quartos particulares. O Hospital das Clínicas terá, assim, no cômputo total, dois mil leitos, po-

dendo atender diariamente nos seus ambulatórios a 2.500 consultantes.

#### *O Instituto de Puericultura*

Já é uma realidade. Construído sob a orientação do professor Marta-gão Gesteira, que até há bem pouco tempo ocupou o cargo de diretor do Departamento Nacional da Criança, do então Ministério da Educação e Saúde, foi o primeiro edifício do conjunto a entrar em funcionamento, e sua missão é a de realizar estudos, pesquisas e ensino de natureza biológica e social referentes ao desenvolvimento físico e mental da criança. Localizado no setor médico da Ilha Universitária, à margem da avenida brigadeiro Trompowsky, é integrado pelo ambulatório, Hospital, Abrigo Maternal, Pupileira e Banco de Leite.

O ambulatório, em cada turno, pode atender a duzentas crianças.

O Hospital consta de três pavimentos, com 5 enfermarias, 107 leitos, sendo que 16 para prematuros, 24 para

lactantes, 50 para crianças de 2 a 7 anos, 6 para observação e 11 para isolamento.

Temos, a seguir, a pupileira, onde poderão ser internadas 72 crianças sadias, das quais 12 com as suas mães nutrizes, para o estudo de dietética e desenvolvimento infantil.

O Instituto de Puericultura é uma obra que honra os técnicos encarregados da construção da Cidade Universitária e prestará inegáveis serviços no setor da assistência à criança.

#### *Outras Faculdades*

Enquanto isso, prosseguem, em ritmo acelerado, as construções dos edifícios que abrigarão a Faculdade

Nacional de Arquitetura, a Escola de Engenharia e o Instituto de Física Nuclear.

A Faculdade Nacional de Arquitetura foi projetada de acordo com um organograma apresentado pelo professor Paulo Ewerard Nunes Pires e compreenderá quatro blocos que serão ligados entre si. O Bloco principal será um edifício de oito pavimentos. Nos dois primeiros ficarão instalados a Direção da Faculdade, serviços administrativos e o Diretório Acadêmico e os restantes serão destinados às salas de aula.

No segundo edifício, de dois andares, será a biblioteca, o terceiro, será destinado às cadeiras que necessitem de instalações especiais ou de grandes laboratórios e, finalmente, o quarto bloco, com 5.200 m<sup>2</sup> será a sede do Museu de Arquitetura Comparada.

O setor de Engenharia disporá de uma área de 700.000 m<sup>2</sup>. e as construções dos edifícios que o compõem já estão em andamento depois de os seus projetos iniciais terem sido refeitos por três vezes para atender à radical reorganização então em estudo. O professor Francisco de Sá Lessa, diretor da Escola de Engenharia, faz parte da Comissão Supervisora do Planejamento da Cidade Universitária e estudos complementares, relativos a cada Departamento e respectivas cadeiras, estão sendo executados pelos catedráticos da Escola de Engenharia.

Oito blocos integram o conjunto da Escola. O Bloco A terá seis pavimentos e será destinado aos Departamentos de Matemática, Física, Química e Desenho, bem como à entrada principal, portaria, serviços gerais, secretaria e tesouraria. O Bloco B, com dois pavimentos, abrange

•Cafeteria e um auditório para 500 pessoas, no andar térreo. No segundo andar ficarão os gabinetes do Diretor e do vice-diretor, o Conselho, a Congregação, salas de estar para os professores, assistentes e biblioteca. No Bloco C o pavimento térreo será para o Diretório Acadêmico e o segundo pavimento comportará o Departamento de Ciências Naturais. O Bloco D abrigará, no segundo pavimento, o Departamento de Mecânica e o andar térreo será uma área de recreio e estacionamento. O pavimento térreo do Bloco E será destinado ao recreio e estacionamento de alunos. O Departamento de Engenharia Mecânica ocupará o segundo pavimento. O Bloco F, com pavimento térreo em pilotis, terá, no segundo pavimento, o Departamento de Minas e Metalurgia. O Bloco G, recreio e estacionamento em pilotis no pavimento térreo, e o Departamento de Topografia e Geodésia no segundo pavimento. O Bloco H terá o primeiro pavimento em pilotis como os demais e no segundo e no terceiro ficarão os Departamentos de Engenharia Civil e Ciências Econômicas. Finalmente, o Bloco I, de tipo especial, com pé direito duplo, sobreloja parcial e cobertura em Sheds, destinado às oficinas e laboratórios pesados dos Departamentos de Mecânica, Engenharia Civil, Minas e Metalurgia, Química e Engenharia Mecânica.

#### *Instituto de Física Nuclear*

Anexo à Escola de Engenharia, está sendo construído o Instituto de Física Nuclear, constituído por três blocos interligados. No primeiro deles ficarão localizadas as instalações

administrativas e de ensino, bem como um auditório com capacidade para 300

pessoas. O segundo bloco foi reservado para os laboratórios técnicos e de medidas de precisão e para os

gabinetes de estudos teóricos e de cálculo. Nesse mesmo bloco ficarão os geradores de alta tensão e de cascata, bem como, em anexo, todas as instalações experimentais auxiliares.

O terceiro bloco será ocupado pelas oficinas especializadas de mecânica, e montagem, de ótica, de eletricidade, de sopragem de vidro e outros de natureza especial ligadas à técnica nuclear. Como um apêndice a esse bloco, será instalado o sincro-ciclotron que disporá de grande câmara para o aparelho principal, sala de motores, câmaras de Wilson, contadores Geygers, preparação, alvos, laboratórios de radioquímica e outros anexos.

#### *Faculdade de Farmácia*

O anteprojeto da Faculdade Nacional de Farmácia foi orientado pelo professor Donaldson Quintela e prevê o funcionamento dos cursos de química orgânica, inorgânica, industrial, analítica e biológica, bem como botânica, zoologia, parasitologia, far-macognosia, farmacodinamia, bro-matologia, higiene, microbiologia, etc. O ensino será completado pela pesquisa e pela assistência à indústria farmacêutica. O edifício é composto por oito pavimentos e um subsolo.

#### *Instituto de Psiquiatria e de Neurologia*

Esses dois Institutos continuam em fase de planejamento. Na base de um organograma apresentado pelo

professor Maurício de Medeiros, foram elaborados quatro anteprojetos do primeiro dos aludidos Institutos, os quais vêm servindo, depois de criticados, para os estudos de mais um outro ainda não concluído.

*Faculdades de Medicina e de Odontologia*

Para o início dos trabalhos de planejamento destas Faculdades, procede o Escritório Técnico, sob a supervisão do professor Augusto Brandão Filho, a uma consulta sistemática aos respectivos catedráticos. Logo que fiquem concluídos os respectivos organogramas funcionais, os projetos arquitetônicos poderão ser estudados e desenvolvidos.

\* \* \*

Os trabalhos que vêm sendo realizados na Ilha Universitária estão sob a chefia do engenheiro Luiz Hil-debrando de Barros Horta Barbosa que tem a assisti-lo os Srs. Rubens Moreira Torres e Liberato Soares Pinto, além de uma grande e selecionada equipe que inclui arquitetos, desenhistas, etc. — ARTUR SEIXAS — (*Revista do Serviço Público*, Rio).

MATURIDADE, PROBLEMAS RELACIONADOS À MATURIDADE E O TESTE ABC DE LOURENÇO FILHO

*Primeira Conferência*

Antes de entrarmos, propriamente no assunto destas duas conferências, queremos situar um problema que se apresenta logo aos educadores

(\*) Conferências realizadas no Curso da "Problemas de Aplicação do Teste ABC" nos dias 17 e 25 de setembro de 1953.

responsáveis e ciosos de sua consciência profissional; é um problema de valor, que pode ser enunciado nos termos seguintes: será, na verdade, a maturidade importante, quando se considera a educação do ponto de vista da filosofia democrática?

Estudemos a situação real, tal como se apresenta em nossas escolas primárias, sobretudo nas públicas, para onde converge a grande massa de nível econômico inferior; passemos depois à análise das conseqüências, em sua projeção na vida do homem que derivou da massa escolar.

Ao nascer, passando de um mundo preparado para a evolução na vida intra-uterina, ao mundo exterior, onde o ser deverá realizar movimentos no sentido de adaptar-se, produz-se o primeiro desequilíbrio significativo em sua evolução que é, então, de natureza predominantemente neu-ro-vegetativa; ao fim dos 6 meses, em vista das experiências realizadas, dos mecanismos de defesa desenvolvidos e da assistência do adulto, consegue, normalmente, equilibrar-se, tomando com o ambiente um contato direto o que lhe permitirá a aquisição de certos comportamentos, dos quais o mais importante, do ponto de vista social, é a linguagem. Novo desequilíbrio produz-se quando, nas imediações de 12. meses, coordena os movimentos que lhe permitirão deslocar-se no espaço; já então, o mundo se apresenta a seu campo limitado. com interesses diferentes. Leva mais tempo a equilibrar-se, mas o consegue, para que novo desequilíbrio sobrevenha.

Assim, vencendo dificuldades antepostas pelo próprio meio, vai a criança evoluindo e se relacionando, não apenas aos seres que a rodeiam,

mas ao tipo de cultura em que os mesmos vivem, submetendo-se a normas de moral que são aceitas e transmitidas, naquele tempo e naquele lugar. Nas proximidades dos 7 anos (idade que se tem considerado boa para iniciar a aprendizagem da leitura e escrita, porque uma significativa maioria ao atingi-la está realmente em condições de aprender essas técnicas), fase a que alguns autores têm denominado *primeira adolescência*, novo desequilíbrio sobrevém: há modificações anátomo-fisiológicas que, por sua vez, são acompanhadas de mudanças no comportamento social; há como que um desejo de *auto-afirmação do eu*, desejo que, na adolescência, virá assumir um aspecto mais intensivo; até então, a criança vivia no lar, ligada à constelação familiar por laços de sangue e de afeto e, ainda mesmo quando frequentou um jardim de infância, ou escola maternal, o tipo de orientação na educação pré-escolar leva à transferência natural das condições da família para as do estabelecimento; não há propriamente neste a forma sistemática, nem a disciplina se faz sentir tão nitidamente; a criança é levada à aquisição dos hábitos de rotina e a uma socialização crescente que acompanha de muito perto seu desenvolvimento natural; o grupo infantil não tem ainda para ela a significação que terá mais tarde na escola primária e a "fase mágica" ajuda-a a vencer as dificuldades, a resolver os problemas mais difíceis que a realidade lhe propõe. Ingressando na escola primária, num momento de desequilíbrio, afetivo-emocional sobretudo, ela se encontra em posição diferente, muitas vezes mesmo oposta aquela que mantivera no seio da fa-

mília até então. Mesmo quando há irmãos, o grupo por Eles constituído não pode ser identificado ao que se forma com a turma; os irmãos estão ligados por elos afetivos e pelo sangue; não estão no mesmo nível de desenvolvimento (a não ser em casos excepcionais de gêmeos); apresentam interesses diferentes e mantêm posições muito diversas no grupo familiar, em relação aos pais, principalmente. Na turma, o grupo é formado de indivíduos do mesmo nível de evolução, com interesses idênticos, indivíduos que têm os mesmos direitos e deveres e que devem ser tratados da mesma forma.

Quando não há irmãos, isto é, se trata de um filho único, ou quando a criança, por qualquer motivo, goza de situação excepcional no seio da família (caçula, filho superprotegido, fixado à mãe etc), o choque, ao passar para a escola, se torna maior, mais traumatizante, a adaptação ao grupo infantil mais difícil.

Além disso, há a considerar o *meio social* de origem; nos últimos 20 anos, aproximadamente, tem havido uma seleção dos elementos que procuram a escola pública primária; o fato pode ser atribuído a várias causas; entre outras, ao aumento crescente da população infantil em idade escolar e à falta de vagas em nossos estabelecimentos municipais de ensino primário; isso determinou a abertura de escolas particulares por todo o Distrito Federal, havendo-as de vários tipos: excelentes, boas, sofríveis e péssimas e também de vários preços (os quais não estão sempre em relação ao valor da educação ministrada). Assim, procuram as escolas públicas aqueles que não podem pagar, de forma alguma, a



particular. Por um lado, é justo que a vaga seja concedida ao mais pobre, ao mais desvalido, ao que não pode pagar; por outro, é um fato anti-de-mocrático, pois que se determinam, por tal forma, dois níveis: o superior, de quem paga e freqüenta a escola particular (ou "escola paga", como chamam comumente) e o inferior, daqueles que não podem fazê-lo. Várias vezes, temos ouvido crianças do primeiro grupo, referindo-se às do segundo, dizerem: "São os moleques da escola pública". A diferença entre os dois níveis cada vez se torna mais acentuada, pois que as famílias, mesmo modestas, preferem, em muitos casos, fazer um sacrifício, mantendo seu filho num estabelecimento particular, sobretudo quando a escola pública mais próxima é freqüentada por crianças de "morro" e de "casas de cômodos".

Isto, no entanto, é um outro problema, ao qual só fizemos referência, de passagem, com o objetivo de focalizar o fato seguinte: em grande número de nossas escolas primárias municipais, sobretudo as de zona rural mais distante, matriculam-se crianças que jamais tiveram contato com lápis e papel, que nunca viram um relógio, que vivem

insuladas, numa pequenina habitação, com possibilidades mínimas de socializar-se. Quando chefiámos o 12.º DE, que abrangia a região de Jacarepaguá no momento, ficamos surpreendidas, por ocasião de nossas primeiras visitas às escolas; viajando de automóvel, durante mais de uma hora por estradas que nos pareciam inteiramente despovoadas, víamos uma ou outra casinha à margem e, em quase toda a extensão, terrenos com vegetação natural do lugar. Mais tarde, conhe-

cendo melhor o distrito, descobrimos que a população escolar vivia no meio dos matos, em casas distantes umas das outras, sem vida social de espécie alguma. Os pais, via de regra operários, ou trabalhando nos laranjais e as mães ajudando-os, ou lavando roupa para fora, chegam à noite com o corpo cansado e, depois da janta, vão dormir para acordar cedo e recomeçar a faina no dia seguinte.

De um modo geral, ao entrarem para a escola primária, onde irão, pela primeira vez submeter-se a uma educação sistemática, as crianças, além da dificuldade natural da adaptação a uma situação nova, apresentam-se em situações diferentes o que, freqüentemente, concorre para agravar o processo de ajustamento ao novo meio.

Ora, o contato com a escola primária e a ação da mesma, no decorrer do curso, sobre a criança diretamente e indiretamente sobre a família, são decisivos (em sua forma negativa ou positiva), o que tem sido provado por todos aqueles que, como nós, têm tratado com menores desajustados, transviados, delinqüentes e com suas famílias. Em 1946, quando chefiámos a Seção de Pesquisas Psico-Sociais do Serviço de Assistência a Menores (SAM, do Ministério da Justiça e Negócios Interiores), examinamos e entrevistamos muitos dos menores que lá iam ter e que permaneciam às centenas, por tempo indeterminado, em depósito, numa verdadeira promiscuidade, como carga de animais, no Alojamento Provisório.

A maior parte desses menores passara pela escola primária pública; Eles o afirmavam e a família o confirmava; quase todos haviam saído

antes de completar o terceiro ano e uma significativa maioria não fora alfabetizada. Na sua totalidade mostravam-se hostis à escola e as famílias queixavam-se quase sempre da mesma.

Assim, a escola, por este ou por aquele motivo, perdera a oportunidade de exercer sobre o menor e sobre sua família a ação educacional, de agir como força viva que deve ser, na comunidade. Naturalmente, não vai aqui qualquer crítica individual, a professores nem a diretores, pois que, felizmente, ainda os temos de rara competência e extraordinária dedicação à causa da criança; queremos ressaltar o fato apenas, fato que pode ser atribuído a inúmeras causas, sendo das mais importantes a falta de Serviço Social Escolar, por meio do qual se articula a ação da escola à da família e é levada ao seio desta a informação necessária para que possa ela compreender os objetivos daquela e colaborar eficientemente na obra educacional. Na estrutura social moderna não pode mais a escola prescindir, em sua equipe, do assistente social especializado, a quem compete o contato com o meio de onde provém a criança; enquanto não houver esse técnico trabalhando ao lado de médicos, psicólogos e educadores, haverá sempre um mecanismo deficiente, que não pode atender às necessidades educacionais da cultura atual.

Grande número de alunos, logo na primeira série, desajustam-se do grupo, não conseguem acompanhar a aprendizagem que deles é requerida, na medida em que o faz a maioria do grupo; não podendo compreender as razões do fato, ou se mostram rebeldes, desenvolvendo uma forma de

vingança (mecanismo de compensação), ou se afastam da situação real do grupo (mecanismo de evasão); a família, sentindo a inferioridade da criança e também não estando preparada para chegar às causas determinantes da mesma, queixa-se, lastima-se, atribui, em alguns casos, a deficiência ao fato de a "professora não dar atenção a meu filho, não se interessar por êle, porque é pobre".

As causas de tais desajustamentos que implicam necessariamente em rendimento nulo, ou quase nulo, da aprendizagem inicial da leitura e escrita, são várias, mas, dentre as de mais relevante importância ressaltam "a falta de maturidade para aquisição dessas técnicas e as deficiências a ela direta ou indiretamente relacionadas". Não afirmamos baseando-nos em simples estimativa, em aproximação decorrente de nossas observações, sem cunho científico; nossa afirmativa repousa em longa experiência e em pesquisa seriamente levada a efeito, não só nos anos de 1951 e 1952, quando orientamos uma equipe de técnicos para realizá-la, como, anteriormente, na chefia do Serviço de Ortofrenia e Psicologia, quando observávamos crianças de 15 escolas do "campo experimental"; isto, no Rio de Janeiro; em Belém do Pará, o fato se confirmou, quando, em três anos consecutivos de trabalhos com o professorado dessa capital, levamos a efeito pesquisa semelhante (os resultados se acham expostos na tese "*Os desajustados na primeira série*", publicada em 1945).

O fato de não conseguir realizar a aprendizagem inicial da leitura e escrita, quando outros submetidos às mesmas normas de disciplina e ao

mesmo processo de ensino, o conseguem, coloca a criança em posição toda especial, torna-a diferente do grupo, porque a situa num plano inferior. Sensibilizada para reagir negativamente ao meio, em vista da fase em que se encontra e da mudança de ambiente, por vezes muito chocante, a marca perturbadora permanece na efetividade com seu colorido emocional desagradável. Não importa tanto a situação atual, isto é, o comportamento anti-social, ou associati, desenvolvido pelo aluno; o que mais vale, porém, é sua repercussão, são as conseqüências do mesmo, no tempo, na formação da personalidade.

Freud, que inegavelmente abriu à compreensão do ser humano um horizonte mais amplo e explicou, em termos de causalidade, as atitudes (até então incompreensíveis, apontou o valor da história individual, mostrando que os fatos desagradáveis, os fracassos e frustrações, não se eliminam, mas permanecem no mundo inconsciente, agindo, no entanto, sobre a vida consciente e determinando situações anômalas que, de outra forma, seriam sempre um enigma. O fracasso no primeiro contato com a escola deixa uma impressão que não se apaga, tanto mais intensa quando ocorre numa fase em que a criança se esforça por afirmar o *eu*, por im-por-se ao grupo como pessoa que dele se destaca.

Evidentemente as reações em cada caso são diferentes, pois que dependem, não tanto do estímulo que as condiciona, mas principalmente do tipo de personalidade em causa, de sua constituição básica, da qual faz parte o temperamento; assim, um pequenino introvertido, com suas dificuldades naturais para a exteriori-

zação de sentimentos, reagirá de uma forma; outro, com elevado potencial hêtero-agressivo, mais facilmente exteriorizável, reagirá de forma diferente, hostilizando o meio, desenvolvendo mecanismos de oposição.

Não se pode prever a conduta que tais crianças apresentarão, diante da família e do ambiente escolar, porque na determinação da mesma ainda pesam as experiências afetivas, as vivências passadas; um fato, no entanto, é verdadeiro: *reagirão, sempre de forma negativa, criando dificuldades nos meios em que se encontrem*. Se é impossível prever o tipo de comportamento que determinada criança, vítima do fracasso escolar, assumirá ainda na escola, mais complexo se torna o estudo da evolução de sua personalidade, no sentido de prever o tipo de *homem* que ela produzirá. Um amplo inquérito nesse sentido ainda não foi realizado (se o foi, não temos conhecimento dele); no entanto, não seria impossível, bastaria que uma equipe suficientemente treinada na técnica da pesquisa científica, coligisse os dados relativos à vida escolar de desajustados de toda a ordem (transviados, delinqüentes, neuróticos etc), de uma parte e, de outra, os relativos à vida escolar dos que obtiveram sucesso, a fim de estabelecer a comparação e chegar a conclusões.

O que a experiência nos mostra, porém, é que a *criança reprovada* ao fim de seu primeiro ano na escola (e note-se que a cifra dos que se acham neste caso é elevadíssima no Distrito Federal), assume, como *remetente* (nos casos em que volta à turma, pois que, em muitos, desiste), um comportamento excepcional, opondo-se a toda a disciplina, ou se tor-

nando indiferente a qualquer estímulo. Há professores com uma singular habilidade para recuperar esses elementos; conhecemos, aqui mesmo no Distrito Federal, alguns desses técnicos que conseguem verdadeiros milagres, pois que fazem voltar o interesse perdido e despertam no repetente o entusiasmo; Eles, porém, são em número muito reduzido e seu trabalho se transforma num verdadeiro apostolado, porque não se trata só de uma atitude científica de pesquisa (busca das causas responsáveis pelo fracasso) e nem mesmo, apenas, da aplicação de métodos e processos indicados para cada caso; trata-se, sobretudo, de apagar uma impressão desagradável, de produzir um "descondicionamento", o que é tarefa difícil, como é sempre a de consertar, tratar, curar; mais simples é evitar, é assumir uma atitude de prevenção, de profilaxia.

Assinalamos, assim, a importância que tem o fracasso inicial, não só na vida afetiva da criança, como na do homem que dela se formará; falta-nos, agora, para que possamos analisar completamente o problema que propusemos, no começo desta conferência, focalizar os dois aspectos seguintes:

a) será importante, dentro da filosofia democrática, determo-nos nesses elementos que "não aprendem"?

b) terá a maturidade interferência significativa no fracasso inicial?

Vejamos o primeiro que, dada sua complexidade, não caberia nos âmbitos desta conferência, se pretendêssemos analisá-lo de maneira mais completa; a uma análise superficial, porém, considerando-o do ponto de

vista quantitativo primeiro e qualitativo depois, êle se apresenta da forma seguinte: ainda que se tratasse de um só indivíduo, o problema teria importância, pois que a filosofia democrática valoriza sobretudo a dignidade humana, esteja ela onde estiver, seja qual fôr a condição do homem em apreço; é o fato de ser homem que lhe confere a dignidade que deve ser colocada acima de tudo e de todo e qualquer preconceito de raça, religião ou credo político que, acaso, possa existir. No entanto, não se trata de *um só indivíduo*, nem de um número insignificante de indivíduos, mas de uma grande massa, como o provam as estatísticas; ora, no Brasil, país com mais de oito milhões e meio de quilômetros quadrados, mal povoado (população relativa baixa e mal distribuída, aglomerada nas capitais), a valorização do homem é fato de real interesse para todo aquele que pensa e, notadamente, para o educador, dada sua responsabilidade na orientação educacional das gerações. Um ser humano que se perde é um braço produtivo que se extravia, é um cérebro a menos num país em que são raros os "homens conscientes". Isto, encarando a questão do ponto de vista quantitativo. Se ela fôr olhada do ponto de vista qualitativo, apresentará um outro aspecto, não menos importante que o anterior: a escola é a grande socializadora, na comunidade; aberta a todos, prepara o homem para a democracia, leva-o à aquisição de normas, de princípios de moral por meio de atitudes dignas, que se tornam habituais em suas relações com o grupo; tendo a criança sob sua influência na fase de maior plasticidade mental, coadjuvada pela família, fir-

ma as grandes linhas do caráter e, através de observação cuidadosa, destaca em cada indivíduo, capacidades, habilidades que, mais tarde, pesarão na escolha acertada de seu trabalho (orientação profissional seguindo-se à pré-vocacional); assim, concorre para formar o cidadão cômico de seus deveres, integrado em sua profissão, portanto feliz. Da escola primária depende, em elevada percentagem, a qualidade de cidadão lançado à sociedade; isso destaca vivamente a significação social de sua influência sobre a criança que nela busca conhecimentos e normas do comportamento em grupo. A responsabilidade da escola é, portanto, enorme e a ela compete, não somente conduzir os que seguem sem maiores dificuldades, como envidar todos os esforços, para vencer os entraves que impedem a marcha dos que se deixam ficar para trás.

Quanto ao segundo aspecto do problema, isto é, o valor da *maturidade* na determinação da eficiência da aprendizagem de leitura e escrita e, conseqüentemente, em seu aspecto negativo, como fator interfe-rente no fracasso, lançamos mão dos resultados obtidos na última pesquisa feita no Rio de Janeiro, no ano próximo passado, quando coordenamos as atividades de um grupo de técnicos de educação e de professores com funções de técnicos, no sentido de fazer o levantamento dos alunos da primeira série primária que, mesmo tendo freqüência regular à escola (80% e mais), apresentavam rendimento nulo, ou quase nulo, no trabalho escolar. Os resultados dessa pesquisa constam de um relatório entregue ao Departamento de Educação Primária, que a determinou. A

pesquisa abrangeu quase todos os distritos escolares (excetuaram-se o 4.º, o 12.º e o 14.º, o que equivale dizer que o material foi coligido em 13 distritos e no Setor Rural); a primeira coleta foi feita por meio de uma ficha, proposta ao professor, na qual se focalizava, especialmente o problema apresentado pelo aluno, tal como o via o professor que, para preencher a ficha, fundamentou-se em suas observações, ressaltando o "comportamento mais freqüente da criança"; de outra parte, pediu-se-lhe que assinalasse a causa, ou causas, que lhe pareciam responsáveis pelo fracasso, ou comportamento excepcional.

O material coligido desta forma permitiu-nos, desde logo, tomar dois pontos de vista: o primeiro, relativo ao professor, quanto à maneira pela qual êle vê a situação da criança-problema, o que nos facultou um conhecimento, impreciso embora, do ambiente em que a mesma se encontra e da influência a que está submetida; o segundo, quanto às reações mais constantes do aluno em seu desajustamento ao grupo.

Coligimos também material resultante de exames: teste ABC e de Dearborn (é este último uma prova de inteligência, coletiva, que, sendo de natureza gráfica, permite verificar se a criança já atingiu um certo nível de coordenação — visual e au-ditivo-motora, possibilitando assim, o confronto com os resultados do teste A B C); quanto ao primeiro, isto é, ao teste ABC, que não foi aplicado pela equipe com que realizávamos a pesquisa, só o utilizamos como termo de comparação com os resultados do segundo e as informações prestadas pelo professor.

O levantamento, feito nessas condições, incluiu 1379 crianças (deixamos de lado 682 que apresentavam frequência irregular); aproximadamente 25% desses elementos reagiam como *imaturas* ao ensino de leitura e escrita, ou apresentavam deficiências diretamente relacionadas à maturidade; 33% apresentavam problemas de ordem psicoafetiva; tratava-se de crianças que não se conseguiam adaptar ao grupo, reagindo por um comportamento anormal (hétero-agressividade descontrolada, apatia, inibição, medo, instabilidade emocional etc); 11.50% comportavam-se *como se fossem débeis mentais*; é interessante assinalar, no entanto, que submetidas ao teste de inteligência, a faixa de maior frequência situou-se entre os valores 0.85 e 0.90, como Quocientes Intelectuais, o que, segundo a tabela do Instituto de Waverley, não permite afirmar a debilidade mental, considerada só quando o Q I se mostra inferior a 0.70; assim, é justo considerar que outros fatores teriam influído na determinação do comportamento desses alunos, que não necessariamente só a inteligência, mas causas outras, perturbando os processos de elaboração mental, causas essas que podem ainda estar relacionadas à maturidade.

Foram essas as maiores porcentagens obtidas e o problema da maturidade ressalta, nelas, de forma bastante significativa.

*Considerando, portanto, a educação dentro da filosofia democrática, a pesquisa da maturidade necessária à aprendizagem inicial da leitura e escrita assume capital importância.*

Há assim, um problema real que deve ser levado em conta, além do mais como medida de economia de tempo, de material e de energia.

Passamos, agora, a alguns comentários, a respeito do teste, organizado pelo professor Lourenço Filho e de larga repercussão nos meios educacionais, não só brasileiros, mas no estrangeiro também (o Manual do prof. Lourenço Filho, ultimamente revisto, encontra-se em sua 4.ª edição). Apesar da difusão que tem tido esse teste que se destina a "apreciar o nível de maturidade indispensável à aprendizagem da leitura e escrita", acreditamos que a maior parte dos que o conhecem não utilizaram, ainda, todas as possibilidades que oferece, não só como instrumento de apreciação da maturidade, mas também como meio de conhecer a personalidade infantil por outros aspectos, que não só os relacionados àquela capacidade, decorrente de uma evolução natural, de modificações orgânicas e funcionais, fato este muito bem focalizado em suas minúcias no manual do autor.

A um examinador convenientemente preparado, com experiência no trato de crianças em idade pré-escolar e escolar primária, os primeiros contatos com o examinando, a quem vai aplicar o teste, fornecem-lhe logo de início uma série de informações preciosas e utilíssimas ao professor que irá conduzir a criança em sua aprendizagem. Os tipos emotivos (e com redobrada razão os hiperemotivos), os instáveis emocionais, os impulsivos, os esquisóides, os egocêntricos (de baixo índice de socialização), bem como os apáticos e os retardados mentais, logo se revelam, ou melhor, fornecem uma primeira indicação para exames futuros mais detidos, porque há casos em que o propositus poderá dar uma primeira impressão de atraso mental, por exem—

pio, e não ser um retardado essencialmente.

Quando nos referimos ao "primeiro contato" não pretendemos significar a aplicação imediata da prova, pois que, para que a mesma seja válida em seus resultados é necessário que o examinando esteja à vontade, confiante no examinador, já um tanto familiarizado, portanto, com o mesmo; crianças com baixo índice de socialização, inibidas, emotivas, com dificuldades de se adaptarem aos grupos, requerem um *período de adaptação*, não só ao ambiente em

que o teste se realizará, o que inclui a figura do examinador, mas também aos instrumentos empregados: lápis, papel, tesoura; alguns pequenos já vêm treinados no uso desses

instrumentos, já freqüentaram o jardim de infância; outros (como muitos que encontramos em zonas mais distantes) nunca lidaram com os mesmos, o que torna a situação diferente, quanto a uns e outros.

Em 1945, na chefia do Serviço de Ortofrenia e Psicologia, tínhamos proposto que o teste não fosse aplicado antes que a criança tivesse freqüentado, por um mês, o ambiente escolar, relacionando-se com a professora incumbida da aplicação. De qualquer forma, um contato prévio é imprescindível; na fase desse contato, as observações sobre o comportamento geral da criança devem ser registadas, pois que elas levarão a um conhecimento melhor da mesma e permitirão ao examinador assumir a atitude adequada a cada caso.

Durante a aplicação da prova, ao lado das reações aos estímulos propostos pela mesma, surgem outras relativas ao comportamento geral do examinando, as quais de-

vem ser cuidadosamente registadas; quando aplicamos o teste ABC, temos especial cuidado em cronometrar o "tempo de reação", isto é, o tempo decorrido entre a apresentação do estímulo e a resposta; é um dado que, ao lado de outros, assume uma singular importância na compreensão de certos fracassos; o professor André Ombredane, quando se tratava de julgar resultados de testes, chamava constantemente a atenção de seus alunos para a "análise dos erros", não só quantitativamente (número de erros), mas também qualitativamente (qualidade dos erros), pois que se pode produzir o mesmo número de erros, com determinantes muito diferentes. O tempo de reação, além de indicar os tipos taquipsíquicos e bradipsíquicos (reações rápidas e lentas), diferenciando-os logo e levando a observações posteriores sobre impulsividade, epileptóide etc, permite apreciar, em sua variação, quando muito acentuada, o *grau de incoerência intrapsíquica*, o que denuncia, na maior parte dos casos, uma situação conflitiva. A criança em choque com o ambiente, não se sentindo segura, temendo o meio que a cerca, pode errar, não porque não seja capaz de fazer o que se lhe pede, mas porque seu estado afetivo, no momento, não o permite, o que torna a situação muito diferente, quando se considera o "nível de maturidade".

Ilustrando esta afirmativa, temos em nossos protocolos o caso de uma menina de 7 anos e meio de idade cronológica que, tendo sido submetida ao teste ABC por uma examinadora um tanto rígida e dogmática, sem experiência com crianças menores, obteve, como resultado final,

uma contagem de 6 pontos, o que a colocaria no grupo dos *imatuos*. Como estávamos empenhadas em organizar "grupos especiais" e a criança nos tivesse sido indicada como "muito calada, não gostando de brincar com os companheiros, parecendo medrosa", fomos levadas a examiná-la, sob vários aspectos e, dentre outros, quanto à maturidade necessária à aprendizagem de leitura e escrita. A prova se realizou 45 dias depois da primeira; uma grande diferença, no entanto, havia na situação em que esta e aquela se efetuaram; no segundo exame, havíamos conseguido conquistar a confiança da menina (os primeiros contatos foram estabelecidos por meio do Jogo com Bonecos, de Madeleine Rambert); neste, obteve ela 13 pontos, o que a classificava no grupo de crianças com maturidade.

Que interferira, falseando os resultados na primeira prova? A criança perdera a mãe ao nascer e o pai casara em segundas núpcias com uma pessoa inexperiente, um tanto fria e auto-suficiente, a qual não soubera dar a assistência devida à pequenina, que era emotiva, angustiada, apresentando medos sem causa aparente; havia, ainda, um irmãozinho a quem a madrasta dedicava toda a atenção, o que tornava mais chocante a maneira fria de tratar a pequena; por mais de uma vez, fora punida porque, tomando conta do pequeno, o deixara cair, machucando-se; era, assim, uma criança afetivamente perturbada, receosa ante um mundo que lhe parecia agressivo e hostil. Encontrando-se diante de uma examinadora que apresentava traços comuns com a madrasta, a transferência se fizera e ela se per-

turbara, sendo incapaz de reagir adequadamente às ordens recebidas, pois que, como veio a contar mais tarde, "tivera medo da professora". Agravando a situação, o fato de ser ameaçada constantemente com a escola. "Na escola é que vais aprender!... Lá é que te ensinarão! A professora te ensinará a ser boa... etc." expressões usadas comumente quer pelo pai, quer pela madrasta que, quando o marido chegava do trabalho, tinha sempre queixas a fazer-lhe da filha.

Como este, inúmeros casos poderiam ser aqui relatados, confirmando o fato de que o ser humano, reagindo como um todo funcional aos estímulos do meio, de suas reações participam, necessariamente, não só a inteligência, a maturidade, mas as vivências, o tipo de afetividade, os sentimentos conscientes ou inconscientes; a menor e mais simples de nossas atitudes vem carregada de todo um colorido emocional, é uma expressão profunda do nosso eu (teoria psicomotora da consciência); a forma de fazer um traço com o lápis ainda mesmo quando esse traço parece insignificante e é feito sob uma certa orientação, vem impregnada de um cunho todo pessoal, que leva o observador a distinguir o tipo tímido, inseguro, receoso, com baixo potencial hétero-agressivo, daquele outro dominador, seguro de si mesmo, com elevado potencial hétero-agressivo; da mesma forma, pode apontar o instável emocional, o extrovertido e o introvertido; a grafologia científica, bem como certos testes (dentre outros o *Miocinético* de Mira Y Lo-peç) se baseiam nessa concepção do homem como unidade funcional, concepção que está dentro dos princí-



pios da psicologia fisiológica moderna.

A experiência de cada dia com os seres humanos nos mostra a impossibilidade de fragmentá-los, de dividi-los em partes linearmente separadas, de modo a ter diante dos olhos dos pesquisadores, ora uma inteligência, ora um temperamento, ora uma afetividade; o problema é mais complexo, porque não só interdependem os diferentes aspectos da personalidade, em dado momento em que seja observada, como está ela também em relação estreita com seu passado: a memória a prende a esse passado, na forma consciente e ainda mantém os elos no dinamismo inconsciente que, como o revelou Freud, se pode tornar consciente: o fato de que o neurônio, ou célula nervosa não se reproduza, leva à compreensão do problema em termos de fisiologia.

O ser humano, no entanto, ainda é mais dependente do que se pode julgar pelos fatos assinalados; êle se integra no grupo social, faz parte do mesmo e, sem êle não pode ser compreendido; traz consigo, impressas em sua personalidade, normas de vida, regras de moral, preconceitos de toda a ordem, refletindo neles, o meio em que evoluiu, em que tem vivido.

O teste ABC é um instrumento que, estabelecendo contato entre examinando e examinador, permite a êste último pôr em relevo alguns aspectos daquele, aspectos estes que são importantes quando se pretende levá-lo à aquisição de determinadas técnicas, neste caso, as da leitura e escrita; mas, quer no momento de agir para aplicar a prova, quer no de julgar-lhe os resultados, não pode o pesquisador afastar de seu pensa-

mento o fato de que, embora valorizando mais determinados aspectos de uma personalidade, êle a está apre-, ciando em seu conjunto, no todo; sua atitude reflete-se nessa personalidade infantil, de maneira mais ou menos intensiva, negativa ou positiva, e os resultados virão atingidos pelo clima emocional em que o exame se desenvolveu.

Há examinadores (e aqui nos referimos especialmente a mulheres, pois que acreditamos serem elas as educadoras naturais da infância, e nisto consiste sua verdadeira superioridade — na sua forma maternal de ser) que têm uma singular habilidade para se pôr em comunicação afetiva com a criança, para inspirar-lhe simpatia e confiança, o que se traduz principalmente na voz, na maneira tranqüila e persuasiva de encorajar os pequeninos a realizarem isto ou aquilo; temos visto mesmo crianças com perturbações sérias do caráter, agirem satisfeitas, de maneira natural, ante a solicitação de algumas

dessas *verdadeiras mulheres* (porque a verdadeira mulher deve ter, sobretudo, a capacidade de compreender a infância, de sintonizar com ela). Outras existem, porém, cujos caracteres femininos se mostram mais vagos e imprecisos, dando lugar a traços viris; algumas nem mesmo "gostam de crianças", o que não podemos condenar, porque a cultura atual está cheia de tipos estranhos, dotados de formas estranhas de reagir; os estudos mais profundos sôbre a diferenciação sexual, como os que têm sido feitos por esse maravilhoso artista e cientista que é Gregório Maranon, mostram-nos que os tipos masculino e feminino se vão tornando cada vez mais raros em nos-

os dias. O que, no entanto, podemos condenar é o fato de pôr em contato com crianças mulheres que não têm, acima de tudo, uma estrutura verdadeiramente maternal, que não sabem descer ao plano de seus interesses infantis, que não lhes compreendem a insegurança e a inferioridade em que sua fraqueza as coloca, que não se situam em seus pontos de vista, desviando-se um pouco dos próprios. Há, hoje, para a mulher, um vastíssimo "mercado de trabalho"; quase todas as profissões lhe estão abertas e ela pode lutar ao lado do homem, competindo com êle em quase todos os campos da atividade humana.

Deixemos a obra da educação da infância, que é essencialmente feminina, à mulher que saiba ver em cada criança um filho e possa associar, na justa dosagem, em seu labor fecundo, inteligência e coração.

O teste ABC tem valor, não tanto pelo resultado final, expresso em um número que define o *nível de maturidade* (NM); isso é, apenas, uma primeira indicação que leva a pensar: o examinando, nestas condições determinadas, reagiu como se fosse imaturo, ou como se tivesse a maturidade requerida. Torna-se indispensável fazer a análise de cada uma das provas de que se compõe o teste, bem como das notas sobre o comportamento geral da criança ao realizá-lo, incluindo o tempo de reação. Essa análise leva o pesquisador atento ao encontro de situações que, de outra forma, não seriam descobertas, como

a dos casos com que ilustramos esta conferência; além disso, pode-se, em caso de dúvida, quanto à forma por que foi aplicada a prova, submeter a criança a nova aplicação, a fim de ver se os resultados se confirmam.

Um fato passado na Escola Francisco Mendes Viana, ao tempo em que funcionou, a título de experiência, com elementos excepcionais oriundos de escolas próximas, como "escola de recuperação", ressalta a necessidade de repetir a prova, em certos casos. Tratava-se de um pequeno, Z., tido como "insuportável, rixento e indisciplinado", na escola de onde viera; contava, ao tempo em que o conhecemos, 9 anos e era repetente, tendo freqüentado regularmente as aulas, no ano anterior, sem o menor progresso. O teste feito no início do ano letivo apontava-o, em seu resultado final, como *imaturo* (5 pontos). Submetemo-lo novamente à prova; portou-se como uma criança instável, um tanto negativista, opondo-se constantemente a realizar o que se lhe pedia, alegando que "já fizera aquilo"; queixou-se também de dores de cabeça constantes e, num intervalo, mais à vontade, disse que "qualquer dia ainda quebraria a cabeça do irmão mais velho"; quisemos saber por que e êle explicou que o irmão fazia queixa sempre ao pai, contando as "artes" dele na rua.

A análise dos vários itens da prova que se referem à coordenação visual motora revelou que, além de não ter a visão binocular perfeita (estra-bismo convergente direito), havia uma hipermetropia; o fato se tornava mais grave, dada a perturbação da afetividade, manifestando-se já uma certa deformação do caráter (mentira, agressão aos companheiros); ao contar a história para a apreciação da memória lógica (teste V), fê-lo da forma seguinte: "Um menino maricás tinha uma boneca preta, de carapinha e com um olho só: o irmão *valentão* chegou, deu um ta-

pa e quebrou a bruxa". Evidentemente, Z. projetou, ao contar a história, um tema relacionado a sua situação conflitiva com o irmão, identificando-se ao "valentão" que, num plano simbólico, consegue vingar-se. O teste ABC permitiu-nos estabelecer com a criança um mais profundo elo afetivo, por meio de um conhecimento mais profundo de sua personalidade. O uso de lentes corretivas foi o primeiro passo para sua melhora; a integração mais adequada ao grupo se foi realizando através de um plano de ação terapêutica.

Em nossos protocolos temos várias centenas de casos em que a criança, tendo reagido ao teste como se

fosse imatura, examinada com mais profundidade revelou, em significativo número de casos, ter atingido o nível de maturidade indispensável à aprendizagem, mas apresentar problemas de outra ordem; em menor número, era realmente imatura, mas a situação se achava agravada por um problema, em geral de ordem afetivo-emocional.

A aplicação do Teste ABC permite uma primeira triagem, separando logo os que se comportaram como maturos (quanto a estes não há dúvidas, do ponto de vista da aprendizagem de leitura e escrita), daqueles que se comportaram como imaturos; quanto a estes, porém, o teste fornece, apenas, uma primeira indicação para futuras investigações, cujos bons resultados muitas vezes dependem de manter a criança em "grupos especiais" para observação, nos quais deve ser levada à realização das atividades que não dependem diretamente da coordenação visual e auditivo-motora, sobretudo.

Crianças postas nessa situação, em inúmeros casos, ao fim de dois ou 3 meses, começam a reagir, interessando-se pelas letras, pela aprendizagem de leitura e escrita, que irmãos ou colegas realizam em outras turmas.

Tem-se suposto ter havido um processo rápido de maturação, ou que a influência educacional do ambiente

escolar tenha influído nesse processo; no entanto, embora não eliminando tais hipóteses que podem ser discutidas, temos observado que, postas em condições naturais no grupo, quando bem orientadas, essas crianças como que se socializam, sua afetividade passa do plano egocêntrico ao social e, em dado momento, o fator que as inibia desaparece e elas passam a reagir normalmente; parece que o plano de maturidade já havia sido atingido (do ponto de vista anátomo-fisiológico), apenas havia como que uma "bloqueio" que impossibilitava a atitude espontânea e, portanto, a reação natural.

Acreditamos que sobre o problema da maturidade específica para leitura e escrita ainda há muito a estudar; mas estamos certas também de

que o instrumento ideado pelo professor Lourenço Filho é de enorme valor nas mãos daqueles que quiserem prosseguir em sua utilização, que redundará em benefício da criança e, portanto, do cidadão, como ser social.

Nossas experiências já nos conduziram a diferentes caminhos e nos mostraram grupos de deficiências que podem ser suspeitadas, ou francamente indicadas, através dessa prova; do assunto trataremos na segunda conferência.

*Segunda Conferência*

Por meio da aplicação e estudo dos resultados do teste ABC, além do *nível de maturidade* indispensável à aprendizagem de leitura e escrita, pode um examinador com bastante experiência em interpretação de provas desse gênero (predominantemente de coordenação visual e auditivo-motora, obtidas as reações sob estímulo auditivo, principalmente), familiarizado com a técnica psicanalítica, chegar a um grande número de conclusões válidas para um melhor conhecimento da personalidade da criança, úteis, portanto, ao traçado de um plano de ação educacional.

O teste requer um *comportamento gráfico*; considerando o ser humano do ponto de vista da psicologia fisiológica moderna, como uma unidade funcional, admite-se que tais reações representam, naquilo que podem exprimir, amostras muito significativas da afetividade infantil; a teoria

psico-motora da consciência, decorrente da atitude científica que assumimos, estabelece que o mais simples de nossos gestos, de nossos movimentos, tem um sentido profundo, representa a expressão mais íntima do ser; nele se projetam sentimentos, complexos, perturbações da afetividade, de forma mais ou menos clara. É a teoria que explica o valor da grafologia científica, nos moldes em que vem sendo praticada ultimamente, e estudada com grande profundidade na obra de Crépieux-Jamin (1). Justifica também os testes de *desenhos*, quer espontâneos quer obtidos sob estímulo, como o de Miss Goodenough e o das *Árvores*, tão em voga nos laboratórios de psicotécnica.

(1) CRÉPIEUX-JAMIN, J. — L'Écriture et le Caractère — 11<sup>a</sup> édition. Presses Universitaires de France, 1947.

No simples traçado de uma linha se pode apreciar a hétero-agressividade, a insegurança, a inibição, a instabilidade emocional... Crianças sob a influência de pressões exageradas do ambiente, apresentando a *constrição* da personalidade em vista da ação coercitiva de uma disciplina externa, produzem um traçado muito expressivo aos olhos experimentados do examinador, traçado que pode apresentar, sobre uma base comum, características diferenciais, tal seja o tipo emocional e agressivo, em causa.

Na verdade, todas as linhas produzidas pelo homem trazem impressas em si mesmas, numa estrutura que as individualiza, a marca inconfundível da personalidade que as traçou. Na criança, ser em transformação, naturalmente esses caracteres não se denunciam de maneira tão precisa como nos adultos; há, no entanto, uma soma de indicações que a análise desse material oferece e que, dado o estudo experimental **que** vem sendo feito (2) podem ser consideradas como altamente significativas, em sua relação com o temperamento e o caráter.

Embora não pretendamos fazer aqui a análise dos resultados gráficos do teste ABC à luz dos princípios da teoria psicomotora da consciência, podemos, com o objetivo de ilustrar esta palestra, relatar dois casos, dentre os inúmeros que temos em nosso arquivo. O primeiro refere-se à pequena L. M., de 7 anos de idade cro-

(2) Estamos em vias de terminar justamente uma pesquisa sobre os caracteres mais freqüentemente encontrados no traçado de crianças submetidas ao teste ABC, caracteres esses relacionados diretamente à personalidade, em suas reações mais significativas, do ponto de vista temperamental e afetivo-emocional; dispomos já de material rico, coligido em vários pontos do Brasil.

nológica, pouco desenvolvida fisicamente, lourinha, de pele muito fina e transparente; um tipo longilíneo bem diferenciado; oriunda de um meio modesto, descendente de colonos italianos; examinamo-la, a pedido da professora que fora nossa aluna, por ocasião de uma viagem ao sul do país. Em classe, apresentava-se inibida, pouco se comunicando; na hora do recreio se aproximava-se discretamente da professora, como numa busca de proteção, afastando-se do grupo infantil e, apesar dos esforços desta, não participava dos brinquedos dos colegas.

Os traços com que tentou representar as formas geométricas dos testes I e III logo lhe denunciavam a forma constitucional de ser: hesitantes, extremamente finos, sem continuidade; o quadrado tombava para baixo, inclinando-se, assim, para a direita (da mesma forma, os demais desenhos do teste, bem como os que traçou depois; quando levamos mais adiante o estudo de sua personalidade, todo grafismo apresentava a tendência à queda para baixo).

A pista fornecida pelas reações ao teste ABC conduziu-nos a um diagnóstico psico-social que permitiu orientar a ação educacional na escola, bem como na família. Tratava-se de criança extremamente reacionável aos estímulos do ambiente; sobre esse terreno se desenvolve com facilidade o complexo a que os americanos dão o nome de "burnt-child", isto é, complexo da criança machucada, querendo significar que as influências do meio, tendo sido violentas, feriram a sensibilidade exagerada da criança, levando-a a temê-lo, condicionando-lhe uma atitude de inibição e de evasão, diante do grupo. L, M. realmente mostrava em seu

comportamento esse receio, revelava, quando observada mais cuidadosamente, a busca ansiosa de proteção.

Nascida antes de tempo (7 meses), fora extraída a "forceps alto", em uma maternidade para operárias da fábrica, onde a mãe trabalhara até 3 dias antes da intervenção; nascera com morte aparente, "tendo custado muito a voltar a si" (informação dada pela mãe); difícil adaptação no primeiro ano de vida; peso muito inferior ao normal — 2.00 kg; vomitava constantemente; andou e falou, no entanto, na época normal, mas, diz a mãe, "chorava muito e sentida, quando falavam mais alto perto dela, ou quando se produzia algum som mais estridente".

Algumas das informações que foram obtidas na entrevista com a família são suficientes para patentear uma constituição exageradamente reacionável ao meio e, agravando o quadro, traumatizada desde o princípio da vida extra-uterina, o que, evidentemente, concorrera para dificultar-lhe a adaptação.

No meio familiar, as coisas também não eram de todo favoráveis: era ela a segunda filha; a mais velha, nascida 4 anos antes, era sadia, forte, extrovertida; tipo atlético, com elevado potencial hétero-agressivo, um tanto impulsiva; "igualzinha ao pai", explicava a mãe que era uma pessoa franzina, um tanto deprimida, tendente à apatia. A presença da irmã, exuberante, enchendo a casa com sua voz e seu movimento, tornou o grupo familiar, desde o início, pouco adequado à evolução de uma afetividade tímida e receoso, com baixo potencial agressivo. A mais velha, autoritária, dava-lhe ordens que ela, receosa, cumpria,

Com medo de apanhar da outra; refugiava-se constantemente junto da mãe que, ao invés de encorajá-la a defender-se, protegia-a, dizendo que ela era "fraquinha".

Os exames feitos posteriormente, bem como o contato com a família, serviram para confirmar aquilo que as reações ao teste ABC denunciara.

O segundo caso, foi o de um pequeno caboclinho, o THL, muito vivo, tipo atlético bem diferenciado, filho de um estivador do Cais do Porto e altamente conhecedor de tudo quanto dizia respeito à estiva. Não tinha mãe e o pai vivia com uma *mulher preta* (informação prestada por ele, na terceira ou quarta vez em que estivemos juntos); contava 9 anos de idade cronológica, repetia a série pela terceira vez, sem apresentar rendimento algum na aprendizagem, embora declarasse "gostar muito da escola e da professora" e fosse muito assíduo.

Submetemo-lo ao teste ABC; tratava-se de um *dislético*, assunto de que trataremos adiante; a par dessa indicação, suas reações à prova forneceram-nos ainda outras de real valor: a espiral do teste III, com 6 ou 7 curvas traçadas com grande pressão do lápis sobre o papel (chegou a rasgá-lo), além do elevado potencial hétero-agressivo sem o necessário controle, revelou uma certa viscosidade, uma tendência a perseverar no mesmo movimento, sem poder libertar-se ("gliscroidia", segundo Min-kewska); esta reação associada à agressividade elevada, levaram-nos a suspeitar de uma "personalidade epi-leptoide"; as reações gráficas seguintes confirmaram nossa suspeita, pois que não só elas reafirmavam as duas características assinaladas, como condicionaram um comportamento im-

pulsivo: não conseguindo reproduzir o movimento mais irregular do teste III, rasgou o papel, num verdadeiro descontrole emocional. A investigação no meio familiar, o ele-troencefalograma, os tempos de reação normalmente curtos, a observação de sua conduta no grupo levaram à compreensão dessa personalidade que, embora não tendo apresentado ainda o ataque epilético clássico, tinha os equivalentes: "ausências", (reveladas durante a prova ergográfica) e o "furto impulsivo" (clepto-mania).

Poderíamos relatar aqui grande número de casos semelhantes em que o teste ABC deu-nos as primeiras indicações, por meio de amostras do comportamento gráfico de crianças ainda não alfabetizadas, sobre uma personalidade excepcional, ou uma afetividade perturbada.

De um modo geral, a tendência a reduzir a um mínimo os desenhos é reveladora de inibições, da mesma forma que a oposta, isto é, a tendência a aumentá-los sensivelmente, pode indicar uma base de angústia nas reações frente ao mundo. E não só isso; a direção do traçado é também de singular importância; daí termos sempre pedido aos que conosco trabalham em pesquisa que não deixem de assinalar por meio de setas indicadoras a direção em que o desenho foi traçado; a sinistria, ainda que dissimulada e escondida sob uma camada de comportamentos sociais adquiridos, é facilmente pesquisável através da observação desses desenhos, assim coligidos: a tendência muito nítida a inverter os movimentos é uma das características mais vivas, embora possa ela existir por imaturidade também, o que deverá ser posteriormente pesquisado.

ia

Há, além disso, inibições denunciadoras de um estado conflitivo, como a que foi patenteada pela pequena MC, várias vezes punida em casa e ameaçada de "ficar presa num cercado"; dois ou três dias antes de ser submetida ao teste ABC, ficara realmente presa no cercado, aliás, *presa* não define bem a situação, pois que fora, por ordem do pai, de quem tinha grande ciúme (o pai era casado em segundas núpcias e desse casamento havia um pequenino que ela hostilizava) obrigada a ficar algum tempo no quintal, dentro de um recinto (onde antes havia um galinheiro), limitado por uma cerca de paus que, no entanto não a aprisionavam, pois havia espaço para que ela saísse, se quisesse (vimos o local) ; mas o choque emocional fora muito intenso e a pequena, ao reproduzir o quadrado (teste I), depois de ter, desenhado os dois lados paralelos verticais, iniciou o terceiro lado (horizontal, inferior) e parou, como se, de repente, por uma associação, se encontrasse na mesma situação desagradável do dia do castigo; inibiu-se e não quis prosseguir na prova, que foi terminada dias depois *sem que*, no entanto, *obtivéssemos dela a terminação do quadrado*.

Da mesma forma, a súbita inibição diante de uma palavra que deve ser repetida pode fornecer desde logo indicações a respeito de uma perturbação afetiva (nisto se baseiam as provas psicanalíticas de associações condicionadas de Bleuler e Yung); a palavra em questão pode estar associada à situação traumática, assumindo no momento do exame um colorido emocional desagradável o que, num mecanismo de defesa do EU, determina a inibição e portanto

o recalque ou repressão, tal seja Q. caso.

Ainda no terreno do comportamento gráfico do examinando, a análise atenta dos desenhos produzidos leva a conhecer algumas deficiências não só de ordem visual, como de controle de movimentos, além das previstas no Manual do A. e referentes à coordenação visual motora. Observando a criança que realiza o desenho, nota-se imediatamente se há ou não *sincinésias* e de que tipo; ora, nas imediações dos 7 anos, os movimentos diferenciados, mesmo os pequenos movimentos digitais, já devem existir, afirmando um controle especificado mais perfeito (a mielinização de fibras nervosas já deve estar completa, então); se uma criança, ao escrever ou desenhar executa com a outra mão movimentos idênticos aos que são feitos pela mão que desenha ou escreve, as *sincinésias* indicam um "atraso motor", cuja origem é preciso pesquisar, começando pelos exames médicos — gerais e especiais.

O material produzido, sendo examinado, pode fornecer dados referentes a: instabilidade emocional e motora, impulsividade, hétero-agressividade descontrolada, hiperestesia; da mesma forma leva o pesquisador a ressaltar deficiências em percepção visual (para apreensão de estruturas gráficas, ou discriminação de formas dentro de estruturas); nesta ordem está a *dislexia*, conhecida pelos autores americanos como "word-blindness" e pelos franceses como "cecité-verbale" que, durante muito tempo, foi por eles considerada congênita e mesmo anteriormente denominada "idiotia parcial". A *dislexia* — impossibilidade de apreender a palavra em seu conjunto como um to-

do — é sempre acompanhada de *disgrafia* da mesma ordem. As representações gráficas de crianças dis-léxicas são sempre deficientes quanto à conformação geral do desenho que, embora apresentando minúcias, torna-se irreconhecível, porque o todo, a estrutura formal, se apresenta alterada.

Nas escolas primárias do Distrito Federal, esta forma de deficiência é mais freqüente do que se pode supor; em 1945, visitando a escola Francis Hime, em Jacarepaguá, por solicitação do doador da mesma, Sr. Francis Hime, que se preocupava com o elevado número de crianças que não conseguiam aprender a ler e escrever, encontramos um grupo de 9 disléticos, entre as 15 crianças examinadas, sendo 8 meninos e 1 menina (a dislexia parece mais freqüente no sexo masculino do que no feminino, segundo nossas observações no Brasil e as do professor A. Om-bredane em Paris); quando chefiávamos o Serviço de Ortofrenia e Psicologia do CPE, comumente os exames de repentes de alunos que não conseguiam realizar a aprendizagem das técnicas de ler e escrever, traziam a nosso campo de observação vítimas dessa deficiência, cujas causas ainda não foram cientificamente determinadas ou, se o foram, não tivemos conhecimento ainda do fato. No entanto, é interessante assinalar que, examinando do ponto de vista médico os disléticos encontrados, o Dr. Joaquim Silveira Thomaz, técnico a essa época do Serviço de Antropometria, encontrou numa significativa maioria desses deficientes (86%), a mancha de Bitot, denunciadora da avitaminose A. Embora a amostra, qualitativa e quantitativamente, não nos permita conclusões, é porém um

assunto a considerar na pesquisa das causas possíveis dessa falha que não parece relacionada a um baixo nível intelectual: as crianças disléticas submetidas a um processo especial de aprendizagem, em que a visão era eliminada na fase de "aquisição de estruturas gráficas", aprendiam rapidamente. O professor A. Ombredane, na recuperação desses elementos, deu singular importância ao *ritmo* que, embora considerado por nós, não o julgamos o fator de maior significação no processo reeducacional.

A "gagueira gráfica" é outra forma de perturbação que logo se denuncia nos desenhos da criança, permitindo uma atenção especial a esse tipo, cuja constituição emotiva e agressiva a um tempo requer, da parte do professor, uma orientação bastante segura, sobretudo porque o fenômeno, via de regra, existe concomitantemente com a "gagueira verbal"; aliás, como o teste ABC inclui reações verbais, por parte do examinando, a observação dos primeiros desenhos alertará o examinador no sentido de pesquisar a deficiência da palavra, quando a criança falar.

Permite êle, de outra parte, que o professor atento perceba deficiências sensoriais, como hipoacusia, ambliopia etc. o que é de grande importância na determinação da atitude que o mestre responsável pelo ensino desses grupos deverá assumir; quando, por exemplo, já se sabe que a criança não ouve bem, tem uma baixa na audição, toma-se um cuidado especial (além da parte relativa ao médico, que pode ser solicitada pela escola), quanto aos estímulos auditivos, despertando a atenção da criança para os movimentos dos lábios, falando-lhe de maneira clara e precisa, em tom de voz audível etc.



O mesmo quanto ao deficiente da visão, quer se trate de ambliopia, quer de crianças que não tenham a visão binocular perfeita, como nos casos de estrabismo; a hipermetropia também

deixa suas marcas no desenho e sugere logo a procura do especialista.

Quanto ao nível intelectual (muito embora os imbecis e idiotas não procurem o meio escolar comum), o teste ABC, que não é um teste específico de apreciação da inteligência, pode, no entanto, fornecer algumas indicações muito valiosas, levando a uma pesquisa posterior nesse campo.

Em 1941, a mãe de uma menina, aluna de uma de nossas escolas primárias, procurou-nos particularmente, a conselho do pediatra que se ocupava da criança, a fim de que verificássemos as causas do fracasso da filha na escola; já tendo completado 8 anos, não conseguia aprender a ler e escrever, sendo, porém, assídua e interessada.

Vimos a menina, cujo facies denotava uma forma de mongolismo frustro, pois que os olhos asiáticos e a implantação do cabelo eram bem característicos, se bem que não houvesse hipotonia acentuada e a mão não fosse típica. Pesquisando a maturidade necessária a essa aprendizagem, submetemo-la ao teste ABC e seu comportamento quer global quer específico, quanto à reação a cada prova, mostrou tratar-se de um tipo "fronteiriço" (segundo a classificação do I. de Waverley), cuja inteligência permanecia na faixa entre os limites inferiores da normalidade e o nível do atraso mental; a turma era conduzida por meio de sentençação que requer sobretudo inteligência normal e boa capacidade

de discriminação, bem como pensamento lógico; desta forma, jamais a pequena mongoloide poderia aprender a ler e escrever, o que foi conseguido com relativa facilidade quando, num grupinho muito reduzido, orientado por professora especializada, foi ela submetida ao processo de Mme. Jadot Decroly que, durante muito tempo, se ocupou da aprendizagem desses excepcionais.

Se, antes de submeter a menina a qualquer tipo de ensino, tivesse havido o cuidado de analisar os resultados de seu teste ABC, não teria ela sido exposta a um fracasso que, não obstante os cuidados e orientação posteriores, deixou-lhe sua marca perturbadora na afetividade; dois anos depois, conversando com ela, numa festa infantil, disse-nos:

— Aquela menina foi da "minha escola"... mas ela aprendia tudo e eu era "atrasada"... eu não aprendia nada, por isso sai da escola...

Julgamos o teste ABC um instrumento de real valor em mãos experimentadas que possam dele tirar tudo quanto, na verdade, pode oferecer ao professor; quando dirigimos o Serviço de Ortofrenia e Psicologia, todas as crianças analfabetas que buscavam matrícula na primeira série primária de escolas do campo experimental, em número de 15, eram, sob nossa orientação, submetidas a essa prova; os protocolos enviados ao Serviço eram analisados em seus diferentes itens, o que nos permitia estudar cada caso de per si e dar a orientação adequada aos professores que iam alfabetizar, não só quanto a cada problema, como ao grupo que iriam manejar, indicando-lhes métodos e processos mais convenientes. Quando nos afastamos do Serviço,

empenhávamos, com os técnicos do mesmo, em realizar uma pesquisa em torno desse teste, já então estabelecendo a correlação com os resultados do tratamento especial dado aos casos por meio dele destacados e apontando os sinais mais significativos que cada prova pode oferecer. Não sabemos se os que nos sucederam continuaram essa pesquisa; o material que lá deixamos era rico e coligido de acordo com a técnica da pesquisa científica.

Acreditamos que um trabalho dessa natureza deverá ser feito, no sentido de focalizar um dos aspectos do problema do fracasso na aprendizagem de leitura e escrita, talvez o mais importante, pois que se atende assim à prevenção por meio do prognóstico. Naturalmente não estará nisso, apenas, a solução do problema, mas cremos que a situação de verdadeira calamidade, quanto ao rendimento das turmas de alfabetização, tenderá a melhorar sensivelmente.

Temos em mãos o número 2 do Boletim do Instituto de Pesquisas Educacionais, 1953. Esse órgão oficial apresenta à página 53 e seguintes os "dados relativos à matrícula, promoção e conclusão de curso, nos diferentes distritos escolares, segundo o regime de funcionamento das escolas, em 1952"; quanto à primeira série, o quadro geral em que há, apenas, separação de escolas por número de turnos (1, 2 ou 3 turnos), mostra o panorama seguinte, quanto à aprovação: sobre uma matrícula geral de 49.299 alunos, foram aprovados somente 17.903, ou sejam, aproximadamente, 36% do total, o que, por outras palavras, significa que foram reprovadas 31.396 crianças!

A máquina escolar funcionou, com dispêndio de material, de tempo e de energia; os pais enviaram seus filhos às escolas, lutando muitas vezes para matriculá-los (dada a insuficiência de vagas); as crianças submeteram-se aos princípios de uma educação sistemática que inclui, sobretudo, socialização e... fracassaram... Que marcas deixará essa primeira experiência frustrada? que sentimentos nutrirão os que foram reprovados, em relação ao professor e à escola? que influência terá o insucesso no primeiro contato com a escola primária, quanto à evolução psico-afetiva e intelectual futura? quantos desses indivíduos desistirão de aprender, tornar-se-ão cidadãos inconscientes e irão engrossar a horda dos que vivem reagindo contra a autoridade constituída, opondo-se aos princípios de moral? a quantas famílias deixou a escola de estender sua influência educacional, fazendo-as sentir a ação socializadora que deve desenvolver?

Não sabemos, nem o saberemos nunca, com relação a essa massa considerável que atesta o fracasso do ensino na primeira série primária.

Poderemos, no entanto, tomar medidas acauteladoras — o que já não é sem tempo — no sentido de evitar que tão deplorável fato se re-produza.

Em nossas duas conferências procuramos mostrar a utilidade que tem o teste ABC nessa campanha, a "salvação de homens" para um Brasil tão despovoado e com uma população tão mal distribuída. E não exageramos: o sucesso é altamente estimulante, leva ao desejo de progredir, de aperfeiçoar; quando os primeiros passos na escola primária se associam

## A FUNÇÃO DO PROFESSOR

a situações agradáveis, todo o ambiente deixa no pensamento uma impressão agradável, o que relaciona bem o indivíduo com o trabalho escolar.

Além disso, o *homem que lê* — não aquele que aprendeu, apenas, a dominar o mecanismo inicial da leitura, decifrando só os sinais gráficos — mas o que pode utilizá-la, buscando por seu intermédio a informação necessária, esse como que se torna mais seguro de sua posição social, mais responsável, como que revestido de maior dignidade diante do grupo em que vive.

Num país em que o *voto* tem um valor quantitativo e não qualitativo e em que, para votar, basta desenhar o nome (nenhuma investigação é feita quando ao grau de instrução do eleitor), pode-se imaginar o valor que teria uma campanha, no sentido de levar ao máximo a eficiência do ensino primário, o que só pode ser alcançado se atendermos primeiro ao problema da primeira série, onde a criança não só faz a aquisição das técnicas de ler e escrever, como adquire, sob uma ação sistemática, os primeiros hábitos sociais, as atitudes cívicas fundamentais, em grupo.

Quanto à apreciação da maturidade e à pesquisa de um número elevado de fatores que pesam na integração do aluno da primeira série à escola, não precisamos ir buscar provas ao estrangeiro, para traduzi-las e adaptá-las depois a nosso ambiente

—■ o teste ABC do professor Lourenço Filho representa o instrumento de que carecemos para colaborar eficientemente nessa campanha. —  
OFÉLIA BOISSON CARDOSO — (*Educação*, Rio)

James Harvey Robinson tem razão quando no seu famoso livro *The Mind in the Making* diz que

"a humanidade é letárgica, amiga da rotina, medrosa, hostil a inovações", e que "só parcial e recentemente se tem mostrado progressista". O meio seguro para uma mobilização interior do homem contra as forças da rotina, o caminho único para que êle chegue a uma certa verdade de si mesmo e possa adaptar-se às novas situações de vida criadas por esse quase milagroso gênio técnico dos nossos dias, é o mesmo de todos os tempos: é a escola. E o grande guia, o grande artífice dessa obra de depuração intelectual e emocional, com maiores responsabilidades hoje do que ontem, é o mesmo de sempre: o professor.

Os currículos em que se dividem as escolas são interdependentes, bem o sabemos, e hierarquicamente situados, mas um deles parece-nos com mais irradiação do que os outros; o das escolas de ensino secundário. Charles Peguy sentiu isso muito bem quando, no seu livro *Situações*, escreveu: "São os professôres secundários os que estão mais perto de nós, não os outros, e quando porventura se quer reanimar um ensino

superior debilitado, que se arrasta lânguidamente, ou um trabalho científico mal conduzido, é primeiramente e sobretudo o ensino secundário que aí acode com reservas novas de vida".

É o curso secundário que apanha o aluno na sua idade mais crítica, entre 12 e 17 anos, quando êle começa a tomar consciência da sua personalidade, a querer identificar o mundo onde vive, quando começa a

sair do mistério da infância. Dessa fase em que a vida passa como um alumbramento. Daí em diante ela já começa a ser uma responsabilidade.

Fácil é pois avaliar a importância de que se reveste a função do professor desse curso médio. Aliás de constantes responsabilidades é a função de todo e qualquer professor que se dedique a sua tarefa levando para ela pouco que seja de amor à humanidade. Para Bertrand Russel, este grande mestre, os professores, mais que as outras classes, são os guardas vigilantes da civilização. Porque o espelho da civilização não são os automóveis de luxo, os elevadores automáticos, os aviões a jacto, os arranha-céus!

Civilização no sentido nobre da palavra é algo de mais importante, e ligado antes ao espírito do homem do que às coisas que o servem. É Tim fato mental e emocional, eu diria. Traduz-se sobretudo pelo conhecimento generalizado em um tipo dinâmico e intensamente móvel de cultura, uma forma de saber e sentir que alargue o homem além do seu meio imediato e do seu tempo presente.

Não é situar-se em um nível de civilização, dada a esta palavra a significação universal que lhe cabe, fazer o homem do seu meio um mundo à parte dos outros: não compreendê-lo e senti-lo em relação a outros meios diferentes e distantes. Como também no que toca ao tempo. Ele tem que considerar o seu tempo em relação sempre ao passado e ao futuro, com a consciência de que deve transmitir muito mais do que herdou, e tendo para receber sempre muito mais do que pode transmitir.

Ninguém, pois, que, em espírito, deva se conservar mais acima das paixões, e mais isento de tiranias ideológicas do que o professor, com uma visão mais larga e mais livre do mundo que o cerca. E à sombra fecunda dessa experiência é que orientará o seu ensino de seja qual for a matéria, tratando o aluno não como um receptor passivo, uma máquina automática de absorção, mas, e refiro-me aos casos normais, como um elemento humano que no seu estado de relativa pureza interior é capaz de reações surpreendentes, de ordem emocional e mental.

Para ser bem exercida não há função de dificuldades mais delicadas que a do professor de ensino secundário; difícil para ele graduar o interesse da sua lição de forma a conjugar tanto quanto possível a curiosidade e o gosto de alunos que, por força da sua idade ainda imatura, são de uma atenção instável e nunca fácil de concentrar e satisfazer. Funcionam ainda muito pelos sentidos para se concentrarem pela inteligência. Só uma arte sagaz e fina para ver e sentir entre a multiplicidade de interesses que dispersam o espírito dêsses jovens.

Há ainda, infelizmente, professores que, prisioneiros do mundo de fantasmas e de sombras das suas noções livrescas, das suas cogitações algébricas, dos seus pequenos e descarnados problemas pessoais perdem todo o contato com a realidade da escola e do aluno.

O VERDADEIRO professor, porém, é o que se mostra amigo do aluno, o que se projeta ao aluno com a inteligência do professor e a sensibilidade do homem. Citando mais uma vez o autor de "Education and

Good Life", Bertrand Russel, é ele quem escreve: "O professor deve amar os seus discípulos mais que ao Estado e à sua Igreja; do contrário não é um professor ideal". Michelet dizia que o "ensino era uma amizade". Com efeito uma corrente forte de simpatia entre professor e aluno não aumenta apenas a confiança do aluno no professor, mas lhe aumenta espontaneamente, por um brio natural, o desejo de aprender. O aluno deixa de ver no professor um juiz ou um carrasco, destes que não podendo mortificar o corpo das suas vítimas, mortifica-lhes o espírito, para

ver o amigo. Por outro lado a simpatia do professor pelos seus discípulos, é um excitamento novo para descobrir o que é mais peculiar na psicologia deles. Fixar-lhes as tendências mais expressivas.

Esta compreensão superior das atividades pedagógicas já vamos encontrá-la em muitos mestres do antigo Ginásio Pernambucano, já vamos encontrá-la em figuras notáveis que em um tempo orientaram o ensino do

velho Ginásio, quando reclamavam como primeira condição para um ensino eficiente que se olhasse "a idade e grau de desenvolvimento intelectual dos alunos". E em 1870, José Campos de Medeiros e Albuquerque, a propósito do Ginásio, já escrevia: "O pensamento que presidiu à criação e organização deste Instituto, foi precisamente reagir contra as más tendências da época, promovendo sem atenção a despesas e a sacrificios dos cofres públicos o desejo de se adquirir uma instrução mais variada, mais prática e mais proveitosa para o homem": Quer dizer: uma instrução em que se vise o aluno e não simplesmente o livro. Artur Orlando também foi dos

que defenderam para o Ginásio um, sistema de ensino que acompanhasse no aluno "o desenvolvimento gradual e harmônico das funções psíquicas". E esta tradição de um espírito que se renova constantemente constitui o seu valor mais digno de consagração. — OLÍVIO MONTENEGRO — (*O Jornal*, Rio)

PSICOTÉCNICA E EDUCAÇÃO Sendo a PSICOTÉCNICA a aplicação das técnicas de Psicofisiologia. e da Psicologia Experimental na resolução de problemas humanos, é bem evidente que sua importância é primordial para Educação pois esta não se pode divorciar da Psicologia porque não se educa convenientemente sem bem conhecer os indivíduos que se quer educar.

A Psicotécnica está sendo utilizada nos seguintes domínios da Educação :

#### 1.9) CONTROLE DA EFICIÊNCIA DA APRENDIZAGEM

É indispensável, a qualquer professor, saber se o que ensinou foi assimilado pelos seus alunos e, em caso contrário, quais os pontos que devem ser revistos.

A "Docimologia", termo criado por Piéron (França) para designar uma das especializações da Psicotécnica, responde a estes problemas. Esta "ciência dos exames" tem por finalidade elaborar provas objetivas a fim de, substituindo o sistema antigo de notações escolares, permitir uma eficiente e verdadeira medida da aprendizagem.

Os fatores que perturbam a objetividade do sistema tradicional de notações escolares já são bem conhecidos; lembramos, porém os principais:

O *acaso* permite que alunos pouco aplicados, durante o ano escolar, saibam a questão sorteada no exame, casualmente estudada na véspera; ao passo que outros, mais estudiosos e inteligentes, tiveram o "azar" de não estudar justamente aquela ponto da prova.

A *timidez* e a *inibição* de certos candidatos inteligentes e cultos os impedem de ter, nos exames escolares,

o rendimento equivalente a seu grau de instrução; isso acontece sobretudo em exames orais, nos quais os examinadores, dispondo de pouco tempo, perturbam os candidatos com sua atitude impaciente e apressada.

A *boa memória* permite, a certos indivíduos pouco inteligentes, decorar a matéria sem tê-la assimilado.

O *coeficiente pessoal do examinador* é também muito importante. Qualquer um pode refazer as experiências de Laugier e Bonnardel, que submeteram as mesmas provas à correção de vinte educadores; houve apenas 50% de acordo entre Eles; ficou demonstrado, ainda, que uma simples aluna corrigia tão bem quanto os professôres pois chegou também a

50% de acordo com a primeira correção feita.

Demonstramos, em pesquisa realizada na Secção de Orientação e Seleção Profissional do D.N. do SENAC, que as notas escolares não permitem prever o êxito na vida pois bons alunos fracassam às vezes na vida, enquanto que alunos com péssimas notas escolares podem tornar-se mais tarde indivíduos da elite.

Para evitar todos, ou parte desses inconvenientes, a utilização de testes padronizados constitui uma das formas de colaboração da Psicotécnica à Educação. Graças aos testes

e às provas objetivas, é possível hoje :

A) Comparar a eficácia de diversos métodos de aprendizagem, submetendo vários grupos selecionados, de forma a possuírem *níveis mentais idênticos, a métodos diferentes de aprendizagem*; os grupos cujas médias nas provas objetivas forem, no fim da aprendizagem, as mais elevadas, indicarão qual o melhor método utilizado. Por exemplo, usando as medidas objetivas, numerosos psicólogos e pedagogos demonstraram que as médias alcançadas pelas turmas treinadas pelo ensino áudio-visual (Filmes, Diapositivos, Discos, etc.) são sempre superiores às das turmas submetidas ao ensino tradicional.

B) Comparar a eficiência do ensino de regiões, grupos escolares, escolas, turmas e alunos. É o que está sendo feito pelos Serviços de Pesquisas e Medidas Educacionais de numerosos Estados do Brasil, que se acham em condições de indicar quais as escolas mais eficientes e de apontar as deficiências, não só de certos grupos escolares mas ainda de turmas e alunos. Além disso, podem alertar os professôres, através da aferição de cada pergunta das provas, sobre certos aspectos das matérias, os quais não foram suficientemente assimilados pelos alunos. Por exemplo, se numa pergunta sobre a definição de triângulos equiláteros, 75 a 90% dos alunos de 30 turmas da mesma série responderam certo, enquanto que numa turma apenas 10% dos alunos acertaram, é sinal de que há alguma coisa errada nesta turma; é preciso que o professor volte a ensinar este ponto.

**C) Evitar injustiças na atribuição das notas.** Com o uso das provas objetivas qualquer pessoa, insatisfeita com o resultado, pode verificar o acerto da nota; existe mesmo, hoje, critério para a avaliação objetiva de redações.

#### 2.9) A ORIENTAÇÃO ESCOLAR

As recentes descobertas da Psicologia experimental, mais particularmente, a contribuição da Análise Fatorial, permitem, hoje, com muita segurança, indicar por meio de testes (medindo os diferentes aspectos intelectuais), de entrevistas e de questionário sobre as tendências e os interesses de cada um, distribuir os alunos em função de suas aptidões, nos diversos cursos existentes; isto já se faz no início do curso primário com o teste ABC de Lourenço Filho.

No fim do Primário os alunos de inteligência superior podem, com muita segurança, ser encaminhados para cursos superiores e Universitários, através dos cursos de grau médio, fazendo-se a distribuição da seguinte forma:

- a) Os de inteligência superior, com êxito especial nos testes de fator espacial e com grande habilidade e interesse para atividades manuais, serão encaminhados para o curso superior através dos cursos industriais.
- b) Os de inteligência superior, com êxito especial nos testes de fator numérico, poderão ser encaminhados para o curso científico através dos ginásios, ou, para o curso Técnico de Contabilidade, através do curso Comercial Básico, podendo depois efetuarem

estudos superiores de matemática, economia, química e agronomia.

- c) Os de inteligência superior, com desenvolvimento mais pronunciado de fatores verbais, deverão ser encaminhados para os cursos básicos, para os cursos clássicos, ou para os cursos comerciais de secretariado, podendo, após os estudos de grau médio, seguir cursos superiores de letras, direito, línguas, etc.
- d) Os de inteligência superior, com aptidões artísticas muito desenvolvidas, tomarão o mesmo caminho para depois ingressar na escola de Belas Artes.

Os alunos de inteligência média poderão seguir orientação idêntica, porém, terão maiores dificuldades de ingresso na Universidade; a maioria deverá ser submetida a um processo de orientação profissional antes de ingressar em cursos profissionais propriamente ditos, após o primeiro ou segundo ciclo. Os alunos de inteligência inferior deverão ser submetidos ao processo de Orientação Profissional, no qual a Psicotécnica ocupa papel preponderante. Após este exame serão colocados num emprego ou em aprendizagem, ou ainda, em cursos profissionais de grau médio.

É bem evidente que o esquema que acabamos de expor, tem valor indicativo, e só pode ser utilizado por um especialista, senão graves erros prejudicarão os orientados.

Outros dados devem ainda ser tomados em consideração, como por exemplo, as observações dos pais e dos professores sobre as aptidões e

preferências dos alunos, assim como o exame da Personalidade e a investigação das Aptidões Médicas.

Em realidade, 50% dos alunos que acabam o curso primário, não são casos de orientação escolar, mas, <de orientação profissional, pois precisam ser colocados em aprendizagem.

### 3.) RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS DE EDUCAÇÃO PARA PAIS E PROFESSORES

Além de distribuir os alunos nos diferentes cursos, a Psicotécnica pode auxiliar o professor na resolução de casos-problemas. O exame psicotécnico, completado por um exame médico, permite esclarecer ao professor as causas que levaram uma criança ou adulto a ser um "aluno-problema". Nos consultórios psicopedagógicos como os "Centros de Orientação Juvenil" do D.N. da Criança, o Consultório Psicopedagógico da Sociedade Pestalozzi do Brasil, o Serviço de Higiene Mental Escolar de S. Paulo, e outros, a Psicotécnica tem papel de destaque pois neles se aplica, conforme a definição dada, os métodos da psicologia experimental e da psi-cofisiologia, na resolução de problemas educacionais.

Neste caso é necessário uma anamnese completa, um exame das diferentes formas de inteligência, da memória, da atenção, um exame da personalidade (temperamento e caráter), exame médico e a observação detalhada dos professores. O conjunto das conclusões permite ao especialista solucionar casos-problemas.

Esse mesmo trabalho de equipe é, ou deveria ser, aplicado à reeducação das crianças-problemas tais como:

delinquentes, crianças nervosas, débeis mentais, surdos, cegos, etc.

### 4?) HOMOGENEIZAÇÃO DA TURMA

Em qualquer turma escolar, os professores notam que certos alunos aprendem com facilidade enquanto outros custam a compreender as aulas; quando o professor dá explicações complementares aos menos dotados, os mais inteligentes ficam parados, esperando que os outros entendam, tornam-se impacientes e desajustados; se, pelo contrário, o professor toma como padrão os mais inteligentes, mais da metade da turma não consegue assimilar o ensinado; isto acontece porque numa mesma turma coexistem alunos muito inteligentes, alunos médios e alunos de inteligência inferior; ensinar nestas condições é muito difícil, além disto, êste estado de coisas provoca sentimentos de inferioridade nos menos dotados, acentuando por inibição, as dificuldades de aprendizagem contrariamente aos que pensam que, os alunos inteligentes servem de estímulo para os outros.

Mais uma vez a Psicotécnica vem auxiliar a educação pois permite, por meios rápidos, examinar a inteligência dos alunos, e agrupar os de cultura e nível mental idênticos. As turmas homogêneas facilitam o ensino.

É preciso que os professores compreendam a altura e o alcance de um tal trabalho, além de se tomar a precaução de não revelar aos alunos que houve uma divisão organizada em função dos níveis mentais.

Pelo exposto vimos que a Psicotécnica institui mais objetividade, mais justiça e mais eqüidade por processos educativos.

Através da homogeneização de turmas, da Docimologia e da Orientação Educacional, tornar-se realizável o grande ideal de Claparède: "A



Educação sob Medida", sem contar com o importante serviço que presta aos pais e professores na educação das crianças difíceis. — PIERRE GILLES WEIL — (*Atualidades Pedagógicas*, São Paulo)

#### CONCEITUAÇÃO DE PERSONALIDADE

1. As pessoas apresentam, entre si, diferenças de aptidões, capacidades, habilidades, interesses, da mesma maneira que diferem quanto ao peso, à altura, à cor do cabelo, ao formato das unhas, etc.

Esta afirmação que se nos afigura, hoje, pueril e banal, encerra uma grande conquista no sentido da compreensão de muitos problemas bio-psico-sociais, cujo reconhecimento é bastante recente.

Até os fins do século XIX, a psicologia não considerava o *problema das diferenças individuais*.

E ainda hoje encontramos vivos vestígios do não reconhecimento dessas diferenças. Quem já pensou no significado da palavra "uniforme", que designa a roupa dos escolares?

2. Sabemos que essas "diferenças individuais" têm sua origem ligada a traços herdados e a traços adquiridos.

Freqüentemente ouvimos estas palavras de um pai ou mãe: "Meu filhos são muito parecidos quando pequeninos, mas depois...", o crescimento e as aprendizagens incumbem-se de acentuar as diferenças.

Com o estudo das diferenças individuais surgiu a *Psicologia diferencial*, ponte mediadora entre a Psicologia geral e a compreensão psicológica de cada ser. Cabe à Psicologia diferencial estudar a reunião de fatores interdependentes, que consti-

tuem a estrutura unitária, desejavelmente harmônica e ajustada, ou síntese geral de todos os atributos pessoais, chamada, em geral, *Personalidade*.

3. Várias são as *acepções* de personalidade.

a) O conjunto das características ou atributos de uma pessoa, incluindo as experiências por ela vividas, trazem uma "marca" que distingue um indivíduo em ação, de seus semelhantes (estilo, modo de ser etc). Éste o verdadeiro conceito de personalidade, distinto do *conceito' popular*, que, freqüentemente, confunde personalidade com força de vontade. Ouvimos dizer: "Fulano não tem personalidade", ou "Sicrano tem muita personalidade" etc. Nada mais errado do ponto de vista da Psicologia, que, como vimos, considera a personalidade como o conjunto equilibrado, a estruturação unitária de todos os atributos que compõem uma pessoa.

Todos têm personalidade, uma organização pessoal que caracteriza cada indivíduo, distinguindo-o dos demais.

b) origem da palavra personalidade: *persona* — máscara, donde o aspecto mais importante da personalidade que é o

c) "parecer", ou aquilo que vemos nos demais de acordo com nossas idéias, ideais, preconceitos etc; (ex.: pessoas simpáticas para uns e antipáticas para outros) há, além deste, o "*ser*", ou aquilo que existe realmente em nós, passível de análise, comparação, medida;

e, finalmente, *valem*os pelo que pensamos que somos, por nossa auto-apreciação, isto é, como se nos apresenta nosso próprio *eu*.

pessoal, intervém com funções de nacionalidade, três aspectos principais:

Ser — valer — parecer, que correspondem às "personalidades": real, moral e social.

4. Conceituação polidimensional de Katz e Schank modificada. Segundo estes autores, os numerosos atributos que participam da estruturação da personalidade, podem ser, para efeito de estudos, classificados em várias dimensões.

Esta classificação, como todas as demais classificações de personalidade, é artificial, pois que é o caráter unitário e dinâmico da Personalidade o que caracteriza a maneira de ser de cada um.

Katz e Schank reconhecem na personalidade as seguintes dimensões:

1. dimensão física — herança biopsicológica
2. dimensão emocional — temperamento
3. dimensão subjetiva — atitudes, interesses
4. dimensão do comportamento — traços da personalidade
5. dimensão temporal e espacial (cultura) — ou os vários *egos*.

1 — A *dimensão* física ou herança biopsicológica inclui os aspectos constitucionais do indivíduo, as aptidões gerais e especiais e a motilidade, ou seja, os caracteres motores simples (tempo de reação, nível de atividade, impulsos, etc).

Incluem-se aqui as observações sobre os vários segmentos do corpo e suas relações entre si — tipos constitucionais ou biotipos. Incluímos aqui também o aspecto *inteligência*, grandemente herdado, e que na organização dos componentes da personalidade, na elaboração da síntese

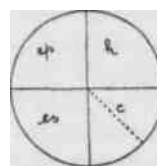
Podemos destacar, pois, na personalidade complexa, de valor simbólico, que aproveitam as experiências, modelando continuamente os comportamentos. Esta característica de educabilidade, ou, se quiserem, aprendizagem, está intimamente ligada à inteligência (inteligência e ajustamento).

Ainda sob o título aptidões encontramos aptidões específicas, tais como habilidade manual, coordenação motora, talento musical, dom de teimosia, etc.

2 — O estudo da herança biopsicológica levou alguns autores ao estudo da dimensão, ou seja, a dimensão emocional, *temperamento*. E o quimismo orgânico, em grande parte, o responsável pelo equilíbrio emocional incluindo-se aí a estabilidade emocional — amplitude emocional — intensidade das emoções.

Wadsworth apresenta uma curiosa interpretação dos tipos de temperamento e conseqüente estruturação da personalidade. Para êle, todos nós, indivíduos normais, possuímos características múltiplas e variadas que, hipertrofiadas, podem levar ao aparecimento de desequilíbrios da personalidade, mais ou menos acentuados.

A dimensão temperamento, um dos componentes mais importantes da personalidade e um dos fatores mais decisivos na estruturação da personalidade, é assim apresentada por Wadsworth, sob forma esquemática:



O círculo representa o indivíduo, e os setores as características temperamentais que vim descritas abaixo. Pode haver um certo predomínio, temporário ou

duradouro de um ou mais setores sôbre os demais, mas o indivíduo normal consegue integrar os vários componentes, utilizando-os, devidamente, em várias situações da vida tendendo para um melhoramento gradual da personalidade. Quando, porém, há hipertrofia de um setor, rompe-se o equilíbrio e surgem desajustamentos correspondentes às características descritas em cada setor.

Estudemos agora os componentes e suas manifestações no comportamento:

a) *Componentes histeróides* manifestam-se em reações de evasão ou fuga perante uma pressão exterior procurando o autopreservação. A enfermidade e o sofrimento são os recursos escolhidos para obter atenção, afeto ou compaixão, mesmo quando com um pouco de força de vontade e autodomínio conseguir-se-ia vencer a dificuldade. A auto-sugestionabilidade é também uma característica dessas reações. Nas reações histeróides o indivíduo muito preocupado com lucros e vantagens pode simular aquilo que realmente não está sentindo — triste, compassivo, ofendido, indignado, da "boca para fora", como diz o povo. Pode-se reconhecer a falsidade desta atitude, observando-se a mímica. Contudo, as reações histeróides, por sua maior ou menor teatralidade, conseguem enganar o observador menos avisado, e o indivíduo obtém, por esse meio, a gratificação desejada, o desejo de notoriedade, o desejo de aparecer.

As reações histeróides caracterizam-se em geral por uma larga amplitude emocional, que acarreta uma sensibilidade excessiva, conduzindo a comportamentos caprichosos, de dissimulação ou mistificação (Comer-

cialização do sofrimento — "o coitadinho").

As reações histeróides tornam o mentir mais fácil porque auxiliadas, pelo poder de auto-sugestão, que também as caracteriza, ajudam o indivíduo a acreditar em suas próprias mentiras, afastando-se, cada vez mais da realidade.

Encontramos alguns aspectos positivos motivados pelos componentes histeróides, por exemplo, os bons atores, o devaneio, as fantasias artísticas, as musas inspiradoras, etc.

b) *Componentes ciclóides com dominante maníaca* apresentam-se sob uma forma de comportamento social favorável, pois que neles predomina um estado de espírito alegre, além de uma grande atividade e riqueza de idéias ou vivacidade intelectual. Às vezes a sede de atividade é tão grande que a multiplicidade de afazeres leva o indivíduo a começar muitas coisas e deixá-las por fazer (pessoas que gostam de "movimento"). A riqueza de idéias conduz a inúmeros planejamentos que não chegam nunca à fase de realização. Os comportamentos deste tipo são, em geral, bem recebidos em reuniões alegres porque o indivíduo dá rédeas à sua imaginação, acrescentando características divertidas aos seus pensamentos. O difícil está em manter-se dentro dos limites do razoável; todos nós conhecemos aquele que quer ser engraçado a todo custo, elemento perturbador e desagradável em reuniões de tipo sério, em que se discutem, por exemplo, planos de trabalho, reformas, etc.

Não raro as reações deste tipo vêm acompanhadas de uma certa irritabilidade, quando o indivíduo não consegue obter o sucesso desejado.

O contrário acontece nas manifestações de:

c) *Componentes ciclóides com dominante depressiva* que são reações típicas de indivíduos sizudos, compenetrados, que raramente riem. São em geral pessoas maçantes, dotadas de pouca iniciativa e de capacidade de ação diminuída, fadiga fácil e ansiedade mais ou menos crônica (já nasceram cansados) preocupações constantes. Custam muito a decidir-se ou a tomar uma resolução, falta-lhes poder de concentração para examinar conscienciosamente as tarefas que lhe são destinadas.

Finalmente encontramos indivíduos que apresentam alternadamente fortes oscilações do humor, passando, rapidamente, sem causa aparente, de estados de franca elação para estados de grande depressão. (Encontra na rua casualmente, insiste para conversar e tomar café — no outro dia atravessa a rua para não cumprimentar-nos).

d) *Componentes esquisóides*, cujas manifestações caracterizam-se por poucas flutuações do humor (até onde se pode observar). As reações assim denominadas carecem de unidade e podem apresentar-se sob a forma de vários padrões de comportamento. A única característica geral que podemos extrair desses padrões de comportamento é que são comportamentos esquisitos, estranhos, difíceis de ser compreendidos ou explicados e que vêm, freqüentemente, associados a dificuldades de estabelecer relações com as demais pessoas. Assim, por exemplo, encontramos indivíduos insociáveis, quietos, reservados, compenetrados, posudos ou até obstinados e teimosos que são, na realidade, tímidos, medrosos, sen-

síveis, delicados, nervosos ou ainda muito dóceis, bondosos e calmos, chegando às vezes, à apatia.

Entre os intelectuais encontramos freqüentes manifestações esquisóides com tendências paranóicas, isto é, tendências delirantes, quase sempre associadas ao apreço excessivo com que o indivíduo distingue suas próprias faculdades mentais., (Muito freqüentemente entre professores). Outro tipo freqüente de manifestação paranóide é a da desconfiança — o desconfiado é o indivíduo que se sente sempre menosprezado, que acredita que os outros não reconhecem seu valor, que julga que alguém está sempre procurando disputar-lhe o lugar já conquistado, ou que está sendo traído pelo cônjuge, passando a atormentar com ciúmes exagerados o companheiro, ou companheira. Deve-se isso a um sentimento da amor próprio exagerado ("flor sensitiva") ou desprezo total pela opinião pública, ("je m'en fiche").

e) Os *componentes epileptóides*, provocam no indivíduo manifestações de atuação irrefletida, pautada mais em impulsos afetivos e inclinações — reações explosivas (grita com subordinados, amor à primeira vista). As manifestações epileptóides podem levar um indivíduo a deixar um emprego sem mais aquela, sem se perguntar quais serão as conseqüências deste ato impensado. Quando irritados, agridem o objeto causador da irritação sem maiores contemplações ou até ignorando os sentimentos alheios. Rebeldes, pouco escrupulosos, criam dificuldades de ordem social, mas por outro lado não são rancorosos, são bonacheirões e excelentes companheiros quando estão da bom humor.

Geralmente reconhecemos muito destes traços em nós mesmos, mas ainda mais nas pessoas com que convivemos ou que conhecemos.

Para Wadsworth, todos os indivíduos normais são portadores de muitas das características temperamentais aqui apresentadas que, quando hipertrofiadas, podem conduzir a desajustamentos mais ou menos graves. O indivíduo normal, razoavelmente equilibrado, mantém-se dentro de condições cujas fronteiras os separam apenas de estados mórbidos.

O indivíduo normal, que logra realizar uma personalidade razoavelmente estruturada, é aquele que é capaz de ajustar-se com facilidade ao ambiente que o cerca, recebendo novos padrões sociais com convicção, mas sem fanatismos — é um misto de conservador e tolerante.

### 3 — *Atitudes, interesses, a dimensão subjetiva.*

Watson chegou a afirmar que se lhe entregassem crianças recém-nascidas, portadoras de patrimônio hereditário semelhante, poderia, por meio da educação, produzir um grande compositor, um líder, um boba-lhão, um ladrão, uma vez que as atitudes, os interesses, as inclinações e outras modificações da personalidade são produto das influências exercidas pelo meio ambiente na vida subjetiva. (Aldous Huxley, critica deliciosamente esta tese em seu livro, "Admirável Novo Mundo"). Sem chegar aos extremos apontados por Watson, podemos dizer que é possível, pela educação, introduzir modificações na personalidade. A personalidade se modifica com a experiência, com a ampliação dos interesses. Muitas das novelas e romances que lemos contêm histórias

que nos contam modificações da personalidade. Chega o amor: Maria passa a ser outra pessoa e João fica irreconhecível...

Como a personalidade não é estática, como é o resultado da combinação das habilidades, atitudes, características e experiências, essa personalidade vai-se modificando dia após dia. Dizer personalidade é o mesmo que dizer uma pessoa em ação, *you are doing*, e as ações de quem quer que seja não são sempre as mesmas.

Às vezes alguém se mostra confiante e seguro, outras vezes se sente tímido; às vezes estamos alegres e despreocupados, outras vezes desanimados e cansados. A personalidade se revela um pouco diferente nessas ocasiões. Contudo, ao longo dessa linha de altos e baixos, podemos descobrir os traços pessoais dominantes as reações costumeiras, as atitudes características, as atividades usuais, etc.

Por isso quem não está contente com suas características e preferiria ser diferente saiba que a personalidade é educável e que é possível burilar a personalidade e ninguém mais habilitado do que a própria pessoa para fazê-lo. Procurando analisar-se, descobrir suas qualidades e seus defeitos é possível lançar-se na estrada da aventura que poderá conduzir a uma personalidade mais harmoniosa e agradável.

Encontramos em Spranger uma classificação de tipos de personalidade baseada tão somente em interesses:

homem teórico, homem econômico, homem estético, homem político, homem social e homem religioso, conforme o predomínio desta ou daquela atitude em face da vida.

4 — *Traços da personalidade ou a dimensão do comportamento.*

Os traços da personalidade, muitas vezes de origem genética, não encontram somente aí sua fonte de motivação, uma vez que estão condicionados aos estímulos que o indivíduo (mais ou menos plástico) enfrenta diariamente em suas atividades.

Os traços da personalidade vêm sendo objeto de estudo em inúmeras provas de personalidade ou caráter, tentadas pela Psicologia. Contudo, até hoje, não se conseguiu construir um instrumento adequado e seguro para medir objetivamente os traços mais importantes da personalidade humana. São muito numerosos os traços da personalidade e Allport, em uma investigação que fez, encontrou na língua inglesa 18.000 palavras usadas para descrever aspectos da personalidade.

Os traços da personalidade gozam da característica de bipolaridade (diferenças de grau). Dentre os mais conhecidos e estudados destacam-se: *Introversão* ■ — *extroversão*; *ascendência* — *submissão*; *persistência* — *volubilidade*.

5 — *Os vários egos on, eus, a expressão mais generalizada da personalidade, porque envolve várias dimensões, especialmente a dimensão temporal e espacial da cultura,*

O determinismo histórico da evolução individual, que conduz ao amadurecimento pela estrada das etapas progressivas de desenvolvimento, fixa, até certo ponto, o *ego* como essência central da personalidade infantil, adolescente, adulta, senil, etc, que encontra seu complemento na fonte mais importante da formação da personalidade, ou seja, a cultura,

incluindo todos os sub-grupos a **que** o indivíduo se associa. (O único motivo por que não adoramos bois e cobras é não nos termos educado na Índia).

Através dos séculos ouvimos dizer que as guerras, os crimes, o vício, a miséria e, enfim, todos os males que afligem a humanidade que habita este pedaço de Universo, são conseqüência inevitável das "falhas da natureza humana". Para fins práticos, não podemos responsabilizar essa *natureza humana* por todos esses males.

Até hoje não foi possível provar a existência de comportamentos naturais gerais para a humanidade além dos comportamentos básicos ligados às necessidades de alimento, abrigo, satisfação sexual, gregarismo, etc.

Conhecem-se, por exemplo: tribos esquimós onde nunca houve gue-ras; populações das ilhas dos Mares do Sul onde nunca houve propriedade privada, ou, ainda, a população das ilhas Trobriand onde não se conhece um só caso de neurose. Há culturas onde não há notícia de terem sido cometidos atos ofensivos ou, por outra forma, violentos. Por outro lado, nas tribos Dobre da Nova Guiné, todas as pessoas sofrem de um estado angustioso que muito se assemelha à "mania de perseguição" observada em nossa cultura. Todos estes exemplos fogem das nossas normas e podem ser considerados como comportamentos atípicos.

Margaret Mead, estudando padrões masculinos e femininos, verificou que traços de personalidade considerados como tipicamente femi-

ninos ou masculinos são apenas produtos culturais.

Nossos comportamentos são muito mais limitados pelo grupo cultural a que pertencemos, do que nos apraz pensar. De maneira geral, o código moral, em cada época, limita-se a justificar as formas de comportamento que se tornaram necessárias para acompanhar as transformações técnicas e sociais do grupo.

As diferenças culturais não podem, nem devem, ser desprezadas, mesmo quando não é fácil identificá-las ou explicá-las. Temos o hábito de considerar certas e únicas as atitudes que adotamos, por exemplo, com relação ao sexo, à autoridade, à competição, etc, e concluímos que todos devem pensar da mesma maneira. Ora, acontece que estas atitudes têm raízes nos primeiros anos de vida e as várias culturas adotam diferentes maneiras de criar as crianças, que, por sua plasticidade, adquirem marcas indeléveis que se perpetuam na estrutura da personalidade.

Em Ruth Benedict encontramos: "Muitas das estruturas de personalidade que consideramos declaradamente anormais têm sido usadas em várias culturas como estruturas fundamentais, sobre as quais estão baseadas as instituições peculiares ao grupo social organizado. Por outro lado, os traços de personalidade que mais apreciamos em nossos indivíduos normais têm sido considerados aberrantes, atípicos em culturas que apresentam uma organização diferente da nossa. Resumindo, diremos que o conceito de normalidade, quanto à estruturação da personalidade, é definido pela cultura".

5 — A estruturação da personalidade envolve fatores individuais e fatores resultantes da educação e de outras influências exercidas pelo meio ambiente. Uma personalidade equilibrada, harmoniosa, bem estruturada é aquela que pode desenvolver dons, aptidões ou inclinações, de acordo com as mais desejáveis formas de vida preconizadas pela cultura.

Finalmente, a infância determina grandemente as reações básicas frente à vida: a atitude para com os semelhantes, competição, amor, vida em geral, preconceitos, Deus, etc. Daí uma das tragédias da vida humana:

como os padrões de nossos comportamentos foram fixados na infância, tendemos a repetir nossos erros pela vida a fora. Vários estudos de casos individuais revelaram que há padrões que se repetem com monotonia: o filho que temia ou odiava o pai quando pequeno continua vendo a figura paterna em todos aqueles que representam autoridade e por isso quando entra em choque com o chefe pouco lhe importam suas qualidades ou defeitos como indivíduo; compara sua posição com a de seu pai, símbolo de autoridade durante sua infância e adolescência, fixando-se depois por toda a vida.

6. À guisa de conclusão diremos que:

O ambiente em que vivemos sempre nos oferece oportunidade que não chegamos a utilizar totalmente, igualmente as características ou atributos que herdamos são muito mais numerosos e extensos do que a porção que utilizamos.

Todos nós, consciente ou inconscientemente, selecionamos certas capacidades que desenvolvemos mais que outras e este mesmo processo de seleção nos acompanha durante a vi-

da — escolhemos uma escola, uma profissão, uma carreira, escolhemos amigos, escolhemos um companheiro ou companheira, escolhemos um bairro para moradia, etc. Já disse alguém:

"Quando escolhemos ganhamos algumas coisas, mas perdemos também".

Sabendo que nosso ambiente e nossas capacidades são mais ricas do que nós o sentimos, nunca devemos encarar nossa personalidade como fato consumado. Na realidade, por seu aspecto dinâmico, ela nunca chegará a ser um fato consumado. — RIVA BAUZER —  
(*Boletim da CBAI*, Rio).



## ATOS DA ADMINISTRAÇÃO FEDERAL

DECRETO N.º 35.856, DE 16 DE  
JULHO DE 1954

*Aprova modificações nos Estatutos da  
Universidade do Distrito Federal.*

O Presidente da República, usando da atribuição que lhe confere o art. 87, n.º I, da Constituição, e nos termos do Regulamento aprovado pelo Decreto n.º 24.279, de 22 de maio de 1934, decreta:

Artigo único. São aprovadas as modificações dos Estatutos da Universidade do Distrito Federal, aprovado pelo Decreto n.º 32.886, de 28 de maio de 1953, que com êste baixam, assinadas pelo Ministro da Educação e Cultura.

Rio de Janeiro, em 16 de julho de 1954: 133.' da Independência e 66.9 da República.

GETÚLIO VARGAS  
*Edgard Santos.*

### ESTATUTOS DA UNIVERSIDADE DO DISTRITO FEDERAL,

*Modificações aprovadas pelo Decreto n.º  
35.856, de 16 de julho de 1954.*

Art. 1.º Os arts. 1.º, 2.º, 8.º, 9.º, 20, 24, 30, 31, 32, 33 e as Disposições Transitórias dos Estatutos da Universidade do Distrito Federal, aprovados pelo Decreto n.º 32.886, de 28 de maio de 1953, passam a vigorar com a seguinte redação:

Art. 1.9 A Universidade do Distrito Federal, com sede na cidade do Rio de Janeiro, organizada na conformidade do art. 6.9 do Decreto n.º 19.851, de 11 de abril de 1931, e das leis federais posteriores, instituição de ensino superior da Prefeitura do Distrito Federal, tem personalidade jurídica, com autonomia administrativa, financeira, didática e disciplinar e os seguintes órgãos: a) Reitoria; b) Conselho Universitário; c) Conselho de Curadores; d) Assembléia Universitária.

Parágrafo único. A Universidade não se responsabilizará pelas obrigações assumidas anteriormente à Lei Municipal n.º 547, de 4 de dezembro de 1950, por organismo similar, ou pelas unidades universitárias a ela incorporadas, nem estas pelos compromissos que a Universidade assumir.

Art. 2.9 A Universidade do Distrito Federal é constituída, inicialmente, dos seguintes estabelecimentos de ensino, reconhecidos pelo Govêrno Federal:

a) Faculdade de Direito (ex-Faculdade de Direito do Rio de Janeiro) a que se referem o Decreto n.º 3.772, de 28 de fevereiro de 1939, e Lei Municipal n.º 786, de 3 de dezembro de 1953;

b) Faculdade de Ciências Médicas, a que se refere o Decreto n.º 5.166, de 23 de janeiro de 1940;

c) Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (ex-Faculdade de Filosofia do Instituto Lafayette), a que

se referem o Decreto n.º 7.173, de 13 de maio de 1941, e Lei Municipal n.º 786, de 3 de dezembro de 1953;

d) Faculdade de Ciências Econômicas (ex-Faculdade de Ciências Econômicas do Rio de Janeiro) a que se refere o Decreto n.º 30.371, de 9 de janeiro de 1952.

Parágrafo único. E' assegurada a personalidade jurídica própria dessas unidades assim como a sua autonomia financeira, administrativa e patrimonial que será exercida em harmonia com os interesses da Universidade e com estes Estatutos.

Art. 8.º Os recursos financeiros da Universidade serão provenientes de:

a) dotações que, por qualquer título, lhe forem atribuídas nos orçamentos do D. Federal, da União, dos Estados e dos Municípios;

b) dotações, doações e contribuições concedidas, a título de subvenção, por autarquias ou quaisquer outras pessoas físicas ou jurídicas;

c) rendas de aplicação de bens e valores patrimoniais;

d) rondas eventuais;

e) receitas que lhe sejam atribuídas por lei;

f) todos os bens atribuídos ao Distrito Federal, em virtude do Decreto-lei federal n.º 8.207, de 22 de novembro de 1945.

Parágrafo único. Constituirão o Patrimônio inalienável da Universidade os bens referidos na letra / dêste artigo, que a esse Patrimônio forem destinados pelo Conselho de Curadores, o qual poderá, a todo tempo, transformá-lo em imóveis para uso da Universidade.

Art. 9.º Acrescente-se "e —• o ano e exercício financeiro terão ini-

cio em 1 de abril e término em 31 de março".

Art. 20 O Reitor exercerá a função executiva da Universidade e será nomeado pelo Prefeito, com mandato de três anos, dentre Professôres brasileiros natos, catedráticos na Universidade do Distrito Federal, indicados pelo Conselho Universitário, em lista triíplice.

§ 1.º O Prefeito escolherá o Reitor dentro dos dez dias que se seguirem ao recebimento da lista triíplice enviada pelo Conselho Universitário.

§ 2.º O exercício do cargo de Reitor é incompatível com o de outro na Universidade.

§ 3.º Não se aplica a disposição do paragrafo anterior nas substituições do Reitor por prazo não superior a 30 dias.

Art. 24 O Conselho Universitário elegerá o seu Vice-Presidente, entre os professôres catedráticos e eméritos, que substituirá o Reitor nos seus impedimentos ou, em caso de vacância, o substituirá enquanto não se proceder à nomeação do novo Reitor.

Parágrafo único. O Reitor e o Vice-Presidente do Conselho Universitário não poderão pertencer à mesma unidade universitária.

Art. 30. Acrescente-se "XVII — aprovar a criação ou incorporação a que se refere o art. 3.º."

Art. 31. Os Curadores, de livre escolha do Prefeito, de comprovada competência, serão nomeados pelo prazo de três anos.

Parágrafo único. O Reitor é o Presidente do Conselho de Curadores, mas sempre que o Chanceler da Universidade estiver presente à reunião-êste a presidirá.

Art. 32. Acrescente-se "i — aprovar a criação ou incorporação a que se refere o art. 3.º".

Art. 33. Suprima-se o item c.

#### *Disposições Transitórias*

Substitua-se o artigo único por:

Art. 1.º O prazo a que se refere o art. 31 será contado, para os atuais Curadores da data da Lei Municipal 783, de 13 de outubro de 1953.

Art. 2.º Dentro de dez dias, a contar da publicação da aprovação pelo Governo Federal da reforma destes Estatutos, o Conselho Universitário, em reunião extraordinária, convocada pelo seu Vice-Presidente, organizará a lista tríplice a que se refere o art. 20, para a substituição do Reitor, cujo mandato foi extinto pelo *i* 3.º do art. 6.º da Lei Municipal n.º 783, de 13 de outubro de 1953.

Art. 3.º O Reitor a que se refere o § 3.º do art. 6.º da Lei Municipal número 783, de 13 de outubro de 1953, poderá figurar na lista tríplice prevista no artigo anterior a ser reconduzido.

Rio de Janeiro, 16 de julho de 1954  
— *Edgard Santos*.

(Publ. no *D. O.* de 1-7-954).

#### PORTARIA N.º 397, DE 11 DE JUNHO DE 1954

O Ministro da Educação e Cultura, no uso de suas atribuições e de acordo com o que estabelece o art. 60 do Decreto-lei n.º 6.141, de 28 de dezembro de 1943, resolve baixar, para execução do disposto nos arts. 45, 46, 48 e 54 da Lei Orgânica do Ensino Comercial, as seguintes instruções:

Art. 1.º A *equiparação* ou o *reconhecimento* de curso de formação de *Escola Comercial* ou de *Escola Técnica de Comércio* será concedido por *Portaria Ministerial*.

§ 1.º A concessão de que trata este artigo será feita com relação a um ou mais cursos de formação, em funcionamento condicional por mais de dois anos ou na forma do § 4.º do art. 2.º desta Portaria, podendo estender-se, igualmente e mediante a necessária verificação, a outros cursos também de formação.

§ 2.º A equiparação somente será concedida, mediante verificação prévia, a estabelecimento de ensino comercial mantido pelos Estados ou pelo Distrito Federal, cuja organização, sob todos os pontos de vista, possua as condições imprescindíveis a um regular e útil funcionamento.

§ 3.º O reconhecimento será concedido, mediante o preenchimento das mesmas condições estabelecidas no parágrafo anterior, a estabelecimento de ensino comercial mantido por Município ou por pessoa jurídica de direito privado ou, ainda, por pessoa natural.

§ 4.º A equiparação ou o reconhecimento será suspenso ou cassado sempre que o estabelecimento de ensino comercial, por deficiência de organização ou quebra de regime, não assegurar a continuidade das condições de eficiência indispensáveis.

5.º São equiparados ou reconhecidos os estabelecimentos de ensino comercial que estão funcionando sob inspeção preliminar, sujeitando-se à revisão da verificação, na forma que se fizer necessária, após dois anos de funcionamento.

Art. 2.º A autorização para funcionamento condicional de curso comercial de formação ou para os de

Aperfeiçoamento será concedida pelo prazo de dois anos, por portaria do Diretor do Ensino Comercial, a estabelecimento de ensino comercial que satisfaça condições mínimas de instruções complementares expedidas por essa autoridade.

§ 1.º Nenhum estabelecimento de ensino poderá válidamente funcionar antes de obter a autorização de que trata este artigo, que dependerá sempre de prévia verificação.

2.º A Diretoria do Ensino Comercial poderá conceder prorrogação do prazo de funcionamento condicional, desde que o interesse público o justifique.

§ 3.º Vencido o período de funcionamento condicional, a Diretoria do Ensino Comercial procederá à revisão das condições do estabelecimento, para o fim da concessão de equiparação ou de reconhecimento, designando, para isso, uma comissão -especial de inspetores ou de técnicos.

§ 4.º A requerimento do interessado, as condições para equiparação ou reconhecimento poderão ser verificadas depois de um ano de funcionamento condicional, pela Comissão de que trata o parágrafo anterior, a qual apresentará, dentro do prazo de trinta dias, a contar da designação, relatório circunstanciado da verificação a que proceder.

Art. 3.º Os cursos comerciais de formação mantidos pelas administrações dos Territórios ou de órgãos de outros Ministérios estão, também, sujeitos à prévia autorização do Ministério da Educação e Cultura para que possam válidamente funcionar. — *Antônio Balbino*.

(Publ. no D. O. de 1-7-954).

PORTARIA N.º 398, DE 11 DE  
JUNHO DE 1954

O Ministro da Educação e Cultura, nos termos do artigo 8.º, do Decreto n.º 35.247, de 24 de março de 1954, resolve aprovar o anexo Regimento da Campanha de Aperfeiçoamento e Expansão do Ensino Comercial. — *Antônio Balbino*.

*Regimento da Campanha de Aperfeiçoamento e Expansão do Ensino Comercial.*

Art. 1.º A Campanha de Aperfeiçoamento e Expansão do Ensino Comercial (CAEC), instituída pelo Decreto n.º 35.247, de 24 de março de 1954, será dirigida pelo Diretor do Ensino Comercial, nos termos do artigo 4.º do mesmo Decreto.

Art. 2.º» Ao Diretor da CAEC, que será assistido por um Conselho Consultivo constituído de cinco membros, compete:

a) submeter ao Ministro da Educação e Cultura, anualmente, o plano de trabalho a ser realizado no exercício seguinte, acompanhado do respectivo orçamento.

b) baixar projetos, normas e ordens de serviço, bem como praticar todos os atos necessários à organização e à administração da CAEC, segundo os planos aprovados;

c) assinar, em nome da CAEC, os convênios que se tornem necessários à execução das atividades programadas pelo Decreto n.º 35.247, de 1954;

d) apresentar, até 31 de janeiro de cada ano, relatório das atividades desenvolvidas no exercício anterior acompanhado de balancetes demonstrativos da execução orçamentária.

Art. 3.º Ao Conselho Consultivo cabe:

a) colaborar no preparo do plano anual de trabalho da CAEC;

b) dar parecer ao orçamento organizado pelo Diretor da CAEC, antes de ser submetido à aprovação do Ministro da Educação e Cultura;

c) estudar todos os assuntos que lhe forem apresentados pelo Diretor da CAEC, emitindo parecer;

d) apresentar ao Diretor da CAEC sugestões a respeito do desenvolvimento das atividades da Campanha.

Art. 4.º Os membros do Conselho Consultivo serão designados pelo Ministro da Educação e Cultura e terão mandato pelo prazo de dois anos.

Art. 5.º O Conselho Consultivo se reunirá pelo menos uma vez em cada bimestre por convocação do Diretor da CAEC, que presidirá as reuniões, sem direito a voto.

Parágrafo único. As reuniões do Conselho Consultivo serão realizadas com a presença de pelo menos três membros sendo as deliberações tomadas pela maioria dos membros presentes.

Art. 6.º Será a CAEC estruturada de maneira a ser evitada, tanto quanto possível, a criação de funções de caráter permanente, incentivando-se ao máximo o regime da cooperação entre os órgãos federais, estaduais e municipais e entidades particulares, identificados com os problemas do ensino.

Art. 7.º A CAEC terá os seguintes órgãos, diretamente subordinados ao Diretor:

- a) Secretaria;
- b) Contabilidade;
- c) Setor de projetos.

Art. 8.º A Secretaria realizará as tarefas de expediente, documentação e registro de pessoal.

Art. 9.º À Contabilidade competirá a guarda, a movimentação e a contabilização dos recursos financeiros da CAEC.

Parágrafo único. O Chefe da Contabilidade assinará, com o Diretor, os cheques, balancetes e recibos referentes à movimentação de numerário.

Art. 10. Ao Setor de Projetos compete a execução dos projetos aprovados.

Parágrafo único. O Setor será coordenado por um técnico e cada projeto será confiado a um encarregado, que será o responsável pela sua realização.

Art. 11. As atividades da Campanha serão programadas e executadas por meio de projetos, baixados pelo Diretor, os quais determinarão seus objetivos, os planos de trabalho e respectivos orçamentos.

Parágrafo único. As alterações que se fizerem necessárias durante a realização do projeto somente poderão ser levadas a efeito quando aprovadas pelo Diretor.

Rio de Janeiro, 11 de junho de-1954.  
(Publ. no *D. O.* de 1-7-954).

PORTARIA N.º 478, DE 24 DE  
JUNHO DE 1954

*Dispõe sobre o registro dos licenciados por Faculdades de Filosofia para o exercício do magistério no curso secundário.*

O Ministro da Educação e Cultura, usando das atribuições que lhe confere o art. 94 da Lei Orgânica do Ensino Secundário e tendo em vista o disposto no art. 51, alínea a., do Decreto-lei n.º 1.190, de 4 de abril de 1939, combinado com o art. 2.º ali-

nea *a* do Decreto-lei n.º 8.777, de 22 de janeiro de 1946, resolve expedir as seguintes instruções para o registro de professores de ensino secundário licenciados por Faculdades de Filosofia:

Art. 1.º Para fins de registro definitivo de professor de ensino secundário o licenciado por Faculdade de Filosofia deverá apresentar requerimento dirigido ao Diretor do Ensino Secundário, acompanhado da seguinte documentação:

a) prova de idoneidade moral, constante de atestado expedido por dois professores ou pessoas relacionadas com o ensino, com as qualificações especificadas;

b) folha corrida ou documento equivalente;

c) prova de idade mínima de 21 anos;

d) prova de quitação com o serviço militar;

e) atestado de sanidade física e mental expedido por serviço médico oficial;

f) prova de identidade.

Parágrafo único — O requerimento deverá conter os dados referentes ao registro do diploma de licenciado, especificando a Faculdade que o expediu, número de registro na Diretoria do Ensino Superior e o número do processo por que foi efetivado.

Art. 2.º O registro será concedido nas seguintes disciplinas:

a) aos licenciados em filosofia — registro em filosofia e história geral e do Brasil;

b) aos licenciados em matemática — registro em matemática, física e desenho;

c) aos licenciados em física — registro em matemática, física e ciências naturais;

d) aos licenciados em química — registro em física, química e ciências naturais e ainda em matemática no primeiro ciclo;

e) aos licenciados em história natural — registro em história natural e ciências naturais e ainda em matemática no 1.º ciclo;

f) aos licenciados em geografia e história — registro em história geral e do Brasil e geografia geral e do Brasil;

g) aos licenciados em ciências sociais — registro em filosofia, história geral e do Brasil e ainda em matemática no 1.º ciclo;

h) aos licenciados em letras clássicas — registro em latim, grego e português;

i) aos licenciados em letras neolatinas — registro em português, francês, espanhol e latim;

j) aos licenciados em letras an-glo-germânicas — registro em português, inglês e latim;

k) aos licenciados em pedagogia — registro em filosofia, história geral e do Brasil e ainda em matemática no primeiro ciclo.

Parágrafo único — Salvo nos casos especificados, o registro é concedido para o exercício do magistério\* no ciclo em que fôr ministrado o ensino da disciplina ou para os dois ciclos.

Art. 3.9 Os processos de registro de diplomas de licenciados por Faculdades de Filosofia, depois de concluídos na Diretoria do Ensino Superior, serão encaminhados à Diretoria do Ensino Secundário, que anotará os elementos necessários à organização da ficha de registro do professor de maneira a que não haja demora na expedição do respectivo certificado de registro, uma vez cum-

pridas as exigências do artigo primeiro.

Parágrafo único — No caso de não ser encontrado assentamento relativo ao diploma do requerente será feita a exigência de apresentação do diploma devidamente registrado.

Art. 4.9 Os licenciados por Faculdades de Filosofia poderão exercer o magistério, nas disciplinas estabelecidas no art. 2.9 da presente portaria no ano seguinte àquele em que tenham colado grau, desde que o requeiram, apresentando certificado ou declaração de conclusão do curso feito, visada pelo Diretor da Faculdade.

Parágrafo único — Sempre que fôr julgado conveniente ao ensino, a autorização constante deste artigo será também concedida ao estudante que apresente comprovante de estar cursando a última série, para obtenção do diploma de licenciado.

Art. 5.9 O registro de professor de licenciado por Faculdade de Filosofia será feito independentemente do pagamento de qualquer taxa.

Art. 6.9 Revogam-se as disposições em contrário.

*Antônio Balbino.*

(Publ. no D. O. de 29-6-954).

PORTARIA N.9 556, DE 30 DE  
JUNHO DE 1954

O Ministro da Educação e Cultura, usando das atribuições que lhe confere o artigo 94 da Lei Orgânica do Ensino Secundário, resolve baixar as seguintes instruções para a execução dos exames previstos no artigo 91 da Lei Orgânica do Ensino Secundário :

Art. 1.9 — Os exames previstos no artigo 91 do Decreto-lei n. 4.244, de 9 de abril de 1942, com a redação que lhe deu o Decreto-lei n. 8.347, de 10 de dezembro de 1945, poderão ser realizados em estabelecimentos de ensino federais, equiparados e nos estabelecimentos reconhecidos, quando mantidos pelos Poderes Públicos Municipais, uma vez obedecido o disposto nas presentes instruções.

Art. 2.º — Os exames de que trata o artigo precedente poderão ser realizados em duas épocas: a primeira no mês de outubro e a segunda antes do início do ano letivo.

Parágrafo único — Nos exames de segunda época poderão ser inscritos candidatos que tenham sido reprovados nos exames de primeira época ou que a Eles não hajam concorrido.

Art. 3.º — Para obter inscrição os candidatos deverão apresentar:

- a) prova de idade mínima de dezessete anos completos;
- b) prova de identidade;
- c) prova de quitação com o serviço militar, quando se tratar de candidatos masculinos, brasileiros natos ou naturalizados;
- d) indicação das disciplinas em que pretendem ser examinados na forma do art. 14 desta Portaria.

Art. 4.º — O pedido de realização dos exames do artigo 91 é de iniciativa do estabelecimento ou da autoridade educacional a que estiver subordinado o estabelecimento.

Art. 5.º — Não poderá, sob pena de nulidade, tomar parte nas bancas examinadoras professor que tenha ensinado ao examinando em curso que não seja equiparado ou reconhecido.

Art. 6.º — O número de candidatos que num dado estabelecimento

e numa determinada época pode ser inscrito para prestar os exames previstos nesta Portaria não poderá ser superior a vinte por cento (20%) do total das matrículas nos cursos de grau médio do mesmo estabelecimento.

§ 1.º — Se o número de candidatos exceder a percentagem fixada neste artigo, terão preferência, para realização dos exames, os candidatos residentes na cidade em que está situado o estabelecimento e, a seguir, os residentes em localidades onde não se realizem os exames de que trata esta Portaria.

§ 2.º — i Em caso de comprovada necessidade, a Diretoria do Ensino Secundário poderá elevar a percentagem fixada neste artigo, desde que disponha o estabelecimento de corpo docente suficiente e haja possibilidade de realização dos exames sem prejuízo dos trabalhos escolares normais.

Art. 7.º — Os exames de que trata esta Portaria deverão obedecer aos seguintes dispositivos:

a) o exame de cada disciplina constará de uma prova escrita de duração de noventa minutos, na qual é vedada a consulta de livros (a não ser o dicionário na prova de latim) e de uma oral, na qual o candidato será arguido por tempo não inferior a cinco minutos nem superior a vinte, por examinador;

b) os programas dos exames serão os programas mínimos do curso ginasial;

c) tanto para a prova escrita, como para a prova oral será organizada, pela banca examinadora, com a aprovação da comissão de inspetores, uma lista de vinte pontos, que devem abranger em conjunto todo o

programa da disciplina sorteando-se dentre Eles, o ponto para a prova.

§ 1.º — Não poderá submeter-se a prova oral o candidato que não alcançar nota três, pelo menos, na prova escrita.

§ 2.º — O exame de desenho constará apenas de uma prova gráfica.

§ 3.º — Mediante entendimento entre a direção dos estabelecimentos e a inspeção federal, poderão ser reunidos num só local os candidatos de uma mesma cidade inscritos em estabelecimentos diferentes, para a realização das provas escritas.

Art. 8.º — As provas escritas poderão, a critério da Diretoria do Ensino Secundário, ser uniformes para os estabelecimentos de todo o país ou de determinada Unidade da Federação, dispensado o sorteio de pontos previstos na alínea c do artigo anterior.

§ 1.º — As provas escritas, previstas neste artigo, realizar-se-ão, para cada disciplina, no mesmo dia e hora.

§ 2.º — A correção das provas ficará a cargo da banca examinadora organizada nos termos do § 3.º do artigo 11 da presente portaria, obedecidas as instruções emanadas da autoridade responsável pela organização das questões.

§ 3.º — As provas referidas neste artigo, quando circunscritas a determinados Estados, poderão ser organizadas pela Secretaria de Educação de cada um deles, mediante acordo firmado com a Diretoria do Ensino Secundário, asseguradas as normas previstas na presente Portaria e as condições de sigilo e objetividade.

Art. 9.º ■ — Será considerado aprovado nos exames o candidato



que obtiver nota média global cinco no conjunto das disciplinas e **nota** final quatro em cada disciplina.

§ 1.º — Para o cálculo da nota média no conjunto das disciplinas serão computadas as notas obtidas **pelo** candidato em cada disciplina em que tenha sido aprovado, em primeira ou segunda época.

§ 2.º — A nota da disciplina cujo exame constar de prova escrita e de prova oral será a média aritmética simples das notas atribuídas a essas duas provas.

§ 3.º — Não se exigirá repetição de exame de disciplina em que tenha sido alcançada a nota final igual ou superior a sete.

Art. 10 — Aos candidatos aprovados nos exames a que se refere a presente Portaria será concedido certificado de conclusão do curso ginasial.

Art. 11 — O pedido para realização dos exames referidos nesta Portaria pelos estabelecimentos equiparados ou mantidos pelos poderes públicos municipais, deverá ser feito, anualmente, à Diretoria do Ensino Secundário, até o dia 31 de julho, e conterá a relação das bancas examinadoras, a indicação do número máximo de inscrições permitidas e a declaração do inspetor do estabelecimento de que os exames podem ser realizados sem prejuízo dos trabalhos escolares.

§ 1.º — Poderá a Diretoria do Ensino Secundário, em casos excepcionais, autorizar a realização dos exames de que trata esta Portaria em estabelecimentos ainda não equiparados, estaduais ou mantidos pela Prefeitura do Distrito Federal.

§ 2.º — Sòmente poderão participar das bancas examinadoras pro-

fessôres portadores de certificado de registro definitivo.

§ 3.º — As bancas examinadoras serão constituídas, para cada disciplina, de dois professôres, dos quais pelo menos um registrado na disciplina, podendo o segundo examinador ser registrado em disciplina afim.

§ 4.º — Para cada banca examinadora devem ser indicados, além dos professôres que deverão constituí-la, dois suplentes.

Art. 12 — Os exames a que se referem as presentes instruções deverão ser fiscalizados por comissões de três inspetores, designados ; ela Diretoria do Ensino Secundário.

§ 1.º — Ao responsável pelo expediente da inspetoria federal junto ao estabelecimento cabe a realização dos atos preliminares dos exames.

§ 2.º — A Diretoria do Ensino Secundário poderá, em casos especiais, designar comissões fiscalizado-ras constituídas de modo diverso do constante no presente artigo.

Art. 13 — As inscrições para os exames a que se referem as presentes instruções permanecerão abertas até 15 de setembro, para a realização dos exames em primeira época, cabendo ao inspetor federal comunicar, nessa data, o número total de candidatos inscritos à Inspeoria Seccional a que estiver subordinado ou à Diretoria do Ensino Secundário.

Parágrafo único — Para a realização dos exames em segunda época a comunicação a que se refere êste artigo deverá ser feita quinze dias antes da data prevista para o iniciados exames.

Art. 14 — Os exames a que se refere a presente Portaria poderão ser realizados em um só ano ou par-celadamente.

Parágrafo único — Quando realizados parceladamente, os exames obedecerão às seguintes normas:

- a) poderão ser prestados em 2 ou 3 anos;
- b) em cada ano, exceto o último, o candidato deverá prestar exames de grupo de 3 disciplinas, no mínimo;
- c) no primeiro ano, o candidato, obrigatoriamente fará exames de Português e Matemática;
- d) em cada ano, para habilitar-se à prestação dos exames, parceladamente, nos anos seguintes, deve o candidato obter, no mínimo, nota 4 por disciplina e média 5 no conjunto das disciplinas.

Art. 15 — E' vedado ao candidato inscrever-se em mais de um estabelecimento simultaneamente.

Art. 16 —i Não poderá ser exigida dos candidatos, em cada época, contribuição superior à que fôr cobrada pelo Colégio Pedro II, salvo em virtude de legislação estadual específica.

Art. 17 — A Diretoria do Ensino Secundário baixará as instruções complementares que se fizerem necessárias à aplicação do disposto na presente portaria — *Antônio Balbi-no*.

(Publ. no *D. O.* de 9-7-954).

PORTARIA N.º 318, DE 5 DE  
ABRIL DE 1954

O Diretor do Ensino Secundário, tendo em vista o disposto na Portaria Ministerial n.º 134, de 25 de fevereiro de 1954, resolve baixar a presente portaria:

Art. 1.º On trabalhos de inspeção de ensino secundário serão supervisionados pelas Inspetorias Seccionais a serem instaladas, progres-

sivamente, nos termos da Portaria Ministerial n.º 134, de 25 de fevereiro de 1954.

Art. 2.º — A jurisdição de cada Inspetoria Seccional será fixada pela portaria que determinar a sua instalação.

Parágrafo único. Sempre que se tornar necessário poderá ser alterada a jurisdição da Inspetoria Seccional já instalada.

Art. 3.º O ato que determinar a instalação da Inspetoria Seccional fixará o quadro do seu pessoal.

Art. 4.º Os serviços de cada Inspetoria Seccional ficarão a cargo de um Inspetor Seccional, podendo êste, segundo as necessidades de serviço, ser auxiliado por assistentes e inspetores itinerantes, designados pelo Diretor do Ensino Secundário.

Art. 5.º Quando necessário e através de comunicações especiais, será atribuída às Inspetorias Seccionais, localizadas nas capitais dos Estados, a incumbência prevista no art. 3.º da Portaria Ministerial n.º 134.

Art. 6.º Compete à Inspetoria Seccional, na área sob sua jurisdição:

I — Orientar e fiscalizar a aplicação da legislação do ensino secundário;

II — Organizar e manter atualizados os cadastros e registros, segundo o plano aprovado pela Diretoria do Ensino Secundário;

III — Realizar levantamentos e pesquisas necessários a estudos de problemas peculiares ao ensino secundário ;

IV — Promover reuniões mensais dos inspetores em exercício para o exame de assuntos referentes à Inspeção e ao aperfeiçoamento do ensino;

V — ■ Promover, periodicamente, reunião de diretores, professores, se-

cretários, orientadores educacionais em atividade na área de sua jurisdição, bem como de pais de alunos para análise dos trabalhos escolares e debates de problemas gerais de educação ;

VI — Promover e incentivar o aperfeiçoamento dos métodos de ensino, a melhoria das instalações escolares, as atividades extra-curriculares e de assistência ao estudante;

VII — Cumprir e fazer cumprir os regulamentos e instruções atinentes ao ensino secundário e, em particular :

a) decidir os casos especiais de matrícula, transferência e frequência de alunos;

b) decidir os casos de segunda chamada, épocas especiais, antecipação, adiamento e revisão de provas;

c) tomar as providências necessárias ao processamento dos exames previstos no art. 91 da Lei Orgânica do Ensino Secundário nos estabelecimentos que a D.E.S. autorizar a realizá-los;

d!) resolver os casos especiais referentes à adaptação de cursos, previstos na Lei n.º 1.821, de 13 de março de 1953;

e) decidir os casos referentes ao completamento de cursos, previstos no Parecer n.º 529, de 1947, do Conselho Nacional de Educação;

f) orientar os interessados e encaminhar à D.E.S. os casos de adaptação de cursos feitos no estrangeiro;

gr) proceder à retificação de nomes de alunos, salvo nos casos de alunos provenientes de estabelecimentos extintos;

70 orientar os interessados sobre a preparação dos documentos e condições necessárias à abertura de

estabelecimentos, à autorização de funcionamento para o 2.º ciclo, bem como à transferência de sede, mudança de regime e desdobramento dos cursos ;

i) estudar e dar parecer sobre os processos de verificação prévia de estabelecimento de 1.º e 2.º ciclos e sobre os processos de equiparação e de reconhecimento;

j) proceder à revisão da ficha de classificação dos estabelecimentos;

Tc) estudar e dar parecer sobre as transferências de sede dos estabelecimentos, bem como sobre o desdobramento de cursos e mudança de regime;

l) proceder à inscrição de candidatos nos exames de suficiência e tomar as providências necessárias para que possam os inscritos realizar os exames na época e local fixados;

m) estudar a documentação e dar parecer sobre os pedidos de registro de professor de ensino secundário ;

n) estudar a documentação e dar parecer sobre a habilitação de diretores e secretários de estabelecimentos de ensino secundário.

Art. 7.º Ao Inspetor Secionál incumbem:

I — Supervisionar os trabalhos de inspeção na área sob a sua jurisdição;

II — Organizar e dirigir os serviços da I.S.;

III — Propor, de acordo com as necessidades de serviço, a designação ou transferência do pessoal lotado na I.S.;

IV — Promover, quando necessário, a substituição de servidor lo-

tado na I.S., em seus impedimentos eventuais;

V — Indicar os técnicos ou inspetores que deverão proceder à verificação prévia para abertura de estabelecimentos de 1.º ciclo e autorização de funcionamento para 2.º ciclo bem como para transferência de sede;

VI — Indicar a comissão que deverá proceder à revisão das condições dos estabelecimentos para efeito de equiparação ou reconhecimento;

VII — Visar a folha de frequência do pessoal em exercício na I.S.;

VIII — Conceder autorização provisória a diplomados por Faculdades de Filosofia, ainda não registrados na D.E.S., e, quando necessário, aos candidatos inscritos nos exames de suficiência, que apresentarem condições satisfatórias para lecionar em estabelecimentos sob a jurisdição da I.S.;

IX — Resolver os casos omissos referentes a alunos;

X — Prestar contas, dentro dos prazos estabelecidos, dos adiantamentos que lhe forem feitos para atender as despesas da I.S.;

XI — Apresentar, dentro dos prazos fixados, relatórios dos trabalhos realizados pela I.S., organizados segundo instruções a serem baixadas pela D.E.S.;

XII — Opinar em todos os casos encaminhados à decisão da D.E.S.;

XIII — Responder pelo expediente do serviço de inspeção de estabelecimento de ensino secundário;

XIV — Indicar o seu substituto eventual;

XV — Propor ao Diretor do Ensino Secundário as medidas julgadas convenientes para a melhoria do ensino;

XVI — Exercer as atribuições que lhe forem confiadas pelo Diretor do Ensino Secundário.

Art. 8.º Ao Assistente incumbe:

I — Auxiliar e assistir o Inspetor Secional, executando ou dirigindo a execução das incumbências que lhe forem confiadas;

II — Visitar, todas as vezes que se fizerem necessárias, os estabelecimentos na área sob a jurisdição da I.S., desincumbindo-se das missões especiais que lhe forem atribuídas.

III — Responder pelo serviço de inspeção de estabelecimentos de ensino secundário.

Art. 9.º Ao Inspetor Itinerante incumbe:

I — Auxiliar o Inspetor Secional, cumprindo ou fazendo cumprir as determinações que lhe forem transmitidas;

II — Orientar e acompanhar os trabalhos de inspeção, assistindo os inspetores no desempenho de suas atribuições;

in — Visitar, pelo menos uma vez por mês, no desempenho de suas funções, os estabelecimentos junto aos quais deva exercer as atividades indicadas no item anterior;

IV — Responder pelo expediente do serviço de inspeção de estabelecimentos de ensino secundário.

Rio de Janeiro, 5 de abril de 1954.

----- *Armando Hildebrand*, Diretor do Ensino Secundário.

(Publ. no D. O. de 9-8-954)/-.

**REVISTA BRASILEIRA  
DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS**

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

VOL. XXII OUTUBRO-DEZEMBRO, 1954 N.º 56

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

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

**REVISTA**  
**BRASILEIRA DE**  
**ESTUDOS PEDAGÓGICOS**

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

VOL. XXII OUTUBRO-DEZEMBRO, 1954 N.º 56

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

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

*DIRETOR ANÍSIO*  
SPINOLA TEIXEIRA

*CHEFES DE SEÇÃO*  
ELZA RODRIGUES MARTINS  
*Documentação e Intercâmbio*

JOAQUIM MOREIRA DE SOUZA  
*Inquéritos e Pesquisas*

ELZA NASCIMENTO ALVES  
*Organização Escolar — Biblioteca Murilo Braga*

ZENAIDE CARDOSO SCHULTZ *Orientação*  
*Educacional e Profissional*

LÚCIA MARQUES PINHEIRO  
*Coordenação dos Cursos*

MÍLTON DE ANDRADE SILVA *Revista*  
*Brasileira de Estudos Pedagógicos*

ANTÔNIO LUÍS BARONTO  
*Secretaria*

Tôda correspondência relativa à REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS  
PEDAGÓGICOS deverá ser endereçada ao Diretor do Instituto Nacional de  
Estudos Pedagógicos, Caixa Postal n.º 1.669. Rio de Janeiro, Brasil.



# REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

Vol. XXII

Outubro-Dezembro, 1954

N.º 56

## SUMÁRIO

<i>Idéias e debates:</i>	<i>Págs.</i>
A. ALMEIDA JÚNIOR, O concurso vestibular de 1954.....	3
EDWARD G. OESSEN, Coordenação dos serviços educacionais da comunidade .....	27
J. ROBERTO MOREIRA, O desvirtuamento da escola primária urbana pela multiplicação de turnos e pela desarticulação com o ensino médio .....	39
MOYSÉS I. KESSEL, A evasão escolar no ensino primário (com nota preliminar de <i>Anísio Teixeira</i> e estudo introdutório de <i>Otávio Martins</i> ) .....	53
SÉRGIO MASCARENHAS OLIVEIRA, Objetivos do ensino da física no curso secundário .....	73
THALES DE AZEVEDO, AS famílias dos alunos de uma escola primária .....	116
 <i>Documentação :</i>	
Posse do Ministro Cândido Mota Filho na Pasta da Educação e Cultura .....	<b>144</b>
Projeto de lei sobre a criação da Fundação Educacional de Maceió .....	146
O ensino primário no Espírito Santo .....	<b>176</b>
Construção de prédios escolares no Estado do Rio de Janeiro .....	<b>182</b>
 <i>Vida educacional:</i>	
Informação do país .....	<b>192</b>
Informação do estrangeiro .....	201
ATRAVÉS DE REVISTAS E JORNAIS: <i>Abgar Renault</i> , Cultura técnica como fator de dinamização da cultura geral; <i>D. R. Collins</i> , Conside-	

rações básicas acerca da seleção dos métodos de ensino para professores das escolas secundárias do Brasil; *Fernando Tude de Souza*, A crise dos valores morais e os educadores; *Noemi da Silveira Rudolfer*, A importância do fenômeno da motivação na aprendizagem da infância e da adolescência; *Riva Bauzer*, Personalidade do professor primário ..... 203

*Atos oficiais:*

ATOS DA ADMINISTRAÇÃO FEDERAL: Lei n.º 2.311, de 3 de setembro de 1954 — *Cria a cadeira de Etnografia Brasileira e Língua Tupi*; Decreto n.º 36.055, de 16 de agosto de 1954 — *Altera a redação de dispositivos do Estatuto da Universidade da Bahia*; Decreto n.º 36.056, de 16 de agosto de 1954 — *Altera a redação de dispositivos do Estatuto da Universidade do Paraná*; Decreto n.º 36.057, de 16 de agosto de 1954 — *Altera a redação de dispositivos do Estatuto da Universidade do Rio Grande do Sul*; Portaria n.º 247, de 4 de agosto de 1954 — *Reorganiza as atividades dos órgãos regionais do Serviço de Assistência a Menores e a Superintendência desses órgãos*; Portaria n.º 834, de 16 de setembro de 1954 — *Revoga as Portarias que especifica* ..... 224

## O CONCURSO VESTIBULAR DE 1954 (\*)

A. ALMEIDA JÚNIOR

Da Universidade de São Paulo

Em março de 1949, apreciando os resultados preliminares do concurso vestibular daquele ano, e impressionado pelo vultoso número de candidatos que, desmentindo os certificados de seus Colégios, mostravam ignorância quase total das disciplinas em que se haviam inscrito, sugeri que a alta administração do ensino identificasse os estabelecimentos responsáveis pela anomalia, e os pusesse sob regime de intervenção (1). A Reitoria da Universidade de São Paulo, ao que fui informado, pretendeu atender à primeira parte da sugestão, tanto que vi funcionários seus, na Secretaria da Faculdade de Direito, a manipular os processos de inscrição do referido ano. Até hoje, entretanto, não tive notícia de que houvessem concluído o trabalho, o que me faz crer que se desinteressassem dele.

Resolvi, à vista disso, em 1954, efetuar por mim mesmo a identificação, — e é esse o propósito inicial do presente estudo. Mas não é o único. A análise dos resultados de um exame vestibular como o da nossa Faculdade, no qual se inscrevem candidatos às centenas (mais de mil em 1954), constitui um corte horizontal na carne viva do sistema escolar do País, — espécie de biópsia no plano de contato entre a escola secundária e a escola superior. Isto proporciona ensejo a uma visão de conjunto dos aparelhos produtores de candidatos e, também, a uma avaliação de sua eficiência nessa função especial. A mesma análise, de outra parte, permite assinalar as virtudes e os vícios que porventura existam no próprio instrumento classificador, representado pelo concurso vestibular, tal como o organizou o Ministério da Educação e tal como o fazem funcionar as Faculdades.

Sou o primeiro a reconhecer as imperfeições desta investigação, a que não pude consagrar senão o escasso tempo que me sobra das obrigações quotidianas. Vejo nela, mesmo assim, um

(\*) Exposição apresentada à Congregação, da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo, em agosto de 1954.

filão precioso que outros, mais aptos e trabalhando em melhores condições, poderão explorar com muito maior proveito (\*\*).

#### I — OS CANDIDATOS E SUA CARACTERIZAÇÃO.

*Inscrições, comparecimentos e aprovações* — Inscreveram-se 1.093 candidatos, dos quais 137 desistiram das provas. Restaram, portanto, 953, e como houve 402 aprovações, a proporção destas sobre o número dos que compareceram foi de 42,1%. A Faculdade de Direito se mostrou, pois, menos severa que a Universidade de São Paulo em geral, cuja proporção de aprovados, no vestibular de 1954, foi de 34,9%. Mais indulgentes que a Faculdade houve, nesse conjunto universitário, cinco institutos: as Escolas de Agricultura, de Filosofia, de Veterinária, de Higiene e de Ciências Econômicas. Menos indulgentes foram seis: As Escolas Politécnica, de Medicina, de Arquitetura, de Farmácia e Odontologia, de Medicina de Ribeirão Preto e de Engenharia de São Carlos.

No quadro geral do ensino superior brasileiro, a taxa de aprovações da Faculdade, de 42,1%, está um pouco acima da que apurei recentemente para certo número de institutos superiores oficiais (35%), mas muito abaixo da dos institutos livres (78%). Em abril do corrente ano, lendo ao Conselho Nacional de Educação esses confrontos gerais, encareci, perante o mencionado órgão, o valor indiciário das taxas elevadas de aprovação vestibular. É de causar espécie que certas escolas superiores possam aproveitar sistematicamente 90% e até 100% dos candidatos. Que grandes virtudes terão elas, capazes de atrair tão só os bons estudantes, e de afugentar os outros? Será útil, para salvaguardar a moralidade do ensino, que em casos dessa natureza a Diretoria do Ensino Superior procure averiguar os motivos do milagre (2').

*Idades dos candidatos* — Os informes de que disponho não mencionam a idade, nem a nacionalidade dos candidatos. Sabe-

(\*\*) O presente trabalho não teria sido realizado se eu não tivesse contado com a prestimosa ajuda da senhorita Odila Jair de Oliveira, auxiliar-técnico da Secretaria da Faculdade de Direito. O cuidadoso mapa geral dos candidatos, de 24 folhas de grande formato, por ela levantado, atendeu com inteligência às minhas indicações, e nele encontrei o melhor manancial de dados. Da obtenção de outros elementos, de caráter complementar, se encarregou ainda a diligente funcionária, à qual endereço, com vivo prazer, o meu louvor e os meus agradecimentos.

Devo agradecer, igualmente, ao meu prezado amigo prof. Milton da Silva Rodrigues, catedrático da Faculdade de Filosofia da Universidade de São Paulo, o tratamento estatístico a que submeteu as notas de prova oral das diferentes bancas vestibulares. A sua contribuição de especialista, que adiante se encontrará, reforçou consideravelmente uma das minhas demonstrações..

se que a maioria dos estudantes se inscrevem para os vestibulares logo após a conclusão do curso secundário, ou seja, entre os 18 e 21 anos. Durante os exames pudemos ver, entretanto, não pouco candidato de mais de 21 anos, inclusive alguns que aparentavam pelo menos o dobro dessa idade.

*Origem por nacionalidade* — Quanto à ascendência próxima ou remota, a inspeção dos nomes de família (processo evidentemente impreciso) dá o seguinte resultado:

Nomes luso-brasileiros .....	49,4%
Nomes italianos .....	22,4%
Nomes árabes .....	6,0%
Nomes judeus .....	4,0%
Nomes espanhóis ..'	2,4%
Nomes japoneses .....	1,8%
Outros nomes .....	14,0%

(Entre os estrangeiros estão incluídos os nomes híbridos).

Em face de tais algarismos é lícito aceitar que os 1.093 inscritos para o vestibular de Direito de 1954, constituem amostra realmente representativa do "melting pot", que é o Estado de São Paulo; tanto mais que não são raros na lista de inscrição os sobrenomes híbridos (brasileiros-italianos, brasileiros-sírios), indicativos do cruzamento que se vem processando, há sete décadas, entre os brasileiros ou "paulistas de 400 anos" e os de importação mais recente (3).

*Procedência Territorial* — Tomando-se por base a sede do primeiro ciclo (curso ginásial), os 953 candidatos, que compareceram à pugna vestibular, assim se distribuem:

Fizeram o 1.º ciclo:

a) na Capital do Estado .....	60%
b) no Interior do Estado .....	27%
c) em outros Estados ou no estrangeiro. .	13%

Os Estados que maiores contingentes ofereceram foram, por ordem decrescente: Minas Gerais, Paraná e Rio de Janeiro. No século passado, já o acentuamos (4), a Faculdade de Direito, pouco procurada de começo pelos paulistas, era-o sobretudo pelos jovens de outras Províncias, que aqui vinham exclusivamente para freqüentar o Curso Jurídico do Sul. Vinham e, uma vez de posse do diploma, regressavam ao torrão natal. Hoje, a clientela do velho claustro do largo de São Francisco reside quase tôda em nosso Estado conquanto muitos tenham nascido fora. Pode-se mesmo, através do nosso mapa, acompanhar a peregrini-

nação de alguns candidatos: início do primeiro ciclo no Sergipe ou em Goiás; conclusão no interior de São Paulo; frequência do segundo ciclo na Capital. Também não se vê mais, como outrora, a não ser por exceção, o moço chegar sozinho e instalar-se numa "república": é a família inteira que se desloca ainda na infância do futuro acadêmico, e aqui se estabelece em caráter definitivo, atraída pelas imensas possibilidades da terra bandeirante.

Os candidatos que fizeram o curso secundário completo (Ginásio e Colégio), em grande maioria freqüentaram o segundo ciclo, no todo ou em parte, na Capital do Estado. Dos 80 que o cursaram totalmente nas cidades do Interior paulista, foram 43 os aprovados (ou 53,7%). Como a proporção de aprovações, para os provindos da Capital, não alcançou senão 41,5%, pode-se pensar que no Interior se estuda um pouco mais que na Metrópole. Saiba-se, entretanto, que os moços do Interior, segundo diz o nosso mapa, põem muitas vezes o intervalo de um ano entre a formatura colegial e o exame vestibular. Durante esse ano frequentam um "cursinho". Pelo menos 21, dos 43 aprovados, assim se comportaram. Não estará aí o motivo do seu maior êxito? Para respondê-lo com segurança seria preciso indagar se isso não acontece — e em que proporções acontece com os da Capital. Observe-se, entre parênteses, que se separarmos os "clássicos" dos "cientistas", a superioridade do Interior só aparece em relação àqueles (71,4%), e não em relação a estes (26,6%). Em verdade, dos 45 candidatos vindos do científico do Interior, só 12 alcançaram aprovação.

Entre os candidatos provenientes de outros Estados, houve 26 que lá fizeram as três ou pelo menos as duas primeiras séries do segundo ciclo. São muito poucos para que permitam qualquer confronto entre o curso colegial paulista e o dos demais Estados. O que se pode consignar é que desses 26 candidatos apenas 6 (ou 23%) foram aprovados.

*Sexo feminino* — No total dos 1.093 inscritos, o sexo feminino se fez representar por 151 candidatas; mas destas, como houve 14 desistentes, só 137 prestaram exames. O número de aprovadas atingiu a 70, o que equivale a dizer que, no cotejo com os homens, que tiveram por taxa de aprovações 40,4%, o sexo feminino, com 51,3% levou a melhor. Indulgência especial das bancas da Faculdade em face do belo sexo? De nenhuma forma. O favor, que porventura ocorresse, se teria manifestado nas provas orais (pois que as escritas são anônimas). Ora, conquanto as notas de prova oral tenham sido, nos dois sexos, geralmente mais altas que as de escrita, a vantagem se revelou, em média, mais pronunciada nas notas dos homens. De fato, em relação a 100 candidatos do sexo masculino, tomados

ao acaso, a superioridade das notas de oral sôbre as de escrita, foi, em média, de 1,42. Em relação ao sexo feminino (40 candidatas ao acaso), essa superioridade não passou, em média, de 1,10. Foi, portanto, através das provas escritas — e apesar do prejuízo que sofreram na prova oral — que as moças apresentaram maior proporção de candidatos em condições de aprovação.

## II — A FORMAÇÃO PRE-VESTIBULAR DOS CANDIDATOS.

*Vias de acesso ao curso superior* — A grande via de acesso à escola superior brasileira é o curso secundário, com seus dois ciclos, — o ginásial, de quatro anos, e o colegial, de três. Contudo, a lei permite que também se inscrevam em concurso vestibular os que hajam concluído outros cursos de grau médio, — os de comércio, o industrial, o agrícola, o normal, e até mesmo um curso não fiscalizado, que é o de Seminário (Lei n.º 1.821, de 12-3-53). Subentende-se com isso que o candidato que não haja estudado, na escola média, qualquer das disciplinas exigidas para o vestibular do curso superior por êle preferido, deverá fazê-lo por sua conta e risco, consigo próprio ou em aulas particulares. Isto posto, vejamos as fontes de que provieram os 953 candidatos à Faculdade de Direito da Universidade de

QUADRO N. 1 — Proveniência dos candidatos e porcentagem de aprovações.

Cursos	Comparecimento	Aprovados	% Aprovação
Clássico .....	434	202	46,5
Científico .....	308	111	36,3
Comercial .....	106	34	32,0
Normal .....	43	13	30,0
Seminário .....	28	23	82,1
Filosofia .....	15	14	93,3
Economia .....	7	1	14,2
Diversos .....	12	4	33,3
TOTAL .....	953	402	42,1

São Paulo, e qual o êxito de cada categoria. É o que nos indica o QUADRO N.º 1. Por ordem decrescente de porcentagem de aprovação (excluída a última categoria, demasiado heterogênea), assim se colocam os diferentes cursos:

1.º) Filosofia; 2.º) Seminário; 3.º) Secundário clássico; 4.º) Secundário científico; 5.º) Comercial; 6.º) Normal; 7.º) Ciências Econômicas.

*Curso de Filosofia* — Dos 15 diplomados em Faculdade de Filosofia (não sabemos por que cursos), 9 provieram de insti-

tuto oficial, 4 de instituto livre e 2 de curso superior de Seminário. Houve 1 reprovado, vindo de instituto oficial. Um candidato incluído no mapa como diplomado em Filosofia, foi por mim posto entre os "Diversos", visto que só fez o curso de Jornalismo. Inscrição de legalidade discutível. Esse candidato, aliás, foi reprovado.

Os moços que, antes de virem para a Faculdade de Direito, procuram adquirir uma sólida base de cultura geral em Faculdade de Filosofia, realizaram certamente o melhor programa de estudo. Não fora o encarecimento no custo de formação, conviria que a medida se generalizasse, tanto mais que, com alunos de Direito por essa forma preparados, poderia abreviar-se o Curso Jurídico. É o que se deve inferir das reiteradas queixas dos mestres de Direito, a propósito da precária base cultural de seus discípulos.

*Curso de Seminário* — Os egressos de Seminário (católicos ou protestantes) alcançam o segundo lugar na escala de aprovações. Como bagagem preparatória, estes jovens trouxeram sete ou oito anos de estudos, subsequentes ao grau primário e feitos em Seminário Menor. Estudos acrescidos, não raro, de um ou dois anos de curso de Filosofia. O regime de tempo integral, a extensão dos seus trabalhos escolares e a correlação desses trabalhos com o programa vestibular, explicam o êxito que alcançaram: 23 aprovados em 28 concorrentes.

*Curso Secundário Clássico* — O curso clássico, uma das bifurcações do segundo ciclo (ou Colégio) da escola secundária brasileira, abrange em seu currículo três anos de Latim e de Português, dois anos de Francês e de Inglês. Somada a isso a parcela correspondente ao primeiro ciclo, tem-se a seguinte duração para o estudo das quatro línguas no curso secundário de orientação clássica:

- a) Português — 4 anos ginasiais, 3 anos colegiais: 7 anos;
- b) Latim — 4 anos ginasiais, 3 anos colegiais: 7 anos;
- c) Francês — 4 anos ginasiais, 2 anos colegiais: 6 anos;
- d) Inglês — 3 anos ginasiais, 2 anos colegiais: 5 anos.

Pode-se dizer, portanto, que o curso clássico é o que proporciona preparação verdadeiramente específica para o vestibular de Direito, e é dele que devemos esperar os melhores resultados nessa competição. A expectativa confirmou-se em 1954. Excetuados os portadores de título mais alto (o de Filosofia), ou de título igualmente clássico (o de Seminário) mas conquistado sob regime "sui generis", os licenciados pelo Colégio clássico foram os que obtiveram maior porcentagem de aprovações: 46,5%. Porcentagem modesta, entretanto, para a duração do preparo e



em face da benignidade das provas. Tem-se a impressão de que, em conjunto, a qualidade da produção dêste tipo de escola secundária está, por ora, entre nós, muito abaixo das suas possibilidades.

## I

*Curso secundário científico* — Os formados por êste curso só têm de Latim, oficialmente, os quatro anos com que vieram do primeiro ciclo. Quanto às demais disciplinas do vestibular, sua situação é idêntica à dos formados no clássico: sete anos de Português, seis de Francês, cinco de Inglês. Deverão, pois, forçosamente, tomar aulas de Latim com professores particulares. A taxa de aprovação dos candidatos desta origem foi, como se devia esperar, inferior à do clássico: apenas 36,3%, equivalente a pouco mais de um terço dos examinandos da respectiva categoria. Já vimos que o curso científico do Interior do Estado deu, separadamente, rendimento mais baixo: 26,6%.

*Curso comercial* — O ensino técnico de comércio é dos menos adequados para a preparação a um concurso em que se exigem duas Línguas vivas e o Latim. Seu êxito foi de fato modestíssimo: 32,0% de aprovações. Na vigência da Portaria Ministerial 347/50, que, para disciplinar a Lei n.º 1.076, de 31-3-1950, exigia dos diplomados pelo curso comercial, candidatos ao vestibular, duas provas prévias de cultura geral (Filosofia e História da Civilização), já os portadores desse título malogravam em grande proporção: 80% de reprovações, em 1953, ao fim de todos os exames. Se estes jovens estudassem melhor, no respectivo curso, o Português e as Línguas vivas, é evidente que não fariam tão má figura no vestibular. Quanto ao Latim, terão, de qualquer forma, que procurá-lo em curso particular.

*Curso normal* — Houve época, entre a Lei Rivadávia e a Lei Rocha Vaz, em que as escolas superiores de São Paulo (inclusive a Faculdade de Direito), aceitavam como documento de inscrição aos vestibulares o diploma de normalista "secundário", completado por certificado de aprovação em Psicologia, Lógica e Italiano, expedido pelo Ginásio do Estado. A aceitação se restabeleceu agora, graças à Lei n.º 1.821, de 12-3-1953, e o diploma é por si só suficiente, sem qualquer complementação. O resultado dêste ano, na Faculdade de Direito, não foi animador. De 43 candidatos, só 13 (ou 30,2%) lograram aprovação. Principal causa do desastre: — o Latim, em que a nota média dos reprovados se situou entre 0 e 3,5. Mas o que é lamentável é que diversos normalistas tenham merecido nota 1 ou 2 também em Português! O número de concorrentes, por ser pequeno, não autoriza confrontos válidos. Consigne-se apenas que os institutos oficiais se mostraram inferiores aos particulares: naque-

les, 25,9% de aprovações; nestes, 35,7%. Duas candidatas vieram de Minas Gerais: uma passou, a outra não.

*Curso de Ciências Econômicas* — Os titulares dêste curso (que é de grau superior) não tiveram bom êxito: dos 7 candidatos submetidos às provas, só um alcançou aprovação, aliás muito boa. Os 6 restantes, todos diplomados por Faculdades livres, foram reprovados, e reprovados com grau baixíssimo. Já tive ocasião de assinalar, em trabalho anterior, que as Faculdades livres de Ciências Econômicas estão sendo muito bené-volas nos seus próprios exames vestibulares, em que geralmente aprovam de 90% a 100% dos candidatos (2). Isto basta para explicar o malogro dos portadores de seus diplomas no vestibular de Direito.

*Diversos* — Nesta última categoria abrangem-se candidatos de procedências várias: portadores de certificados de cursos secundários antigos, de curso pre-médico ou pre-politécnico, de curso secundário estrangeiro revalidado no Brasil, e de diplomados por escola industrial, agrícola ou de jornalismo. O aproveitamento foi escasso: 4 aprovados em 12.

*Candidatos de "madureza"* — Entre os candidatos incluídos nas categorias acima, encontram-se alguns que obtiveram o certificado do 1.º ciclo, não através de frequência regular ao curso seriado, e sim mediante um só exame — o chamado "exame de madureza" — correspondente às quatro séries gi-nasiais. A Lei Orgânica do Ensino Secundário o permite em seu art. 91, aos maiores de 19 anos. Nem sempre têm sido honestos tais exames. De conivência com inspetores transvia-dos e com inescrupulosos proprietários de cursos (um dos quais alcançou em São Paulo o título de "rei da madureza"), certos diretores de ginásio, até há pouco, puderam exercer o feio tráfico de certificados ginásiais do art. 91. Tive em mãos, por volta de 1950, o processo administrativo porventura mais escandaloso, referente a semelhante tipo de fraude, e no qual figuravam diversos ginásios supostamente "municipais" de nosso Estado. De então para cá, foram tomadas medidas preventivas mais severas e a fiscalização melhorou.

No vestibular da Faculdade inscreveram-se agora 68 candidatos provindos dessa fonte. Fizeram o exame de "madureza" há três ou mais anos, cursaram depois o ciclo colegial (ou uma escola técnica), para em 1954, afinal, aqui se apresentarem. Foi uma hecatombe: dos 68 inscritos, 50 (ou 73,5%) não conseguiram aprovação.

Eis as principais origens dos candidatos de "madureza": Jacarézinho, 21; Cambará, 6 (ambos no Paraná) ; Lucélia (S. Paulo), 9. Dos desta última proveniência só um escapou.

## III — OS «CURSINHOS».

Enquanto frequênta a última série colegial, ou então depois de havê-la concluído, o candidato a vestibular estuda por conta própria num Curso Vestibular, ou "cursinho", as disciplinas da futura prova. Estes "cursinhos", que tomam tantos tipos quantos os de vestibular, correspondem de algum modo, por sua gênese, seus métodos e finalidade, à "boite à bachot" dos franceses; e o fato de se terem organizado em nosso meio, e de prosperarem, é a melhor prova de que respondem a uma necessidade. São necessários, de fato, tanto para o estudante de curso clássico que à última hora resolve enfrentar um vestibular científico, como para o de curso científico que faz caminho inverso. São necessários, igualmente, ao contador, ao técnico industrial ou ao normalista que, ambicionando matrícula em escola superior, deve estudar matérias vestibulares que desconhece, ou conhece mal.

Até aqui, nada de mais: trata-se de solução ao problema individual de certos jovens, subitamente desviados de sua primitiva trajetória. Mas os "cursinhos" têm grande procura, também, tanto por parte dos estudantes de terceira série clássica, candidatos ao vestibular clássico, como dos de terceira série científica, candidatos ao vestibular científico. É simples o motivo desta flagrante anomalia. Entre o programa da série terminal do Colégio, e o programa do vestibular, não existe correlação. Justamente no ano em que o espírito do colegial está dominado pela preocupação de vencer a barreira de ingresso em escola superior, o Colégio não só deixa de ensinar-lhe uma ou duas disciplinas, das exigidas no vestibular, como o sobrecarrega com oito ou nove outras disciplinas, que não interessam a essa prova.

Em face da desarticulação, uns poucos estudantes, condu-zindo-se com sensatez, concluem primeiro o Colégio para então frequêntarem o "cursinho". Os demais não querem "perder tempo"; preferem sabotar a terceira série, em benefício da preparação vestibular. O caminho mais usado é conhecido: a transferência para um Colégio "camarada", que, sem preocupar-se com o ensino nem com a frequência às aulas, assegura previamente ao aluno o certificado de conclusão do curso. Neste particular é o nosso mapa bastante expressivo: mostra dezenas de jovens que estudaram em Colégios idôneos (alguns ali estiveram desde o primeiro ano ginásial), e que no fim, na terceira série colegial, saem e vão inscrever-se em estabelecimento mal afamado. Ao mesmo tempo, matriculam-se num "cursinho".

O defeito — insistimos — está na falta de articulação entre o Colégio e o vestibular, e esse defeito não poderá ser sanado enquanto não se criar um elo intermediário entre o curso médio e o curso superior, tal como o tivemos no regime dos "prés", ou como o propõe o projeto Mariani, de Diretrizes e Bases. Por enquanto, o que se vê é o Colégio a prejudicar a preparação para o vestibular e esta preparação, por sua vez, a anarquizar o ensino do Colégio.

Quatro Cursos Vestibulares da Capital, — os únicos de cuja existência tive conhecimento, — foram por mim solicitados a fornecer os nomes dos respectivos alunos, inscritos em 1954 para ingresso em nossa Faculdade. Aos seus dignos diretores, que prontamente atenderam ao pedido, aqui consigno os meus agradecimentos. Dêsses quatro Cursos, dois não deram senão os nomes dos aprovados. Um destes dois mencionou a sua porcentagem de reprovações; o outro, embora acusasse a existência de reprovações, não lhes precisou o número, o que nos levou a atribuir-lhe a porcentagem média dos demais. Isto posto, verifica-se que os resultados dos "cursinhos", perante o nosso vestibular, foram os seguintes:

Candidatos inscritos .....	344
Candidatos aprovados .....	260
Candidatos reprovados .....	84
Porcentagem de aprovações .....	75,6%

Vê-se por aí que, dos 402 aprovados no vestibular de 1954, apenas 142 (cerca de um terço), ao que parece, não freqüentaram "cursinho". Nota-se também que, do ponto de vista dos exames, os "cursinhos" melhoraram sensivelmente a preparação dos candidatos, visto que, se a taxa geral de aprovações (de alunos e não alunos dos "cursinhos") foi de 42,1%, a dos que freqüentaram tais instituições foi de 75,6%. O benefício alcançou todas as classes de clientes — colegiais, contadores, normalistas, seminaristas, economistas e até diplomados em Faculdade de Filosofia, — pois que procuraram os "cursinhos" representantes de cada uma dessas categorias. Os colegiais clássicos, por exemplo, que obtiveram, em geral, 46,5% de aprovações, elevaram essa taxa, por meio do "cursinho", a 77,2%. Os colegiais científicos, com a aprovação geral de 35%, puderam alcançar, através do mesmo auxílio, a taxa de 69,2%. Os contadores subiram de 32,0% para 64,7%... O tipo de ensino proporcionado na instituição e, também, os informes a respeito das peculiaridades de cada examinador — representaram, por certo, um dos fatores do incremento; mas não se pode desprezar a auto-seleção dos candidatos, indicada pelo propósito que manifestaram, de empregar todos os esforços no sentido de ganhar

a batalha. As aulas do "cursinho" são um obstáculo a mais na carreira do estudante; o obstáculo no que se refere ao tempo como no que diz respeito ao esforço. Se, além disso, esse esforço e esse

tempo suplementar de cada dia impusessem ao egresso do curso secundário a "pausa para meditação" de um ou dois anos especificamente pré-universitários, talvez diminuísse o "rush" a que hoje se assiste, em direção ao ensino superior, e com certeza melhoraria a qualidade dos candidatos. Em suma, os Cursos Vestibulares demonstram, com clareza meridiana, a existência de uma brecha, no Brasil, entre o ensino secundário e o ensino superior. Do mesmo passo, apontam ao poder público o caminho a seguir para corrigir esse defeito.

#### IV — OS PRIMEIROS E OS ÚLTIMOS.

*Os primeiros classificados* — Os 88 primeiros classificados, que obtiveram médias de aprovação de 8,6 a 6,6, provêm dos seguintes cursos:

a) Do Secundário clássico .....	50
b) Do Secundário científico .....	15
c) De Faculdade de Filosofia .....	8
d) Do Seminário .....	7
e) De Curso Comercial .....	5
f) Diversos .....	3

Seria interessante divulgar os nomes dos estabelecimentos onde estudaram os candidatos de maior êxito. Iríamos, entretanto, se o fizéssemos, enfeitar com penas de pavão alguns Colégios notoriamente maus (como a própria investigação confirma), — Colégios em cuja última série os estudantes se matriculam "pro forma", a fim de poderem freqüentar sem embaraço as aulas de um "cursinho". É mais justo que os louros da vitória se repartam entre o Colégio antigo e o "cursinho".

Voltemos ainda uma vez à questão de sobrenomes, indicadores aproximados da ascendência dos candidatos. Dos 88 de melhor classificação, 50 (isto é, 56,8%) têm sobrenome tipicamente luso-brasileiro, — informação que talvez contribua para tranquilizar os que se afligem ao ouvirem denunciar a debilitação intelectual das velhas cepas nacionais... Tanto mais que a proporção de 56,8% é superior à proporção geral de luso-brasileiros inscritos, a qual, como se viu, foi de 49,4%. Vêm, a seguir, entre os melhores, os candidatos de nomes italianos ou italo-brasileiros (26,1%, proporção também superior à da inscrição), ficando para os israelitas, árabes, japoneses e ou-

tros, os lugares restantes (17,1%) nessa vanguarda de elite. Considere-se, todavia, que no biênio 1940-41, a proporção de bacharelados de nome luso-brasileiro era de 76,8%, — o que mostra que, de então para cá, progrediu entre nós a ascensão cultural da juventude de sangue imigrante (3).

*Os últimos da classificação* — Não podemos pedir contas aos cursos técnicos (comerciais, industriais ou normais), pela má figura da maioria de seus diplomados: tais cursos têm outro objetivo, que não o de preparar candidatos ao vestibular de Direito. Mas é lícito fazê-lo, em determinados casos, em relação aos Colégios, seja ao curso clássico pelos maus exames em quaisquer das Línguas, seja ao curso científico pelos maus exames em Português, Francês ou Inglês. E, quando dizemos "maus exames", queremos referir-nos aos que, por sua escandalosa insuficiência, descem abaixo daquele mínimo que as divergências de critério permitem tolerar. É admissível que o examinador de vestibular atribua nota quatro à prova de Português do candidato que, no Colégio, teve cinco ou seis nessa disciplina. O que não se explica, dentro da decência, é que o moço aprovado pelo Colégio em Português ou Francês, não alcance nas mesmas disciplinas, num vestibular benigno, mais do que zero, um ou dois, indicativos de nulidade.

Dos 434 examinandos licenciados pelo clássico, houve 62 que tiveram, no conjunto das três disciplinas de vestibular, média inferior a três. De outra parte, entre os 308 licenciados pelo científico, houve 27 que tanto no Português como no Francês (ou no Inglês) alcançaram o mesmo resultado, isto é, média inferior a três. Em exames honestos, os 89 candidatos acima não poderiam ter sido aprovados nos Colégios. Algumas das provas que vi mostram que não poderiam sequer ter atingido o segundo ciclo. No entretanto atingiram, foram aprovados nas três séries colegiais e receberam o certificado de conclusão do curso.

De onde vieram esses 89 portadores de certificados em tão flagrante desacordo com o grau de instrução de seus titulares? Vieram de mais de uma dezena de Colégios (entre os quais alguns de bom nome). Mas há cinco de tais Colégios, — os cinco na Capital do Estado, sendo quatro particulares e um oficial — que outorgaram, em conjunto, 52 dos 89 certificados imerecidos. O mais pródigo entre Eles forneceu 16 (todos do curso clássico). O seguinte forneceu 15 (sete do clássico, oito do científico). Creio de meu dever levar os nomes desses estabelecimentos à administração do ensino secundário, a fim de que esta, se entender acertado, procure a explicação da anomalia.

## V — OS EXAMES. PROVA ESCRITA E PROVA ORAL.

*Vícios antigos* — O "patronato", de que falavam os lentes do tempo da Monarquia, e que mesmo durante a República, vigorou nos cursos superiores brasileiros sob a forma de "cartas de empenho" e "pedidos de proteção", foi proscrito dos vestibulares da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo. Estes exames, todos o sabem, iniciaram-se com a Reforma Rivadávia, em 1911, e o "empenho", então, não desaparecera ainda das praxes acadêmicas. Em 1951, entretanto, foi-nos dado escrever que a instituição estava em franco declínio, tanto que, para candidatos em número superior a setecentos, nenhum examinador, dos que inquiri, recebera mais do que oito pedidos (5). Em 1954 pude apurar (também mediante breve inquérito) que, para um milhar de candidatos, cada examinador fora solicitado acerca de uma dúzia de vezes. Como importunação, isso é quase nada em face do que, segundo Vicente Mamede, sucedia outrora nos exames do curso (6). Como eficácia é praticamente zero.

A "cola", que nos vestibulares teve mais longa sobrevivência, está igualmente julgada. Já o declarei em 1949 (1) e posso reiterá-lo em 1954. Restam como seu sucedâneo, ainda, as traduções decoradas, quando o texto escolhido para exame figura nas seletas dos Colégios ou dos "cursinhos". Mesmo contra isso os examinadores se mostram cada vez mais precavidos.

*A prova escrita* — São conhecidas as objeções opostas ao exame escrito de tipo tradicional, tal como o realizam as nossas escolas superiores. Falta-lhe "fidelidade", no sentido de que à mesma prova, julgada por vários examinadores (e até pelo mesmo examinador em ocasiões diversas), são atribuídos os mais diferentes valores. Se, como se demonstrou experimentalmente, um exame escrito de geometria, visto por 116 professôres, teve notas que oscilaram entre 28 e 92 pontos (7), que coerência se há de esperar no julgamento de provas muito mais suscetíveis de nuanças, e menos precisas, como as de composição literária ou de tradução? Falta-lhes igualmente "validade", pois que esse velho processo não mede com rigor aquilo que se quer que êle meça. Aliás, não se sabe bem o que se pretende medir com êle. É o grau de inteligência do candidato? É a sua bagagem de conhecimentos gerais? A sua capacidade mnemônica para o vocabulário técnico, para os números, para as datas? A imaginação? A elegância do estilo? A sintaxe? Ou, finalmente, o conjunto de tudo isso? Cada um de nós tem, no particular, uma idiosincrasia, e o erro que certo examinador consi-

dera venial, pode ser tido por seu colega como suficiente para justificar a reprovação (8).

São precedentes as críticas. Mas o remédio proposto, — isto é, os "tests" — não alcançou por ora condições que permitam empregá-lo com vantagem em todas as situações. Sabe-se, preliminarmente, que no concurso vestibular, para evitar as indiscrições, somos obrigados a sortear o ponto à última hora, e a fazer mimeografar as questões a portas fechadas, por funcionários incomunicáveis. Não me parece seja fácil manter o mesmo sigilo em torno de um conjunto de "tests", cuja elaboração e impressão, além de reclamarem numerosos colaboradores, exigem o prazo de semanas. Isto para só falar no aspecto formal do problema. Porque, quando chegar o momento da escolha do conteúdo dos "tests", estaremos de novo em face da dificuldade inicial: a que aspectos da mentalidade do estudante atribuir importância? Como seriar os respectivos valores? Sem dúvida, o assunto está a desafiar a diligência dos pioneiros nesta matéria. Mas por ora insisto em minha resposta: entre nós os "tests" de concurso vestibular não estão ainda maduros para o emprego em larga escala. Em compensação, a prova escrita da tradição pode continuar a prestar serviços; — e serviços que certamente hão de melhorar na medida em que nos aperfeiçoemos na escolha dos assuntos, na realização honesta dos exames e na fixação dos critérios de julgamento, para o fim de nos aproximarmos cada vez mais daquilo que os técnicos chamam de "exame escrito objetivo" (7).

*A prova oral* — Apesar dos inegáveis méritos que tem como instrumento de apreciação do aluno, a prova oral veio a ser quase inteiramente banida dos exames finais do curso superior. E o único lucro que com isso se alcançou, foi a economia de tempo. Sopesados os defeitos e as virtudes dessa prova, seu valor se enfraquece consideravelmente no concurso vestibular, em que se trata, não apenas de aprovar ou reprovar, mas sobretudo de classificar. Mesmo quando empregada por examinadores experientes, que a usam com objetividade e de maneira uniforme, sua imprecisão faz dela um elemento perturbador no julgamento comparativo. Ademais, cabe-lhe a responsabilidade principal pelo enorme prejuízo que, em grau crescente, vem sofrendo o primeiro semestre letivo de nossa Faculdade. Vejo somente vantagens — e nenhum inconveniente — na supressão da prova oral dos vestibulares de Direito.

*Comparação entre escrita e oral* — O QUADRO N.º II apresenta uma comparação entre as notas de escrita e de oral de 100 candidatos, tomados ao acaso (os 10 primeiros de cada uma das 10 primeiras folhas do nosso mapa).



QUADRO N. II — As notas de orai em relação às de escrita.

Notai de oral	Acima da escrita	Iguais à da escrita	Abaixo da escrita	Superioridade média
Português	53	22	25	1,34
Latim .....	65	16	19	1,26
Francês .....	54	23	23	0,62
Inglês .....	84	10	6	2,40
TOTAL .....	256	71	73	1,45

A inspeção do QUADRO permite concluir: 1.º) que as notas de oral foram, em 64% dos casos, superiores às de escrita; 2.º) que nessa superioridade vêm em primeiro lugar as de Inglês (84%), seguidas pelas de Latim (65%), Francês (54%) e Português (53%). 3.º) Que, em média, o afastamento maior entre a escrita e a oral foi o de Inglês (2,40), vindo após o Português (1,34), o Latim (1,26) e o Francês (0,62). Justifica-se, portanto, o que se diz do exame oral: é quase sempre uma oportunidade de misericórdia.

## VI — REPROVAÇÕES POR DISCIPLINA.

Se considerarmos como de "reprovação" a média inferior a 5 (o que só em parte corresponde à lei), a proporção de reprovações é a seguinte, nas diferentes disciplinas:

- 1.º) Em Latim ..... 58%
- 2.º) Em Francês ..... 53%
- 3.º) Em Português ..... 50%
- 4.º) Em Inglês ..... 41%

O Latim, como de costume, foi a disciplina que mais reprovou. E, comparados entre si os "clássicos" e os "científicos", estes últimos foram as vítimas preferidas. Contudo, dada a diferença dos cursos (o colegial clássico tem três anos de Latim, o colegial científico não tem nenhum), era de esperar maior vantagem para aquêles. Em 100 médias de clássicos encontramos 31 abaixo de 3; em 100 médias de científicos a proporção foi de 40.

*Francês "versus" Inglês* — Ao inscrever-se para o vestibular deve o candidato dizer qual das línguas prefere: o Francês ou o Inglês. O Inglês estava levando vantagem até 1953; mas

em 1954 a ordem se inverteu: 589 candidatos preferiram o Francês, 504 escolheram o Inglês.

Entre os 50 primeiros classificados, 18 fizeram Francês, 32 fizeram Inglês. Isso parece harmonizar-se com a suposição, já expressada, de que os mais estudiosos preferem o Inglês. Todavia, como em parte se viu acima (e melhor se verá logo abaixo), as bancas de Francês foram mais severas que as de Inglês. A diferença média entre umas e outras foi de 0,62, em favor desta última. Se, pois, fizermos o devido reajustamento (acréscimo de 0,62 à média final dos examinados de Francês), haverá um deslocamento na classificação dos candidatos: subirão os do Francês, descerão os do Inglês. Isto feito, os 18 aprovados naquela disciplina, que figuram entre os 50 primeiros, passarão a ser 27, enquanto que os 32 aprovados em Inglês, constantes do mesmo grupo, se reduzirão a 23. Embora não atribuamos grande valor a essa tentativa no sentido de igualizar, pela matemática, critérios pessoais diferentes usados no julgamento de exames também diferentes, o resultado a que acima chegamos, e que os outros cálculos reforçam, põe em xeque a suposição de que os candidatos a Inglês têm maior mérito escolar que os outros.

*A maior severidade em Francês* — Que os examinadores de Francês foram mais severos que os de Inglês (principalmente na prova oral), não há nenhuma dúvida. Atente-se em primeiro lugar para os seguintes fatos: a) em Francês a proporção de médias inferiores a 5 foi de 25% ; em Inglês foi de 41%; b) segundo revela o QUADRO II, em cada 100 candidatos a Francês, 23 tiveram a nota oral inferior à de escrita, ao passo que em cada 100 candidatos a Inglês apenas 6 alcançaram aquele resultado; c) o mesmo QUADRO II evidencia que a média da superioridade da oral sobre a escrita, que foi de 0,62 em Francês, foi de 2,40 em Inglês.

Um outro caminho leva à mesma conclusão. Tomando-se como base a média entre o Português e o Latim dos 50 primeiros classificados em Francês ou em Inglês, vê-se o seguinte: a) que os que prestaram exame de Francês sofreram, em média, com a incorporação dos resultados dessa disciplina, uma baixa de 0,18 na nota final; b) que os que preferiram o Inglês obtiveram, em média, com a incorporação dos respectivos resultados, um aumento de 0,44. Para exemplificar, o candidato que tivesse tido 6 em Português e 4 em Latim (média 5), alcançaria, se prestasse exame de Inglês, como média geral das três disciplinas,  $5,0 + 0,44$ , isto é, 5,44; ao passo que o que, nas mesmas condições quanto ao Português e o Latim, se apresentasse a exame de Francês, teria  $5,0 - 0,18$ , isto é, 4,82. A diferença de critério entre as bancas das duas disciplinas

produziu, pois, nas médias finais, um desfavor de 0,18 para os examinandos de Francês, em benefício de 0,44 para os de Inglês. Ou, em suma, um afastamento, entre Eles, assim calculado :

$$0,44 - (-0,18) = 0,62$$

Fica com isso demonstrado que, enquanto fôr lícito aos candidatos escolher entre uma Língua e outra, não haverá propriamente concurso, pois não é de esperar que bancas diferentes, a examinar disciplinas diferentes, julguem com o mesmo critério. Em verdade é o candidato que escolhe entre o Francês e o Inglês. Existe, porém, uma incógnita com a qual êle não conta: o desnível no grau de severidade, que poderá variar de ano para ano, conforme a composição das comissões examinadoras.

Impõe-se, portanto, à vista disso, que a opção desapareça: submetam-se todos os candidatos à mesma Língua viva, — Francês ou Inglês. E, tratando-se de vestibular de Direito, quero crer que o Francês deva merecer a preferência, dada a sua maior utilidade, no Brasil, para os estudos jurídicos.

#### VII — A PLURALIDADE DE BANCAS.

*Histórico do problema.* — Conhecidos os resultados do vestibular de 1954, e preenchida, com os 300 classificados iniciais da classificação, a lotação que o Conselho Técnico Administrativo prefixara, surgiu, como de costume, a pressão em favor da matrícula dos excedentes.

Os últimos 23, na lista dos 300, eram candidatos aprovados com a média 5,5. Mas logo abaixo deles vinham outros 10 — os de n.º 301 a 310 — também de média 5,5. (A classificação entre os candidatos de igual média se fez, não pela idade, e sim pela ordem alfabética). Entendeu o C.T.A. que, por equidade, deveria alargar o limite anterior, a fim de que os 10 fossem também matriculados. Aberta essa pequena brecha na muralha da lotação, a pressão aumentou: já agora pediam matrícula os demais aprovados, em número de 92. Desatendidos no C.T.A., bateram às portas da Congregação. No seio desta, ao debater-se o assunto, um dos argumentos invocados em favor dos excedentes foi o fato de não ter havido concurso. E não houve concurso (afirmou-se) porque, em virtude da pluralidade das bancas para os exames orais de cada disciplina, os candidatos não foram julgados com igualdade de critérios.

Funcionaram, com efeito, nos exames orais, de conformidade com a Portaria Ministerial n.º 87, de 24-12-49 (b), 4 bancas de Português, 3 de Latim, 2 de Francês, 2 de Inglês. Diga-se, de passagem, que salvo em relação ao Francês, as provas escritas também tiveram, para cada disciplina, mais de um julgador.

A conclusão, no sentido do aproveitamento dos excedentes, não me pareceu razoável. Se os resultados do concurso ficarem viciados pela pluralidade de bancas, sempre haverá candidatos indevidamente favorecidos, ou desfavorecidos, seja qual for o nível em que se coloque o limite para as matrículas. Impressionou-me, contudo, o defeito apontado, tanto que achei conveniente verificar, se possível, a extensão dos desvios por êle produzidos na classificação.

*Demonstração do vício apontado* — Nossa verificação abrange as 11 bancas de prova oral, e os respectivos resultados estão resumidos no QUADRO N.º III. Vê-se ali como variou, em cada disciplina, o grau de severidade das respectivas comissões. Em Português a média da banca mais severa foi 5,4; a da

QUADRO N. III — Médias e reprovações em oral

BANCAS	MÉDIAS	N. de CANDIDATOS	% de REPROVAÇÕES (<abaixo de 5)
Português — 1ª Banca 2ª	6,2	225	20,44
Banca 3ª Banca 4ª Banca	5,9	199	27,14
	5,4	244	29,51
	6,3	223	25,11
Latim — 1ª Banca 2ª	3,8	240	64,00
Banca 3ª Banca	6,0	332	24,70
	3,9	325	56,92
Francês — 1ª Banca 2ª	4,6	235	62,98
Banca	5,8	255	23,14
Inglês — 1ª Banca 2ª	7,3	205	10,24
Banca	5,9	213	23,00

Média geral 5,48. Porcent. média de reprovações (menos de 5): 34,35.

(b) Eis o que diz a referida Portaria: Art. 18 — Sempre que o número de candidatos for tão elevado que não permita a terminação dos exames até 28 de fevereiro, o diretor do estabelecimento, ouvido o Conselho Técnico Administrativo, organizará bancas extraordinárias para os exames orais.

mais benigna 6,3. Em Latim os extremos ficaram com a primeira banca (3,8) e com a segunda (6,0). Em Francês a primeira banca deu, em média 4,6; a segunda deu 5,8. Em Inglês foi grande o afastamento entre uma banca e outra: 5,9 e 7,2. Eis as diferenças entre os vários extremos: em Português, 0,9; em Latim, 2,2; em Francês, 1,2; em Inglês, 1,4.

Também variou, de uma para outra banca da mesma disciplina, a proporção dos aprovados e reprovados (v. QUADRO N.º III). Em Latim, por exemplo, enquanto a segunda banca reprovou apenas 24,7% dos candidatos, a primeira reprovou 64%. Assim, pois, o candidato despachado para esta última banca levava consigo quase o triplo de probabilidades de ser reprovado, em relação ao que fosse despachado para a segunda banca.

A "significância" das diferenças acima, verificou-as a meu pedido o prof. Milton da Silva Rodrigues, catedrático da Faculdade de Filosofia. "Uma diferença se diz significativa (esclarece o ilustre mestre em seu relatório) quando, salvo por uma dada margem de erro, tal diferença não pode ser imputada ao acaso". Todas as diferenças (menos as entre a 1.ª e a 3.ª bancas de Latim, e a 1.ª e a 4.ª de Português) foram tidas por "significantes", — isto é, não atribuíveis ao acaso. Sua causa, evidentemente, foi a diversidade de critérios no julgamento das provas. É óbvio, portanto, que, em cada disciplina, as bancas severas baixaram a média final, assim como o nível de classificação dos que a elas se submeteram, enquanto que as bancas indulgentes fizeram o contrário. (Advirta-se que os qualificativos "severo" e "indulgente" não expressam, aqui, nenhum juízo de valor, e sim, apenas, o resultado do confronto entre as médias apuradas).

*A contra-prova do Francês* — Todas as provas de Francês foram julgadas por uma única banca; ou, mais precisamente, por uma só pessoa, cujas notas uma das bancas homologou. Esse fato dá ensejo a interessante contra-prova dos efeitos da pluralidade de comissões julgadoras. Depois da apuração final, procedemos à separação das mencionadas provas escritas (julgadas todas, insisto, por uma só pessoa) : no *grupo A* ficaram as provas cujos autores tinham sido examinados em oral pela 1.ª Banca; no *grupo B*, as dos candidatos examinados em oral pela 2.ª banca. Seriam muito diferentes entre si os candidatos do grupo A e os do grupo B? Parece que não, em face das notas que a uns e outros atribuiu o juiz das provas escritas. Veja-se o QUADRO n.º IV: as médias gerais foram 4,2 para o grupo A, e de 4,1 para o grupo B; a proporção de reprovados abaixo de cinco foi de 51,9% para o grupo A e de 57,1 % para o grupo B. Todavia, submetidos os dois grupos evidentemente

QUADRO N° IV Notas de prova escrita  
em Francês (um só examinador).

Notas	Número de provas	
	Grupo A	Grupo B
0 1	1	1
2 3	21	18
4 5	40	46
6 7	33	32
8 9	38	55
10	55	50
	30	39
	24	14
	12 2	9
	0	2
		0
TOTAL	256	266
MEDIA	4,2	4,1

iguais a bancas de oral diferentes, muito diversos se mostraram os respectivos resultados. As médias de oral passaram a ser: 4,6 para o grupo A, 5,8 para o grupo B. A proporção de reprovados (abaixo de cinco) também se distanciou: 62,9% no grupo A, 23,1 no grupo B. A diferença entre estas últimas porcentagens, que era nos grupos A e B de prova escrita apenas 5,2% passou a ser, nas orais, para os mesmos grupos, de 39,8%. O que se pode expressar dizendo-se ainda que, aproximadamente, de cada cinco candidatos enviados à 1.<sup>a</sup> banca, três foram reprovados, ao passo que no mesmo número de enviados à 2.<sup>a</sup> banca, só um teve aquele resultado.

*Apreciação geral:* — Não é preciso aduzir novos argumentos. Parece-nos perfeitamente demonstrado aquilo que alguns ilustres membros da Congregação já disseram: a rigor os exames vestibulares de 1954, na Faculdade de Direito de São Paulo, não foram um "concurso". E não o foram sobretudo por causa da pluralidade de bancas.

Por outro lado, todavia, julgamos ter salientado devidamente os aspectos favoráveis do aparelho. Embora sem as finuras de precisão sempre desejáveis nos concursos, o vestibular de 1954 da nossa Faculdade, considerado de modo geral, selecionou e ordenou as categorias de examinandos de acordo com as previsões que fariamos se nos baseássemos apenas no conhecimento

QUADRO N° V Notas de prova oral  
em Francês. Duas bancas.

Notas	N. de candidatos	
	1ª banca	2ª banca
0 1	12	3 6
2 3	12	8 13
4 5	23	29
6 7	36	38
8 9	24	51
10	41	55
	35	41
	30	10
	11 8	1
	3	
TOTAL	235	255
MÉDIA	4,5	5,8

•dos cursos e institutos que os prepararam. Não houve surpresas desmoralizadoras, nem grandes decepções: as escolas más, os estudos inadequados, pagaram volumoso tributo de reprovações; os cursos apropriados, ao contrário, inscreveram no seu ativo a merecida porcentagem de vitórias. E os vícios tradicionais, que ainda enfeiam os vestibulares de bom número de escolas superiores brasileiras, estiveram ausentes da Faculdade, em 1954, tal como lhes acontece há vários anos. Numa época em que tende a generalizar-se no País a noção de que, para vencer todos os meios são bons, a lição inicial do velho Curso Jurídico de São Paulo, propiciada aos seus futuros discípulos, deve ser referida e celebrada.

#### VIII — A CRONOLOGIA DOS VESTIBULARES DE 1954.

Segundo a lei, o concurso vestibular das escolas superiores há-de comprimir-se nos doze ou treze dias letivos da segunda metade de fevereiro:

Art. 3.º — As provas vestibulares e os exames de segunda época serão realizados na segunda metade de fevereiro (Decreto-lei n.º 9.498, de 22-7-46).

Não se iniciam mais cedo a fim de que possam submeter-se a concurso os dependentes de segunda época para a conclusão-dos estudos colegiais (Portaria n.º 605, de 23-12-47). Não devem terminar mais tarde, para que as aulas da escola superior se inaugurem a 1.º de março. Foi mesmo no empenho de acelerar o concurso, que a Portaria Ministerial n.º 18, de 24-12-49, já mencionada, abriu possibilidade às bancas plurais, cujos defeituosos resultados acabamos de apreciar.

Ora, a experiência está demonstrando que aquela compressão é irrealizável, desde que o número de candidatos seja elevado. Basta olhar a seguinte cronologia, referente aos vestibulares de 1954 na Faculdade de Direito:

- 1) 2 a 20 de janeiro — Inscrição dos Candidatos
- 2) Quinze dias de férias na Faculdade.
- 3) 20 a 23 de fevereiro — Provas Escritas.
- 4) 24 de fevereiro — Início das Provas Orais.
- 5) 12 de março — Terminação das Provas Orais.
- 6) Recebimento das provas escritas. Apuração de notas.
- 7) 6 de abril — Publicação.

Essa tabela cronológica fala por si. É evidente que o início das provas poderia ter sido antecipado de cinco dias, e que a seqüência dos demais fatos poderia ter-se abreviado. Mesmo assim não se abririam as aulas a 1.º de março.

Que foi que sucedeu em 1954? Sucedeu que as aulas do curso, em geral (salvo as do 1.º ano), começaram a funcionar em 6 de abril. As do 1.º ano, essas só tiveram início nos últimos dias do mesmo mês. Um mês e cinco dias de atraso para aquelas; quase dois meses para esta. (Deixo de parte a circunstância excepcional de se terem encerrado as aulas do semestre no fim de maio, por motivo de concurso de catedrático). Se nos anos anteriores o que houve nesse mesmo sentido não foi tão mau (embora quase tão mau), é de recear que a crescente avalanche de candidatos a vestibular reduza ainda mais, no futuro, o curto ano letivo do velho Curso Jurídico paulista.

Para prevenir os inconvenientes que apontamos, vemos estes remédios:

- 1.º) suprimir as provas orais, de reduzido valor no concurso vestibular, ainda que ao mesmo tempo se dê nova feição às provas escritas;
- 2.º) nas grandes escolas, iniciar os exames vestibulares a 1.º de fevereiro, — não sendo razoável que, por causa dos poucos dependentes da segunda época co-



legal, seja sistematicamente prejudicado o primeiro semestre letivo dos cursos universitários;

- 3.º) que a administração das escolas superiores procure aproveitar ao máximo os dias de fevereiro, a fim de concluir-se o concurso, de fato, nesse mês.

#### IX — SUGESTÕES FINAIS.

Como fecho desta análise, resumamos as sugestões de caráter prático que procuramos justificar através do nosso estudo.

- 1.º) Para sanar o grave defeito da falta de articulação entre o conteúdo da série terminal do Colégio e o programa dos vestibulares, é indispensável a criação de cursos pre-universitários, nos moldes previstos pelo ante-projeto de Diretrizes e Bases.

- 2.º) A fim de que os vestibulares permitam verificar, nos candidatos, as condições de maior interesse para os estudos superiores, como sejam o grau de inteligência, o poder de raciocínio, a cultura geral, a capacidade de expressão, etc., impõe-se disciplinar adequadamente a escolha dos temas, questionários, problemas ou textos de tradução, procurando-se do mesmo passo afastar a possibilidade de provas previamente decoradas, ou que apelem exclusivamente para a memória.

- 3.º) Para que o julgamento do concurso se baseie, quanto possível, em dados objetivos, convém que os membros de cada banca estabeleçam critérios uniformes para a apreciação das provas escritas e conseqüente atribuição de notas.

- 4.º) Por sua evidente infidelidade como instrumento de classificação dos candidatos, e pelo grande prejuízo que causa aos trabalhos letivos, a prova oral merece ser banida dos concursos vestibulares.

- 5.º) A opção entre duas disciplinas, como se vê hoje em relação ao Francês e Inglês, é perturbadora do concurso vestibular, em virtude de criar condições diferenciais no julgamento das turmas que escolhem uma ou outra disciplina. Deve, portanto, ser abolida.

- 6.º) Pelo mesmo motivo não pode ser aplaudida a formação de duas ou mais bancas de vestibular destinadas a uma só disciplina.

- 7.º) Os Colégios que fornecem certificados cujos titulares demonstrem, nos vestibulares, a nulidade de seus estudos do segundo ciclo, devem ser objeto de sindicância e, conforme o resultado desta, convirá que a administração escolar os coloque sob regime de exceção.

8.º) Estão a reclamar especial atenção, por parte das autoridades do ensino, as escolas superiores em que os resultados dos concursos vestibulares aberram sistematicamente, para mais, das médias de aprovação comumente verificadas nos institutos idôneos.

9.º) Sendo impossível, como agora às vezes é, que as provas vestibulares se concluam, de acordo com a lei, na segunda quinzena de fevereiro, e as aulas do curso se iniciem a 1º de março, deve, entretanto, a direção de cada escola superior fazer tudo quanto esteja ao seu alcance, a fim de que não ocorram atrasos excessivos naquela cronologia.

10.º) Deve a alta administração do ensino rever a regulamentação dos exames vestibulares, visando corrigir os defeitos apontados na apreciação que acabamos de fazer.

#### X — REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- 1) A. ALMEIDA JÚNIOR — *Exames Vestibulares, em Escola Pitoresca e outros trabalhos*. — 2.ª ed., Comp. Ed. Nacional, 1951.
- 2) IDEM — *O Drama do Ensino Superior Brasileiro*, publ. na revista ANHEMBI.
- 3) IDEM — *Por que a Faculdade de Direito t era Escola Pitoresca e outros trabalhos*.
- 4) IDEM — *A Faculdade de Direito e a Cidade*, no "ESTADO DE SÃO PAULO", 25/1/1954, edição especial do IV Centenário da Cidade de S. Paulo.
- 5) IDEM — *O Paraíso Perdido do Ensino Superior*, publ. na revista Anhembi, junho de 1951.
- 6) SPENCER VAMPRÉ — *Memórias para a História da Academia de São Paulo*, vol. II, pág. 446, Livraria Acadêmica, 1924.
- 7) MAX DE ENGELHART — *Examinations*, em *Encyclopedia of Educational Research*, W. S. Monroe, edit., Macmillan Co., E. U., 1951.
- 8) J. B. PIOBETA — *Examens et Concours*, Presses Univeversitaires de France, Paris, 1943, págs. 50 e segs.

## COORDENAÇÃO DOS SERVIÇOS EDUCACIONAIS DA COMUNIDADE (\*)

EDWARD G. OESEN

Os programas modernos de educação organizam-se tendo como idéia essencial e básica que a criança é um ser complexo e como tal deve ser educada dentro como fora da escola, aproveitando para isso todas as oportunidades que se apresentarem. Daí se deduz que escola e educação não são, evidentemente, sinônimos. O ditado que vulgarmente se ouve: João Jones terminou sua educação em 1920 é completamente absurdo, pois revela que Jones nada aprendeu nestes últimos trinta anos.

Nada melhor do que a experiência da vida para educar o indivíduo em qualquer uma das múltiplas atividades a que êle se dedique.

Os cinemas e igrejas, bares e salões para jogos de boliche, revistas cômicas e automóveis, YMCA'S (1) salões de jogos diversos, rádio, jornais, além da escola, são inegavelmente, órgãos educativos. Pois, cada um, devido à sua participação intensa e diária na vida de todos os indivíduos, fornece campo propício à aquisição de valores e normas, idéias e aspectos, atitudes e objetivos tão necessários à vida.

Nós, que estamos tão estreitamente ligados ao problema do aperfeiçoamento da educação, devemos considerar cada órgão dessa comunidade como uma força poderosa e indiscutível no caminho da educação.

Já Joseph K. Hart ponderava tão acertadamente:

"O problema democrático na educação, não é um problema que tenha como solução indispensável o treino das crianças; preliminarmente, deve buscar a solução na organização de uma comunidade na qual as crianças já cresçam integradas no problema democrático, inteligentes, disciplinadas quanto à liberdade, moderadas nos prazeres da vida e ansiosas da participar

(\*) Transcrito, em tradução de Cecília Simas de Souza, do número editado em setembro de 1949 de «The Annals of the American Academy of Political and Social Science».

(1) Young Men Christian Association — Associação Cristã de Moços (ACM).

em todas as atividades próprias às suas idades. A Escola só conduzirá a tal resultado aliada à comunidade (2).

Assim, as crianças e a juventude compreenderão que a diretriz e a ordem que imprimirão às suas vidas não dependerão senão de suas experiências nas atividades diárias.

A escola é o principal órgão formal de educação para crianças, mocidade e adultos. Qual é, portanto, a sua responsabilidade especial entre os vários órgãos educacionais da comunidade? A resposta é bem clara: o papel próprio da escola dentro do processo educativo tanto é residual como coordenador. Com respeito ao seu papel residual, tem ela obrigação de ensinar todas aquelas idéias, habilidades, apreciações, aptidões, atitudes e ideais, tão essenciais à aprendizagem eficaz das crianças, pois, como sabemos, a educação não lhes chega, somente, através dos bancos escolares. Já com relação ao seu papel coordenador, a escola indicará aos outros órgãos da comunidade, como desenvolver, dirigir e orientar os programas cooperativos que visem uma educação mais econômica e eficaz de toda a população.

Isto não quer dizer, no entanto, que a escola deverá duplicar todas as suas possibilidades educacionais, geralmente ava-liáveis através dos outros órgãos da comunidade, ou mesmo falhar no seu melhor aproveitamento como líder dos programas educacionais de uma comunidade coordenadora. É óbvio, que a educação mais eficaz para a época atual requer, indubitavelmente, métodos especiais para os lares, igrejas, agências de recreio, associações recreativas, grupos profissionais, associações de negócios, sindicatos trabalhistas, clubes femininos, além da escola.

#### COOPERAÇÃO ENTRE A ESCOLA E A COMUNIDADE.

Numerosos são os exemplos de métodos, com pleno êxito, de cooperação entre a escola e a comunidade (3). Como breve ilustração, citaremos dois métodos de cooperação, aplicados no estado de Washington, tendo cada um, diferente utilização e objetivos distintos.

(2) «The Discovery of Intelligence» (New York: Century Co., 1924), pág. 383.

(3) Consulte Edward G. Oesen, «School and Community Programs», New York: Prentice-Hall, 1949 e National Education Association, Department of Elementary School Principals, 24th Yearbook, «Community Living and the Elementary School», Washington: The Association.

## EXAME DOS RECURSOS DA COMUNIDADE.

Camas, Washington, é uma cidade que fabrica papel, com 5.000 habitantes, situada num semi-círculo de montes sempre verdejantes que margeiam o Rio Colúmbia. As relações de trabalho são amistosas, o espírito e orgulho cívicos estão em alto grau, as escolas são excelentes como modelos de tradição e as relações entre a comunidade e a escola vêm sendo as melhores durante os últimos anos.

Na primavera de 1948, o superintendente das escolas, bem como seu corpo administrativo sentiram que as escolas não estavam utilizando, proveitosamente, todos os recursos de aprendizagem de que a comunidade dispunha. Mesmo aqueles mais jovens que residiram durante toda sua vida em Camas não conheciam, realmente, sua própria comunidade. Urgia, pois, modificar essa situação! Uma conferência de administradores escolares foi, portanto, convocada a fim de planejar e orientar o desenvolvimento de um programa prático para a utilização escolar desses mesmos recursos. Depois de vários debates e discussões, chegou-se à conclusão da necessidade de se organizar um comitê que tratasse dos recursos e disponibilidades da comunidade, cujas funções seriam supervisionar todas as oportunidades de excursões ao interior, de localizar os recursos vantajosos do povo, promover o uso, pela comunidade, de um programa de cooperação entre professores e cidadãos em geral, e constituir um diretório de professores a fim de examinar os recursos da comunidade que poderiam ser empregados para enriquecer, aumentar e vitalizar o "currículo" escolar.

Após a devida publicação nos jornais, teve lugar um grande banquete, dele participando toda a comunidade. Compareceram representantes de 74 (setenta e quatro) escolas e presidentes de comunidades, incluindo 4 (quatro) membros do conselho de administração escolar, os administradores escolares, grande número de professores e convidados que representavam a "Brown Wil-annette Paper Company", a "Paper Makers Union" a "Pulp and Sulphite Union", os "Kiwanis and Lions Clubs", o "Grange", a "American Legion", a "Ministerial Association", a "Chamber of Commerce", a "Junior Chamber of Commerce", o "City Council", o "Library Board", o "Soil Conservation Service", o jornal "Post Record", a "Beta Sigma Phi Sorority", os Correios, o Serviço de Saúde Pública, a Associação dos Pais e Mestres, além de outros (4).

(4) As associações acima citadas traduzir-se-iam em português por: -«Sindicato de Fabricantes de Papel Brown Willannette»; «União de Fabricantes de Papel»; «Companhia de Sulfato e Pasta para fabrico de papel»;

Acentuou-se bastante, em linguagem comum de leigo, a) vantagens e possibilidades de um programa para as escolas públicas de Camas, de acordo com os recursos sistemáticos da comunidade. O público manifestou-se entusiasta em todas as suas expansões. "Esperávamos há vinte anos, que algo semelhante a isso se desse em Camas", frisou um diretor executivo de escritórios comerciais; "estou inteiramente a seu favor". Um chefe trabalhista anunciou: "Represento mil e quatrocentos operários dispostos a isso. Essa é a espécie de educação que desejávamos para nossos filhos. Prossigamos com o empreendimento!" Representantes de várias outras organizações, igualmente, ofereceram seu apoio integral para o prosseguimento da obra.

No dia imediato, planos detalhados para o início do exame e de estudos dos recursos da comunidade foram organizados. Dez comissões de estudos foram constituídas a fim de pesquisar a história de Camas, sua população, governo local, território, fatores indispensáveis à saúde, problemas de segurança, oportunidades recreativas, etc.

Essas comissões eram compostas de professores voluntários e membros de outros órgãos da comunidade. Cada comissão elegia seu próprio chefe; resultando daí a participação na chefia tanto de professores como de cidadãos. Trabalharam elas ativamente durante as seguintes 10 (dez) semanas e finalmente apresentaram relatórios do que tinham realizado até então, a uma segunda conferência-jantar de que toda a Comunidade participou.

Um relatório pormenorizado de todos os recursos dessa valiosa comunidade, é pois, concluído, resultante de suas pesquisas. Como consequência disso assistimos a organização e ao desenvolvimento, em cada escola, de uma biblioteca. Facilita-se assim, a todos os professores de Camas, pleno conhecimento de todos os dados referentes à comunidade. Seus pró-

«Kiwaniis and Lions Clubs», (Club do tipo «Rotary Club», cujos membros são representantes comerciais, professores, industriais, engenheiros, advogados, etc. Assim, cada uma das atividades da sociedade acha-se representada nessa associação por um ou dois representantes, escolhidos, porém, entre os elementos jovens); «Legião Americana» (a maior associação de veteranos de guerra); «Associação Ministerial» (associação de pastores e padres); «Câmara de Comércio», «Câmara de Comércio Júnior» (do mesmo tipo que a anterior, porém contando, apenas, com comerciantes mais novos na atividade comercial); «Conselho Municipal»; «Comitê de Administração das Bibliotecas»; «Serviço de Conservação do Solo»; «Associação Beta Sigma Fi» (Associação que faz parte do sistema das Universidades Americanas. Quando seus membros são rapazes intitula-se «Fraternity» e quando moças «Sorority». Recebem essas associações os nomes das diversas letras gregas. São núcleos de aperfeiçoamento e há muita rivalidade entre Eles).

ximos passos incluiriam um maior número de pesquisas materiais acerca das condições da comunidade local, bem como, em maior escala, excursões dos próprios professores e alunos ao interior da comunidade.

#### PROGRAMA DE RECREAÇÃO ENTRE A COMUNIDADE E A ESCOLA.

A recreação é um ótimo e amplo campo que oferece excelentes oportunidades para uma escola ativa e eficaz e a cooperação valiosa da comunidade. Desde 1945, o Estado de Washington vem desenvolvendo um programa dessa natureza, que é, provavelmente, único em toda a Nação. Créditos bienais da legislatura ao Ministério da Educação Pública permitiram ao último propiciar pequenos financiamentos aos distritos, individuais, escolares, baseados no sistema de reembolso.

Uma Divisão de Recreação do Departamento do Superintendente da Educação Pública organiza e supervisiona os programas recreativos que são postos em execução pelos distritos educacionais. Frequentemente, um conselho 'coordenador de recreação local ou municipal colabora no planejamento do programa da comunidade, cooperando, assim, com o corpo escolar. A lei prescreve que tais conselhos incluirão: "Representantes de todos os órgãos estudantis públicos e particulares, além dos cidadãos interessados no bem-estar educacional e social de crianças e adultos".

Os distritos escolares autorizaram a compra de todos os aparelhos e equipamentos recreativos bem como o emprego de instrutores especiais de recreação desde que os mesmos sejam aprovados pelo supervisor estadual. Tais gastos poderiam estar, pois, fora do orçamento geral da escola. No entanto, o fundo estadual só é utilizado para os salários pagos aos chefes de recreação, aprovados, como ficou esclarecido acima.

Entre as atividades recreativas de veraneio, destacam-se os jogos, campeonatos atléticos, disputas, concertos, atividades artísticas, grupos que se dedicam a determinados passatempos ("hobby groups"), teatro dramático, estudos naturais, excursões campestres feitas pela comunidade, pique-niques, excursão-nismo, danças folclóricas, acampamento, natação, iatismo e pesca.

No verão de 1948 contavam-se 141 (cento e quarenta e uma) comunidades locais, 36 (trinta e seis) estaduais e 39 (trinta e nove) municipais que mantinham programas ativos de recreação, seguindo o plano estabelecido. Calculava-se, aproximadamente, uma média de 30 (trinta) mil crianças, de diferentes idades escolares, incluindo também as dos jardins da infância, além de alguns elementos da juventude, que se

entregavam a tais atividades. A finalidade fundamental constante era estimular a iniciativa local, apoiando, assim, o plano da comunidade que visava, sobretudo, atender a todas as necessidades locais de recreação.

#### O MOVIMENTO COORDENADOR DA COMUNIDADE.

A cooperação entre a comunidade e a escola, tal como foi descrita, existe somente com finalidades e propósitos específicos e limitados. Planeja-se um determinado trabalho; quando o fim é atingido, a cooperação tão necessária que existia, até então, cessa de existir. No entanto, por mais triunfante e vitorioso que o projeto seja ao concretizar seu limitado plano de atividades cooperativas, desaparece.

Nos últimos anos, o conselho coordenador da comunidade foi constituído com a finalidade precípua de evitar a repetição de tal situação, como também de continuar, permanentemente, apoiando os valores inerentes à contínua cooperação entre os órgãos organizados da comunidade e a escola. Os conselhos coordenadores tiveram várias formas e nomes; não obstante tal divergência, certas características eram comuns e geralmente aparentes. Vejamo-las:

- 1) *Finalidade*: aperfeiçoamento, em cooperação, do bem-estar da comunidade;
- 2) *Função*: dar pareceres e planejar, porém nunca superadministrar;
- 3) *Membros*: representantes de várias organizações da comunidade, bem como elementos ali interessados;
- 4) *O programa principal visa*: saúde, segurança, educação, recreação, emprego.

A fim de melhor ilustrarmos as atividades do conselho, poderemos descrever, em rápidas linhas, três conselhos coordenadores que obtiveram êxito completo. É o primeiro um conselho local de comunidade, o segundo é uma organização estadual, servindo aos conselhos locais, enquanto que o terceiro já é uma federação regional do Estado e de organizações locais, educacionais.

#### CONSELHO DA COMUNIDADE DE SEDRO WOOLEY, WASHINGTON.

O conselho da Comunidade de "Sedro Woolley", Washington, funciona obedecendo às leis do Estado. Seus membros,



em número de dois, são apontados, anualmente, por cada instituição filantrópica e associação de caridade da cidade e das zonas rurais adjacentes. Os representantes são, pois, escolhidos entre as várias organizações, tendo como um dos seus principais objetivos a distribuição do serviço da comunidade. Os cargos de representantes da juventude no Conselho da comunidade eram desempenhados, diretamente, por dois estudantes secundários, escolhidos pelo conselho executivo da Associação de alunos.

Quais eram seus objetivos? Estabelecidos pelo conselho, estes resumiam-se em:

- a) Promover e executar todas as atividades e interesses de natureza beneficente e caritativa para o aprimoramento e melhoramento da comunidade urbana e adjacente à cidade de Sedro Wolley.
- b) Promover e executar todas as atividades não lucrativas, assim especificadas: a distribuição dos serviços da comunidade e promoção do bem-estar social da mesma.
- c) Arrecadar um imposto anual para os cofres da comunidade e distribuir tal fundo às organizações locais de caridade e beneficência, do Estado, nacionais e internacionais, além de empregá-lo em finalidades ali necessárias.
- d) Prover, adquirir e administrar propriedades e atividades de caráter não lucrativo para a assistência da mocidade e das crianças da comunidade.
- e) Executar todas as atividades de caráter não lucrativo, bem como incrementar todas aquelas que contribuam para o bem-estar moral, cultural ou material da comunidade.

Todas essas atividades do conselho são desempenhadas por um presidente, um vice-presidente, um tesoureiro e um secretário que, juntos com três outros membros eleitos, formam o chamado conselho fiscal. Tal junta reúne-se seis vezes, anualmente.

#### O CONSELHO DOS CIDADÃOS DO ESTADO DE NOVA IORQUE.

"Combater as forças que enfraqueçam ou deturpem; assistir aquelas que buscam a união e solidariedade" — êste é o lema básico do empreendimento estadual não partidário que se intitula "Conselho de Cidadãos de Nova Iorque", que se iniciou em

1943 e se propunha a promover uma ação mais ativa e eficaz da comunidade pelo incentivo à participação direta dos cidadãos nos problemas e interesses públicos (5). Eis as suas altas finalidades, mais especificamente detalhadas:

- 1) criar nas comunidades uma união baseada na cooperação e no intercâmbio livre de idéias;
- 2) colaborar com os cidadãos para a melhor compreensão e aproveitamento dos inúmeros benefícios da comunidade ;
- 3) capacitar, eficazmente, os cidadãos ao exercício de um controle prático e útil às suas vidas.

Compreendendo a necessidade vital da formação de uma América melhor, através do desenvolvimento de uma melhor comunidade, o conselho vem trabalhando, incansavelmente, estimulando, organizando e expandindo os conselhos locais coordenadores em todo o Estado. Defendendo, assim, esses órgãos da comunidade, o conselho aponta o desequilíbrio que há entre as forças do século vinte e todos os fatores de cada comunidade americana, a dissidência existente entre povo e governo, o conflito entre os pais contribuintes e a escola, a falta de união entre leigos e aproveitadores, especialmente no que diz respeito aos problemas de saúde, remédios, segurança, impostos, projetos econômicos, etc. A fim de reunir tais grupos dissidentes, o conselho estadual:

- a) facilita grandemente o intercâmbio de informações, programas e métodos de execução entre os conselhos locais e os órgãos da comunidade;
- b) capacita os cidadãos a melhor aproveitarem todos os recursos de suas localidades, do estado e os federais que estão sujeitos aos departamentos do governo estadual; das universidades, dos colégios, das escolas, dos órgãos particulares e das organizações do Govêrno Nacional;
- c) cria entre a organização estadual e as comunidades uma ligação estreita, visando aquilatar melhor as necessidades, objetivos e aspirações das comunidades, além de orientar aquelas que ambicionam um conselho.

Os métodos e testes aplicados são os utilizados pela comunidade líder nos institutos; bem como projetos que promovam

(5) Todas as citações foram extraídas do material publicitário, editado pelo Conselho, 601, East Genesee Street, Syracuse 2, N. Y.

conferências estaduais sobre problemas públicos; boletins mensais e relatórios dos programas e métodos em execução; subvenções e outros assuntos; pesquisas sobre a organização e desenvolvimento da comunidade; planos em cooperação com os departamentos do governo; colégios, universidade e outros órgãos do povo; conferências regionais sobre o desenvolvimento da comunidade; assistência imediata às comunidades individuais no estado e outros numerosos projetos especiais, além da aplicação dos novos programas nos estados e localidades.

Os resultados freqüentemente causam espanto pelo seu estrondoso sucesso. A organização do "fórum" da comunidade de Hamilton (cuja população é de 1.500 habitantes) por exemplo, contratou um engenheiro para planejar todas as atividades recreativas necessárias à comunidade, constituiu uma junta entre o colégio e hospital da comunidade; organizou um programa de educação popular sobre os últimos problemas mundiais e dirigiu uma conferência de controle de energia atômica. Já em Springfield (3.000 habitantes), um programa de recreação anual foi elaborado, uma oficina, em cooperação, à maquinaria das fazendas foi constituída e U. E. \$ 50.000 foram levantados a fim de remodelar o hospital local.

Os habitantes de Rome (cuja cifra atinge 24.000 habitantes), após uma prévia reunião, estabeleceram um amplo programa para a educação de adultos e um plano de recreações para o verão.

Surgiram atividades extras tais como um coro, uma orquestra, teatro dramático, classes noturnas e discussão dos problemas mundiais.

Em Utica (cidade com 105.000 habitantes), certo órgão da comunidade organizou um mercado de produção regional, apoiou o Instituto de Artes e Ciências aplicadas, estimulou a fundação do Colégio de Utica da Universidade de Syracuse e criou um departamento que atendesse a todas as necessidades escolares.

#### CONFERÊNCIA DOS ESTADOS DO SUL.

Desde 1940, que os departamentos de educação de estado e as associações estaduais de educação de 14 estados da Região Sul vêm cooperando na elaboração de soluções utilitárias e práticas dos problemas educacionais de interesse comum. A conferência dos estados sulistas

representa a primeira tentativa de uma grande associação de líderes educacionais de toda uma região, a fim de equacionar a organização e a administração da educação em termos de sua relação com os recursos

da região e o desenvolvimento potencial de tais recursos (6).

A região Sul possui abundância de recursos naturais e humanos, não obstante ter mais baixo nível de vida, em comparação com o resto na nação. Esta observação precisa e segura está acentuada e salientada em todos os planos e programas dessa região. Presumindo, pois, que muitos dos recursos da região são desperdiçados, ou melhor, não eficazmente utilizados, os membros da Conferência atuaram de acordo com a premissa de que as escolas e colégios da região devem encarar mais seriamente tais problemas e procurar solucioná-los devidamente. Qual seria pois a solução que viesse concretizar tais aspirações? O objetivo principal resume-se em relacionar a educação das crianças, da mocidade e dos adultos ao problema básico do emprego de todos os recursos atuais e potenciais da região para o progresso do seu povo. Todas as pesquisas, estudos e relatórios giram em torno dessa idéia fundamental.

Duas inquirições indicam a orientação básica da conferência :

- 1 — quais os reajustamentos indispensáveis que deveriam ser feitos na organização escolar, nos programas e métodos dos estados da Região Sul, a fim de que sua população estivesse apta a utilizar eficazmente todos os recursos da região em seu proveito e em benefício da Nação?
- 2 — Quais as medidas a serem tomadas no planejamento e na execução de tais reajustamentos, tão necessários aos novos programas da escola, a fim de se assegurar que as escolas dêem sua contribuição máxima para o desenvolvimento completo dessa região?

Importantes problemas educacionais de interesse atual são, anualmente, selecionados para um estudo mais especial e detalhado. Esses estudos culminam, todos os anos, com uma conferência de duas semanas de trabalhos, da qual participam professores, diretores e administradores, especialistas de colégios, universidades, departamentos particulares e do governo, além de

(6) Extraído do prefácio do Relatório da conferência de 1944, «Building a Better Southern Region through Education», Tallahassee, Fla: Conferência dos Estados sulistas a respeito dos problemas administrativos da Escola, 1945.

representantes de cada uma das 14 associações e departamentos de educação. Os relatórios da conferência são publicados como manuais de orientação, servindo à escola e aos líderes das comunidades de toda a região sul. Surgem os chamados programas de ação local visando o aperfeiçoamento educacional planejado e iniciado pelos membros da comunidade em cooperação com as escolas. Nada melhor do que os resultados que vêm sendo obtidos nos últimos anos, para provarem a excelência e eficácia do método de cooperação entre comunidade e escola. As crianças convencer-se-ão de que a educação mais completa, que atenda às necessidades atuais e do futuro, só lhes chegará através dos bancos escolares, se em cooperação com a comunidade.

#### A ESCOLA DA COMUNIDADE.

Uma nova concepção do que seja a escola, seus métodos e finalidades surgiu implícita dos novos processos de desenvolvimento e atividades existentes entre a escola e a comunidade. As escolas modernas não mais se situam academicamente, à parte das necessidades e interesses atuais e dos problemas da comunidade, como o faziam as velhas escolas tradicionalistas, cuja única e singular preocupação era transmitir a herança cultural, a bagagem de conhecimentos do Mundo Ocidental.

Nem as segundas chegaram à conclusão de que a sua finalidade primordial devia girar em torno dos interesses infantis, como se deu com as intituladas "escolas progressivas" ou "child-centered", de 1920 a 1930. A escola nova, estreitamente ligada à vida moderna, reconhece largamente a importância do conhecimento organizado e dos interesses e diferenças individuais. Contudo, seleciona e une o que há de melhor nesses dois objetivos, dando, preliminarmente, maior atenção a um programa "que vá de encontro às necessidades humanas".

Esta escola de comunidade concebe a educação como uma grande responsabilidade que não pode estar somente restrita à escola. Considera que a escola tem uma obrigação básica que é dirigir e conduzir a comunidade em todas as atividades, em cooperação, bem como apreciar e julgar a política e o programa escolares.

Resumindo, podemos afirmar que a escola da comunidade encontra suas finalidades nas necessidades individuais e coletivas do povo, utiliza amplamente todos os vários recursos da comunidade, pratica a democracia em todas as escolas e órgãos da comunidade, organiza seu "currículo" de acordo com as atividades mais necessárias à humanidade atual e esforça-se em

cooperar com a comunidade para uma sensível melhora no padrão de vida individual e coletivo do povo.

Escolas de comunidade, como as acima descritas, já existem (7). Uma estão agora organizando-se, outras surgirão. No entanto, em todas elas aparece bem clara a inspiração do passado, a realidade do presente, e as esperanças promissoras do futuro da educação americana.

(7) Desejando ter maiores informações sôbre as escolas das comunidades modernas, consulte as seguintes obras: Elsie R. Clapp, «Community Schools in Action», New York: The Viking Press, 1939; Samuel Everett (Ed.), «The Community School», New York: Appleton Century, 1939; Edward G. Oesen, «School and Community Programs», New York: Prentice Hall, 1949.

# O DESVIRTUAMENTO DA ESCOLA PRIMÁRIA URBANA PELA MULTIPLICAÇÃO DE TURNOS E PELA DESARTICULAÇÃO COM O ENSINO MÉDIO

J. ROBERTO MOREIRA

Do I.N.E.P.

## I. SUPERMATRICULA E DESDOBRAMENTO EM TURNOS

A regra, ou melhor a constante da escola elementar brasileira, que se situa nas cidades, quanto ao número de graus ou séries, é de apenas quatro, e, no respeitante ao número de horas diárias de trabalho escolar, era também de quatro, havendo, porém, uma tendência crescente em reduzi-las para menos, principalmente nas capitais estaduais e nas grandes cidades. A razão de ser desta tendência está no excesso de matrículas e na insuficiência quantitativa dos prédios e alojamentos escolares. Em cidades como Porto Alegre, Curitiba, São Paulo, Rio de Janeiro e outras, tornou-se fato considerado normal o funcionamento das escolas primárias em três turnos diários de três horas cada um. Já se encontram, porém, em algumas grandes capitais, escolas com quatro turnos diários de 2h 15min, cada um, e chegamos mesmo a ter notícia de um grupo escolar, existente numa das zonas de expansão agrícola e industrial de São Paulo, que estaria funcionando com seis turnos diários de apenas 1h 30min, cada um!

É evidente que esta redução acarreta para o cumprimento dos processos pedagógicos e fins educacionais da escola primária, um considerável prejuízo. A escola, em que pese a boa vontade dos professôres, tende a ser meramente alfabetizante, pois que não há tempo para que se faça outra coisa. A não ser um mau ensino da leitura e da escrita, o resto é mais ou menos "simples passar de leve" por noções que as crianças não assimilam, porque não lhes aprendem a função prática ou teórica, chegando-se, assim, a uma escola que não é nem educativa, nem instrutiva, nem intelectualista; é simplesmente a rotina apressada que torna impraticável qualquer iniciativa nova e que leva à estilização superficial dos exercícios escolares. ...

Ouvindo-se os professôres que trabalham em escolas nessas condições, como o temes feito, em cumprimento aos projetos de estudo da CILEME (Campanha de Inquéritos e Levantamentos do Ensino Médio e Elementar), é difícil encontrar quem ache possível cumprir o currículo primário em escolas que só possam oferecer 3 horas diárias de aprendizagem aos seus alunos. Pudemos visitar escolas nessas condições e, ali assistira a aulas que, via de regra, são ministradas sem nenhum critério de correlação, quer entre as diferentes matérias, quer dentro de uma só. Examinamos cadernos de exercícios e não os vimos ter relação direta com qualquer motivação que surgisse de situações criadas com a participação dos alunos; nem mesmo o velho princípio pestaloziano de partir do mais próximo e concreto para o mais remoto e abstrato, podia ser observado. Na formalização lógico-psicológica das aulas, ainda se estava aquém dos princípios herbartianos dos passos formais, porquanto notamos a predominância dos exercícios mnemônicos ou simplesmente mecanizados.

## II. CAUSAS APARENTES DO DESVIRTUAMENTO

No estudo das causas de tal fenômeno de redução do período letivo, diário, das escolas situadas em centros urbanos de certa importância, não se pode considerar apenas um desmesurado crescimento da matrícula nas grandes cidades, concomitante a uma impossibilidade financeira, ou de outra espécie, de providenciar instalações suficientes ao atendimento dessa matrícula crescente. É provável que se lute, em tais cidades, com a dificuldade de terrenos para a localização de novos prédios escolares, que haja certa escassez de verbas para a inversão em novas construções, etc. Mas isto, somente, não basta para explicar o fenômeno. Tanto assim é que São Paulo e outras grandes cidades, nestes dois últimos anos, têm conseguido aumentar o número de edificações escolares, sem que se tornem necessários recursos extraordinários, bastando apenas aqueles previstos pela Constituição Federal, isto é, 2'0% da renda dos impostos. E, aumentando sua rede de escolas, as grandes cidades descobriram que o problema de terrenos não é tão grande, pois a escola deve seguir a expansão das áreas residenciais, o que se dá na periferia. Portanto, o que houve realmente foi uma paralização do ritmo de inversões em construções escolares, não por falta de recursos, porque isso ocorreu justamente num período de aumento de meios de pagamentos, em que se tornaram possíveis muitas obras suntuosas em quase todas as capitais brasileiras, quer de iniciativa privada, quer do poder público. E, paradoxal-



mente, em São Paulo, justamente onde e quando se começou a sentir os primeiros efeitos de uma crise econômica e financeira, nacional, é que se retomou o ritmo dessas inversões, há dois anos.

### III. CAUSAS EFICIENTES DO DESVIRTUAMENTO

Em face do exposto, nos parece que a deficiência dos prédios escolares, nas grandes cidades, tem causa, menos que em problemas de ordem material e financeira, em outros, de natureza social e cultural. Julgou-se possível acumular alunos em uma só escola, mediante sucessivo desdobramento em turnos, não sendo, portanto, necessário construir novos prédios. E, se assim realmente foi pensado, é que se acreditou na possibilidade de uma simplificação progressiva do ensino primário, sem grandes prejuízos para esse mesmo ensino, crença esta que espontaneamente se justificava por uma filosofia superficial a respeito dos objetivos e fins do ensino primário, a qual, por sua vez, era o reflexo da própria organização oficial do ensino.

Por outro lado, as populações urbanas passaram a considerar a escolarização das crianças como um processo mediati-vo, apenas, e não como algo que tivesse objetivos próprios ou que constituísse um ciclo completo no processo de equipamento cultural e moral das gerações em crescimento, para a vida. Uma vez tendo esse caráter simplesmente mediativo, quanto mais rápido e simples fosse, tanto melhor...

Acreditamos que será difícil mudar, em pouco tempo, êste conceito popular da escola elementar, a não ser que o próprio sistema oficial de ensino crie condições que, embora não corrijam de todo tal caráter que se empresta ao ensino elementar, valorize a êste, dando-lhe função mais necessária e importante em todo o sistema.

Examinemos, agora, cada uma dessas toses isoladamente, nas mais representativas de suas condições e conseqüências.

### IV. A ESCOLA ELEMENTAR URBANA ANTERIOR A 1930, EM FACE DO IMPACTO DA EXPANSÃO DO ENSINO SECUNDÁRIO

A escola primária que freqüentei, na cidade de Joinvile, em St<sup>a</sup>. Catarina, antes de 1930, e da qual fui diretor, em 1934, oferecia 7 anos de curso aos seus alunos, 4 primários e 3 complementares, num regime de 4 1/2 horas diárias em 6 dias semanais de aulas. Essa escola fora copiada das que existiam em São Paulo, no período de 1912-1918, quando se organizou o plano do sistema educacional catarinense e se lhe deu inícios de execução. No Paraná, por essa mesma época, encontramos tam-

bém escolas primárias com tal extensão de curso. E assim era em quase todos os Estados mais desenvolvidos. Tratava-se, evidentemente, só de escolas urbanas.

Antes, porém, de 1930, no governo de Washington Luís, em São Paulo, já se fazia sentir no país o debate em torno da necessidade de alfabetização rápida e total do povo brasileiro. Admitia-se, então, numa forma de romantismo social, que os males nacionais eram menos resultantes de outros fatores que do analfabetismo que o censo de 1920 revelara ser enorme. Daí, a escola primária de três anos, que aquele governo estabeleceu, visando a dar oportunidade de aprender a ler ao maior número possível de crianças. Devia ser apenas uma medida de emergência, determinada pelos resultados do censo. Tanto assim que, na época, ela teve pouca repercussão nos demais Estados, ainda não conquistados pela idéia de simplificar a tal ponto a escola primária. Apenas nas escolas isoladas, de um só professor, situadas em sua imensa maioria nas áreas rurais, é que vingou o currículo de três anos, em virtude das naturais limitações das possibilidades dessa escola.

Tivemos, portanto, uma escola primária, urbana, de 7 anos de curso. Não diremos que ela foi ativa ou funcional e que preencheu todas as funções sociais que hoje se lhe quer atribuir. Era intelectualista, preocupada com o ensino de matérias escolares, mas, quanto a isto, eficiente sem sombra de dúvida. Os rapazes e moças que concluíam o 3.º ano complementar conseguiam facilmente emprego em firmas comerciais e industriais, quando não se encaminhavam para os cursos secundários existentes nas capitais. Tornavam-se bons almoxarifes, correntistas, caixas, correspondentes, arquivistas, gerentes, despachantes, balconistas, expedidores, escriturários, auxiliares de escritório, etc, cobrindo toda uma grande área de profissões urbanas.

Quando, depois de 1930, se fez a reforma do ensino secundário que possibilitou e facilitou a criação de estabelecimentos particulares desse ramo de ensino, tal foi o seu desenvolvimento, que, em breve quase todas as cidades mais importantes tiveram seu ginásio e, mais tarde, seu colégio. Assim, de cerca de uma centena de escolas secundárias, em 1929, passamos a 717, em 1938, e a 1789 em 1950, segundo os dados estatísticos do I. B. G. E. Em termos de matrícula geral, em 1938 havia 143.289 alunos nesses estabelecimentos, e, em 1950, 389.000.

Ora, segundo a regulamentação do ensino secundário, a idade de ingresso no ginásio é a de 11 anos, completados os quais, basta um exame de admissão, em que se verifica se o candidato tem certos conhecimentos de aritmética elementar, de linguagem escrita e leitura, além de noções de história do Brasil e de geo-

grafia, noções essas mais constantes de elementos memorizáveis que de conhecimentos propriamente ditos. Nestas condições, os programas dos cursos primários complementares, em face do ensino

secundário, se tornavam inúteis, principalmente porque de nada valia cumpri-los, quando seu valor não era reconhecido na esfera federal de administração do ensino. O menino e sua família, muito naturalmente, pensaram logo que era mais vantajoso passar da 4.<sup>a</sup> série primária para a 1.<sup>a</sup> ginásial, desde que a idade o permitisse.

O ensino primário complementar se viu, pois, desvalorizado, além de perder sua função própria em todas as cidades que puderam contar com ginásios. Daí o se ter reduzido, praticamente, em nossos dias a apenas 1 ano de curso, pelo que o ensino primário, urbano, passou a realizar-se em cinco anos (4 primários propriamente ditos e 1 complementar). Este último, como era de esperar-se, passou a ser apenas de preparação para o exame de admissão ao curso secundário. Via de regra, nos lugares em que funciona, não consegue reter mais do que 50% dos alunos que terminam o 4.<sup>o</sup> grau primário, porque os próprios ginásios lhe passaram a fazer concorrência, organizando cursos especiais de admissão, de um ano, de seis e três meses. Era outro processo de simplificação, aliás muito bem aceito pelos pais.

#### V. A ESCOLA PRIMÁRIA, URBANA, COMO SIMPLES PROCESSO MEDIATIVO

Se alguma verdade houver nas teorias sociológicas que apontam a luta de classes como um fator de mudança social — no Brasil teríamos, na educação, uma causa ou condição operante, isto é, ativa, de enfraquecimento desse fator, justamente por uma ilusão das populações urbanas, ilusão que, por sua vez, é resíduo de situações vividas nos tempos coloniais e imperiais. A verificação deste fato não é nova, debatida e ventilada que tem sido, em outros termos, pelo Prof. Anísio Teixeira, ao analisar o prestígio do ensino de letras entre nós.

Nos tempos coloniais e imperiais, a cultura literária, humanística como se dizia, era um distintivo das classes dominantes, isto é, da burguesia latifundiária. Só os ricos, senhores de engenho, donos de fazendas e estancieiros, podiam fazer com que os filhos seguissem os cursos secundários e superiores das principais capitais brasileiras, sendo que, nos tempos coloniais, isso implicava num dispendioso estágio em Coimbra.

Em conseqüência desse fato, se uma pessoa, não pertencente às classes dominantes, conseguia a chamada cultura humanística, por esforço e diligência próprios ou mediante a proteção pa-

ternalista de um rico, ingressava na classe dominante, beneficiando-se de todos os seus privilégios, inclusive do poder político. Um exemplo frisante deste tipo de ascensão social, foi o de Machado de Assis, mulato provindo das camadas populares, fundador da Academia Brasileira, reverenciado e glorificado em vida.

Daí, dêsses exemplos, que se repetiram em todas as províncias, surgir a idéia, que ainda prevalece entre nós, de que a educação escolar é um meio de ascensão social. Num estudo, em curso na CILEME, cuja coordenação e interpretação está a nosso cargo, sobre cultura e ideais culturais dos operários do Distrito Federal, temos obtido uma considerável percentagem de respostas a uma questão relativa aos motivos por que o operário quer que seus filhos vão à escola, em que transparece esse fato. É preciso que o menino proletário estude para não ter que "dar duro", para ser "alguém na vida", para "subir", etc, dizem as respostas.

Com o fenômeno de "massificação", já estudado em suas linhas gerais por um dos colaboradores de "Cadernos do Nosso tempo" (1954, n.º 2'), essa interpretação da escola adquiriu novo alento. O fenômeno de "massificação" se iniciou no Brasil com o êxodo rural e com a crescente urbanização, fatores que precederam a industrialização ou que lhe caminharam na frente, pelo menos até o início da última grande guerra. Então, se processou em ritmo acelerado, a industrialização, que não só absorveu as populações marginais das grandes cidades, oriundas do campo, principalmente daquelas áreas em que os sistemas primitivos de produção agrícola haviam inutilizado a terra, mas ainda passou a recrutar mão de obra nos meios rurais menos instáveis. Esta formação apressada de um enorme contingente de mão de obra não especializada, pobremente remunerada, entre grupos culturalmente atrasados, não permitiu ainda a formação de consciência profissional, motivo pelo qual se confundem valores e se aceitam valores já superados. Daí, o apresentarem, nossas cidades, principalmente as do sul, esse fenômeno de massa, não só característico das camadas populares, mas já agora, extensivo à classe média, em virtude de sua própria ausência de uma refletida consciência social. A massa, assim

formada, "é o conglomerado multitudinário de indivíduos, relacionados entre si por uma sociabilidade periférica e mecânica", que faz do indivíduo um inconsciente de sua própria condição e de suas próprias necessidades, reduzido que fica à "posição de átomo de massa".

Ao encontro deste fenômeno de massa é que veio a filosofia superficial de que a simples escolarização era um meio de as-

cenção social. Destituídas de uma consciência positiva dos valores culturais e econômicos, as camadas populares dos centros urbanos, aí incluída a classe média, estava em condições de bem receber tal filosofia. Daí, o fenômeno urbano de crescente exigência de escolas, quaisquer que fossem, boas ou más.

Como a simples escola de alfabetização era a mais fácil e menos dispendiosa, e a secundária, sobretudo de letras, também o era, se tornaram as mais procuradas e mais aceitas. Simplificou-se ao extremo a escola primária e se estendeu enormemente a rede de escolas secundárias.

O povo as aceita como se oferecem, e prefere mesmo que sejam simplificadas, que tenham horários reduzidos, que não obriguem a atividades extraordinárias, em casa ou em grupo, porque pensando na escola como num meio de ascensão, tem que atender também a necessidades imediatas. Nada melhor do que a escola simplificada e reduzida, para que a criança e o jovem possam ter um emprego, um meio de aumentar os míseros recursos domésticos. Daí esse outro aspecto da educação no Brasil: os estudantes trabalham e, como temos tido oportunidade de verificar em nossas pesquisas e levantamentos, desde a escola primária!

É interessante ainda observar que, nos questionários que temos distribuído, tendo em vista um levantamento exato da situação do ensino primário no Brasil, são freqüentes as afirmações de que a escola não precisa ensinar a trabalhar, porque isto se aprende trabalhando... Outro fato interessante é de que o povo só concebe escola profissional, quando tem em vista a aprendizagem de artes mecânicas, e que este tipo de escola só é freqüentável quando o menor "não tem jeito" para o estudo!

Creemos que aí estão as principais razões por que foi possível reduzir e simplificar a escola urbana ao ponto mínimo em que hoje a encontramos, acarretando consigo a possibilidade de descurar de novas edificações escolares nas grandes cidades, embora as matrículas crescessem extraordinariamente. A filosofia da alfabetização, de um lado, a interpretação popular da escola, de outro, tudo explicam. ..

#### VI. PORQUE DEVEMOS CONSIDERAR O FENÔMENO COMO PURAMENTE URBANO

Teria sido esse fenômeno puramente urbano?

Acreditamos que sim. A própria filosofia que animou a instituição da escola simplesmente alfabetizante, originou o despertar do problema da escola rural, que se passou a considerar de modo bem diverso.

Inicialmente, a escola rural, a escolinha isolada de um só professor, não visou senão a simples alfabetização. Então se invertiam os papéis: a escola urbana procurou fazer muito mais do que isso, a rural apenas isso. E porque assim era, o professor rural podia ser qualquer um; bastava que soubesse ler, escrever e fazer as operações fundamentais do cálculo aritmético, já que não devia ensinar mais do que isso. Surgiu, então, no Brasil o imenso exército dos professores primários sem formação pedagógica, dos professores provisórios, que, por isso, aceitavam qualquer salário. Ainda hoje seu efetivo representa 60% do magistério primário em função, estando, porém, todos os Estados empenhados na luta por sua extinção gradativa, luta esta que é consequência do completo fracasso da escolinha rural.

O censo de 1920, bem como o de 1940, demonstrou que, se a clientela da escola urbana crescia espontaneamente, não acontecia o mesmo com a da escola rural. Se os índices de analfabetismo das áreas urbanas decresciam ponderavelmente, os das áreas rurais se mantinham quase inalteráveis.

Por outro lado, as estatísticas educacionais passaram a demonstrar que os coeficientes de repetência e de abandono da escola, no campo e no sertão, eram assustadores, de modo a reduzir a escolaridade média das crianças rurícolas, que chegavam a matricular-se, a menos de 1 ano. Era o fracasso da escola alfabetizante nas zonas rurais, porque, em face dessas verificações, se concluía que grande parte dos que a freqüentavam não se alfabetizava. Acresce ainda que se verificou, além do desinteresse revelado pelo abandono, também o desinteresse pela procura da escola. Crianças que, podendo ir à escola, por terem residência nas vizinhanças, não a procuravam, nem seus pais disso faziam questão. Possuímos a esse respeito algum documentário, parte do qual fornecido pelos próprios professores das escolinhas isoladas.

A explicação do fenômeno parece estar — e isto tem sido corroborado pelos nossos inquéritos — em que as populações rurais não podem ver na escola primária um meio de ascensão, já que, depois dela, não há outros estudos possíveis. Para o trabalho semi-primitivo do campo, essa escola nada representa, nem tão pouco para o estado de sub-desenvolvimento cultural em que se encontram as dispersas massas rurais da população brasileira. Mal remuneradas, porque exercem atividades parcamente produtivas, em vista de escassez de meios tecnológicos, de cuja existência nem mesmo têm conhecimento, aspiram ao êxodo para as cidades, como único meio de melhorarem suas

condições materiais. E, se tal êxodo não se processa em ritmo mais acelerado, é porque nem para isso há recursos suficientes.

Daí o ter surgido uma mentalidade ruralista no Brasil, que se manifestou ainda antes de 1940. Dela resultou se conceber a escola rural com funções bem mais amplas e mais educativas que as da escola urbana, de modo que, enquanto esta se simplifica e se uniformiza, aquela se torna mais integrante e mais diversificada. É o movimento das chamadas escolas típicas rurais, das escolas normais rurais, das missões rurais, etc. Conhecemos, talvez, em todos os Estados do Sul, do Leste e do Nordeste, que visitamos nestes últimos cinco anos, mais de uma centena dessas escolas. Quer quanto às instalações, quer quanto aos gastos a que obriga, é uma escola mais cara e muito mais difícil que a escola realizada nas cidades. É cedo ainda para se dizer do seu êxito, que deverá ser medido pela maior ou menor consecução dos seus objetivos, os quais podem ser consubstanciados no lugar comum que se tem repetido em todos os recantos do país: a fixação do homem à terra!

Quantitativamente, o movimento ainda é insuficiente, mas a sua intensificação em quase termos de progressão geométrica, é verificável na maioria dos Estados sulinos e em muitos outros.

Temos, assim, duas filosofias bem diversas, em matéria de educação, uma para as áreas rurais, outra para as cidades. Parece que, a êste respeito, fugimos à regra comum da evolução dos sistemas educacionais de outros países, em que a renovação se inicia nas cidades para depois espalhar-se pelo "interland". Aqui, a escola urbana se deteriora e o surto renovador, embora ensaiado desde 1930, em planos que quase nunca saíram do papel, só se torna inicialmente efetivo a partir do interior. Como vimos, não parece difícil compreender as razões do fenômeno.

#### VII. A ESCOLA ELEMENTAR DE VÁRIOS PAÍSES EM FACE DO ENSINO MÉDIO

Pará uma compreensão melhor de como deve e pode ser tratado o problema da escola primária urbana, vejamos a seguir algumas das soluções adotadas por diversos países do mundo. A fonte dos dados que vamos enunciar é tríplice: "Encyclopedia of Social Sciences", "Encyclopedia of Educational Research", "World Handbook of Educational Organization and Statistics" (Unesco — 1951).

ENSINO ELEMENTAR E MÉDIO Extensão dos  
currículos e idades correspondentes

	Ensino elementar		Ensino intermediário		Ensino médio	
	anos	idade	anos	idade	anos	idade
Argentina .....	6	6—11	3	12—14	2	15—16
Austrália .....	6	7—12	2	13—14	3 a 5	13—17
Bélgica .....	6	6—11	2 a 3	12—14	3 a 4	13—16
Bulgária .....	4	8—11	3	12—14	4	15—18
Bulgária .....	4 a 8	7—14	4 a 6	11—16	3 a 4	15—18
Finlândia .....	5 a 8	6—13	3 a 4	11—14	3 a 4	14—17
França .....	6	7—12	3	13—15	2	16—17
Iraque .....	5	6—10	3	11—13	5	14—18
Itália .....	6	7—12	3	13—15	3	16—18
Japão .....	5	6—10	3 a 4	11—14	4 a 5	14—18
Suíça .....						

**Notas:**

1) Por ensino elementar entendemos apenas o primário propriamente dito, excluindo do quadro acima o ensino pré-primário, muito desenvolvido em quase todos os países mencionados;

2) Por ensino intermediário entendemos quer o primário complementar, quer o primeiro ciclo secundário, que, nos países mencionados, tanto podem funcionar junto à escola elementar, como junto às escolas secundárias, geralmente consideradas como médias superiores;

3) Por ensino médio entendemos ou o secundário completo, ou apenas o segundo ciclo (médio superior), que, em alguns dos países citados, funciona junto às universidades ou faculdades superiores.

O exame dos dados constantes do quadro demonstra logo, à primeira vista, a imensa pobreza de nossa escola primária, urbana, se comparada com a desses países. Dentre os citados, apenas a Bulgária apresenta uma situação aparentemente semelhante à nossa; aparentemente porque, se a soma dos anos de escolaridade média e elementar, como no Brasil, é igual a 11, o dia escolar é de 6 horas mínimas, durante toda essa escolaridade. Acresce ainda que o ensino intermediário (1.º ciclo secundário), de três anos, nas cidades, é obrigatório. Além disso os 4 anos que, no quadro, aparecem como de ensino médio, são extremamente diversificados, permitindo a orientação e a preparação pré-vocacional.

Na Finlândia e na França, encontramos cursos primários mais e menos desenvolvidos. Quando o aluno faz o menor deles, não significa isso que possa dar por terminada sua escolarização; terá que, pelo menos, realizar o que chamamos de ensino intermediário, ministrado na própria escola elementar, como



sua continuação, muitas vezes. A variação de números de anos de escolaridade, quer no ensino elementar, quer no intermediário permite um melhor entrosamento dos dois tipos de ensino, conforme necessidades e possibilidade, quer locais, quer no educando. Em conseqüência disso, a escolaridade no que denominamos ensino médio, mais ou menos correspondente ao nosso 2.º ciclo secundário, embora muito mais diversificado, pode ser maior ou menor.

O que é de ressaltar, em todos esses países, é que não há linha divisória, definida, entre o ensino elementar e médio, que são considerados em situação de continuidade. Por essa razão, seria ali praticamente impossível qualquer tentativa de simplificação e redução quantitativa e qualitativa do ensino elementar, universalmente considerado como verdadeira educação de base e não como simples processo de alfabetização.

Outra característica interessante é que, em tais países, não há a defesa de uma filosofia relativa ao ensino médio, tendente a considerá-lo como algo em si, à parte dos outros graus e ramos de ensino. Ninguém duvida da sua inalienável importância, mas ninguém julga que, por isso, deva encastelar-se em instalações isoladas, isto é, em compartimento estanque. Pode, em parte, ser realizado junto à própria escola elementar, como sua continuação, em parte mais ou menos isoladamente, quando assume o aspecto de formação profissional média e, finalmente, em parte, junto aos próprios estabelecimentos de ensino superior, como necessária preparação diversificada.

Com isso, não se destrói, nem se aniquila o ensino secundário, mas se lhe dá vitalidade e funcionalidade específica. Por outro lado, a escola elementar, como estrutura de base, e o ensino superior, como estrutura de cúpula, adquirem função e significado adequados, valorizando-se extraordinariamente.

#### VIII. UM MEIO PARA A VALORIZAÇÃO DO ENSINO ELEMENTAR URBANO NO BRASIL

Estamos presenciando, nestes dois últimos anos, uma retomada do problema de construções escolares nas grandes cidades, sendo notável o esforço que já se faz em São Paulo, Porto Alegre, Curitiba e outras. É que o regorgitamento das escolas existentes, por excesso de matrícula, atingiu a tal ponto, que novas construções se tornam absolutamente necessárias, sob pena de ficarem desatendidas, como tem acontecido no Distrito Federal, milhares de crianças que procuram escolas públicas e não têm recursos para freqüentar escolas particulares.

Por outro lado, a renovação dos debates em torno dos problemas educacionais, provocada pelas últimas conferências na-

cionais de educação, promovidas pela A. B. E., pela elaboração do projeto de lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, decorrente do texto da Constituição Federal de 1946, pelos estudos e levantamentos feitos pelo INEP, pelo Serviço de Estatística do M. E. C. e pelo I. B. G. E., além de pela ação pessoal do Prof. Anísio Teixeira, através de conferências, artigos e estudos, está fazendo com que se evidencie o grande problema criado pela progressiva simplificação e absurdo des-virtuamento da escola primária, urbana. A resultante é que, segundo já pudemos observar em São Paulo, Santos e Porto Alegre, os governos estaduais e municipais se esforçam por um objetivo imediato: fazer com que a escola primária urbana não funcione com mais de dois turnos diários, isto é que dê um mínimo de 4 1/2 horas diárias de atividades escolares a seus alunos.

Como objetivo mais próximo ou imediato isso já é alguma coisa, embora saibamos que é preciso ir além. O curso elementar de apenas 4 1/2 horas diárias, em apenas 4 anos, é insuficiente, desde que se queira, por meio dele, preencehr aquelas funções básicas que, universalmente, se atribuem à escola primária.

Alongar simplesmente o curso, aumentando-lhe o número de anos de escolaridade, talvez seja algo prematuro, dada a tendência simplificadora que encontrou eco no conceito popular a respeito dos fins e meios de educação, conceito esse que não pode ser erradicado de um momento para outro, sob pena de estendermos, às áreas urbanas, a extensão do problema de evasão escolar, tão característico das zonas rurais e que lá está motivando a renovação da escola, como vimos pouco antes. Em tais condições, parece que não é mais possível voltar à antiga escola complementar, de três ou dois anos, mesmo porque, em face da atual organização do ensino secundário, ela perderia, como perdeu, sua função, ficando sem clientela.

A solução nos parece ser a de um mais íntimo entrosamento entre os dois graus de ensino, nos moldes já realizados pelos países que citamos há pouco.

Como a criança que termina o 4.º grau primário, dificilmente consegue ingressar no curso ginásial, quer em vista da insuficiência da escola elementar, quer pelo grau de relativa dificuldade dos exames de admissão ao ginásio, geralmente se submete a um 5.º grau primário, impropriamente chamado de complementar, ou, então, a um curso intensivo de admissão, nos próprios ginásios. Temos aí, pois, já uma extensão da escola elementar. A estes 5 anos acrescentaríamos mais dois, correspondentes às 1.ª e 2.ª séries do curso ginásial, naqueles estabelecimentos públicos de ensino primário, estaduais ou municipais, que dispusessem de instalações adequadas ou de dispo-

nibilidade de espaço no prédio escolar, de modo a poderem aí funcionar as duas primeiras séries ginasiais, convenientemente instaladas.

Como tal medida só se tornaria viável nas cidades, o problema do corpo docente, onde não houvesse diplomados por faculdades de filosofia, que não é o caso das grandes capitais, seria facilmente resolvido com as próprias professoras normalistas, as quais, pelos vigentes critérios de formação do professor primário, urbano, possuem, além do curso ginasial completo, três anos de formação pedagógica, especializada. Acresce ainda que o nível de ensino, nas duas primeiras séries ginasiais, segundo os programas atuais, ainda é e tem que ser elementar, permitindo o agrupamento de matérias afins, de modo que uma só professora pode perfeitamente lecionar mais de uma disciplina.

Assim, não apenas se criaria um processo de continuidade entre o ensino elementar e o secundário, operando-se uma passagem gradativa de um para outro, como também se valorizaria a escola primária urbana e se baratearia os primeiros passos do ensino médio, não especializado ou pré-profissional, tornando-os públicos, isto é, gratuitos. Seria também uma forma de o ensino primário, municipal e estadual, nas cidades, ser prestigiado pela organização federal, a que está subordinado o ensino secundário, havendo assim oportunidade para um sopro orientador e estimulador, por parte do Ministério da Educação, sobre todo o ensino primário, urbano, do Brasil.

Acrescente-se, também, que, por esse meio, se efetuaria um disciplinamento da clientela de origem popular para o ensino

secundário, pois, pelo natural processo de peneiramento das últimas séries do curso primário, só conseguiriam atingir o ginásio os mais capazes e aptos para esse tipo de ensino, evitando-se, assim, até certo ponto, o fato tão comum, entre nós, de meninos que, mal conseguindo concluir os 4 graus primários, ou mesmo sem os concluir, tentam refazer-se mediante um curso de admissão ao ginásio, com desperdício de tempo e recursos. Por outro lado, dando-se maior extensão à escola primária, por esse meio, há também maior oportunidade de encaminhamento daqueles, que não se adaptam ao ensino intelectualizado da escola secundária, para as escolas médias profissionais que, assim, podem ser mais facilmente valorizadas. Por fim, mesmo que o aluno não vá além da segunda série ginasial, por motivos econômicos ou por outras razões, teríamos a oportunidade de, no mínimo, elevar o nível cultural das camadas populares, urbanas, obviando, assim, pelo menos em parte, os efeitos do fenômeno de "massificação", apontado há pouco, e que se considera prejudicial aos interesses políticos e sociais da na-

cionais de educação, promovidas pela A. B. E., pela elaboração do projeto de lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, decorrente do texto da Constituição Federal de 1946, pelos estudos e levantamentos feitos pelo INEP, pelo Serviço de Estatística do M. E. C. e pelo I. B. G. E., além de pela ação pessoal do Prof. Anísio Teixeira, através de conferências, artigos e estudos, está fazendo com que se evidencie o grande problema criado pela progressiva simplificação e absurdo des-virtuamento da escola primária, urbana. A resultante é que, segundo já pudemos observar em São Paulo, Santos e Porto Alegre, os governos estaduais e municipais se esforçam por um objetivo imediato: fazer com que a escola primária urbana não funcione com mais de dois turnos diários, isto é que dê um mínimo de 4 1/2 horas diárias de atividades escolares a seus alunos.

Como objetivo mais próximo ou imediato isso já é alguma coisa, embora saibamos que é preciso ir além. O curso elementar de apenas 4 1/2 horas diárias, em apenas 4 anos, é insuficiente, desde que se queira, por meio dele, preencehr aquelas funções básicas que, universalmente, se atribuem à escola primária.

Alongar simplesmente o curso, aumentando-lhe o número de anos de escolaridade, talvez seja algo prematuro, dada a tendência simplificadora que encontrou eco no conceito popular a respeito dos fins e meios de educação, conceito esse que não pode ser erradicado de um momento para outro, sob pena de estendermos, às áreas urbanas, a extensão do problema de evasão escolar, tão característico das zonas rurais e que lá está motivando a renovação da escola, como vimos pouco antes. Em tais condições, parece que não é mais possível voltar à antiga escola complementar, de três ou dois anos, mesmo porque, em face da atual organização do ensino secundário, ela perderia, como perdeu, sua função, ficando sem clientela.

A solução nos parece ser a de um mais íntimo entrosamento entre os dois graus de ensino, nos moldes já realizados pelos países que citamos há pouco.

Como a criança que termina o 4.º grau primário, dificilmente consegue ingressar no curso ginásial, quer em vista da insuficiência da escola elementar, quer pelo grau de relativa dificuldade dos exames de admissão ao ginásio, geralmente se submete a um 5.º grau primário, impropriamente chamado de complementar, ou, então, a um curso intensivo de admissão, nos próprios ginásios. Temos aí, pois, já uma extensão da escola elementar. A estes 5 anos acrescentaríamos mais dois, correspondentes às 1.ª e 2.ª séries do curso ginásial, naqueles estabelecimentos públicos de ensino primário, estaduais ou municipais, que dispusessem de instalações adequadas ou de dispo-

nibilidade de espaço no prédio escolar, de modo a poderem aí funcionar as duas primeiras séries ginasiais, convenientemente instaladas.

Como tal medida só se tornaria viável nas cidades, o problema do corpo docente, onde não houvesse diplomados por faculdades de filosofia, que não é o caso das grandes capitais, seria facilmente resolvido com as próprias professoras normalistas, as quais, pelos vigentes critérios de formação do professor primário, urbano, possuem, além do curso ginasial completo, três anos de formação pedagógica, especializada. Acresce ainda que o nível de ensino, nas duas primeiras séries ginasiais, segundo os programas atuais, ainda é e tem que ser elementar, permitindo o agrupamento de matérias afins, de modo que uma só professora pode perfeitamente lecionar mais de uma disciplina.

Assim, não apenas se criaria um processo de continuidade entre o ensino elementar e o secundário, operando-se uma passagem gradativa de um para outro, como também se valorizaria a escola primária urbana e se baratearia os primeiros passos do ensino médio, não especializado ou pré-profissional, tornando-os públicos, isto é, gratuitos. Seria também uma forma de o ensino primário, municipal e estadual, nas cidades, ser prestigiado pela organização federal, a que está subordinado o ensino secundário, havendo assim oportunidade para um sopro orientador e estimulador, por parte do Ministério da Educação, sobre todo o ensino primário, urbano, do Brasil.

Acrescente-se, também, que, por esse meio, se efetuará um disciplinamento da clientela de origem popular para o ensino secundário, pois, pelo natural processo de peneiramento das últimas séries do curso primário, só conseguiriam atingir o ginásio os mais capazes e aptos para esse tipo de ensino, evitando-se, assim, até certo ponto, o fato tão comum, entre nós, de meninos que, mal conseguindo concluir os 4 graus primários, ou mesmo sem os concluir, tentam refazer-se mediante um curso de admissão ao ginásio, com desperdício de tempo e recursos. Por outro lado, dando-se maior extensão à escola primária, por esse meio, há também maior oportunidade de encaminhamento daqueles, que não se adaptam ao ensino intelectualizado da escola secundária, para as escolas médias profissionais que, assim, podem ser mais facilmente valorizadas. Por fim, mesmo que o aluno não vá além da segunda série ginasial, por motivos econômicos ou por outras razões, teríamos a oportunidade de, no mínimo, elevar o nível cultural das camadas populares, urbanas, obviando, assim, pelo menos em parte, os efeitos do fenômeno de "massificação", apontado há pouco, e que se considera prejudicial aos interesses políticos e sociais da na-

ção, propiciador que tem sido de processos demagógicos e de confusão de valores.

Ao finalizar, devemos acrescentar que a idéia não é nova no Brasil, já tendo sido objeto da Reforma Anísio Teixeira, no Distrito Federal, e da Reforma Luís Trindade, em Santa Catarina, ambas processadas entre 1930 e 1935. É verdade que não foram cumpridas a ponto de se universalizarem, acabando por desaparecerem, depois que os respectivos planejadores deixaram os postos de direção que ocupavam. Entre outras causas para o abandono da idéia, tão logo seus autores se afastaram dos cargos que ocupavam, cremos que se deve acentuar a falta de sanção federal, de modo que, se, agora, a iniciativa partisse do próprio Ministério da Educação, mesmo, em caráter facultativo, admitimos que seria levada avante, com toda a série de benefícios que lhe assinalamos.

## A EVASÃO ESCOLAR NO ENSINO PRIMÁRIO

(Estudos referentes ao Brasil, em geral, e às escolas rurais e urbanas do Rio Grande do Sul e de São Paulo)

MOYSÉS I. KESSEL

### NOTA PRELIMINAR

*Os estudos, que adiante se encontram e que o INEP mandou proceder por intermédio da CILEME (Campanha de Inquéritos e Levantamentos de Ensino Médio e Elementar), referem-se à evasão escolar no Brasil e, depois, separadamente em São Paulo e no Rio Grande do Sul, por escolas urbanas e distritais e escolas rurais. As conclusões de tais estudos falam por si mesmas e pouco teríamos a acrescentar à sua palpitante eloqüência.*

*Em todo o país, de cada 10.000 alunos que ingressam em determinada época na 1.<sup>a</sup> série primária, apenas 1.500 são aprovados na quarta série, isto é, 15%. No Rio Grande do Sul, 3.429, isto é, 34% nas escolas urbanas e 1.155, isto é, 11,5% nas escolas rurais; e em São Paulo, 5.219 nas escolas urbanas, isto é, 52%, e nas escolas rurais cerca de 2.280 (3.<sup>a</sup> série), isto é, 22%.*

*A superioridade do sistema escolar de São Paulo e Rio Grande do Sul, no conjunto do sistema brasileiro é manifesta.*

*Se os estudos correspondem, assim, a uma avaliação dos sistemas escolares primários, não foi este o fim único visado pelos mesmos. Buscamos, mais do que isto, demonstrar os malefícios econômicos e didáticos do regime de "graduação" rígida e inadequada da nossa escola primária, como se esta escola fosse ainda a escola "seletiva" dos primórdios de sua instituição.*

*Desde que a escola primária se fez uma escola universal para todos, devia a mesma adaptar-se aos alunos e não forçar estes a se adaptarem aos seus padrões rígidos e uniformes e o problema de promoção ser resolvido pela classificação dos alunos em seus respectivos grupos e não por aprovação e reprovação.*

*A promoção na escola primária deve ser automática, classificados os alunos pela série cronológica dos seus estudos e no*

nível a que tiver atingido pela sua inteligência e pelos métodos e professor que possuir a escola.

*Assim tem de ser, primeiro, por motivos financeiros. A nação organiza o seu ensino em face dos recursos que possui. Se adota uma escola primária de quatro anos, é porque só tem recursos para pagar quatro anos de escolaridade. Cada criança que permanece no sistema escolar mais de quatro anos, está ocupando o lugar que pertence a outra criança, que deve chegar à escola.*

*Só este fato determinaria a promoção automática.*

*Mas, não é só isto. A organização da escola primária para todos impõe, pedagogicamente, a promoção automática.*

*Com efeito, a melhor composição de uma classe, salvo se houvesse recursos para processos mais delicados e exatos, é a da mesma idade cronológica, pois no grupo etário se encontram, em média, a comunhão de interesses e de impulsos e de aptidões necessária para o trabalho da classe. Segundo, porque sendo a escola para todos, a mesma se deve adaptar ao aluno e conduzi-lo ao progresso possível e não a um progresso determinado, que só alguns possam atingir nas condições reais da Escola. Terceiro, porque na escola para todos, a continuidade do "grupo-classe-escolar", em todo o período do curso, é uma das condições desejáveis para que a "comunidade-classe" se faça a comunidade de experiência, de vida em comum, de progresso em comum daquele determinado grupo de alunos. Quarto, porque a "reprovação" é um dos motivos mais fortes de frustração do aluno na sua iniciação escolar e, por certo, uma das mais fortes razões da evasão escolar. Quinto, porque só com a aprovação automática, dará o professor a atenção necessária a todos os alunos, a fim de que os mesmos não se ressintam da discriminação inevitável do regime escolar "seletivo" ou "preparatório".*

*Dirão que semelhante doutrina suprimirá o esforço do professor e levará a escola a não progredir. Nada mais falso. O professor continuará a ter seus padrões e continuará a poder ser julgado em seu esforço e sua eficiência, na medida em que conseguir melhores resultados gerais e particulares com o aluno. Essa medida, entretanto, afetará o professor mas não o aluno. O trabalho do professor será medido pelos resultados que conseguir a sua classe através de todo o período do curso. Essa classe será comparada com outras classes. O trabalho de uma escola com o de outra escola. Mas, o aluno fará seus quatro ou cinco anos de curso e sairá da escola, sem reprovação, e com a classificação de conhecimentos, habilidade e aptidão que houver alcançado.*



*O progresso da escola será obtido com o melhoramento do preparo do mestre, com a riqueza dos métodos adotados e com os melhores recursos didáticos oferecidos.*

*Além das vantagens pedagógicas de um tal sistema, há as vantagens econômicas. Tomemos a matrícula examinada no estudo da evasão escolar em todo o país. De 1.204.477, 587.731 apesar de ficarem na escola de menos de um a dois anos, não lograram sequer ser aprovados na primeira série e cerca de 190.000 ficaram mais de quatro anos para lograrem aprovação na primeira, segunda, terceira, quarta e quinta série. Cerca de 780.000 alunos repetiram assim várias séries, tomando o lugar de alunos novos e se prejudicando com as frustrações sucessivas de sucessivas reprovações.*

*Com a aprovação automática, continuariam, provavelmente, mais tempo na escola os que dela se evadem e ao mesmo tempo a deixariam mais cedo os que nela permanecem a despeito do regime e se abiriam centenas de milhares de vagas para as gerações novas que cada ano buscam a escola.*

*Se alguém, julgar que isto seria despedir da escola os alunos em estado de ignorância, perguntaria a esse escrupuloso se isto não é já o que fazemos, quando forçamos, pela evasão, a saída dos alunos e, mais, quando, a despeito do regime estúpido das repetições de série, deixamos-os sair depois de cinco anos da primeira série, depois de seis, da segunda série e depois de sete, da terceira e quarta séries.*

*A mudança de regime aqui proposta não prejudicaria um só aluno que fica na escola, animaria muitos que a deixam a nela ficarem e abriria um número considerável de vagas aos que a ela querem chegar.*

*Além disto, regularia o regime de matrícula escolar por ano e série, assegurando a cada geração o seu lugar na escola, homogeneizaria as classes (pela idade cronológica) de modo mais eficaz, imediatamente, do que qualquer outro processo (possível) de homogeneização e daria ao professor — que deve continuar com os seus alunos até o fim do curso — oportunidade para conhecê-los, amá-los, levá-los a se fazerem amigos da melhor e mais duradoura amizade da vida, a que nasce e se fortalece no convívio diuturno de uma série de anos em comum nos bancos escolares.*

*Já é tempo da escola primária brasileira dar este passo singelo e gigantesco, aqui ligeiramente esboçado, na sua ordenação definitiva e democrática de escola para todos.*

ANÍSIO S. TEIXEIRA

Diretor do I.N.E.P. 4

A EVASÃO ESCOLAR NO ENSINO PRIMÁRIO  
FUNDAMENTAL COMUM  
(Brasil em geral)

1. Neste trabalho será feito o estudo do comportamento de uma geração através de um currículo escolar de 5 anos.

O método empregado é, em linhas gerais, o preconizado pelo Professor Vincenzo Castrilli, na sua monografia *Statistica Intellectuale do Trattato Elementare di Statistica*, coordenado sob a direção de Corrado Gini e editado em 1935 pelo Instituto Central de Estatística em Roma. Este método foi aplicado ao ensino primário no Brasil por M. A. Teixeira de Freitas e os resultados dessa aplicação encontram-se, bem como considerações extensas sobre o mesmo, no volume I da publicação "O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística e a Educação", Rio de Janeiro, 1941.

Teixeira de Freitas estudou a geração de alunos *novos* na 1.<sup>a</sup> série do ano de 1932. No presente estudo será acompanhada a geração de alunos *novos* na 1.<sup>a</sup> série no ano de 1945. O estudo atinge 5 anos de currículo em vez de 3 como foi feito no estudo da geração de 1932.

Neste estudo não foi discriminada a evasão *durante* o ano, suposta como sendo a diferença entre a matrícula geral e a efetiva, mas somente foi considerada a matrícula efetiva, sendo a diferença entre as matrículas efetivas de anos consecutivos representado a evasão total.

2. As estatísticas anuais de 1945 a 1949 discriminam em novos e repetentes os alunos matriculados. Para 1950 e 1951, na falta de dados discriminados da estatística do ensino, foram obtidos os efetivos para cada série aplicando-se ao total conhecido de alunos as proporções, aliás estáveis, de cada série observadas nos anos anteriores.

A segunda fase da elaboração consiste em deduzir dos resultados apresentados pela estatística os dados referentes à geração de 1945. Os elementos dados pela estatística para novos e repetentes da 1.<sup>a</sup> série, respectivamente, para 1945 e 46, de fato representam os alunos que entraram para a escola em 1945, somente que entre os repetentes de 1946 ainda estão alguns entrados em 44 repetindo pela 2.<sup>a</sup> vez; em resumo temos elementos das seguintes gerações num dos anos sucessivos:

Em 1947 ocorrem: no grupo de novos na 2.<sup>a</sup> série, elementos das gerações de 1944, 45 e 46; — no grupo de repetentes da 2.<sup>a</sup> série, elementos das gerações de 1944 e 1945; — e no grupo de novos na 3.<sup>a</sup> série elementos de 1943, 1944 e 1945.

Em 1948 temos na 4.<sup>a</sup> série como repetentes elementos de 1944, 1945 e 1946. Em 1949 há elementos de 45, 46 e 47 novos na 3.<sup>a</sup> série. E assim, sucessivamente.

Isto demonstra a dificuldade de apreciar a significação exata dos números apresentados pela estatística, quando não há um trabalho adequado de elaboração.

A discriminação em novos e repetentes consta da matrícula efetiva mas não das aprovações. Foi usado o segundo critério: foram considerados

aprovados 85% dos repetentes da 1.<sup>a</sup> série, 90% da 2.<sup>a</sup> e 92,5% da 3.<sup>a</sup>; subtraindo-se do total das aprovações o número de repetentes aprovados dados por essas taxas, tem-se o total dos novos aprovados. No quadro a seguir encontram-se os resultados obtidos:

QUADRO I MATRÍCULA  
EFETIVA E APROVAÇÕES

ESPECIFICAÇÃO	<i>Matricula efetiva</i>	<i>Aprovações</i>
Em 1945	1 100 129	307 047
Novos na 1. <sup>a</sup> série .....		
Em 1946	348 956	296 613
Repetentes na 1. <sup>a</sup> série .....		
Novos na 2. <sup>a</sup> série .....	244 440	149 556
Em 1947 Repetentes na 1. <sup>a</sup> série (2. <sup>a</sup> vez)	13 086	13 086
Novos na 2. <sup>a</sup> série .....	238 412	144 568
Repetentes na 2. <sup>a</sup> série .....	52 021	46 819
Novos na 3. <sup>a</sup> série .....	137 556	90 657
Em 1948	10 356	6 497
Novos na 2. <sup>a</sup> série .....		
Repetentes na 2. <sup>a</sup> série .....	52 578	47 320
Novos na 3. <sup>a</sup> série .....	174 490	121 962
Repetentes na 3. <sup>a</sup> série .....	23 521	22 345
Novos na 4. <sup>a</sup> série .....	68 730	54 297
Em 1949	2 049	1 844
Repetentes na 2. <sup>a</sup> série .....		
Novos na 3. <sup>a</sup> série .....	48 381	32 822
Repetentes na 3. <sup>a</sup> série .....	16 130	15 324
Novos na 4. <sup>a</sup> série .....	109 717	83 054
Repetentes na 4. <sup>a</sup> série .....	6 328	6 328
Novos na 5. <sup>a</sup> série .....	3 524	2 596
Em 1950	1 660	1 080
Novos na 3. <sup>a</sup> série .....		
Repetentes na 3. <sup>a</sup> série .....	7 657	7 274
Novos na 4. <sup>a</sup> série .....	37 177	27 883
Repetentes na 4. <sup>a</sup> série .....	9 252	9 252
Novos na 5. <sup>a</sup> série .....	4 737	3 553
Repetentes na 5. <sup>a</sup> série .....	133	133
Em 1951	6 266	4 700
Novos na 4. <sup>a</sup> série .....		
Repetentes na 4. <sup>a</sup> série .....	2 906	2 906
Novos na 5. <sup>a</sup> série .....	1 691	1 268
Repetentes na 5. <sup>a</sup> série .....	55	55

3. Dispondo-se dos dados básicos para o estudo da geração considerada foi feita então a análise. Conforme dissemos, a evasão aqui apresentada é total, isto é, por morte, e por afastamento da escola, voluntário ou não. Para a primeira série pode-se estimar a evasão durante o ano, em 1945, como metade da diferença entre a matrícula geral de novos e a efetiva de novos, sendo a outra metade resultante da mobilidade escolar.

O quadro abaixo 1 representa a evasão sucessiva e as ocorrências principais da geração de 1 100 129 alunos na 1a. série em 1945. O número de alunos aprovados em cada ano numa série representa o número de alunos que deveriam ser novos na série superior. A diferença entre os dois dados representa a evasão havida. Também a diferença entre o número dos repetentes na série em um ano e o de matriculados na mesma série no ano seguinte dá a evasão dos repetentes.

4. Os 9 595 alunos da geração de 1945 que deveriam voltar à escola em 1952 foram considerados evadidos, devido à impossibilidade de acompanhá-los. Aliás, o pequeno tamanho do contingente de remanescentes torna esse fato de pequena importância para o estudo de conjunto.

As elaborações anteriores tornam possível estabelecer o número de anos passados na escola e a última série em que obtiveram aprovação dos alunos da geração de 1945. Esta discriminação é feita no Quadro II.

1 Os três estudos sobre o Brasil em geral e sobre as escolas do Rio Grande do Sul e de São Paulo foram feitos separadamente. Por uma questão de comodidade tipográfica, os quadros referentes aos três estudos foram reunidos num só, sob a denominação "Evasão no Ensino Primário: Quadro Global" que se encontra no fim do presente artigo. (N. da R.)

QUADRO II  
 APROVEITAMENTO SEGUNDO O NÚMERO DE ANOS NA ESCOLA

Última série em que obtiveram aprovação.	Número de alunos que permaneceram na escola							TOTAL
	1 ano	2 anos	3 anos	4 anos	5 anos	6 anos	7 anos	
Nenhuma ...	104 348	39 257	—	—	—	—	—	587 731
1.ª série ...	444 126	101 064	49 198	7 068	205	—	—	220 142
2.ª série ...	62 607	12 000	40 275	43 010	8 892	963	—	105 140
3.ª série ...	—	—	21 927	42 695	28 380	8 476	1 566	103 044
4.ª série ...	—	—	—	50 773	85 440	36 573	8 029	180 815
5.ª série ...	—	—	—	—	2 596	3 686	1 323	7 605
Total ...	104 348	152 321	111 400	143 546	125 513	49 698	10 918	1 204 477

Tornar-se possível utilizando os elementos do quadro II estabelecer a distribuição dos alunos segundo o tempo que permaneceram na escola:

QUADRO III ANOS  
PERMANECIDOS NA ESCOLA

<i>Anos permanecidos na escola</i>	<i>Números absolutos</i>	<i>Números relativos</i>
Menos de 1	104 348	866 4
1 .....	506 733	207
2 .....	152 321	1 265
3 .....	111 400	925
4 .....	143 546	1 192
5 .....	125 513	1 042
6 .....	49 698	413
7 .....	10 918	90
<i>TOTAL ...</i>	1 204 477	10 000

O número médio de anos passados na escola foi de 2,30. Aumentando meio ano (evasão durante o ano escolar), teremos 2,80 anos como o número médio real, supondo-se que esses evadidos usam meio-ano.

Outro quadro que pode ser elaborado é o do aproveitamento:

QUADRO IV ÚLTIMA  
APROVAÇÃO ALCANÇADA

<i>Última série em que foi obtida aprovação</i>	<i>Números absolutos</i>	<i>Números relativos</i>
Nenhuma .....	587 731	4 881
1. <sup>a</sup> série .....	220 142	1 828
2. <sup>a</sup> série .....	105 140	873
3. <sup>a</sup> série .....	103 044	1 500
4. <sup>a</sup> série .....	180 815 7	1 500
5. <sup>a</sup> série .....	605	63
<i>TOTAL .....</i>	1 204 477	10 000

5. A realidade apresentada pelo estudo presente vem confirmar as afirmações contidas em estudos anteriores.

O número de crianças que no Brasil chegam a se inscrever na escola é elevado, ultrapassando 85% da geração escolarizável em 1945, devendo atualmente estar em volta de 90%. Não existe, portanto, para a quase totalidade da população, a impossibilidade do cumprimento da obrigação escolar.

A pouca eficiência da escola primária é devido ao baixo nível de aprovações e à fortíssima evasão, esta principalmente após os alunos cursarem um ano na escola. Menos da metade da geração de 1945 cursou mais de um ano na escola. Apenas um terço dos alunos obteve aprovação além da 1.<sup>a</sup> série.

Todavia o progresso real havido nos últimos anos no ensino primário fundamental faz esperar que atualmente a situação já apresente perspectivas mais favoráveis.

OCTAVIO MARTINS

## A EVASÃO ESCOLAR NO RIO GRANDE DO SUL

1. No presente estudo será acompanhada uma geração através de um currículo escolar de 4 anos, que é o comum no Estado do Rio Grande do Sul. O estudo será feito separadamente para os alunos das escolas nas sedes municipais e distritais (ensino urbano e distrital) e para as escolas fora das sedes municipais e distritais (ensino rural).

O método empregado é o mesmo do estudo anterior para o conjunto do Brasil. Todavia este método pressupõe a existência de uma população escolar fechada. O fenômeno do êxodo rural e as transformações do quadro territorial com a criação de novos distritos implicam na transferência de parcela de alunos que iniciaram seu curso nas escolas rurais e transferiram-se para as escolas urbanas e distritais.

Todavia no caso do Rio Grande do Sul esses fatores são de influência reduzida. Em primeiro lugar o ensino distrital é relativamente pouco importante no Estado, de modo que o número de escolas que no período passaram de rurais a distritais deve ser ínfimo. Para exemplo, no Município de Irai, onde foram criados 6 novos distritos, só havia, em 1950, uma escola distrital. Por outro lado, os Municípios onde houve grande criação de distritos, são de baixa quota de alfabetização, em geral, relativamente ao total do Estado.

Quanto ao êxodo rural, a sua influência no caso em estudo pode, também, ser desprezada. No Estado, a proporção de habitantes das sedes municipais e distritais sobre o total do Estado aumentou de 4% em 10 anos. O êxodo foi em parte preponderante de pessoas adultas, fora da idade escolar. O êxodo de famílias foi bem pequeno.

Devido às considerações acima, e na impossibilidade de precisar o número de alunos rurais transferidos não foi levada em conta a transferência do quadro rural para o urbano e distrital. É, possível, portanto, que parte da evasão no quadro rural seja fictícia. Todavia essa parcela deve ser muito pequena, conforme explicamos.

QUADRO III  
ESCOLAS URBANAS E DISTRITAIS — APROVEITAMENTO SEGUNDO O  
NÚMERO DE ANOS NA ESCOLA

Ultima série em que obtiveram aprovação	Número de alunos que permaneceram na escola							TOTAL	
	1 ano	1 ano	2 anos	3 anos	4 anos	5 anos	6 anos		7 anos
Nenhuma ...	5 993	8 677	746	—	—	—	—	—	15 416
1.ª série ...	—	1 317	2 532	1 732	214	37	—	—	5 832
2.ª série ...	—	—	212	1 553	1 249	337	150	—	3 501
3.ª série ...	—	—	—	454	1 076	1 121	438	158	3 247
4.ª série ...	—	—	—	—	4 463	6 033	3 254	865	14 615
TOTAL ...	5 993	9 994	3 490	3 739	7 002	7 528	3 842	1 023	42 611

QUADRO IV  
ESCOLAS RURAIS — APROVEITAMENTO SEGUNDO O NÚMERO DE ANOS NA ESCOLA

Ultima série em que obtiveram aprovação	Número de alunos que permaneceram na escola							TOTAL	
	1 ano	1 ano	2 anos	3 anos	4 anos	5 anos	6 anos		7 anos
Nenhuma ...	6 046	24 409	1 890	—	—	—	—	—	32 345
1.ª série ...	—	6 008	8 745	4 308	464	—	—	—	19 525
2.ª série ...	—	—	1 562	3 751	2 718	241	132	—	8 404
3.ª série ...	—	—	—	2 390	3 457	2 613	617	99	9 176
4.ª série ...	—	—	—	—	2 699	3 999	1 941	430	9 069
TOTAL ...	6 046	30 417	12 197	10 449	9 338	6 853	2 690	529	78 519



2. Nos quadros abaixo<sup>2</sup> estão discriminados o movimento para os alunos urbanos e distritais e para os rurais, respectivamente.

Os pequenos contingentes de alunos que deveriam retomar em 1952 foram considerados evadidos (158 urbanos e distritais e 99 rurais).

\* \* \*

3. Das elaborações acima torna-se possível estabelecer o número de anos passados na escola e a última série em que obtiveram aprovação os alunos das escolas urbanas e distritais e os das rurais, separadamente. Os resultados estão nos quadros seguintes, III e IV.

Utilizando-se os elementos dos quadros III e IV pode-se estabelecer as distribuições dos alunos segundo o tempo que permaneceram na escola e segundo a última série em que obtiveram aprovação. Para efeito de comparação calcularam-se os resultados por 10 000 alunos.

#### QUADRO V

ANOS PERMANECIDOS NA ESCOLA, POR 10 000 ALUNOS,  
SEGUNDO A ESPECIFICAÇÃO

<i>Anos na escola</i>	<i>Alunos urbanos e distritais</i>	<i>Alunos rurais</i>	
— 1 .....		1 406	770
1 .....		2 346	3 874
2 .....		819	1 553
3 .....		877	1 331
4 .....		1 643	1 189
5 .....		1 767	873
6 .....		902	343
7 .....		240	67
<i>TOTAL</i> .....		10 000	10 000

<sup>2</sup> Os três estudos aqui publicados em conjunto foram feitos separadamente. Por uma questão de comodidade tipográfica, os respectivos quadros principais foram reunidos num só, que se encontra no fim do presente artigo. (N. da R.)

## QUADRO VI

ÚLTIMA APROVAÇÃO ALCANÇADA, POR 10 000 ALUNOS,  
SEGUNDO A ESPECIFICAÇÃO

<i>Última série em que foi obtida aprovação</i>	<i>Alunos urbanos e distritais</i>	<i>Alunos rurais</i>
Nenhuma .....	3 618	4 119
1. <sup>a</sup> .....	1 369	2 487
2.* .....	822	1 070
3. <sup>a</sup> .....	762	1 169
4. <sup>a</sup> .....	3 429	1 155
<i>TOTAL</i> .....	10 000	10 000

4. Das conclusões que se podem tirar dos números acima, cabe-nos apenas ressaltar a posição favorável do Estado do Rio Grande do Sul em relação ao total do Brasil, principalmente devido ao grande aproveitamento no ensino urbano e distrital.

O número total de alunos matriculados na 1.<sup>a</sup> série compreende praticamente toda a geração escolarizável. No Estado o ensino primário consegue alcançar nível invejável de penetração.

## A EVASÃO ESCOLAR NO ESTADO DE SÃO PAULO

1. No presente trabalho estende-se o método empregado para o conjunto do Brasil e para o Estado do Rio Grande do Sul para acompanhar a geração que entrou para a escola primária em 1945. Como no caso do Estado gaúcho o currículo escolar comum é de 4 anos. O trabalho é feito separadamente para os alunos das escolas nas sedes municipais e distritais (ensino urbano e distrital) e para as escolas fora das sedes municipais e distritais (ensino rural).

A imigração para São Paulo e o êxodo dos habitantes dos campos para os centros urbanos, embora a sua influência seja atenuada pela maior proporção de elementos isolados e não famílias neste último, tornam necessárias algumas correções nos dados da estatística do ensino.

Nos dados rurais não foi feita nenhuma alteração, supondo-se que o êxodo para as cidades e vilas tenha sido compensado pela imigração, para a zona rural, de trabalhadores de outros Estados. Para os dados urbanos e distritais foram efetuadas pequenas diminuições\*.

A determinação exata da influência daqueles dois fatores sobre os resultados desse trabalho é muito difícil, evidentemente, necessitando um estudo especial "in-loco". As correções efetuadas não pretendem, portanto, ajustar exatamente as estatísticas do ensino. Todavia as influências não são de ordem a invalidar as conclusões que possam ser tiradas do presente trabalho. Também a criação de novos distritos influi, embora em menor escala.

2. Nos quadros abaixo <sup>3</sup> estão discriminados o movimento para os alunos urbanos e distritais e para os rurais, respectivamente.

Os contingentes de alunos que deveriam retornar em 1952 foram abandonados por insignificantes.

Os dados urbanos e distritais estão fortemente influenciados pelos resultados da cidade de São Paulo, que contribui com cerca de 50% das matrículas. Os dados rurais sobre evasão da 3.<sup>a</sup> para a 4.<sup>a</sup> série em 80% dos casos representam alunos que concluíram o curso de 3 anos que é o prevalente na zona rural.

\* \* \*

3. Das elaborações acima torna-se possível estabelecer o número de anos passados na escola, e a última série em que obtiveram aprovação os alunos das escolas urbanas e distritais e os das rurais, separadamente. Os resultados estão nos quadros seguintes, III e IV.

(\*) Foram de 1,5% em 1946, 2% em 1947, 2,5% em 1948, 3,0% em 1949, 3,5% em 1950 e 4% em 1951.

3. Os três estudos aqui publicados em conjunto foram feitos separadamente. Por uma questão de comodidade tipográfica, os respectivos quadros principais foram reunidos num só, que se encontra no fim do presente artigo. (N. da R.)

## QUADRO III

## ESCOLAS URBANAS E DISTRITAIS — APROVEITAMENTO SEGUNDO O NÚMERO DE ANOS NA ESCOLA

Última série em que obtiveram aprovação	Número de alunos que permaneceram na escola							TOTAL	
	1 ano	1 ano	2 anos	3 anos	4 anos	5 anos	6 anos		7 anos
Nenhuma . . .	16 190	20 406	1 792	—	—	—	—	—	38 388
1. <sup>a</sup> série . . .	—	5 166	7 124	3 844	469	—	—	—	16 603
2. <sup>a</sup> série . . .	—	—	2 803	5 509	2 407	567	149	—	10 935
3. <sup>a</sup> série . . .	—	—	—	313	2 389	1 745	451	537	5 435
4. <sup>a</sup> série . . .	—	—	—	—	31 375	30 875	12 650	2 992	77 892
TOTAL . . .	16 190	25 572	11 219	9 666	36 640	33 187	13 250	3 529	149 253

## QUADRO IV

## ESCOLAS RURAIS — APROVEITAMENTO SEGUNDO O NÚMERO DE ANOS NA ESCOLA

Última série em que obtiveram aprovação	Número de alunos que permaneceram na escola							TOTAL	
	1 ano	1 ano	2 anos	3 anos	4 anos	5 anos	6 anos		7 anos
Nenhuma . . .	15 158	21 616	1 782	—	—	—	—	—	38 556
1. <sup>a</sup> série . . .	—	6 161	8 763	3 700	446	—	—	—	19 070
2. <sup>a</sup> série . . .	—	—	4 043	5 343	2 270	410	52	—	12 118
3. <sup>a</sup> série . . .	—	—	—	5 688	8 217	2 865	603	113	17 486
4. <sup>a</sup> série . . .	—	—	—	—	1 135	1 357	556	126	3 174
TOTAL . . .	15 158	27 777	14 588	14 681	12 068	4 632	1 211	239	90 351

Utilizando-se os elementos dos quadros III e IV pode-se estabelecer as distribuições dos alunos segundo o tempo que permaneceram na escola e segundo a última série em que detiveram aprovação. Para efeito de comparação calcularam-se os resultados por 10 000 alunos.

QUADRO V  
ANOS PERMANECIDOS NA ESCOLA, POR 10 000 ALUNOS, SEGUNDO A ESPECIFICAÇÃO

<i>Anos na escola</i>	<i>Alunos urbanos e distritais</i>	<i>Alunos rurais</i>
— 1 .....	1 085	1 678
1 .....	1713	
2 .....	752	3 073
3 .....	648	1 615
4 .....	2455	1 625
5 .....	2 223	1 336
6 .....	888	513
7 .....	236	134
	10 000	26
<i>TOTAL</i> —		10 000

QUADRO VI  
ÚLTIMA APROVAÇÃO ALCANÇADA, POR 10 000 ALUNOS, SEGUNDO A ESPECIFICAÇÃO

<i>Última série em que foi obtida aprovação</i>	<i>Alunos urbanos e distritais</i>	<i>Alunos rurais</i>
Nenhuma 1. <sup>a</sup> série ... 2. <sup>a</sup> série	2 572	4 267
... 3. <sup>a</sup> série ... 4. <sup>a</sup> série	1 112	2 111
... 3. <sup>a</sup> série ... 4. <sup>a</sup> série	733	1 341
... 3. <sup>a</sup> série ... 4. <sup>a</sup> série	364	1 930
<i>TOTAL</i>	5 219	351
	10 000	10 000

4. Do estudo acima ressalta a posição excepcionalmente favorável do ensino urbano e distrital, superior ao correspondente do Rio Grande do Sul. Nos resultados do quadro rural porém o Estado gaúcho está bem mais adiantado.

O número de crianças que se matriculam anualmente na 1.<sup>a</sup> série corresponde praticamente a toda a geração escolarizável.

Especificação dos itens	QUADRO GLOBAL				
	Brasil em geral	Rio Grande do Sul		São Paulo	
			Escolas rurais	Escolas urbanas	Escolas rurais
<i>Em 1945:</i>					
Matricularam-se no início do ano (na 1. <sup>a</sup> série) .....	1 204 477	78 519	42 611	90 354	149 253
Abandonaram a escola durante o ano .....	104 348	6 046	5 993	15 158	16 190
Cursaram efetivamente a 1. <sup>a</sup> série .....	1 100 129	72 473	36 618	75 196	133 063
Dêsses: Foram aprovados .....	307 047	23 830	14 710	24 507	75 964
Foram reprovados .....	793 082	48 643	21 908	50 689	57 099
<i>Em 1946:</i>					
Cursaram efetivamente a escola, vindos de 1945: .....	593 396	42 056	26 624	47 419	107 491
Dos quais: Novos na 2. <sup>a</sup> série .....	244 440	17 822	13 393	18 346	70 798
Repetentes na 1. <sup>a</sup> série .....	348 956	24 234	13 231	29 073	36 693
Não voltaram à escola ou abandonaram-na durante o ano: ..	506 733	30 417	9 994	27 777	25 572
Dos quais: Deveriam iniciar a 2. <sup>a</sup> série .....	62 607	6 008	1 317	6 161	5 166
Deveriam repetir a 1. <sup>a</sup> série .....	444 126	24 409	8 677	21 616	20 406
Dos que cursaram a 2. <sup>a</sup> série (novos):					
Foram aprovados .....	149 556	11 026	9 248	12 634	48 266
Foram reprovados .....	94 884	6 796	4 145	5 712	22 532
Dos que cursaram a 1. <sup>a</sup> série (repetentes):					
Foram aprovados .....	296 613	20 599	11 246	24 712	31 189
Foram reprovados .....	52 343	3 635	1 985	4 361	5 504
<i>Em 1947:</i>					
Cursaram efetivamente a escola, vindos de 1946: .....	441 075	29 859	23 134	32 831	96 272
Dos quais: Novos na 3. <sup>a</sup> série .....	137 556	9 464	9 036	8 591	45 963
Novos na 2. <sup>a</sup> série .....	238 412	15 569	10 310	17 624	29 835
Repetentes na 2. <sup>a</sup> série .....	52 021	3 081	2 549	4 037	16 762
Repetentes (pela segunda vez) na 2. <sup>a</sup> série.	13 086	1 745	1 239	2 579	3 712

(continua)

Especificação dos itens	Brasil em geral	Rio Grande do Sul		São Paulo	
		Escolas rurais	Escolas urbanas	Escolas rurais	Escolas urbanas
(continuação)					
Não voltaram à escola ou abandonaram-na durante o ano: ..					
Dos quais: Deviam iniciar a 3.ª série .....	152 321	12 197	3 490	14 588	11 219
Deviam iniciar a 2.ª série .....	12 000	1 562	212	4 043	2 303
Deviam repetir a 2.ª série .....	58 201	5 030	936	7 088	1 354
Deviam repetir a 1.ª série .....	42 863	3 715	1 596	1 675	5 770
Deviam repetir a 1.ª série .....	39 251	1 890	746	1 782	1 792
Dos que cursaram a 3.ª série (novos):					
Foram aprovados .....	90 657	6 251	5 973	6 868	34 666
Foram reprovados .....	46 899	3 233	3 063	1 723	11 297
Dos que cursaram a 2.ª série (novos e repetentes):					
Foram aprovados .....	191 387	12 114	8 937	14 719	34 720
Foram reprovados .....	99 046	6 535	3 922	6 942	11 877
Dos que cursaram a 1.ª série (repetentes):					
Foram aprovados .....	13 086	1 745	1 239	2 579	3 712
Foram reprovados .....	0	0	0	0	0
<i>Em 1948:</i>					
Cursaram efetivamente a escola, vindos de 1947: .....	329 675	19 410	19 395	18 150	86 606
Dos quais: Novos na 4.ª série .....	68 730	3 841	5 519	1 230	34 353
Novos na 3.ª série .....	174 490	10 303	8 668	10 371	33 396
Repetentes na 3.ª série .....	23 521	1 293	1 779	728	7 112
Novos na 2.ª série .....	10 356	1 436	1 115	1 975	3 619
Repetentes na 2.ª série .....	52 578	2 437	2 314	3 846	8 126
Não voltaram à escola ou abandonaram-na durante o ano: ..	111 400	10 449	3 739	14 681	9 666
Dos quais: Deviam iniciar a 4.ª série .....	21 927	2 390	454	5 638	313
Deviam iniciar a 3.ª série .....	16 897	1 811	269	4 348	1 324
Deviam repetir a 3.ª série .....	23 378	1 940	1 284	995	4 185
Deviam iniciar a 2.ª série .....	2 730	259	124	604	93
Deviam repetir a 2.ª série .....	46 468	4 049	1 608	3 096	3 751
(continua)					

Especificação dos itens	Brasil em geral	Rio Grande do Sul		São Paulo	
		Escolas rurais	Escolas urbanas	Escolas rurais	Escolas urbanas
(continuação)					
Dos que cursam a 4. <sup>a</sup> série (novos):	54 297	2 699	4 463	1 135	31 375
Foram aprovados .....	14 433	1 142	1 056	95	2 978
Dos que cursaram a 3. <sup>a</sup> série (novos e repetentes):	144 307	7 899	7 806	9 666	34 185
Foram aprovados .....	53 704	3 697	2 641	1 433	6 323
Dos que cursaram a 2. <sup>a</sup> série (novos e repetentes):	53 817	3 183	2 848	4 741	9 798
Foram aprovados .....	9 117	790	581	1 080	1 947
Foram reprovados .....					
<i>Em 1949:</i>					
Cursaram efetivamente a escola, vindos de 1948: .....	186 129	10 072	12 393	6 082	49 965
Dos quais:					
Novos na 5. <sup>a</sup> série .....	3 524	—	—	—	—
Novos na 4. <sup>a</sup> série .....	109 717	5 157	7 239	1 479	33 040
Repetentes na 4. <sup>a</sup> série .....	6 328	427	547	65	1 734
Novos na 3. <sup>a</sup> série .....	48 381	2 730	2 724	3 083	9 186
Repetentes na 3. <sup>a</sup> série .....	16 130	1 432	1 516	821	4 578
Repetentes na 2. <sup>a</sup> série .....	2 049	326	367	634	1 478
Não voltaram à escola ou abandonaram-na durante o ano:	143 546	6 639	2 539	10 933	5 265
Dos quais:					
Deviam iniciar a 5. <sup>a</sup> série .....	50 773	—	—	—	—
Deviam iniciar a 4. <sup>a</sup> série .....	34 590	—	—	—	—
Deviam repetir a 4. <sup>a</sup> série .....	8 105	2 742	509	30	1 145
Deviam iniciar a 3. <sup>a</sup> série .....	5 436	453	124	1 658	662
Deviam repetir a 3. <sup>a</sup> série .....	37 574	2 265	1 125	812	1 745
Deviam repetir a 2. <sup>a</sup> série .....	7 068	464	214	446	469
Dos que cursaram a 5. <sup>a</sup> série (novos):					
Foram aprovados .....	2 596	—	—	—	—
Foram reprovados .....	928	—	—	—	—
(continua)					



Especificação dos itens	Brasil em geral	Rio Grande do Sul		São Paulo	
		Escolas rurais	Escolas urbanas	Escolas rurais	Escolas urbanas
(continuação)					
Dos que cursaram a 4. <sup>a</sup> série (novos e repetentes):					
Foram aprovados .....	89 382	3 999	6 033	1 357	30 875
Foram reprovados .....	26 663	1 585	1 753	187	3 899
Dos que cursaram a 3. <sup>a</sup> série (novos e repetentes):					
Foram aprovados .....	48 146	3 523	3 402	3 293	11 516
Foram reprovados .....	16 365	639	838	611	2 198
Dos que cursaram a 2. <sup>a</sup> série (repetentes):					
Foram aprovados .....	1 844	326	330	634	1 478
Foram reprovados .....	205	0	37	0	0
<i>Em 1950:</i>					
Cursaram efetivamente a escola, vindos de 1949: .....	60 616	3 219	4 865	1 450	16 779
Dos quais: Novos na 5. <sup>a</sup> série .....	4 737	—	—	—	—
Repetentes na 5. <sup>a</sup> série .....	133	—	—	—	—
Novos na 4. <sup>a</sup> série .....	37 177	1 890	3 157	513	11 331
Repetentes na 4. <sup>a</sup> série .....	9 252	605	877	102	2 339
Novos na 3. <sup>a</sup> série .....	1 660	306	315	430	1 423
Repetentes na 3. <sup>a</sup> série .....	7 657	418	516	405	1 686
Não voltaram à escola ou abandonaram-na durante o ano: ..	122 917	2 854	1 495	3 275	2 312
Dos quais: Deviam iniciar a 5. <sup>a</sup> série .....	84 645	—	—	—	—
Deviam repetir a 5. <sup>a</sup> série .....	795	—	—	—	—
Deviam iniciar a 4. <sup>a</sup> série .....	10 969	1 633	245	2 780	185
Deviam repetir a 4. <sup>a</sup> série .....	17 411	980	876	85	1 560
Deviam iniciar a 3. <sup>a</sup> série .....	184	20	15	204	55
Deviam repetir a 3. <sup>a</sup> série .....	8 708	221	322	206	512
Deviam repetir a 2. <sup>a</sup> série .....	205	—	37	—	—
Dos que cursaram a 5. <sup>a</sup> série (novos e repetentes):					
Foram aprovados .....	3 686	—	—	—	—
Foram reprovados .....	1 184	—	—	—	—
(continua)					

Especificação dos itens	Brasil em geral	Rio Grande do Sul		São Paulo	
		Escolas rurais	Escolas urbanas	Escolas rurais	Escolas urbanas
(continuação)					
Dos que cursaram a 4. <sup>a</sup> série (novos e repetentes):					
Foram aprovados .....	37 135	1 941	3 254	556	12 650
Foram reprovados .....	9 294	554	780	59	1 020
Dos que cursaram a 3. <sup>a</sup> série (novos e repetentes):					
Foram aprovados .....	8 354	592	681	682	2 682
Foram reprovados .....	963	132	150	153	427
<i>Em 1951:</i>					
Cursaram efetivamente a escola, vindos de 1950: .....	10 918	529	1 023	239	3 529
Dos quais: Novos na 5. <sup>a</sup> série .....	1 691	—	—	—	—
Repetentes na 5. <sup>a</sup> série .....	55	—	—	—	—
Novos na 4. <sup>a</sup> série .....	6 266	318	633	106	2 588
Repetentes na 4. <sup>a</sup> série .....	2 906	211	390	32	663
Repetentes na 3. <sup>a</sup> série .....	0	0	0	101	278
Não voltaram à escola ou abandonaram-na durante o ano: ..	46 012	749	588	655	600
Dos quais: Deviam iniciar a 5. <sup>a</sup> série .....	35 444	—	—	—	—
Deviam repetir a 5. <sup>a</sup> série .....	1 129	—	—	—	—
Deviam iniciar a 4. <sup>a</sup> série .....	2 088	274	48	576	94
Deviam repetir a 4. <sup>a</sup> série .....	6 388	343	390	27	357
Deviam repetir a 3. <sup>a</sup> série .....	963	132	150	52	149
Dos que cursaram a 5. <sup>a</sup> série (novos e repetentes): .....	1 323	—	—	—	—
Foram aprovados .....	423	—	—	—	—
Dos que cursaram a 4. <sup>a</sup> série (novos e repetentes):					
Foram aprovados .....	7 606	430	865	126	2 992
Foram reprovados .....	1 566	99	158	12	259
Dos que cursaram a 3. <sup>a</sup> série (repetentes):					
Foram aprovados .....	—	—	—	101	278
Foram reprovados .....	—	—	—	0	—

# OBJETIVOS DO ENSINO DA FÍSICA NO CURSO SECUNDÁRIO

SÉRGIO MASCARENHAS OLIVEIRA

Pa Pontifícia Universidade Católica do Distrito  
Federal

## INTRODUÇÃO

Os objetivos existem em função do educando. Porém, separá-lo, individualizá-lo seria prática incorreta uma vez que é ele membro de uma coletividade. A política normativa desta última nos diferentes campos da ética, estética, etc, há de determinar também os objetivos para o indivíduo seu componente.

Deste complexo indivíduo-sociedade é que teremos que tratar encarando ora os interesses da unidade, ora da sociedade em busca do equilíbrio.

Porém esse complexo não é estático e bem limitado. Ambos os componentes são dinâmicos em quaisquer de seus aspectos e os objetivos teriam que ser auto-evolutivos, plásticos ao instante e ao futuro. O que enfrentamos na realidade é o choque dos valores do indivíduo e da sociedade, interdependendo e evoluindo. Temos que fornecer material a este complexo, tal que esteja de acôrdo com seus valores e com seus processos.

Se o material for mal escolhido emperrar-se-á o mecanismo, ou será atendida uma só das partes.

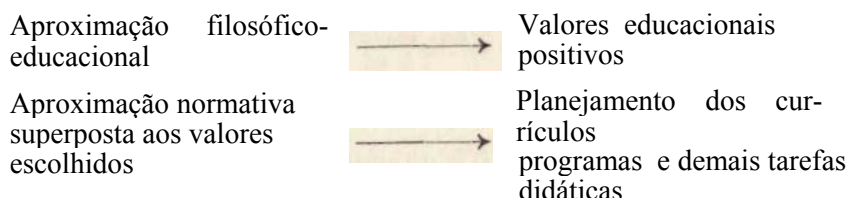
Quando analisarmos além disto a escala ampla dos valores em jogo, mais nos compenetraremos do difícil da tarefa.

Observe-se o indivíduo: seus valores biológicos determinarão, em grande parte, a espécie e nível do material e logo de início porão forte limite ao que se lhe proporá. Tal fato é elementar e de há muito bem compreendido pelos educadores; cite-se uma frase de Diretrizes e Bases: "tal concepção da aprendizagem como reconstrução da experiência desenvolvida através de um processo mental de extrema complexidade, implica desde logo numa limitação das atividades escolares, *só adianta ensinar o que o aluno aprende*" e *só adianta selecionar ou apresentar aquêlo número de experiências compatíveis com a capaci-*

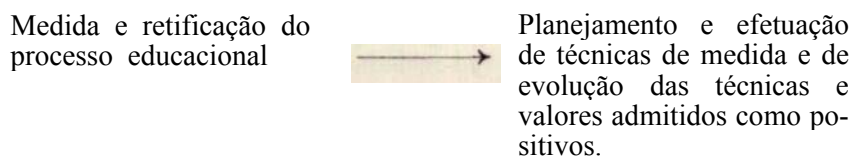
*dade do aluno* (Relat. dos trabalhos da subcomissão de ensino médio).

Assim a catalogação de tais valores seria o primeiro trabalho. Após isso a escolha do material. Porém, enquanto as nossas tarefas anteriores eram em grande parte filosófico-educacionais, surge agora o elemento técnico (mais imediato) na escolha do currículo e dos programas.

Sistematizando o que dissemos até agora:



Após isto pode e deve haver uma terceira fase, também técnica em grande parte.



No nosso caso, temos que catalogar uma lista de objetivos do ensino da Física no curso secundário.

Porém, seria tarefa pouco útil se nos pusessemos a campo em tal problema sem antes discutirmos alguns dos aspectos anteriores com um exemplo real que nos trará situações e problemas semelhantes aos nossos e quais os métodos usados para resolvê-los.

Em 1932, a Executive Board of the Progressive Education Association nomeou o comitê on The Function of Sciences in General Education of the Commission on Secondary School Curriculum. Esse comitê publicou as suas conclusões no livro *Science in General Education*.

O Comitê tirou do panorama geral do ensino da ciência no curso secundário nos EE. UU. as seguintes conclusões (enumeração nossa) :

- 1 — É geralmente reconhecido que há muita confusão no campo do ensino da ciência, quer quanto aos propósitos de tal instrução quer com respeito aos procedimentos para realização dos mesmos.

- 2 — A sociedade mudou tão rapidamente que os educadores encontram dificuldades em organizar programas educacionais adequados para as novas condições de vida e as concomitantes mudanças na ação e pensamento humanos e a confusão no campo do ensinamento científico é, sem dúvida, apenas um aspecto da incerteza que caracteriza agora o campo educacional em geral.
- 3 — Os processos de ensinamentos são misturas de práticas do passado (1830-1910) e do presente. Combinam assim os ideais da "disciplina mental" e os ideais da aplicação dos fatos científicos na vida moderna. Além disso, a escola presente procura as necessidades dos indivíduos, dando-lhes conhecimentos utilitários.
- 4 — Os cursos mais recentes: ciências e biologia usam técnicas mais modernas. Os cursos mais antigos: — física e química enfatizam a disciplina mental embora haja tendência de remodelação.
- 5 — A moderna psicologia aplicada à educação contribuiu para a perplexidade e desordem. Enquanto a educação era concebida como principalmente "treino das faculdades", o propósito da ciência era claro. A informação científica era organizada, sistemática e logicamente, e o trabalho de laboratório feito meticulosamente para treinar as faculdades da observação, memória, raciocínio, etc. Mas a moderna psicologia pôs por terra a existência das faculdades e a teoria da transferência.

Pelas razões acima, o comitê procurou arquitetar um esquema de referência para definir o papel da instrução científica na educação de base.

Admitiram então que:

Qualquer tema educacional tem como ponto de partida a concepção fundamental do indivíduo como um organismo humano. Este, segundo o Comitê é caracterizado por tensões mútuas com o ambiente e as ações do indivíduo tentam satisfazer tais tensões. Este processo é contínuo. Isto dá como base fundamental para o processo educacional a *contínua reconstrução da experiência* por parte do educando. Assim, a personalidade surge da interação dos fatores ambientes e constitucionais.

A melhor aprendizagem é a que se caracteriza pela aplicação da inteligência à satisfação das necessidades. Então terminam :

Desde que a situação integral na qual vive e cresce o indivíduo se muda continuamente, novos ajustamentos são necessários. Assim, o comitê insiste sobre o ponto de vista que *pensar* é o método de assegurar controle adequado sobre a experiência. É a tarefa do professor então entender a natureza e necessidade do indivíduo em suas múltiplas relações de vida e ajudá-lo a satisfazer seus objetivos de tal modo a tornar a vida mais rica e mais significativa.

Acentua depois o comitê a pressão dos valores políticos sobre a escolha dos objetivos na escola — "que resultam do impacto da ciência sobre a vida humana... de novas concepções sobre a *Responsabilidade da escola em uma sociedade democrática*."

Resumindo, então, após analisar a situação do ensino e suas tendências, o comitê resolveu expressar que:

"o propósito da educação geral é satisfazer às necessidades dos indivíduos nos aspectos básicos da vida de tal modo a promover a mais plena realização de suas potencialidades pessoais e mais efetiva participação na sociedade democrática".

Quanto à sua segunda parte de vida democrática, cremos que bastar-nos-á usar a definição de Dewey da vida democrática:

"John Dewey, Ed. and Social change.

Democracy... means voluntary choice based on an intelligence that is the outcome of free association and communication with others. It means a way of living together in which a mutual and free consultation rule instead of force, and in which co-operation instead brutal competition is the law of life; a social order in which all the forces that make for friendship, beauty and knowledge are cherished in order that each individual may become what he, and he alone, is capable of becoming."

Sem dúvida, muitos dos valores mais gerais ficam delineados em função da simples descrição dos aspectos básicos da vida e da sociedade democrática.

Estamos, pois, dentro do caminho, porém, em extensão. A norma nos conduzirá à profundidade dos detalhes. Escolhido metafisicamente o local do mergulho a técnica nos levará à profundidade. Porém, quaisquer dos detalhes não poderão ser incoerentes com os princípios (valores) gerais iniciais.

Assim, o simples ensinamento da lei de Ohm das correntes elétricas, conquanto um detalhe no esquema da norma educacional, tem o seu papel na execução dos princípios básicos postulados.

Conquanto a fixação dos primeiros seja desejável e essencial, a rigidez dos detalhes conduz à esterilidade e abre campo a tendências de todo indesejáveis numa sociedade democrática. Este caráter descentralizador se faz sentir mesmo na França (reforma Langevin) e é estabelecido há já muito nos EE. UU. e Inglaterra.

Desta forma, o nosso trabalho será mais de catalogação e explanação técnica com respeito à física, não se dando absolutamente a êle o caráter de plano de conduta do professor quanto à efetuação do processo educacional. Nem a tanto nos habilitaríamos, nem tal julgamos justo, pelo que dissemos. A motivação, a plasticidade dos cursos, a busca de interesses específicos do grupo são fatores móveis que tornam o processo para os educadores verdadeira obra de arte no que exige de inspiração. Mas assim também exige apuro de técnica, como aquela e sentido do próximo. Há que se fazer a obra *social* no *indivíduo*, eis a questão.

A nossa lista comentada, de onde se poderão extrair coerentemente modestas sugestões para o ensino da física, é o que se segue.

No entanto, encaramos a questão com alguns princípios básicos reguladores dos detalhes que se seguirão, para que se possa sentir o esquema lógico do desenvolvimento.

Esses postulados são alguns pacíficos entre educadores outros não; e todos Eles se referem ao processo de educação como aplicável à realidade brasileira.

- 1 — O ensino secundário deve ser formador da personalidade, tendo em vista ser a escola do adolescente.
- 2 — Não deve haver interesse primário de preparação para o ensino superior no ensino de grau médio secundário.
- 3 — Deve haver preocupação com a flexibilidade entre ensino secundário e técnico e articulação entre o grau primário e médio.

Assim um "objetivo" geral como o seguinte:

— o ensino das ciências (em particular a física) deve fornecer ao aluno atitude na metodologia sob o duplo aspecto indutivo-dedutivo, se enquadra no primeiro de nossos princípios básicos.

Fazendo a seguinte sistemática no processo educacional e seus elementos: educando, educador, fins e meios, veremos que os fins envolvem escolha de valores éticos, os meios, uma vez determinados os fins, são elementos indicados pela parte normativa do conhecimento e o educador poderia mesmo em grande parte de suas atividades ser incluído, não fosse a alta missão moral que lhe é reservada e que deve cunhar a mais **fria e lógica** de suas atividades técnicas, na ambição de permitir aos educandos o mais amplo florescimento de suas personalidades.

Proporemos grandes aspectos fundamentais dos objetivos do ensino da física e, dentro destes, encontrarão lugar todos aqueles específicos ou não à física. Temos a esperança de que assim, a longa lista dos belos objetivos, nascidos uns do senso-comum, outros das tensões mais exageradas do ambiente e do-indivíduo, encontrarão seu lugar. Com tal esquema, queremos tornar claros os grandes "fronts" de ataque dentro dos quais se desenvolverão também a aquisição de habilidades, o desenvolvimento de interesses, a formação das atitudes, etc. Esses "fronts" são:

- I — Física do ambiente
- II — Método científico e o aspecto lógico da física
- III — Aspectos econômicos, sociais e filosóficos dos possuidores do conhecimento científico.

Muito se tem escrito sobre os objetivos do ensino da ciência no curso secundário; a coleção de belos objetivos é imensa: as habilidades específicas, os interesses, os desenvolvimentos de capacidades formam lista enorme.

Trabalho inútil seria pois o nosso se nos puséssemos a, também por nossa parte, descobrir belos objetivos com que aumentar a longa lista.

O fato é que muitos se contêm, não há independência e a maioria é de uma singeleza tão grande que inútil é a sua enumeração.

Propusemo-nos pois a atender o maior número deles através de um pequeno número de processos que, na nossa lista, levam também o nome de *objetivos*. O último ponto merece maior explicação: dividiremos os objetivos e encararemos dentro de cada um *os meios* (é claro que sucintamente) para alcançá-los e os meios (e isto principal se nos afigura no caso do nosso ensino) que não permitem chegar a Eles.



Do mesmo modo poderíamos dizer que, embora sigamos um particular caminho, êle está contido na grande estrada dos objetivos fundamentais do ensino secundário que seriam em relação ao educando:

- a — Saúde
- b — domínio dos processos fundamentais
- c — cidadania
- d — ser membro útil da sociedade
- e — emprêgo útil do tempo vago
- f — desenvolvimento do caráter étnico.

#### I — A FISICA DO AMBIENTE

Entenderemos por tal o processo educacional secundário relativo à física e que tenha por objetivo intrínseco o aproveitamento dos fenômenos próximos ao adolescente, no espaço e no tempo, para motivação da aprendizagem. Com isto não queremos, é claro, dizer que os fenômenos naturais ou "artificiais" (com perdão da palavra) sejam meros exemplos comparáveis em importância humana, (por seus aspectos sociais, econômicos, etc.) a outros fenômenos, como por exemplo o movimento do sistema solar em direção a Hercules. Nós temos valores humanos e com Eles podemos classificar os fenômenos quanto à sua importância em relação a tais valores.

Isto de um ponto de vista social, econômico, educacional, etc. Cientificamente, é claro que não podemos julgar absolutamente da importância relativa dos fenômenos, uma vez que a mera existência dos mesmos os nivela. Assim, eu não posso dizer que a gravitação é um fenômeno mais importante que o das forças eletro-magnéticas. Mas, ao professor como ser humano, é dado não só a possibilidade mas o *dever* de classificar os fenômenos de acordo com seus valores educacionais. Nesse sentido, o movimento do sistema solar em direção à Hercules é de menor valor que o movimento de corpos na terra, e o funcionamento de uma lâmpada algo de muito maior transcendência para o aluno do que o fenômeno dos "showers" nas grandes altitudes.

Por física do ambiente entende-se, pois, aquela que envolve os fenômenos valorizados como socialmente práticos e psicologicamente cabíveis num curso para adolescentes.

Paulo Sá, numa de suas higienizantes portarias quando diretor do ensino secundário, diz: "que se considere sempre a necessidade de estimular nos alunos o espírito de observação para que, naquilo que se chamou a "física do ambiente", apren-

dam a sentir a ação das leis e o encadeamento dos fenômenos; e não se limitem a decorá-los fossilizados, nas páginas mortas dos livros."

Assim, a par de um caráter pragmático inerente ao ensino da física, ter-se-á fornecido ao aluno, laboratório dos mais vastos: o meio ambiente. De um lado desenvolverá êle habilidades específicas, do outro, lhe advirão interesses dos mais vários, o espírito cósmico, que a observação transmite ao homem, se assenhorará dele e o seu meio ambiente se alargará na multiplicação dos fenômenos observados, ampliar-se-á como se ampliou o dos primeiros pastores que, nas solidões das noites no campo, miravam e prescrutavam os céus e as estrelas e deram nome às longínquas constelações. Porém, ao professor cabe a missão da influência pedagógica que coube à solidão e silêncio da noite dos pastores, de uma forma muito diversa.

Se aquela determinou condições de observação, como todo processo educacional espontâneo, careceu de generalizações apropriadas e de oportunidades mais amplas para o educando. A oferta educacional da noite eram o silêncio, próprio à observação, e as estrelas: observáveis. Ao professor no entanto cabe a missão de propiciar as mais várias oportunidades para que, da multiplicidade dos jovens espíritos, encontre cada um o seu particular ótimo de condições para florescimento. Além disso *todos* devem possuir, em alto grau, o automatismo de *observação*, passo primeiro na aplicação dos métodos científicos.

Cintra do Prado, numa das reuniões patrocinadas pelo INEP em S. José dos Campos, deu a sua conclusão de físico e experimentador de longos anos dizendo que, a seu ver, a atitude de observação, qualitativa apenas, é um dos pontos que merece maior atenção.

A atitude de observação traz consigo uma aplicação *ao fato* das habilidades do observador, uma coordenação dos conhecimentos já adquiridos, tal, que a atitude da mesma é uma soma de outros processos altamente educativos.

Tome-se, por exemplo, o mesmo que aquêle educador citou: a ebulição de um líquido puro como a água. O líquido, a princípio calmo e tranqüilo, pelo aquecimento começa a apresentar movimentos que revelam a diferença de temperaturas na massa fluida. Concomitantemente, o desprendimento de vapor da superfície se torna de inobservável a bastante patente, o que conduz à conclusão que aumenta o desprendimento do vapor, com a temperatura. Além disso, pròximamente à temperatura de ebulição, bolhas começam a se formar no seio do líquido e (aumentando de volume algumas visivelmente) sobem à superfície onde quase todas se desprendem. Que bolhas são estas?

À temperatura de ebulição, o líquido já está em movimento tumultuoso e o desprendimento gasoso é intenso e tal processo não cessa enquanto não se evapora, por ebulição, todo o líquido. Com um pequeno termômetro a álcool, feito em casa, poder-se-iam ainda tirar conclusões quantitativas. Porém o exemplo ilustra quanto existe numa simples experiência e em sua adequada observação.

*A física do ambiente* se articula com os aspectos básicos da vida e do indivíduo sob 3 de seus ângulos: *vida pessoal, relações indivíduo-sociais imediatas e relações econômicas*.

No que se refere à *vida pessoal*, o desenvolvimento da física, sob este aspecto, permite o *florescimento* da personalidade uma vez que, como se disse, o contato íntimo com a natureza, a aplicação das mãos na busca da comprovação com o supremo juiz de fatos teóricos, muitas vezes abstrusos se considerados por si sós, leva o educando a uma das maiores escolas espontâneas, humanística no bom sentido, pois é aquela pela qual nós deixamos de diferenciar entre o mundo *dos homens* e *das coisas*, mas em cada uma destas últimas vemos a mão humana, obreira milenar, com suas facetas técnicas e estéticas. Que maior lição de inspiração e dedicação senão a dos trabalhos práticos, a fixação do *espírito à coisa* através do valor técnico e estético?

Não queremos dizer que aí o aluno encontrará *todo* o ambiente para o *florescimento* de *toda* a sua personalidade, mas sem dúvida vai aqui uma das maiores contribuições da ciência à formação do conjunto de hábitos, interesses e habilidades que constituem a personalidade do indivíduo.

Ainda a física do ambiente, através do imenso laboratório que põe à disposição do educando, libera o indivíduo do artificialismo escolar (influência pedagógica dentro dos esquemas dos professores e da orientação de base na região ou no país) para o mundo livre das observações e das conclusões interiores e permite a plena busca de suas tendências, através de puras tensões homem-fenômenos. E ter-se-á aí contribuído eminentemente para a formação do espírito democrático; ter-se-á lançado o educando às regiões onde a iniciativa pessoal é o combustível único do avanço e do progresso.

*Edson* costumava dizer que seus inventos tinham 99% de transpiração e 1% de inspiração. A tarefa experimental, tornada possível na realidade escolar brasileira através da física do ambiente, trará campos sempre novos de trabalho e pesquisa. O *método da redescoberta* se provará então a melhor arma na lista das normas pedagógicas. Harmonizar-se-ão o método e o objetivo, na simplicidade de um e na realidade do outro.

O professor Bernal, eminente físico F.R.S. (Fellow of the Royal Society) em tal aspecto nos diz:

"A ciência se desenvolveu tanto, que já não a podemos considerar mero complemento de uma educação geral humana, senão que deve ocupar seu lugar em qualquer programa educativo. Os antigos sistemas de ensino com a sua direção formal e sua rígida separação entre as ciências e humanidades, são manifestamente incompetentes para subsistir dentro desse desenvolvimento. A tentativa de aplicá-los dá por resultado uma educação do tipo *psitacista*, a asfíxia da inteligência e do sentido crítico e a produção de indivíduos tão pouco em contato com os principais fatores que afetam suas vidas, que ficam à mercê dos demagogos e charlatães mais ainda do que está uma população completamente analfabeta. Os métodos de educação científica se desenvolveram no passado sem satisfazer a necessidade de propiciar a formação de especialistas científicos: médicos, engenheiros, químicos ou geólogos. Ao estender-se o ensino das ciências, os projetos de instrução foram descuidados se não abandonados. O objeto dominante continuava sendo sub-ministrar os conhecimentos necessários e as técnicas típicas. No melhor dos casos, este método produziria especialistas competentes. No pior, proporcionaria simplesmente *uns conhecimentos tão sem relação com a vida que 'perderiam todo sentido e seriam impossíveis de recordar.'*"

Do ponto de vista moderno, a instrução científica se propõe a *duas finalidades*:

O 1.º objetivo é criar uma compreensão suficiente do lugar da ciência na sociedade, para permitir à grande maioria, que não se ocupa ativamente de investigações científicas, colaborar inteligentemente com os que a ela se dedicam e para que possam julgar e apreciar o efeito da ciência sobre a sociedade.

O 2.º objetivo, que não é completamente diferente, consiste em dar uma compreensão prática dos métodos científicos, o suficiente para torná-los aplicáveis aos problemas com que se enfrenta o cidadão, em sua vida individual e social.

Este último objetivo é o que foi tão abandonado no passado, e que requer agora o maior cuidado e a maior atenção. Portanto, do que se disse nesse "front" — a *física do ambiente* — encontramos linhas (interdependentes) que possibilitam o desenvolvimento educacional do indivíduo quanto à:

A) *Vida pessoal* — pelo florescimento da personalidade, através da aquisição de atitudes (de *observação, crítica e iniciativa*) de hábitos, habilidades específicas, desenvolvimento de interesses e preferências, também num sentido estético.

Como se apresentam tais situações educacionais, isto é, como se dá o encontro entre o educando e o ambiente (inclusive os meios escolares e o professor) de tal forma que se constitua numa experiência proveitosa para o aluno? É o que veremos:

Na realidade, o florescimento da personalidade — soma das atitudes e ações — será também discutido na 2.<sup>a</sup> parte — o método científico — e lá trataremos a fundo das atitudes básicas do método: observação, crítica, planejamento e iniciativa.

Aqui fixaremos alguns objetivos, no "front" da Física do Ambiente, desenvolvendo as principais atitudes, já que estamos tratando da vida pessoal: florescimento da personalidade.

A) *Observação* — A clássica aula *conferência, expositiva* 100%, não oferece oportunidades ao educando para a prática de observação (dos assuntos da física, é claro).

*Observar* não significa, como crêm alguns menos avisados, simples catalogação de características dos observáveis ou observados. Por outro lado, de tal forma se tem utilizado o termo, que temos, em geral, noção de que o observador deve manter a máxima passividade durante a observação e, mesmo, que esta condição é essencial para a mesma. Ora, nem um nem outro dos aspectos se justificam. Todos, na certa, conhecem a célebre figuração de Poincaré:

A ciência não é um amontoado de fatos, como uma casa não é um amontoado de tijolos.

Do mesmo modo, *o fato em si*, nú e isolado, nada significa. A observação deve *ser orientada* por íntimas intuições e buscas, esse processo é que faz irmos adiante na observação, em busca de novas características que se coadunam com a nossa primitiva "teoria" do observado. Dê-se ao aluno um copo com água: o aluno olha por baixo da superfície livre, vê um brilho metálico, como um espelho; olha por cima, será que *também* reflete? (pensará êle), logo sua atenção se volta para outros fatos que se encadeiam e vai por si a observação, como um processo íntimo e pessoal. Por certo mesmo, é ela ativa por parte do observador, que provoca novos fenômenos no sistema, na busca da coordenação das coisas já observadas. É um processo ativo e pessoal. Daí a necessidade *de cada* aluno manusear o seu termômetro, o seu líquido amostra, a sua experiência, pelo menos em parte. Por isso, a aula expositiva deve *ser entremeada de demonstrações* práticas, de figuras, em suma, de recursos audio-visuais, pois o que se deve buscar é a conjugação dos *sentidos com a mente, por um processo ativo*: isto é observar.

Não se compreende uma aula de física do ambiente sem uma demonstração sequer; seria algo tão paradoxal como apresentar homens andando, sem aparecer a rua ou a cidade onde moram. Seus gestos e ações seriam uma multidão de coisas desconexas e sem objetivo algum.

Assim, a observação coletiva ou pessoal é elemento imprescindível. A observação espontânea do adolescente é múltipla, e pela sua natural dispersividade e inconstância mental haverá desorganização na mesma.

O professor deve mostrar como funciona o método científico *na observação* e experimentação: a escolha dos problemas essenciais e o afastamento de problemas ou aspectos que nada tenham a ver com suas intenções momentâneas, *a anotação dos dados e das medidas num relatório*, etc. Essa atitude se reflete nas aulas em que se resolvem *problemas numéricos*. O aluno saberá distinguir os dados e as considerações que importam.

Há alunos que não resolvem problemas de calorimetria, com *todos os dados* necessários, porque não sabem a *fórmula química*, ou o *desenho particular do calorímetro* que constam do problema. Não distinguem o problema principal dos acessórios.

O afastamento dos problemas típicos deve obedecer a esse critério de aplicação da atitude de observação.

A2) *Experimentação e iniciativa* — A física do ambiente tem a grande vantagem de permitir ao professor determinar tarefas extra-escolares de experimentação e de observação com fenômenos e objetos caseiros: observar e experimentar sobre *{não descrever}* uma garrafa térmica, a ebulição da água, a dissolução do açúcar, o ferro elétrico, etc.

Isto amplia o ambiente do educando e multiplica as oportunidades.

*A ausência da experimentação extra-escolar é o maior defeito no ensino da física (ou qualquer ciência) porque ela:*

- 1 — Torna limitada a aplicabilidade da física;
- 2 — Cria noção estanque da *escola* e da *vida real*;

*'á* — Desperdiça *as melhores oportunidades de aprendizagem*, onde o aluno *liberto* do professor (que deve procurar se tornar cada vez mais inútil), tenta interpretar por si o que observa, tenta vencer só as dificuldades.

*A atitude de iniciativa* é assim também desenvolvida. Preferimos citar os defeitos por razões óbvias.

O professor que não dá demonstrações em aulas expositivas, que fala em plano inclinado sem ao menos uma tábua na mão por onde corra o giz ou o apagador, que dê complicadíssimos problemas com forças de atrito sem trazer à classe um

rolimã, um eixo oleado, conta "romance" aos seus alunos, um terrível "romance" que se transforma em tragédia pelo tédio, pela incompreensão, pela deterioração das mais férteis qualidades do adolescente.

Exemplifiquemos: o professor está dando mecânica — as três leis de Newton (o princípio da inércia, a equação fundamental da dinâmica e o princípio da ação e reação). Então ele pode perfeitamente determinar tarefas em que o aluno observe os fatos em relação às três leis: o ônibus freia; os passageiros se inclinam para a frente; o carro faz uma curva; a força centrípeta sobre o passageiro provém do atrito nas cadeiras do automóvel, etc. Mas a prática da observação extra-escolar exige, para o iniciante, uma alta dose *de verificação*, através de:

1 — relatórios

2 — questionários orais e escritos.

Assim, podem surgir em mecânica relatórios sobre:

— *o atrito no lar e nas ruas*: a mudança de móveis do lugar, o freio dos carros, etc.

— *força e trabalho mecânico no lar e nas ruas*: os balaústres do bonde, as escadas, os elevadores, etc.

*Isto é física porque é real e é ensino porque é vicia.*

Quanto custa um laboratório deste ao professor ou ao colégio? *Nada*. E a sua ausência? Anos de vida aos alunos e o bem estar profissional aos professores.

*O objetivo de desenvolver a iniciativa* no adolescente seria tarefa fácil se o professor de física não fosse já encontrar, na realidade do ensino brasileiro, um jovem cujo espírito de iniciativa foi soterrado nas dificuldades postas a sua frente, sem que ele tivesse elementos para vencê-las. Ainda mais, dificuldades que, se vencidas, não contribuiriam em grande coisa para a sua vida.

É uma dificuldade inegável para um adolescente de 13 a 14 anos decorar os cabos do Canadá. Maior seria se não soubesse nem houvesse visto os cabos de sua terra. Maior seria ainda a de resolver problemas numéricos em ciências naturais. Porém se ele não tem o conhecimento matemático necessário, a coisa se tornará um absurdo; ainda mais, se aqueles problemas resolvidos não forem trazer contribuição alguma para o desenvolvimento de sua personalidade, não de um modo etéreo e inútil mas real, então aí o jovem será um mártir da "educação".

Por todas estas razões, achamos que ao professor é reservada a capital missão de influenciar o educando por todos os meios, tempos e modos, de forma a desenvolver nele atitude de iniciativa, de criação da ação, de determinação, de perseverança e de

todos os outros belos atributos que acompanham a atitude de iniciativa e que não cito por singelos.

A iniciativa é uma atitude de confiança e só a conseguirá o professor se os seus alunos forem primeiramente dotados de confiança através de *prática*; da *automatização* de um certo número de ações indispensáveis ao encaminhamento dos problemas, práticos e teóricos, ou mesmo científico puro, para as horas de lazer. Antes do período de férias devem ser marcadas reuniões periódicas, com demonstrações feitas pelos mais interessados. A esse respeito, a constituição dos clubes de ciências é altamente indicada. O Dr. Costa Ribeiro, do Conselho Nacional de Pesquisas e da Faculdade Nacional de Filosofia teve já ocasião de, em palestras radiofônicas, mostrar a importância de tais atividades. O emprêgo adequado do tempo de lazer é fundamental para a higiene mental do adolescente.

Não espere, jamais, o professor dar iniciativa na resolução dos problemas, se o aluno não automatizou a solução de equações, o uso das frações e das unidades.

Não tente o professor pôr à prova a atitude de iniciativa dos alunos pela proposição de uma tarefa, como fazer um termômetro a mercúrio, se os alunos não foram já treinados a efetuar práticas caseiras mais simples, como a observação do termômetro clínico, observação da condensação ou da convecção dos gases e líquidos, etc.

Podemos mesmo sistematizar a discussão anterior, resumindo as atividades:

- Desenvolvimento de atitude de iniciativa nas práticas e manipulações;
- idem, na teórica (resolução de problemas numéricos).

A atitude de iniciativa é desenvolvida em atividades outras da maior importância e que devem constituir objetivos essenciais para a educação científica, entre estas citaremos:

— busca bibliográfica — a consulta ao livro, a frequência à biblioteca escolar etc. — é provocada pelo professor através da proposição de tarefas experimentais ou teóricas.

Em nossas aulas costumamos fazer uma lista, durante o ano, dos alunos que queiram expor assuntos do curso. O estímulo é dado, assegurando-se aos bem sucedidos nota mensal pela exposição feita.

— emprêgo do tempo de lazer em experiências extra-escolares. O professor tem obrigação de propor tarefas não obrigatórias de caráter lúdico.

Creemos que, se o aluno tiver levado do professor de Física profundas contribuições para sua atitude de iniciativa, este terá cumprido já um grande trabalho.



A3) *Aquisição da atitude de crítica* — A vida humana é caracterizada pelo "processus"; a evolução da ciência, a natureza e a própria filosofia, quer para os espiritualistas de S. Tomás a Maritain, ou para os materialistas, é um "processus", perene para os primeiros, mas dinâmico para ambos. A própria educação cívica requer este dinamismo. Assim, a asfixia da atitude de iniciativa abala profundamente os alicerces de uma sociedade e põe sério limite às possibilidades da geração.

Do mesmo modo, se encararmos, como Dewey, a educação como um processo de contínua reconstrução, não só das experiências (redescoberta) mas dos próprios conceitos fundamentais, haveremos de reconhecer que, sem atitude de crítica, o "processus", a reconstrução e, em suma, a educação, no sentido dinâmico, cessa de existir «porque se terá atingido uma fase de petrificação dos conceitos, absolutamente nociva em ciência e em qualquer outra atividade humana.

A crítica é pois o combustível do "processus" educacional. Mas como se traduz o que se disse acima em fatos, numa escola do subúrbio, no Meyer ou em Bonsucesso, onde o professor ganha 30 cruzeiros a hora de aula e os adolescentes têm a atitude de crítica absolutamente embotada pelo dogmatismo que se envolve na pura descrição que se insinua e o asfixia, nas leis decoradas, na ausência de discussões, no regime ditatorial do professor mal avisado?

Creio pessoalmente que, apesar de todas as dificuldades que mencionei, este fundamental objetivo pode ser alcançado, com um pouco de trabalho e honestidade.

A atitude de crítica é desenvolvida facilmente na Física do Ambiente, por conta da alta dose de experimentação que ela envolve. O relatório não deve ser aceito sem que haja *crítica* dos resultados obtidos.

O professor que não assinala, nos relatórios de seus alunos, a crítica incorreta ou a ausência de crítica, certamente perde a maior das oportunidades para o desenvolvimento desta atitude. Se êle, por outro lado, não exige relatório, a conclusão sobre sua inutilidade é ainda maior.

Assim por ex.: mandei que meus alunos de um certo 1.º ano científico analisassem o seguinte problema: Depende o coeficiente de atrito estático da área das superfícies em contato, depende da força de atrito, da força normal?

Notei então que, frente aos resultados experimentais variados (naturalmente, flutuando dentro de uma faixa que traduzia a reprodutibilidade da medida como aceitável), Eles não tinham atitude suficiente para *dominar* os resultados, para superpor a Eles, através da *crítica* as suas teorias particulares.

O resultado disto é que muitos fugiam à correlação final da independência do coeficiente em relação àqueles fatores.

Na experiência que temos tido do convívio de pesquisadores, no laboratório onde trabalhamos auxiliados pelo Conselho Nacional de Pesquisas, temos visto que, o que realmente distingue o criador do não-criador, é a união da atitude de crítica com a de iniciativa. Por isto achamos mesmo que o espírito da livre criação é na realidade, em sua grande parte, fruto do desenvolvimento da atitude de *crítica*. Qualquer que leia as memórias do grande Michael Faraday verá ali que o papel desempenhado pela crítica é o de fazer buscar-se novos caminhos, ou de se ir mais a fundo, nos já descobertos.

Porém não só na experimentação se desenvolve a atitude de crítica. É ela essencial na análise teórica, e nos problemas numéricos.

Jamais se deve julgar diretamente um problema resolvido em classe por um aluno, sem submeter a solução à livre crítica dos outros adolescentes.

Do mesmo modo, a apresentação de teorias que sempre envolvem aproximações não deve deixar de possuir a crítica correspondente, de preferência levantada pelo adolescente, por proposta do professor. O Professor de Física que dá as leis dos gases ideais, sem apresentar as curvas dos gases reais, correspondentes àquelas hipóteses, ou que não coteja os resultados com os postulados da teoria, auxilia a criação de uma atitude de inibição experimental e de incompreensão da parte formal da ciência, destruidoras para o adolescente.

O que se consegue com o desenvolvimento da atitude de crítica, assim como com a de iniciativa, se propaga e se prolonga de tal forma que vemos grande parte daquela infundável lista dos belos objetivos ser preenchida com essas atitudes.

Creemos firmemente que a atitude de crítica, sem essas duas atividades — experimentação e livre discussão — não pode ser adquirida. Eis porque a aula conferência, expositiva 100%, tem que ser afastada do nosso sistema pedagógico.

Se nos quiséssemos aprofundar mais, veríamos que a atitude de crítica está intimamente vinculada ao conceito de *verdade científica*. Assim, esta tem um caráter essencialmente dinâmico, a verdade científica é também um "processus". Donde sem atitude de crítica constante, positiva ou negativa, os bons caminhos não serão seguidos até o seu máximo, nem tão pouco os maus ou pouco úteis serão abandonados.

Em tanto dito, podemos resumir: desenvolvimento da atitude de crítica através de:

- a — relatórios das experiências  
b — discussão de resultados de problemas numéricos c — livre discussão das aproximações constantes de técnicas empregadas.-

O significado da atitude de crítica transcende, no entanto, dos objetivos específicos à Física; na realidade ela dá a sua máxima contribuição ao aluno, fora da Física, na sua vida cívica, no organismo democrático da nação. Numa época como a nossa, em que um pequeno grupo de homens domina 30 jornais e uma dúzia de estações de rádio, televisão e cinemas, é essencial que o adolescente seja preservado no que tem de mais rico, através de uma rígida atitude de crítica.

Crítica e objetividade estão intimamente ligadas e opostas ao duo paixão e subjetivismo quixotesco — eis porque o grande B. Russell nos diz:

Boys are admirable in correcting the purely personal clarins of other boys; in a school, it is difficult to cherish illusions as to one's power in relation to school fellows.

But the myth-making faculty remains active in other directions, often with the cooperation of masters. One's school is the best in the world; one's country is always right and always victorious; one's social class (if one is rich) is better than any other class... For this reason I should encourage a habit of intelligent controversy among the older boys and girls, and I should place no obstacles in their way even if they ques-tioned what I regarded as important truths.

Creemos já bastante esclarecido este ponto.

A4) *Desenvolvimento de habilidades específicas, interesses e preferências* — Não há professor de Física elementar que tenha realmente ensinado Física a seus alunos, isto é, que lhes haja proposto experiências, que lhes haja demonstrado fenômenos que não saiba da alta dose de auto-motivação que possuem os adolescentes, a respeito da Física.

Não há professor que se veja desiludido quando propõe, no capítulo de eletricidade, a construção de um microfone de carvão ou de um rádio galena.

Logo surgem os modelos, em geral bem acabados, as inovações, em suma, o desenvolvimento de habilidades através da manipulação experimental.

Isto é coisa assente e pacífica. Leia-se, por exemplo, no vol. IV do El tesoro del Maestro — La Ensenanza de las Ciências exactas y naturales, por Adolf Rude pág. 419:

"En pocas materias puede llegar a unirse tan facilmente como en la ensenanza de la Física, el trabajo mental productivo manual. De aqui que al tratar de poner en práctica por vez primera los principios de la escuela activa, fuera esta una de las prime-ras disciplinas en que marcharan unidos el trabajo activo y el estudio de la misma... Cada lección de Física ha de iniciarse con la idea de un trabajo mecánico."

Porém, não só na manipulação existe possibilidade para aquisição de habilidades específicas.

Muitos alunos, através da solução de problemas numéricos, podem vir a adquirir não apenas atitudes adicionais, mas verdadeira habilidade no linguajar matemático, inclusive, por exemplo, no uso da régua de cálculo.

Em virtude do que já foi dito anteriormente, acerca de experimentação extra-escolar cremos, haver ficado bem claro que é virtualmente impossível para o professor de 45 minutos, cuja aula não sai dos limites das 4 paredes da sala ou mesmo do laboratório do colégio (coisa que não existe funcionando na realidade escolar brasileira), é impossível, dizíamos, a aquisição de habilidades específicas. Aliás, é impossível não só isto, mas grande número de outros objetivos.

Através dos diferentes capítulos da Física, o professor tem ótimas oportunidades de favorecer as diferentes tendências dos diferentes alunos como mostraremos ao fim desta parte.

Restaria dizer aqui que a questão do desenvolvimento de interesses e o florescimento amplo das tendências vocacionais estão intimamente ligadas com este aspecto, motivo pelo qual os incluímos todos aqui. No entanto, temos notado que as atividades, que realmente contribuem bastante para que se alcancem estes objetivos, estão no rol das atividades extra-curriculares. No curso científico de certo colégio no Distrito Federal, tive ocasião de levar as diferentes turmas à escola de engenharia, a uma faculdade de filosofia, a alguma's exposições e observei que a maioria dos adolescentes se colocava profissionalmente em cada um destes locais.

Procurando incentivar o contacto do adolescente no secundário com alunos de escolas superiores ou profissionais em exercício, procurando levá-lo ao local das atividades, estaremos atingindo em cheio as nossas obrigações no que se refere a tais objetivos.

Agora, levanta-se a seguinte questão para aquele que quer resolver o problema do ensino secundário no nosso ambiente: será que o professor de 45 minutos, que dá 10 aulas por dia, vai ter tempo de levar as suas turmas a esses locais? Cremos que não. E como atingir, então, este objetivo? Cremos que a única solução está no aumento da experimentação (que desvendará o adolescente mais a si próprio do que a física que se contém nos fenômenos) e da resolução de problemas que lhe mostrará claramente se os seus quadros lógicos credenciam-no ou não para aquela atividade. Porém, não julgamos que isto baste. Como se vê, este objetivo choca-se com as condições econômicas em que vivemos. Ou se melhora a situação econômica do professor ou muitos objetivos farão parte apenas de listas como as nossas.

Não vemos, pois, meios de atingir tais objetivos senão através de um mais íntimo contato entre o adolescente e o professor, porque vemos claramente que a orientação do adolescente exige que o professor o conheça, em suas tendências, em suas aptidões e inaptidões, em suma, exige que o professor se acerque pessoalmente do aluno, em ambiente outro que não o da classe coletiva e mascaradora de certas reações; em suma, que o professor não seja um professor de 45 minutos para turmas de às vezes, mais de 45 alunos. Isto é o professor (se não fosse ridículo o cálculo) que não poderia ter nem um minuto com cada aluno se quisesse conhecê-los, é o professor de minuto, e o tempo que estes dedicam ao aluno é o tempo em que dizem seu nome durante a chamada. Eis porque o aluno é apenas, muitas vezes, *um nome* em frente ao qual se põe ausência, presença e alguns tolos números legais de 0 a 10.

Eis porque, quanto à aquisição de habilidades específicas, julgamos a *física do ambiente*, ideal, por seu caráter experimental e de solução intensiva, de problemas numéricos. Do mesmo modo, quanto ao desenvolvimento de interesses e preferências, é ela mais vantajosa que os métodos clássicos, conquanto aqui não julgemos possível a realização de tais objetivos, sem as atividades mencionadas que exigem o concurso prolongado do professor.

Para dar um último auxílio a este ponto fraco, poder-se-ia fazer o que já se faz em alguns colégios do Distrito Federal; para orientação vocacional, efetuam em seus alunos testes reconhecidamente validados, sob orientação de psicólogos. Conquanto isto não seja propriamente um desenvolvimento de interesses e preferências, esclarece o adolescente sobre pontos fundamentais de sua constituição psicológica, do mesmo modo que aquêles.

Com tais considerações, queremos deixar patente que estamos nesse trabalho dando sugestões sobre o que *pode* ser feito, nas condições normais de nossos colégios.

B) — *Relações indivíduo-sociais imediatas* — A física do ambiente abre, pelo que atrás se explanou, largas possibilidades para a orientação das atitudes do adolescente frente ao seu ambiente mais imediato.

Assim, poderíamos ter os seguintes meios:

B1) — tarefas coletivas (da classe) de observação B2) — trabalho de equipe (de um grupo reduzido) B3) — visitas e excursões B4) — emprêgo útil do tempo de lazer.

Essas sugestões (meios) não abarcam todas as possibilidades nem exaurem os recursos que podem se oferecer ao bom professor, isto é, aquele capaz de transformar situações ordinárias em excepcionais, sob o ponto de vista educativo.

Assim, é indiscutível, por exemplo, que o adolescente que faz experimentação e observação fora da escola está indiscutivelmente fadado a multiplicar os seus contatos sociais, as suas dependências do próximo e as suas influências.

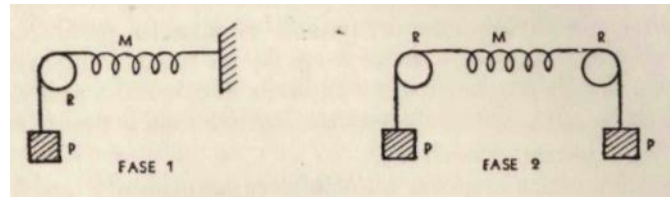
B1) *Tarefas coletivas (da classe)* — A observação coletiva, orientada por interrogatório adequado, etc. é a grande escola da crítica; da compenetração da necessidade de se pesar a opinião alheia em opiniões científicas, nasce o espírito de aceitação do próximo, rompendo-se por vezes muro sólido e antigo.

Este ponto não podemos deixar passar, sem frisar a sua alta importância. Quem já passou pelo processo de purificação da livre discussão frente à interpretação dos fatos, quem • já complementou as discussões com novas experimentações verificadoras, sentirá, aqui neste ponto, vontade de nos ajudar a ressaltar e a enumerar, com razões e exemplos, o fundo que atinge, o largo que abarca tal situação.

Pessoalmente, já tivemos inúmeras ocasiões de verificar o alto grau de transferência de atitude de crítica dos assuntos da física para outras atividades. Cremos mesmo que é o campo ideal para o desenvolvimento desta atitude.

O professor, que não mantém o ambiente favorável ao conflito (disciplinado) das opiniões, através de interrogatório e livre discussão, ou, o que é principal, nas demonstrações coletivas, não teve certamente o mínimo contato com aqueles problemas da aceitação pura e humilde do próximo, da crítica honesta ao próximo e da afugentação dos "pseudo-valores" tur-

vadores da discussão e análise e que são no adolescente, como nos adultos mal educados: confusão dos valores pessoais com o assunto discutido, tergiversação inútil com vistas ao enaltecimento próprio pela palavra complicada, argumentação desonesta e atitude sofismadora. Por exemplo, em uma das nossas aulas propusemos o seguinte problema que seria seguido de experimentação e observação: Estávamos dando as 1ª e 3ª leis de Newton (da inércia e da ação e reação); a verificação e ilustração seria feita com um barbante, duas massas iguais, 2 roldanas (2 carretéis de linha) e um dinamômetro M (uma mola ou elástico) segundo o esquema abaixo:



A parede na fase 1 foi substituída por um peso P igual ao já pendurado na roldana R. Pergunta-se então qual seria a marcação da mola (dinamômetro) nas 2 fases? Houve inclusive votação na turma. As opiniões formaram 3 grupos:

- a mola marcaria o dobro da fase 1 (maioria)
- a mola marcaria a mesma coisa nas 2 fases (grupo restante)
- a mola marcaria zero (pequeno n.º de alunos).

Deixei então que um aluno de cada grupo expusesse os argumentos que o levaram a uma das 3 opiniões e o afastaram das outras.

Após isso, fizemos então a experiência. Os resultados foram ótimos; foram de tal forma úteis que muitos degeneraram na seguinte atitude: quando se propunha algum outro problema se furtavam a discuti-lo, exigindo que fosse *antes* feita a experiência. É claro que, dentro de todo este esquema, lucraram pela aquisição da atitude de ponderação, tolerância e outras atitudes que somadas conduzem à personalidade capaz de exercer a democracia.

B2) *Trabalho de equipe* — Muitas das tarefas experimentais dão margem à formação de equipes. Nessa fase, a vigilância do professor deve dobrar, deve ele inquirir os membros mais fracos, deve exigir deles, de preferência, esclarecimentos

sobre o relatório para que não haja preponderância exagerada por parte dos mais ativos. Deve-se procurar saber como se fez a divisão das tarefas no trabalho, perguntando-se se foram aproveitadas as habilidades específicas de cada um. Os grupos não devem exceder o número de 3 alunos (4 em casos raros), deve-se procurar que os grupos contenham adolescentes de ambos os sexos, coisa que contribuirá grandemente para a melhoria de suas relações sociais, sob um aspecto mais amplo.

Eis aqui um outro aspecto da Física do ambiente, inexistente nos esquemas atuais, em virtude da falta de experimentação. Se fôssemos fazer uma lista dos objetivos, que não se podem alcançar em Física sem experimentação (caseira principalmente), veríamos que, quer sob o aspecto *formativo*, quer sob o *intrínseco*, quase nada se poderia fazer. Eis porque se um curso de Física para o secundário não é feito sob bases experimentais, fica imediatamente desvalorizado pelos seguintes argumentos:

— Não são atingidos objetivos fundamentais, conforme ficou explanado atrás. Além disso, há aquisição de atitudes negativas.

— Se o professor não reconhece a necessidade essencial da experimentação (sendo possível esta através da experimentação caseira) a validade da sua orientação educacional é posta em dúvida.

Em suma, o trabalho de equipe de um grupo reduzido surge obrigatoriamente na Física do ambiente como um dos meios, embora seja também objetivo. Do mesmo modo, deve ser objetivo do professor desenvolver a atitude de observação, conquanto isto seja um meio (atividade) indispensável (em relação ao aluno como operador) para que se atinjam outros objetivos.

O trabalho de equipe de grupos reduzidos deve ser encarado de modo mais sério possível; é preciso que haja compenetração de que tais atividades não são mera "perfumaria", que farão um curso mais belo que outro, mas antes que são a própria substância do curso. É nessas atividades que os adolescentes desenvolvem e florescem as facetas sociais de suas personalidades, de modo prático e real. Há poucas oportunidades, na vida de um adolescente, para que haja congregação para tarefas úteis ou mais intelectualizadas, como a física as fornece; daí vem a importância do trabalho de equipe e o alto significado que adquire em Física.

B3) — *Visitas e excursões* — Esta atividade, para que se consiga maior progresso nesse objetivo de desenvolver as relações sociais, tem infelizmente na realidade escolar brasileira



um alto grau de impraticabilidade. Por isso nos furtamos a discuti-lo longamente aqui, fazendo-o apenas porque constitui atividade das mais desejáveis, inclusive sob outros aspectos e porque existem colégios onde se fazem visitas e excursões.

Em Física, a escolha das visitas não deve ser restrita às faculdades superiores, mas antes a outros locais onde se possa fazer um bom trabalho de observação. Assim, uma construção próxima ao colégio pode ser visitada quando se estiver dando, em mecânica, máquinas simples e ali encontrar-se-á um mundo de aplicações das leis da Física.

Em geral, as fábricas de lâmpadas facilitam visitas. — Volta Redonda tem também um Departamento de Relações Públicas. O fator que, no entanto, torna tais visitas e excursões impraticáveis é o tempo do professor, que, em geral, dá dezenas de aulas por semana e é pago pelo número delas.

B4) — *Emprêgo útil do tempo de lazer* — Isto é fácil de ser conseguido em Física. Do mesmo modo em química e biologia. Na Física, podemos interessar mais os adolescentes e aqui este objetivo se congrega às outras atividades que visam equilibrar as relações econômicas do adolescente e desenvolver as suas habilidades específicas.

Assim, por exemplo, torna-se bastante fácil que um jovem do científico durante as férias construa um pequeno receptor de rádio ou construa o seu banco ótico ou efetue niquelagem, co-breagem eletrolítica, etc. Um aluno do College, nos EE. UU., fez a sua própria luneta e com ela descobriu uma nova estrela. Estas coisas só são impossíveis aqui porque não se tenta fazer. A impossibilidade de um jovem de 17 anos ter o seu banco ótico, a sua lupa, etc. é uma impossibilidade criada pelos métodos de ensino no Brasil, é uma impossibilidade porque há o terrível muro frente à experimentação, um muro que separa a água da sede, o jovem da vida, o professor do bom ensino. É esse muro que precisa, com a máxima urgência, ser posto abaixo, no ensino da Física e das ciências em geral. É preciso que a ciência mude a vida do adolescente, através da experimentação curiosa, interessante e mesmo alegre. A fundação do clube de ciências no colégio é fundamental, se queremos desenvolver mesmo este aspecto das relações sociais, na Física do ambiente. É também possível para os professores, uma vez que os alunos têm a maior parte das ações neste caso e o professor pode perfeitamente orientá-los convenientemente, mesmo dentro da nossa realidade escolar.

Nos EE. UU. há cerca de 15.000 clubes de ciência. Na televisão inclusive, existe um — Witch Club — que possui 4.500 filiais através de toda a Nação. Através desses Grêmios e clu-

bes, pode-se fazer a proposição de concursos e prêmios e, mesmo, organização de visitas e excursões.

Parece-me bastante justo e possível que o professor (que ganha durante as férias no seu colégio) vá uma ou duas vezes por semana ao colégio incentivar as atividades do grêmio. O professor que deixa terminar o período letivo sem comunicar aos seus alunos que estará no colégio durante as férias, ou que não combina com os dirigentes do grêmio ou clube, excursões e palestras, não alcançará que seus alunos sejam sociáveis, quando êle não o é na sua própria missão, socializante por excelência.

Além disso, a física proporciona um grande número de experiências que socializam o próprio lar do adolescente. Um de meus alunos faz demonstrações em casa para os irmãos e os pais, inclusive mágicas, segundo as próprias palavras do pai, em que dá demonstrações curiosas.

O emprêgo útil do tempo de lazer é catalogado em todo o mundo educacional como um dos objetivos fundamentais do ensino secundário.

C) *Relações Econômicas* — A própria escolha dos fenômenos neste "front", a física do ambiente, sôbre os quais se irão superpor as teorias (de modo sempre geral, amplo) indica que uma das preocupações atuais na educação do adolescente deve ser a de bem orientar a solução do conflito econômico na família. O jovem, além disso, será um futuro consumidor ou, de modo mais geral, representará um elemento ativo na economia da Nação.

Aqui o aspecto econômico deve ser, pois, encarado sob o duplo ponto de vista: na família (e nesse caso pessoal em relação ao adolescente), na sociedade (preparador do bom comprador, o bom consumidor, etc). É claro que o último é mais remoto que o 1.º e será discutido na III parte. A importância do ensino da física, neste aspecto, só tem paralelo com o da geografia.

Aqui poderíamos ter as seguintes sugestões:

Cl) *A Física das utilidades caseiras* — O funcionamento do ferro elétrico, do aquecedor elétrico, da bomba, do aspirador, a troca de fusíveis etc. são assuntos que todo adolescente deve conhecer. Com isto, êle terá no seu próprio lar atividades que determinarão sua participação efetiva na economia doméstica. Aí é onde entra a escola no conflito econômico. O professor deve orientar e estimular o aluno na observação do funcionamento destas utilidades. Deve pedir descrições das mesmas, seus esquemas elétricos simplificados, seus mecanismos mais interessantes: um interruptor térmico, etc.

Poder-se-ia, por exemplo, propor as seguintes atividades:

*Esquema e discussão do quadro geral de eletricidade na casa* — Os fusíveis, as fases, como trocá-los, para que servem etc.

*Descrição e uso do ferro elétrico* — O aluno poderia, inclusive, medir a voltagem do mesmo com o wattímetro do quadro geral.

*Esquema e discussão das torneiras e do chuveiro* — Descrição de um chuveiro elétrico.

Deve, no entanto, ser frisado ao aluno que ele não deve consertar o que não estuda ou entende, nem desmontar o que não tem possibilidades técnicas de montar e desmontar. Isso é ponto de alta importância.

O professor que, no entanto, dá a lei de Ohm ou as leis de Kirchoff com complicadíssimos problemas e não explica a seus alunos como estão ligadas as lâmpadas em suas casas, não tem a mínima noção da realidade e deve estar altamente preocupado com a preparação dos mesmos para difíceis vestibulares, tentando aguçá-los as suas "faculdades" ou desenvolver uma "alta cultura".

Por outro lado, seus alunos se sentem perfeitamente nulos e inúteis, frente ao vendedor de loja e da oficina que nada estudou e que é chamado pela dona da casa para mudar uns fusíveis ou para apertar uns fios numa tomada.

O aluno sentirá então, em toda a linha, a inutilidade da escola, na sua inutilidade.

Não queremos dizer com isso que se irão preparar consertadores de rádios ou de complicados mecanismos, mas sim que será dado ensinamento para a perfeita integração do adolescente ao ambiente.

## II — O MÉTODO CIENTÍFICO E A ESTRUTURA DA CIÊNCIA

A) *As atitudes básicas do método científico* — A primordial tarefa do professor de ciências em geral é, a nosso ver, a de orientar a prática e exemplificar o uso do método científico. Definamos, primeiramente, o método, conforme o entendemos aqui: É o conjunto de *atitudes e ações* que levam à consecução dos objetivos em vista, da forma mais proveitosa para aquele que os busca. Assim o método não é uma "receita" ou uma rígida norma, mas sobretudo uma capacidade (habilidade) de sistematização e conseqüente realização de fatos (os objetivos em vista). Porém, é possível esquematizarmos um número mínimo de *atitudes e ações* tão freqüentes que se torne possível discutir o assunto praticamente. É importante — frisar que o método embora, não fixo, é uma norma; não envolve regras morais de espécie alguma, e por isso recebe a adjetivação de *científico*.

Neste sentido, pode haver uso do método para as mais diferentes ações. Eis porque se torna imprescindível apresentar-se ao adolescente as concomitantes oportunidades educativas, que constam da III parte do nosso trabalho, e que têm a ver com a ética.

A primeira tarefa é a discussão com os alunos, desse notável fato que é a rapidez do progresso da física, da química e biologia, em comparação com o dos outros ramos do conhecimento humano: política, economia, psicologia, etc.

A que se deve tal fato se são os *mesmos homens* (num sentido genérico) com as mesmas possibilidades intelectuais? Eis onde entra o método científico. O professor poderá mesmo citar datas: Imagine-se Galileu jogando seus corpos do alto da torre de Pisa e ter-se-á ainda uma figuração a fazer: a inauguração da nova era.

Não seríamos nós os indicados para doutrinar sôbre a técnica do ensino do método científico. Se nos permitimos maior detalhe é para que pela exemplificação fiquem esclarecidas nessas idéias. Continuando, poder-se-ia mostrar como, infelizmente, através dos anos (1870, 1880 ... 1900), o método científico (que até aí foi fartamente ilustrado por meio de exemplos: de pesquisas, de fatos científicos marcantes, etc), ficou restrito às ciências ditas exatas.

O instrumento de laboratório, no entanto, que era o método, como a pilha elétrica, a lâmpada elétrica, o motor a explosão, saiu do laboratório e mostrou-se em toda a sua potência e plenitude. E, por volta já de 1930, faz parte do vocabulário comum dizer-se que, se uma pessoa encara um problema ou uma situação com uma atitude de estudo, com ações positivas, então aquela pessoa encara o problema *cientificamente*.

É tão possível um literato usar o método na sua vida econômica, ou em seus problemas sociais, como lhe é permitido usar o avião, a televisão e o rádio.

Quais as atitudes mais freqüentes constitutivas do método:

- A1 — Planejamento
- A2 — Observação e experimentação
- A3 — Crítica
- A4 — Iniciativa.

É claro que poderíamos fazer uma lista imensa, porém julgamos que, se o professor enquadrar-se nestas quatro, terá abarcado o maior número das situações possíveis.

Atacaremos agora o problema, encarando alguns meios que possibilitariam e outros que não possibilitariam, *na física*, o florescimento destas atitudes. Queremos, entretanto, fazer uma

pausa para mostrar a possibilidade, *no ambiente secundário brasileiro*, da realização de tais objetivos. Ora, as atitudes básicas que citamos não envolvem dificuldades de ordem *econômica para o colégio*, uma vez que pretendemos propor, para campo de estudos, os fenômenos ambientes. Intrinsecamente, jamais poderiam envolver dificuldades uma vez que, ao contrário, de posse delas, o aluno simplificará a tarefa do professor. *É pois possível, na nossa realidade escolar; como torná-lo real?*

A1) *Planejamento* — O professor, dentro das bases fixadas na parte II — *física do ambiente* — deve propor tarefas de observação que envolvam planejamento.

Planejamento *antes* e *durante* a tarefa. Suponha-se, por exemplo, que o professor proponha o seguinte: construção de um termômetro a glicerina.

O aluno deve *planejar a experiência*, escolhendo, por exemplo, qual o material necessário: um bico Bunsen (ou a álcool), um tubo de 2-4mm de diâmetro e cerca de 50 g. de glicerina.

Se durante a mesma fôr necessário, em virtude da *crítica* mudar a experiência, o *planejamento* deve ser refeito: usar-se-á óleo fino e não glicerina e, neste caso, tem-se que afinar mais o tubo do termômetro, já que o óleo se dilata menos que a glicerina.

Na *resolução dos problemas numéricos*, o *planejamento* da solução também é essencial, é de fato 90% da resolução do problema. O aspecto físico dos problemas numéricos é delineado claramente.

O professor que não esquematiza, não planeja o caminho, ao resolver um problema em aula, perde sucessivas oportunidades de transmitir aos seus alunos aquela atitude de planejamento, de síntese, de enquadramento adequado das situações.

Nos relatórios das experimentações caseiras, deve ser exigido, sempre, o planejamento da experiência.

Quanto às outras atitudes: crítica, iniciativa, observação e experimentação deixamos de discuti-las aqui, uma vez que já o foram acima na parte de Física do ambiente.

Queremos, no entanto, em síntese, dizer que o método científico é algo a ser *aprendido* pelo aluno através da *prática, do uso, de atividades com, o método*; quando se resolve um problema numérico, deve-se mostrar o método científico funcionando no planejamento da solução, na iniciativa de se tomar um caminho, na crítica das aproximações feitas etc; quando se conta a descoberta de um fenômeno, deve-se mostrar como o método científico conduziu a ela.

Este é o objetivo e estes são os meios através dos quais julgamos ser possível alcançá-lo.

Dessa forma, nesse "front", discutiremos, ainda, apenas os seguintes objetivos que julgamos básicos nesta parte:

B — O estudo e como estudar física;

C — O significado da matemática;

D — Dedução e Indução: a estrutura das ciências.

B) *O estudo e como estudar física.* É um dos objetivos do professor que, no caso da nossa realidade escolar, merece o máximo de atenção. É claro que se prepararmos convenientemente o adolescente quanto à esta parte, estaremos lhe dando uma arma geral e sobretudo *pessoal* no sentido de que o aluno se libertará mais, sabendo estudar. Conquanto este seja um objetivo não específico à Física, o professor de Física, na nossa realidade escolar, tem ótimas oportunidades para orientar o aluno nesse sentido, pelo fato de entrar a Física em grande número de vestibulares. Assim, os alunos que vão para Medicina, Arquitetura, Matemática, Física, Química, Engenharia, Farmácia, Universidade Rural, entram para cursos alegando, muitas vezes, que lá os professores os ensinam a estudar para passar em exames.

Ora, nada melhor que aproveitar esta tendência e torná-la bem sucedida, embora, no caso citado, julguemo-la mesmo errada.

É na Física (e também na Química) que o aluno aprende a usar convenientemente a matemática, é na Física que o aluno conjuga o raciocínio intuitivo com o lógico, é nela que o aluno tem necessidade efetiva de um método adequado de estudo porque ela emprega ambas as linguagens: a qualitativa (a portuguesa no caso) e a quantitativa (a matemática).

O método adequado de estudo envolve outros\* lucros de monta, como o ganho de tempo (condição importante no nosso caso em que temos acúmulo de matérias) e a fixação adequada. O que sugerimos, aqui, como objetivos a alcançar nesta parte, é tirado de uma experiência sistemática nossa, porém seguindo sugestões do livro que é: "How to Study Physics" de Seville Chapman.

Creemos que, em 1.º lugar, o professor deve dedicar uma aula completa, no início do ano, para explicar o assunto, nos seguintes itens:

— *O estudo deve se fazer em horário pré-fixado*, de preferência durante o dia, e, se possível, pelas primeiras horas da manhã, *em local já escolhido* (atitude de planejamento, é preciso também empregar o método científico para estudar).

Se em casa houver barulho e conversa, deve o adolescente ir para as *bibliotecas públicas*, coisa que contribuirá para que

o adolescente tenha fácil acesso à bibliografia. É claro que isto não custará nada ao professor, nem em tempo nem em impedimentos outros; é algo que pode *ser feito*, em suma.

— *O estudo deve ser feito por um livro básico* (o indicado pelo professor) conquanto deva também se fazer consultas adicionais. Em *física*, o objetivo deve ser o de levar o aluno a ler *totalmente o livro-texto* (é claro que partimos do postulado que o livro-texto foi bem escolhido). "

Um dos males dos ambientes latinos de estudo e que mais tem contribuído para as fragilidades de *estrutura básica, nos conhecimentos científicos, em matemática, física, química e biologia*, quer nos meios superiores ou secundários, é que os estudantes esvoaçam pelos livros; possuem alguns deles grande biblioteca (nos casos dos estudantes das escolas superiores) e se leram uns 3 ou 4 livros, inteiramente, é muito. O estudante de ciências, que faz o estudo elementar básico, não pode escolher, como um especialista ou pesquisador, alguns capítulos para ler. Ele tem que ler o livro elementar todo, lendo-o corretamente.

Os objetivos a alcançar na *leitura* (não como romance) são:

- O estudante deve fazer *resumo do que estudou*;
- *O estudante não deve deixar de resolver todos os problemas propostos no livro-texto, após ter estudado o capítulo ou seção.*

Eu, pessoalmente, aconselharia ainda que as definições, teoremas e partes ou frases importantes fossem sublinhadas, com esmero, no próprio livro.

O objetivo a ser alcançado é aquele de ensinar o adolescente a levar o estudo até o fim e só considerá-lo terminado, quando houver resolvido os problemas propostos até a última operação, por mais banal que seja. Tenho notado que a grande maioria dos alunos de científico não sabe dividir corretamente, ou somar frações, etc. E isto sempre acontece com professores que não dão problemas, ou quando dão, não exigem a solução numérica dos mesmos. Esta nossa experiência é longa, quer em cursos de preparação para o vestibular onde ensinamos durante alguns anos, quer em colégios secundários nas turmas de científico.

Seria útil, no que diz respeito à leitura do livro, esclarecer, ainda, que há outros objetivos a alcançar com o jovem estudante de Física, que pensa que as definições de grandezas são para serem decoradas e *não usadas como carteiras de identidade das grandezas*, que não sabem estudar porque *não sabem ler português*, esta é a verdade. O professor deve chamar a atenção dos alunos para que procurem ler corretamente, e mesmo, pedir o auxílio do professor de Português.

O estudo teórico deve ser feito com imagens físicas, com desenhos auxiliares, com o auxílio das mãos, dos dedos, do lápis com que se escreve, da régua, da mesa. O aluno deve ser auto-matizado a aplicar ou ilustrar imediatamente o que leu, para compreendê-lo como física viva. O físico precisa constantemente de viver os problemas, de fazer paralelos, de regras mnemônicas. O grande Faraday, criador da teoria da ação por campos de força, dizia que o verdadeiro físico deve "ver as linhas de campo", e foi vendo as "tensões" nas linhas de campo, que Faraday proporcionou a Maxwell a inigualável oportunidade de criar o eletro-magnetismo clássico.

*Esse* objetivo é alcançado, facilmente, se o professor, quando dá suas aulas, também se vale de ilustrações, comparações, gestos e demonstrações, com os objetos à mão. O professor que diz a sua conferência como uma estátua é um péssimo exemplo de como pensar em Física, porque a Física melhor se pensa quanto mais ela é vivida, e só vivendo a Física é que se terá pensado corretamente sobre Física.

O estudo deve se prolongar ao laboratório, quer na escola, quer em casa. É um dos objetivos de como estudar Física que é específico a esta matéria. É preciso que se ensine o aluno a estudar, não apenas no livro, mas no laboratório, pela tomada de notas, pela experimentação ativa, pela correlação correta. Creemos que todos aqueles que folhearem o livro "How to Study Physics" lucrarão bastante e deixamos a bibliografia dada já que não é nossa função aqui tratar *dos meios* de se atingir os objetivos citados.

C) — *o significado da matemática para o físico* — Incluímos este objetivo, explicitamente, porque nos quer parecer que a conceituação correta do assunto é essencial para o bom estudo e para a cultura geral e formação de atitude filosófica do aluno. O adolescente deve ser esclarecido da função das matemáticas como linguagem quantitativa da física e deve ver o papel que as Regras lógicas (das álgebras que utiliza) desempenham. É assim que, ao certo e errado da fria linguagem, o físico, através do tribunal da experiência, faz corresponder o *verdadeiro e o falso*.

Até mais, o professor de física deve ilustrar como a necessidade de uma linguagem para a física conduziu a regras operatórias na matemática, condizentes com aquelas necessidades; assim, os vetores ilustram este ponto facilmente. Whitehead no seu livro "Introdução à Matemática", mostra claramente

a importância desta atitude, para o bom aproveitamento dos estudos.



A matemática, como instrumento do físico, desempenha pois o duplo papel:

- C1) — linguagem quantitativa;
- C2) — método dedutivo, através das regras da gramática-matemática.

Desse modo, o aluno deve claramente entender que uma lei física não é a simples relação matemática. Assim, não se pode dizer, a lei de Ohm é:  $V = IR$  mas, sim, a expressão matemática da lei de Ohm é:  $V = IR$  — onde  $IR$  e  $V$  são grandezas que se reconhecem, ou se medem, segundo processos já conhecidos dos alunos.

Muitos adolescentes acham que a matemática é uma máquina que faz nascer as soluções, sem que se ponha nada de físico, dentro do mecanismo misterioso. Um dos objetivos do professor de física deve ser o do esclarecimento deste ponto e ainda e, principalmente, o da atenção às fraquezas em matemática, por parte de seus alunos, coisa que é, em geral, juntamente com a falta de experimentação, a causa maior da "débacle" no ensino da Física.

D) — *Indução e Dedução — A estrutura das Ciências Físicas* — Este objetivo visa coroar, condensando-se com os anteriores do método científico, a obra de formação de atitudes filosóficas no aluno. Por outro lado, no século de Russel, Whitehead, Einstein, Eddington, Jeans, Born, Bridgman, elementos de ponta na filosofia moderna, e todos Eles cientistas, seria absoluta ignorância quereremos negar ao estudante de Física conhecimento de um dos campos onde a física por demais tem influído. Esse objetivo visa, concomitantemente, dois outros:

- Equilibrar a tendência tecnicista, pragmática, empírica, com atitudes gerais, mais abstratas.
- Aproveitar as tendências do estudante brasileiro para esse campo de estudos filosóficos.

Quanto a esse tempero da atitude prática que nos advém da influência americana, é essencial que exista para que possamos remediar, de início, certos erros que lá já se patentearam. Assim David Bohm, célebre físico americano, escrevendo sobre a Física no Brasil e nos EE.UU. nos diz que:

"É certo, porém, que seria errôneo desencorajar o interesse pelos problemas filosóficos (no Brasil). Isto levaria a um ponto de vista utilitário e estreito, característico dos EE.UU. E esse erro é a meu ver tão

sério quanto a falta de interesse em pormenores práticos que é característico do Brasil."

O segundo aspecto por nós citado, também é pelo próprio D. Bohm encarecido no mesmo artigo:

"Assim relativamente aos EE.UU., revela-se (no Brasil) um interesse freqüente em problemas gerais e filosóficos. Como resultado de seu interesse nos aspectos mais gerais do assunto, os estudantes brasileiros mostram muitas vezes habilidade excepcional em analisar o que o professor diz e em descobrir dificuldades e inconsistências lógicas."

Creemos que há, pois, necessidade de se discutir com o aluno tais aspectos filosóficos que são, aliás, focalizados na III Parte do nosso trabalho. Aqui nesta parte de metodologia, julgamos ser necessário, apenas, apresentar ao adolescente a estrutura geral das ciências físicas.

Para que fique mais esclarecido o assunto, passamos a mostrar como se poderia apresentá-lo.

De um modo um tanto rígido podemos dizer que o processo de conhecer (sistematizando, legislando) se faz através da indução ou da dedução.

Na indução, partimos de um grande número de  *fatos físicos*, os fenômenos e, de certas Uniformidades, no seu comportamento, obtemos leis estritas.

Assim, o homem entra com seu espírito classificador na multidão dos fenômenos e obtém leis estritas referentes a conjuntos, a isolados, a grupo de fenômenos. Assim, temos a lei de Boyle para os gases, a lei de Coulomb para as cargas elétricas, etc.

Porém, ficamos ainda com uma multidão de leis. De novo entra o espírito harmonizador humano e com grupos de leis constrói  *teorias*, reduzindo assim o aglomerado de leis estritas e um menor número de organismos lógicos.

Não pára aí, no entanto, a tendência simplificadora do homem: do grupo de teorias induz certas leis gerais, chamadas princípios ou postulados, como o princípio da energia, já em número bastante restrito. O ideal para o físico é a redução final desse grupo de princípios a um só, através de uma unificação final.

Assim o homem sobe do fato ao princípio pela indução sistematizador. Do alto dos princípios o homem pode ver longe, pode ver o que não via do raso chão do fato em si, isto é, pode prever fatos não observados, ampliar o seu horizonte

fenomenológica Dos princípios, o cientista desce às teorias, às leis e aos fatos, por dedução, através do método lógico-mate-mático.

A física explica, por *indução*, os fenômenos com as leis, as teorias, e os princípios e *prevê* a partir dos princípios, novos fenômenos *pela dedução*.

Apresentamos, apenas como sugestão, o quadro anexo (vide página seguinte), porém o objetivo fundamental, a nosso ver, é que o aluno tenha conhecimento do papel da indução e da dedução, na composição da estrutura metodológica das ciências físicas.

### III —A IMPORTÂNCIA DOS VALORES EXTRA-CIENTÍFICOS PARA O HOMEM QUE POSSUI CONHECIMENTOS CIENTÍFICOS

A ciência é normativa. O professor desenvolvendo no aluno atitudes e habilidades, de tal forma que se possa ter por certo que êle usa razoavelmente o método científico na solução dos seus problemas (de física e de outros campos), o faz utilizando como campo a física do ambiente.

Porém o que o mestre representa no ensino secundário é muito mais, como também implica em muito mais que as simples normas, o próprio conhecimento científico interagindo com o seu possuidor.

A cada norma científica devem corresponder uma ou mais normas éticas para que se dê o quase equilíbrio conveniente ao progresso, a partir das tensões indivíduo-ambiente.

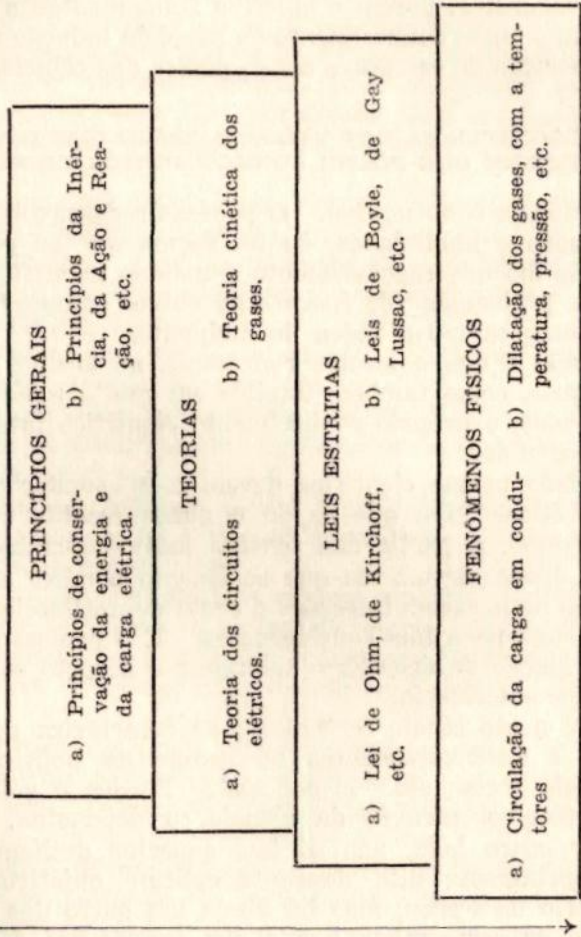
Na época mesma em que se lançam bombas atômicas e se curam as mais sérias infecções à custa de antibióticos poderosos, não há fuga para tais considerações. E o professor secundário tem obrigação de discutir e sublinhar o aspecto social, político, econômico da ciência.

Este nosso século certamente se caracteriza por profundos estudos e desenvolvimentos no campo da política, economia, assistência social, etc. E por quê? Porque o volume do progresso técnico, através da ciência, o determina.

Por outro lado, não só tais aspectos desligados da ciência propriamente dita devem constituir objetivos no ensino secundário da Física, mas há ainda um outro dos mais importantes e de certo modo ligado aos anteriores: *o aspecto filosófico, inapelavelmente ligado à ciência e de modo "mais forte à Física*.

Conquanto possa parecer demasiado para o ensino secundário, temos certeza de que é este um ponto dos de mais fácil consecução e que portanto possui alto grau de "realidade". Mas mesmo que houvesse empecilhos (que, é claro, não chegassem a constituir barreiras físicas ou biológicas, intrans-

ESTRUTURA DAS CIÊNCIAS FÍSICAS



Dedução  
(caráter  
de previsão  
das ciências).

Indução  
(caráter  
explicativo  
da Ciência).

poníveis para o aluno) a importância do florescimento no indivíduo de tais atitudes gerais, seria da alta importância.

A facilidade com que a história da ciência se permeia no ensino da física quando se procura chegar aos objetivos citados é outro fator que altamente os indica uma vez que nada perde tanto como a ciência, se isolada de sua história.

Uma vez ditas tais generalidades, passemos agora a uma sistemática mais rígida e a detalhes e exemplos.

Nesse III.<sup>o</sup> "front", encararemos então:

- A— Desenvolvimento da apreciação da importância econômica da ciência;
- B — Desenvolvimento da apreciação da importância social da ciência;
- C — Desenvolvimento da apreciação das diferentes fases da filosofia da ciência;
- D — Apreciação dos valores morais reguladores do emprego da ciência.

Gostaríamos de antes de passarmos a citar cada um dos objetivos constantes dessa parte, discutir porque incluímos um grupo de objetivos dessa espécie no nosso trabalho.

Em primeiro lugar, citaremos um grande físico moderno nobelista e F.R.S. (Fellow of the Royal Society) Sir W. Bragg quando se pronunciou a este respeito, numa conferência feita para a União Nacional de Professores na Inglaterra:

"I must now consider the ways in which knowledge of this extended world affect us... Broadly speaking there is a utilitarian side to this question and there is a cultural side. But there is no sharp boundary between the two. Every new insight into the world beyond the unaided senses is eagerly examined as a possible source of help. Bacteriology depends on the powers of the microscope, the curative powers of X-Rays and radioactivity are on trial, with no little success the most modern developments of organic chemistry are used in the study of the processes of the living body in health and disease as for example in the cancer researches, the tremendous effects of virus and vitamin are realised and their actions are slowly unravelled.

The national food supply depends also upon the use of all kinds of scientific knowledge, including the very newest. The same tale is to be told of manufacturing industries.

This is the Second point in my argument. According to the first, the extension of our ordinary senses reveals a wide world otherwise unknown; the story of that world is told by science. Mankind then makes use of the knowledge so gained

to the extent that this health and work his means of living-, and his habits are profoundly affected by it.

At this point arises the question that is always in our minds. How can we prevent men from using our knowledge for purposes which we consider to be evil? This body of knowledge is like a great storehouse which anyone may enter without hindrance and from which he may draw according to his desires and his abilities.

A general understanding of the existence of this storehouse and of its contents will tend to increase the proportion of those who make good use of it, and also help those who have power and are well inclined to check those who would abuse of it.

If a man is raised to some public position by his fellow citizens, and has some control over the expenditure of public money, he should certainly be able to appreciate the advice of his experts and understand what he is told about public health or town illumination or the suitability of a public building in respect to accommodation or lighting or acoustics... Moreover a public ignorant of science is readily deceived by pseudo scientific arguments, claims and advertisements; the quack still earns his living far too easily."

Se nos prolongamos na citação é porque julgamos que a mesma contém idéias fundamentais que nos são proporcionadas por um grande físico. É através das mesmas bases que propomos os objetivos nesta parte, isto é, os aspectos sociais, econômicos, morais, estéticos e filosóficos da ciência.

Passamos pois, agora, a discutir sucintamente os objetivos propostos, mostrando a sua realidade (no sentido de que podem ser alcançados no nosso ambiente), através de exemplos com a própria física.

A) — *Objetivo de desenvolver a apreciação da importância econômica da ciência* — Este objetivo completa-se com o das relações econômicas do adolescente já proposto na parte I — Física do Ambiente — e que se referiam aos problemas econômicos pessoais do jovem. Visa a integração do mesmo num ambiente mais amplo. Assim, as atividades escolares para consecução deste objetivo se poderiam dirigir para:

A1) — *A física na economia da coletividade* — O professor de Física que não levou seus alunos a uma fábrica de lâmpadas, que não discutiu com eles, quando deu as leis de Faraday da eletrólise, a alta importância econômica da galvanoplastia; que não ilustrou, quando deu potência elétrica, as suas aulas com considerações sobre o significado da energia elétrica na vida econômica do país mas, ao contrário, preferiu perder aulas inteiras com problemas chavões de vestibular, naturalmente pensa que a física das suas aulas é muito "superior e delicada" para permear-se em tais atividades...

Muitos alunos não sabem quais as sucessivas transformações energéticas, da queda d'água ao brilho da lâmpada ou ao movimento do bonde. É preciso que, no século da energia, o adolescente tenha clara noção do custo relativo e uso dos diferentes tipos de energia.

Poder-se-ia, por exemplo, sugerir a seguinte atividade a este respeito:

*Motores e seus princípios fundamentais:* — comparação entre o motor elétrico, a óleo, a gasolina, quanto a custo, duração, usos, etc.

É preciso que o professor escolha o momento adequado para esta atividade que demos como exemplo, como para todas. É claro que um tal estudo comparativo só pode ser feito depois que o aluno souber termodinâmica elementar, isto é, de preferência, só deveria ser proposto o trabalho quando se estivesse dando potência elétrica.

A2) — *As grandes descobertas da física e o progresso econômico* — Isto terá grande força para o adolescente que, em plena fase de aquisição dos quadros lógicos, anseia por relações entre campos aparentemente opostos, como o da economia e da ciência. Verá assim a radical parte das ciências físicas no quadro da civilização. E, se o aluno levar isto do colégio, já terá levado uma das partes mais importantes do que se lhe procurou oferecer.

O sentido econômico adicionado ao estudo da física dá-lhe vitalidade pedagógica porque a torna funcional. Queremos frisar aqui que o aspecto econômico do ensino da física está também ligado à vida pessoal do adolescente. Tratamos já de tal objetivo na PARTE I, porém ele deve ser considerado, também, como parte integrante do que agora tratamos; cremos mesmo que será difícil para o professor isolar os dois aspectos, nem consideramos útil a separação.

Para terminar esta parte referente ao objetivo de esclarecer-se o adolescente quanto à importância econômica da Física na coletividade, gostaria de citar (um exemplo é uma definição) algo que aconteceu numa classe de Física do científico. Discutia-se a importância econômica do motor elétrico e chegou-se mesmo à seguinte questão: que algum aluno fosse capaz de citar uma só atividade comercial, industrial ou da vida econômica e manutenção do lar e da família que dependesse do motor ou do gerador elétrico. É claro que os próprios alunos se encarregavam de pulverizar as hipóteses dos que apresentavam alguma atividade independente de tais fatores. Chegaram mesmo a fazer hipóteses interessantes e análises bastante demonstrativas, perguntando o que aconteceria se acabasse a energia elétrica da

cidade ou, ainda, procurando verificar se havia entre as famílias. alguém que não dependesse, em seu trabalho, da energia elétrica. Foi saboroso, então, contar aos alunos que: perguntaram a Faraday, quando êle fez o primeiro motor, para que serviria "aquilo"? Termina a história afirmando que Faraday haveria respondido com a pergunta: Para que serve uma criança?

A enorme massa de fatores, com que a Física concorre para a economia da nação, dispensa que mais nos alonguemos na exemplificação: na alimentação, na conservação dos materiais, na observação das condições meteorológicas indispensáveis à agricultura, e do transporte às fontes de comunicação como telefonia, rádio, telegrafia, a Física é onipresente. Não vê-la, nem citá-la, nem ilustrar o seu papel é realmente mais que um absurdo na educação do adolescente.

B) — *Desenvolvimento da apreciação da importância social da Ciência.* — Para muitos, este tópico estaria enquadrado no objetivo anterior. Entretanto, é de tal monta a responsabilidade do professor, nos nossos dias, no que respeita à formação de uma atitude de renovação social no adolescente, que preferimos discuti-la em separado. Sob o aspecto da vida social imediata do aluno, já discutimos esse objetivo na 1.<sup>a</sup> parte. Queremos referir-nos aqui ao panorama geral que deve ser desvendado ao jovem, acerca das conseqüências *sociais* da influência *econômica, cultural e moral* da ciência. Visando talvez tal separação de causas e efeitos é que A. Teixeira nos diz:

"A civilização industrial e experimental, recentemente erguida, alterou todo esse quadro.

Os instintos adormecidos dos homens, as suas aspirações e esperanças mais profundas se alvoroçam. A queda das barreiras naturais — com o domínio pelo homem de grandes segredos da natureza — e a queda das barreiras intelectuais — com a conquista da liberdade de experimentação e ensaios — deram à ilusão humana um resplendor novo e uma nova esperança ... A escola não deve ficar no seu estagnado destino de perpetuadora da vida social presente. Precisa transformar-se no instrumento consciente, inteligente do aperfeiçoamento social. .. A grande tarefa dos nossos dias é preparar o homem novo para o mundo novo, que a máquina e a ciência estão exigindo."

O que propomos aqui, como meio de se atingir este objetivo, é algo de bastante fácil, se partirmos do postulado de ser a maioria dos professores também conhecedora da importância social da física. Não cremos que isto possa acontecer à maioria, senão após alguns anos de atividades esclarecedoras, quer dos órgãos de aperfeiçoamento dos professores, quer das Faculdades de Filosofia. Nestas últimas, infelizmente, as seções cien-



tíficas são estanques dos departamentos sociais e mesmo entre si.

Para que se chegue a este objetivo, o professor é aquele que tem que dar a contribuição máxima. É dele que devem partir os esclarecimentos acerca de:

1. — Transferência da atitude de crítica para a vida social, no sentido da execução correta dos deveres políticos;
2. — Transferência de atitudes, como tolerância, iniciativa, etc. para o convívio democrático.

Por outro lado, é se referindo continuamente às conseqüências sociais, advindas da influência econômica da ciência, que o professor atingirá o objetivo. A cada representante de uma sociedade, no esquema do progresso da humanidade, corresponde um estágio da ciência.

Aproveitamos, agora, o ensejo para mostrar como o método histórico do ensino, quando aplicado, se mostra sobremodo útil não só para que tais objetivos sejam alcançados, mas ainda outros. Seria, assim, bastante fácil ilustrar que esse conjunto do comportamento social e científico se petrifica sempre numa filosofia bem determinada. Seria fácil ilustrar isso, pelo menos com 3 fases: a filosofia, a ciência e a sociedade na Grécia, no século XVII, e no século XX.

C) *Desenvolvimento da apreciação da importância filosófica da ciência* — Enquanto a filosofia grega tomava a ciência como filha espúria, só Aristóteles deu-lhe vida experimental. Separado o subjetivismo grego da filosofia natural, de Galileu a Lagrange, depois a Faraday e Maxwell, a ciência viveu só. A palavra metafísica passou então a significar, mesmo para muitos cientistas, algo de bastante pejorativo.

Porém no século XX, de Poincaré a Russell, eis que a filosofia e a ciência novamente se reúnem: a ciência como complemento indispensável à cultura filosófica de quem quer que seja.

Quando poderia um ignorante de termodinâmica ler a en-cíclica de Pio XII, recém publicada sob o título "Sobre a existência de Deus à luz da Ciência moderna"? Quando poderia alguém discutir determinismo e causalismo, sem antes conhecer os modernos princípios da Física, para julgar convenientemente quem de tais argumentos se valem?

Não queremos dizer que se irão propor ao adolescente os altos problemas de teorias dos valores, ou se lhe há de citar problemas da teoria do conhecimento. O que se lhe possibilitará é o desenvolvimento do seu natural gosto por tais quês-

OBJETIVOS A SEREM ALCANÇADOS NO ENSINO DA FÍSICA, NO CURSO SECUNDÁRIO

I — QUANTO À ESCOLHA DOS FENÔMENOS	A — Fenômenos ambientes	<ol style="list-style-type: none"> <li>1 — de experimentação sem aparelhos caros.</li> <li>2 — de experimentação e observação caseira.</li> <li>3 — de observações da física mais objetiva à vida do aluno               <ul style="list-style-type: none"> <li>vida pessoal</li> <li>relações sociais imediatas</li> <li>relações econômicas</li> </ul> </li> <li>4 — de manipulação acentuada: serrar, cortar, prender, etc.</li> <li>5 — de indução, aplicação e automatismo no uso dos grandes princípios.</li> </ol>	
	B — Fenômenos com formulação matemática à altura do aluno	<ol style="list-style-type: none"> <li>1 — formulação de problemas numéricos, essenciais à boa formação do aluno.</li> <li>2 — papel da matemática como linguagem da física.</li> <li>3 — aspectos, detalhes e limites das grandezas e teorias, através do uso e jôgo conceitual.</li> </ol>	
	C — Fenômenos recém-descobertos	<ol style="list-style-type: none"> <li>1 — reveladores do avanço da ciência.</li> <li>2 — ilustrativos do emprêgo do método científico.</li> <li>3 — demonstrativos da importância da economia, organização do trabalho em equipe na ciência moderna.</li> <li>4 — evidenciadores do caráter essencialmente dinâmico da verdade científica.</li> </ol>	
II — QUANTO AO TRATAMENTO DOS FENÔMENOS	Visando sempre o desenvolvimento das atitudes básicas do método científico.	A — Parte Prática	<ol style="list-style-type: none"> <li>1 — Experimentação e observação caseira.</li> <li>2 — Trabalho em equipe.</li> <li>3 — Relatórios pessoais onde as atitudes de crítica, iniciativa e planejamento possam ser analisadas.</li> <li>4 — Desenvolvimento das atividades sociais em grêmios e clubes para o aproveitamento das horas de lazer.</li> <li>5 — Livre discussão e interpretação das experiências sob orientação do professor.</li> <li>6 — Utilização do laboratório do colégio.</li> </ol>
		B — Parte Teórica	<ol style="list-style-type: none"> <li>1 — Apresentação dos conceitos sempre de modo a desenvolver no adolescente atitude psicológica de iniciativa e crítica.</li> <li>2 — Conhecimentos dos princípios básicos da física nos seus diferentes ramos.</li> <li>3 — Conhecimento da inter-relação dos diferentes ramos da Física.</li> <li>4 — Conhecimento nas teorias               <ul style="list-style-type: none"> <li>a — dos fatos e hipóteses fundamentais que os caracterizam.</li> <li>b — dos seus limites e funções no esquema geral da física.</li> <li>c — dos seus aspectos quantitativos, através da solução de problemas numéricos.</li> </ul> </li> <li>5 — Livre discussão e crítica em aula das teorias e das soluções dos problemas.</li> </ol>
III — QUANTO AO SIGNIFICADO DOS FENÔMENOS ESCOLHIDOS E TRATADOS	A — Significado metodológico	<ol style="list-style-type: none"> <li>1 — Quanto ao método científico aplicado à física.</li> <li>2 — Quanto à estrutura metodológica da ciência               <ul style="list-style-type: none"> <li>a — indução e o caráter explicativo da ciência.</li> <li>b — dedução e o caráter de previsão da ciência.</li> </ul> </li> <li>3 — Quanto ao método científico aplicado ao estudo da física               <ul style="list-style-type: none"> <li>a — como estudar física.</li> <li>b — a matemática como instrumento do físico.</li> </ul> </li> </ol>	
	B — Significado econômico	<ol style="list-style-type: none"> <li>1 — A física das utilidades caseiras.</li> <li>2 — A física na economia da coletividade               <ul style="list-style-type: none"> <li>a — o significado econômico das grandes descobertas.</li> <li>b — o significado da pesquisa desinteressada.</li> </ul> </li> </ol>	
	C — Significado filosófico-social da Física	<ol style="list-style-type: none"> <li>1 — A física e o desenvolvimento da civilização               <ul style="list-style-type: none"> <li>Exemplo da alavanca e o escravo à eletrônica e o democrata.</li> </ul> </li> <li>2 — As atitudes básicas do método científico e a organização política               <ul style="list-style-type: none"> <li>a — planejamento</li> <li>b — crítica</li> <li>c — iniciativa</li> </ul> </li> <li>3 — O comportamento dos que possuem conhecimento científico               <ul style="list-style-type: none"> <li>Exemplo: Problema século XX — Ética e Ciência.</li> </ul> </li> </ol>	

toes. O que se pede é que se coordene a Física com a história das idéias, para o adolescente.

Jamais se fale em Newton, sem falar sobre a influência da Mecânica na Filosofia, jamais se deixe de citar a atitude filosófica de Galileu frente à Aristotélica em que vivia.

D) *Desenvolvimento da apreciação dos valores morais reguladores do emprêgo da ciência* — Numa época como a nossa em que os "discos-voadores" são o prato preferido dos jornais, é preciso que o jovem compreenda o papel da ciência de um modo tão amplo que não a desmereça nem a sobreestime. E assim verá como, na época da física nuclear, foi dado ao homem, não apenas a possibilidade de fazer a bomba atômica e a penicilina, mas também *de decidir* o que se fará com elas.

O *comportamento* do adolescente é a resultante das atitudes que ele terá frente ao ambiente material (de alto índice de progresso científico) que o cerca. Isto é, resultará da sua filosofia da vida, do conjunto de valores que houver selecionado para escolher entre as ações que poderá efetuar na sociedade. Conquanto o mestre não possa impor aos adolescentes, novos e dúbios valores, lhe é reservada a capital missão de transmitir aqueles que já foram pacificamente considerados como essenciais à vida democrática e à felicidade pessoal de cada um.

Dentre estas atitudes, sobressai aqui a de contínua atenção para o equilíbrio entre a moral e a ciência, o que terá como resultado a estruturação da filosofia do comportamento que o jovem levará dos bancos escolares.

Através da Física, mostremos-lhe pois a história das correntes filosóficas, e o alertemos sobre as altas responsabilidades filosóficas e morais da era atual.

Não foi senão a própria Física, explodindo para terminar um conflito mundial que, recentemente, de trágica forma, advertiu a humanidade inteira.

« \* \*

Anexo, apresentamos ao leitor o esquema geral de nossas idéias, acerca dos objetivos do ensino da Física.

Os objetivos na escolha *do que se vai ensinar, no modo de como fazê-lo* (i. e. sob que aspectos) *e no significado*, quer formativo, quer intrínseco à física, nos pareceram fundamentais.

No nosso trabalho, conquanto tratemos dos mesmos tópicos, por ser mais extenso adotamos a mesma divisão geral, porém, tomamos uma atitude *não descritiva* geral, como no quadro, *mas ativa* ao particular. Assim as partes I, II e III se tornam "fronts" de ataque aos quais denominamos:

## AS FAMÍLIAS DOS ALUNOS DE UMA ESCOLA PRIMÁRIA

THALES DE AZEVEDO\*  
Da Universidade da Bahia

A educação, empiricamente considerada, é um processo de transmissão de valores e de técnicas para a adaptação dos indivíduos e dos grupos às finalidades da vida humana. Os valores e as técnicas que a educação transmite são elementos da cultura que se comunicam por aprendizagem entre os indivíduos e as gerações.

A função da educação, assim entendida, é transmitir a cultura ou, ao menos certos elementos da cultura cuja aprendizagem é feita por métodos específicos, os quais diferem da *encul-turação* por simples imitação e pela participação direta na vida de cada povo.

Além daquela função perpetuadora e estabilizadora da cultura, a educação pode ser posta a serviço da mudança cultural e da introdução de inovações. Toda vez que a escola, agência da educação no sentido formal, inculca valores, ensina atitudes, exercita técnicas diferentes das costumeiras, está necessariamente promovendo mudança cultural. E este objetivo muitas vezes é procurado pelos programas educacionais (1).

Por isto é compreensível que nenhuma das funções da educação se possa exercer eficazmente sem o conhecimento da cultura. Todas as vezes que a escola ou outros agentes da educação desconhecem a cultura em que trabalham, a sua atuação é necessariamente precária; da mesma maneira, qualquer tentativa de fazer aceitar inovações sem levar em conta a cultura em que se intervém, pode igualmente falhar, custar esforços

(\*) Com a colaboração de Consuelo M. Ponde, Maria D. Azevedo, Sylvia D. Azevedo, Ibênia D. Freitas, Margarida M. S. Costa, Graziela M. Soares. (1) Washburne, Carleton, A pesquisa na educação, *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, vol. II, Out. 1944, n. 4, p. 65-69 (sobre a necessidade de conhecer os trabalhadores de que carece a região, as deficiências de técnica e de equipamento do meio e as exigências e necessidades da família, da comunidade, da região, do país); Willems, E., As possibilidades de intervenção educativa nas culturas sertanejas, *O Estado de São Paulo*, s. el., in **Rev. Bras. Est. Pedag.**, vol. II, nov. 1944, n. 5, p. 312.

desproporcionados aos objetivos ou mesmo promover desintegração da cultura. Ocorre isto, por exemplo, quando administradores, missionários, educadores estrangeiros desconhecem a estrutura social, os sistemas de valores, os costumes, as técnicas dos grupos em meio aos quais exercitam as suas atividades. Os casos mais gritantes, mas não únicos no gênero, são os de intervenção intempestiva de pessoas da cultura ocidental em populações iletradas ou "primitivas".

Explica-se, desta maneira, a conveniência e mais que tal, a imperativa necessidade de preceder a organização de qualquer programa ou plano educacional de uma análise da cultura e do meio social a que se destina o ensino.

Quando se diz, como no projeto de lei de diretrizes e bases da educação, que cada Estado ou região deve ter o seu sistema de educação sem, com isso, perder o caráter nacional, implicitamente pressupõe-se a distinção entre as sub-culturas típicas de cada uma das referidas áreas dentro da unidade fundamental da *cultura* brasileira (2).

Compreende-se facilmente que é tanto mais conveniente essa orientação quanto mais complicada a situação cultural. É o caso da Bahia, onde o relativo isolamento regional, o contato, há cerca de 4 séculos, entre culturas muito distintas (a ocidental, lusitana, e as africanas trazidas pelos escravos), as distâncias culturais entre classes sociais fortemente estruturadas e o desejo de introdução de novas técnicas tornam extremamente difícil a tarefa do educador. Pensa Pierson que, em consequência "de estar-se processando na Bahia não  *fusão* cultural, mas também  *conflito* cultural, o processo de educação torna-se aí bastante complexo". (3)

Essa a razão por que, ao planejar-se o trabalho de uma equipe de educadores do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos na Escola 3 do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, o prof. Anísio Teixeira julgou indispensável um estudo das famílias dos alunos.

#### MÉTODO DA PESQUISA

##### 1. *A amostra*

A matrícula da Escola 3 sendo de 867 alunos, de ambos os sexos, em 1953, o estudo direto de cada uma das famílias que ali têm matriculado seus filhos demandaria um tempo muito

(2) Wagley, Charles, Estudos regionais e problemas sociais, *Rev. Bras. Est. Pedag.*, vol. VI, dez. 1945, n. 18, p. 363-371.

(3) Pierson, Donald, O processo educacional e o negro brasileiro, *Rev. Bras. Est. Pedag.*, vol. III, jan. 1945, n. 7, p. 7-21.

longo ou uma equipe muito numerosa. Em face dessa alternativa e da hipótese de que seria provavelmente bastante elevado o número de unidades familiares a investigar, e ainda pelo fato de ser muito limitado o prazo para a realização do trabalho (cerca de 3 semanas), foi necessário procurar elementos que permitissem projetar uma pesquisa expedita embora fidedigna.

Duas ordens de medidas foram tomadas: a) verificar o número de famílias com filhos matriculados na Escola; b) realizar um rápido levantamento do bairro para julgar do tipo de população residente na área servida pela Escola.

Computadas as famílias segundo o número de filhos que matricularam este ano na Escola, a situação apresentou-se do modo seguinte:

Número de filhos matriculados	Núm. de famílias	Porcent. de famílias	Totais de alunos
1	433	50	433
2	130	30	260
3 a 5	43	20	173
	606	100%	866

Verificou-se, assim e com grande aproximação, que 606 famílias têm filhos matriculados na Escola 3.

O levantamento rápido feito no bairro mostrou tratar-se de uma área habitada por uma população pouco diversificada do ponto de vista dos seus padrões econômicos, a julgar pelos tipos de habitações, pelo aspecto das pessoas que transitam pelas ruas ou se vêem nas residências e casas comerciais bem como nos ônibus; a mesma impressão resultou do exame da lista de ocupações dos pais e mães dos alunos, de acordo com as declarações feitas no ato da matrícula.

Em vista das circunstâncias pareceu indicado realizar apenas um "survey", examinando uma amostra de cerca de 150 famílias, ou seja de um quarto do total, o que deveria dar uma indicação suficientemente fidedigna.

Organizada uma lista de endereços dos alunos, verificou-se que cerca de metade das suas famílias vivem nas ruas mais próximas da Escola, o que veio facilitar a colheita da amostra.

Ruas ou conjuntos de habitações em que residem mais de 20 alunos

Alto do Cruzeiro .....	11
Av. Marquez de Maricá .	3
Av. 20 de Agosto .....	85
Pirinéus .....	79
Shangai .....	44
Juracy .....	38
Freitas Henrique .....	21
	20

400 alunos

Assim, cerca de metade da amostra foi tomada nessa área, visitando ao acaso cada terceira ou quarta residência, segundo o número de famílias residentes na rua; as demais famílias foram escolhidas mais ou menos uniformemente por toda a área de dispersão, de acordo com a sinalização feita em um mapa esquemático da região.

Vale assinalar que existem alunos residindo nos pontos extremos do bairro, a Baixa do Cabula e a Caixa d'Água, além de alguns em outros bairros da cidade. 2. *Técnica do "Survey"*

O "survey" constou de 1) um apanhado da ecologia humana local (distribuição dos tipos de habitações e outras edificações, bem como dos serviços públicos em atividade na zona), e de 2) uma série de entrevistas com informantes diretos, isto é com alguma pessoa adulta das famílias escolhidas.

As entrevistas obedeceram a um roteiro organizado de maneira a facilitar o trabalho das pesquisadoras, protegendo-as ao mesmo tempo contra o risco do desvio das finalidades do trabalho; além disto, tinha-se em vista colher alguns elementos quantitativos.

O trabalho de campo foi empreendido pelo Autor e por 6 estudantes, do sexo feminino, (2 da Fac. Filosofia e 1 da Fac. de Direito da Universidade da Bahia, 2 da Escola de Serviço Social da Bahia e 1 do Colégio N. S. das Mercês), durante 2 semanas. As estudantes haviam sido instruídas em vários seminários para trabalharem de maneira informal, fugindo da rigidez da técnica de perguntas e respostas; deveriam conduzir as entrevistas como conversas dirigidas mas sem consulta constante ou freqüente a um questionário, de modo a não constranger as entrevistadas. Por esse método colheram-se 153 entrevistas.

O roteiro adotado foi o seguinte:

I. *Aluno*: Nome, sexo, idade, côr.

II. *Residência*: 1. Rua. 2. Tipo de habitação (casa, quarto, apartamento, pensão etc), 3. Própria? 4. Alugada? Aluguel? 5. Cômodos (salas, quartos, cozinha, banheiro, sanitário), 6. Água, iluminação, esgoto, ap. sanitário, 7. Conservação, asseio.

III. *A família*: Nome, sexo, idade, parentesco com o chefe da casa; ocupações, côr, instrução, renda, religião, dos membros da família (moradores da casa). Residências anteriores da família, procedência (outro bairro, Interior ou outro Estado); há quanto tempo reside ali, porque mudou-se etc.

IV. *Organização da família*: Os pais ou responsáveis:

1. Estado conjugai atual, uniões anteriores, outros filhos; duração da atual união; 2. Vida moral e religiosa; 3. Associações, clubes, sindicatos, irmandades etc; 4. Interesses: leitura,

rádio, futebol, cinema, passeios, visitas a amigos, parentes, compadres; 5. jogos: cartas, dominó, "bicho", etc; 6. Relações com vizinhos; 7. Compadres, afilhados.

V. *Economia*: A) Renda mensal total (soma das contribuições de todos os membros) ; quem contribui, para que despesas; idade em que os filhos começam a contribuir e a procurar obter renda própria. B) Despesa mensal em: a) Casa, b) Alimentação, c) Transporte, d) Lenha, carvão, e) Luz elétrica, querosene, f) Remédios, tratamento médico, dentista, fortificantes, depurativos, g) Higiene, pasta de dentes, sabão etc; h) Recreação: cinema, futebol, clube dansante, i) Educação: escola particular, cursos, leituras, livros, jornais, revistas, j) Vestuário, calçado, artigos de toilette, k) Outras despesas. Despesa total, balanço. Dívidas, empréstimos, penhores.

VI. *O aluno*: 1. Quando começou a aprender; com quem; em que escola; aprovações, reprovações, prêmios, aproveitamento; 2. Aprendizagem de ofício, trabalho, ajuda no lar (como; em que; quando etc.) ; empregos, trabalhos para ganhar dinheiro; 3. Temperamento, obediência, disciplina, castigos (quais; quem aplica?), modo de brincar, brinquedos preferidos, companheiros, esportes, brinquedo na rua, fugidas de casa, idas a cinema, diversões; 4. Hábitos de higiene: banho, escovar dentes, penteado, lavar mãos, unhas etc; 5. Saúde, boa, má, instável; 6. Dormida: hora, lugar, leito, com quem (no quarto, na cama) ; sonhos, pesadelos; hora de acordar; 7. Enurese noturna; 8. Ligações afetivas: com quem é mais ligado, amizades e brigas com irmãos, parentes, amigos, colegas, vizinhos; 9. Que diz da escola, das professoras, dos colegas; 10. Preparo das lições, quem ajuda em casa, que diz das notas obtidas etc; 11. Que carreira ou profissão deseja seguir; que pensa a família?; 12. Faltas à escola: são freqüentes, porque, que providências a família toma? explicações à escola.

VII. *A Família e a Escola*: 1. Opinião sobre a Escola 3: acha satisfatório o curso, o programa? que desejaria; etc 2. Que diferenças faz entre escolas públicas e particulares?

VIII. *Observações*: Anotar outras coisas, não incluídas neste roteiro, mas que sejam importantes para compreender as famílias dos alunos e a posição destes em suas famílias. Por ex.: se um aluno vive com os tios ou padrinhos, é bom colher informações sobre sua família, porque não vive com esta, que relações mantém com a mesma etc.

IX. Tomar nota do nome e posição, no lar, da pessoa (ou pessoas) entrevistada (s), não esquecendo de mencionar i) sua aparência; ii) seus modos; iii) sua atitude para com a entrevistadora e para com o assunto.



Anotar a data e hora da entrevista, local (parte da casa) em que recebeu a entrevistadora, gestos de cortesia (mandar entrar, mandar sentar, oferecer café, etc).

\* \* \*

O trabalho de campo em que se baseia este relatório foi realizado entre 9 e 20 de julho de 1953.

Cento e cinquenta e quatro famílias foram visitadas para a preparação deste relatório. Em cada uma dessas famílias foi entrevistada uma pessoa responsável; na imensa maioria dos casos a mãe do aluno, nalguns poucos o pai e menor número de vezes um irmão ou irmã. Somente uma família recusou-se inteiramente a prestar informes.

As visitas fizeram-se entre as 8 e as 17 hs, dos dias úteis, o que explica a ausência dos chefes de família; somente algumas entrevistas realizaram-se num domingo. As pesquisadoras foram recebidas com boa vontade e atenção, embora nem sempre as entrevistadas alcançassem bem os seus propósitos. Foram exceção os casos de má vontade ou de indiferença às perguntas feitas; somente uma família recusou-se de todo a prestar as informações solicitadas.

#### O BAIRRO

A Escola 3, do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, está situada num "bairro" (4) conhecido pelo nome de Pau Miúdo, no Sub-distrito de Santo Antônio e Paróquia de Cristo-Rei, a Leste da Cidade do Salvador.

Mas para os moradores da região, o Pau Miúdo, circunscreve-se quase unicamente à rua principal do bairro, onde aliás está localizada a Escola. Esta rua, a Avenida Marquez de Maricá corre, em linha reta, no dorso de uma colina que se estende, do Leste para o Oeste, da Baixa do Cabula à Caixa d'Água; de Maricá, porque a certa altura intercepta-se a Praça Conselheiro João Alfredo e a rua passa a denominar-se Rua Saldanha Marinho.

(4) A área servida pela Escola 3 não tem a unidade funcional e a autonomia de um bairro verdadeiro. A um aglomerado dessa natureza, mal integrado e dependente em extremo de outras partes da cidade, aplica-se a designação de «bairro» apenas no sentido vulgar de uma parte da cidade com localização e características que a diferenciam de grupos semelhantes. Seriam necessários estudos mais profundos e demorados para definir esse tipo de agregado nas situações configuradas pelo crescimento das cidades brasileiras.

Medindo cerca de 20 m de largura, essa longa rua é flan-queada, de um e outro lado, por diversos aglomerados de casas situadas nas faldas mais ou menos íngremes da colina; alguns desses conjuntos são expansões de via central; outros são grupos por assim dizer individualizados, que desembocam por uma ou duas vielas no plateau.

Nas ruas Marquez de Maricá, Saldanha Marinho, Madalena Paraguaçu, e nas transversais que compõem os Pirinéus e o Freitas Henrique estão as partes mais antigas do bairro, formadas há vários decênios; são também as de mais alto padrão arquitetônico: a maioria das casas ali são de tijolo ou adobe revestido, com pintura e platibanda ou de estilo "bungalow", com janelas de vidraça, pisos de cimento, ladrilhos e mesmo taco (parquet), luz elétrica, cozinha em cômodo separado, latrina higiênica ou fossa sem esgoto; algumas têm pequeno jardim na frente e quintal cercado no fundo. Muitas têm água encanada mas grande número se abastece em cisternas, fontes ou chafarizes e o banho é tomado em banheiro ou em bacia nalgum dos cômodos internos.

Mais de metade dessas casas são de propriedade dos seus moradores; as restantes são alugadas a preços que oscilam entre Cr\$ 150,00 e Cr\$ 1.200,00 mensais. Cerca de 60% delas estão em bom estado de conservação e foram encontradas em ótimas condições de asseio e ordem, tendo mobílias modestas porém de certa comodidade; 25 por cento são mal asseadas e há um pequeno número muito sujas e mal cuidadas. São raros os prédios de mais de um pavimento e pouco frequentes os prédios isolados.

À medida que as ruas transversais descem para os vales, tornam-se mais irregulares e acidentadas; o padrão das habitações cai também até alcançar a franja de construções de so-papo que rodeiam todo o bairro. As características da população seguem o mesmo *gradient*.

Na parte mais larga do plateau, ocupando pelo menos 2 terços da sua área e limitando-se com o lado norte da Av. Marquez de Maricá situa-se o conjunto de edifícios do Hospital-Sanatório Santa Terezinha, ali começado a construir há cerca de 12 anos. Esse conjunto exerceu nítida influência no povoamento da região: durante a construção, que se prolongou vários anos melhoraram as vias de acesso ao local; a ladeira dom Rodrigo de Menezes foi calçada a paralelepípedos, o terreno, no dorso da colina, foi terraplenado, as redes de energia elétrica e de água encanada foram estendidas até às obras e dali prolongaram-se às habitações; os operários empregados no serviço procuraram moradias nos arredores e alguns fixaram-se definitivamente. Em poucos anos a população cresceu e o bairro,

que ocupava unicamente o dorso da colina, iniciou a sua expansão e logrou um serviço regular de ônibus que o pôs em comunicação permanente com o centro da cidade.

Desses desenvolvimentos resultaram o considerável crescimento do Brongo e do Shangai, além da formação do agrupamento das ladeiras Juracy e Oswaldo Gordilho.

O Brongo e o Shangai situam-se nos terrenos fronteiros à Escola 3, do lado Norte da Av. Marquez de Maricá, constituindo dois conjuntos em que predominam casas de tijolo ou de adobe, as quais, na região, representam o padrão médio de habitações. Esses agrupamentos estendem-se por ladeiras íngremes e irregulares.

Mais para leste encontram-se as longas ladeiras denominadas Ruas Juracy Magalhães, Carlos Costa e Oswaldo Gordilho, correndo paralelas entre si desde a Av. Marquez de Maricá ao vale do lado Norte; transversalmente são cortadas pelas ruas Lauro Freitas e Régis Pacheco.

Todo este aglomerado é relativamente novo, resultante quase inteiramente do loteamento de terrenos a partir de 1949. A maioria das casas são de sopapo com chão batido e as paredes de barro irregular, quando muito de barro alisado sem caiação ou pintura; as janelas ordinariamente são desprovidas de vidraças; poucas casas têm luz elétrica, sendo iluminadas a candeeiro ou fifó com querosene; nenhuma tem água encanada e o abastecimento faz-se em fontes que servem a mais de uma casa ou na fonte pública situada na baixada.

As casas ali são em geral de tamanho pequeno, com frentes de cerca de 3 m em média, número reduzido de cômodos, sem cozinha separada e igualmente desprovidas de banheiro e de quarto sanitário. Algumas constam de um único compartimento, em que vive, dorme e cozinha toda a família. Mesmo nas outras, cozinha-se numa das salas e várias pessoas têm os seus leitos em corredores, salas ou, aglomerados num quarto. As casas acotovelam-se lado a lado, num alinhamento precário; muitas são isoladas porém praticamente contíguas às vizinhas, sem terem, todavia, paredes comuns. As dejeções fazem-se em fossas ou buracos nos quintais, não sendo raros os casos em que simplesmente se vai "ao mato".

Mais ou menos 60% dessas construções foram erguidas por seus próprios moradores e lhes pertencem; as demais são alugadas por mensalidades que vão de Cr\$ 35,00 a Cr\$ 400,00.

Encontram-se nessas áreas umas 43% de habitações limpas e arrumadas, com móveis rústicos e simples que, são, nalguns casos, réplicas do mobiliário sertanejo. Há bastantes famílias nesse meio que se esmeram em cuidado com as suas casinhas, trazendo-as irreprensivelmente arrumadas e asseadas; mas é

certo que a maioria daquelas são mal conservadas e pouco limpas ou mesmo cheias de poeira e outros detritos. O mobiliário, nas habitações mais pobres, reduz-se a caixotes, táboas ou esteiras. Há um número reduzido de rádios, de relógios e menor ainda de máquinas de costura manuais.

O calçamento da ladeira do Ypiranga, que liga a Baixa das Quintas à tradicional e vizinha Cidade de Palha, contribuiu para acelerar a expansão desta na direção do Páu Miúdo, interligando alguns dos seus trechos.

No extremo Leste do bairro, perto da Baixa do Cabula, o núcleo do Alto do Cruzeiro incrementou nos últimos anos o seu crescimento expandiu-se para o Sul em numerosas vielas transversais e paralelas à larga e extensa via principal desse conjunto, a rua Madalena Paraguaçu, a qual, por sua vez, entrou em contato com prolongamentos do Sertanejo e do Alto do Abacaxi, grupos igualmente antigos que experimentaram um surto de crescimento talvez mais intenso.

A Rua Madalena Paraguaçu é, no Alto do Cruzeiro, o trecho de melhores habitações e estabelecimentos comerciais; ali estão a Sub-Delegacia de Polícia, o chafariz público, a farmácia, a agência de aluguel de bicicletas, escolas particulares, bares. No Largo do Cruzeiro estão um cruzeiro tosco de madeira e o barracão destinado ao culto católico que ultimamente acha-se ocupado pelo Clube Sta. Luzia. As casas mais novas e, aliás, mais pobres situam-se nas pequenas ruas de um lado e doutro desse logradouro movimentado e ruidoso.

O Pau Miúdo, como se percebe da descrição feita até aqui, vem crescendo e mudando de rural para urbano. Essas mudanças não são, porém, apenas locais. A área participa do crescimento dos bairros de Quintas e Liberdade no último decênio, devido à melhoria das comunicações, ao calçamento das vias principais e ao aumento de população por expansão gradual ou por "invasões" como as do Corta Braço e da Coréia.

Tais mudanças podem perceber-se perfeitamente no conjunto do bairro, estando quasi completas nas Ruas Marquez de Maricá, Saldanha Marinho e suas expansões, e apresentando evidências mesmo nos agrupamentos mais novos e pobres. O processo corresponde, simultaneamente, à fixação definitiva da população desbravadora e ao avanço da pequena classe média para as áreas abertas pela classe inferior, pioneira, e por elementos da própria classe média que penetraram na região em meio ao grupo pioneiro.

Há em toda a zona poucas habitações coletivas; algumas famílias habitam quartos em porões e outras em "avenidas", servindo-se de banheiros e latrinas coletivos, quasi sempre mui-

to devassados. Casas de madeira, de construção modesta porém cômoda, encontram-se em proporção diminuta; casas de zinco, de lata, de caixotes praticamente não existem.

No conjunto do bairro, 60% das habitações são de sopapo e 40 % de alvenaria de tijolo ou de adobe.

Os terrenos ocupados pelas construções na zona do Pau Miúdo são propriedade privada de organizações como a Sociedade de Proteção aos Lázaros, Colégio dos Órfãos de S. Joaquim e outras; alguns, de proprietários individuais. A ocupação desses terrenos fêz-se mediante arrendamento de pequenos lotes, de poucos metros quadrados, aos proprietários; não se trata, como em áreas próximas, de "invasões" que fazem surgir "da noite para o dia" mucambos e favelas que se deixam "desmanchar em dois tempos" (5).

Dado o caráter de permanência da ocupação do solo, o sistema de apropriação do terreno por arrendamento e o tipo das habitações, a zona não é o que ordinariamente se chama uma *favela*, mas, como já foi sugerido, atrás, um bairro pobre típico dos arredores das Cidades brasileiras.

Do ponto de vista da sua estrutura e da sua dinâmica, o Pau Miúdo é caracteristicamente um bairro pobre típico da Bahia, o qual se inicia com casas de sopapo e de adobe, dispersas e desencontradas conservando características rurais como a existência, nos extremos das ruas e nas baixadas de roças de mandioca, feijão, milho, quiabo, assim como de áreas ocupadas por grandes árvores frutíferas como jaqueiras, fruta-pães, coqueiros, e de fontes públicas (6). A marcha ordinariamente seguida por tais bairros em seu desenvolvimento, sob a pressão demográfica, obedece às seguintes fases: 1) construção de casas de sopapo ou de adobe, intercalando-se entre as mesmas algumas de madeira ou de tijolo; 2) melhoria das primeiras com o rebocamento das paredes, pintura, impermeabilização do piso; 3) levantamento de fachadas de tijolo com platibanda em substituição às antigas frentes de barro; 4) substituição

(5) Freyre, G., *Mucambos do Nordeste*, ed. MES, Rio. (6) Sobre favelas cfr. Medeiros, L. T., *Vilas de Malocas*, Porto Alegre, 1951. Notar, por ex., que, segundo J. L. Lebreton os arrabaldes de S. Paulo têm um aspecto «campestre» (Sondagem preliminar a um estudo sobre a habitação em S. Paulo, *Rev. Arq. Mun.*, a. XVII, vol. CXXXIX, abr-maio 1951, p. 7-52); a cidade de Casa Branca, centro urbano do interior paulista, e circundada por habitações de lavadeiras, horticultores e gente de profissões modestas, cfr. Pantoja, M. Aparecida, Estudo funcional de um centro urbano: a cidade de Casa Branca; *Rev. Arq. Mun.*, a. VII, vol. LXXXV, jul.-ago. 1942, p. 23-51.

das paredes externas de vara e barro por paredes de tijolo; 5) introdução de comodidades como latrina, banheiro, cozinha em separado. É importante notar que não é um "slum", super-povoado, nas piores condições estruturais e de saúde pública, com habitantes instáveis e de grupos sociais irregulares (7).

Quanto às suas funções, o Pau Miúdo é uma área residencial, sem indústrias e serviços, tendo apenas um pequeno comércio de subsistência, com armazéns, vendas, quitandas, farmácias, bares, hortas, roças e pequenos pomares. Os serviços constam de barbearias, sapatarias, relojarias e oficinas de reparos para automóveis e caminhões que têm as suas garagens na redondeza. Não existe Agência do Correio, embora se faça distribuição domiciliar de correspondência; também não há telefones públicos e somente reduzido número de telefones particulares. O Serviço da Febre Amarela e a Limpeza Pública Municipal assistem ao bairro, assim como uma Delegacia de Polícia (8).

#### AS FAMÍLIAS

Perto de 70 por cento das casas visitadas estão sob a responsabilidade de famílias regularmente constituídas: 66% de casados simultaneamente no civil e no religioso; 15% no religioso, 9% no civil, e 10% não indicados; uma parte desses lares são dirigidos por pessoas solteiras (2%) ou viúvas (6%).

Essas são famílias, em sua maioria, dos estratos inferiores da classe média ou da camada mais alta da classe baixa.

Os restantes 30% são casais de amasiados, constituídos em sua maioria por pessoas solteiras ou viúvas, assinalando-se reduzido número de casos em que um ou os dois participantes são casados e acham-se separados dos seus cônjuges legítimos. Algumas daquelas uniões são bastante antigas e parecem estáveis, enquanto muitas outras são recentes e nas mesmas participam pessoas que já tiveram uma, duas e até três outras uniões concubinárias.

Alguns alunos vivem com pai ou mãe que estão sós mas que já viveram em concubinato. Não são raros os lares em que convivem crianças provenientes de sucessivas uniões concubinárias. Entre estas crianças não parece haver hostilidade mas registam-se casos de indiferença ou hostilidade por parte do companheiro ou companheira de seu pai ou mãe. Anotaram-se

(7) Newman, Bernard, "Slums" in *Encycl. of Social Sciences*, N Y., vol. XIII, p. 93.

(8) O Pau Miúdo parece-se, sob muitos aspectos, com os bairros «in feriores» de S. Paulo, cfr. Pierson, Donald, Um estudo comparativo da habitação em S. Paulo, *Rev. Arq. Mun.*, a. VII, vol. LXXXII, mar-abr. 1942, p. 241-254.

também casos de crianças que conhecem o tipo de vida irregular e instável de seus responsáveis e até sabem do estado de bigamia de alguns.

O tratamento dado pelos homens às suas companheiras é, nalgumas famílias, violento, o mesmo ocorrendo para com os filhos, quando não sucede serem indiferentes à educação destes. Algumas das mulheres entrevistadas ressentem-se da sua posição de amasiadas e lamentam se ter deixado levar a tal estado. É interessante observar que vários dos casais legitimamente constituídos viveram, antes do casamento e durante vários anos, em concubinato.

#### *Relações entre famílias*

As relações de vizinhança são pacíficas porém distantes. As famílias não se visitam freqüentemente, mantendo-se um tanto afastadas umas das outras, embora se encontrem na frente das suas casas para palestrar ou comentar acontecimentos da zona; outro ponto de encontro para conversas, entre as mulheres, são o chafariz e as fontes públicas. As informantes dizem que têm boas relações com os vizinhos mas que evitam muita intimidade. "Cada um em sua casa" é quase que o lema geral. Esse padrão é mais ideal do que real. Willems observa que "moradores de casas pegadas, geralmente não conseguem impermeabilizar-se a ponto de evitar todos os contatos" (9).

As crianças são conservadas, tanto quanto possível, dentro de suas casas, brincando com seus próprios irmãos. Esse é o comportamento aprovado pelos pais porém muito burlado pelas crianças. Vêm-se, pelas ruas, mesmo nos dias de trabalho, grupos de crianças de tipos e idades diferentes, brincando.

Conquanto não pareça haver hostilidade ou tensão entre as famílias, algumas destas, por seus modos retraídos e seu padrão relativamente elevado de vida são consideradas "aristocráticas" pelas demais. Aquelas famílias referem-se com certo desdém às últimas e se consideram "deslocadas" no meio.

#### *Procedência das famílias*

Uma das explicações para o relativo isolamento das famílias poderá encontrar-se na recente formação de algumas partes do bairro, na diversa procedência geográfica das famílias e nas diferenças de padrões de comportamento de pessoas de estratos sociais próximos mas, de algum modo, diversos. Efetivamente 55% das famílias são originárias de diversos bairros da própria

(9) Willems, E., Contribuição para a Sociologia da vizinhança, *Sociologia*, vol. III, mar. 1941, n. 1, p. 29-43.

Cidade do Salvador; 32% de vários pontos do Interior do Estado e 6% de outros Estados do Norte e do Nordeste.

As famílias sertanejas de ordinário concentram-se nas áreas mais novas e mais pobres, menos urbanizadas. Mas há grande mobilidade horizontal dentro do bairro. Muitas famílias têm residido em mais de uma das ruas do Pau Miúdo, tendo se mudado para a casa atual porque a construíram para si mesmas ou porque tiveram de deixar a habitação anterior a pedido dos proprietários respectivos.

Não há, em rigor, estrangeiros no bairro. Nas famílias recenseadas encontraram-se 1 homem e 1 mulher de nacionalidade portuguesa em famílias diferentes, 1 família de origem espanhola, outra de origem síria, ambas já bastante abrazeiras, e 1 mulher de remota origem alemã.

### *Religião*

Não são essas as únicas regularidades encontradas no bairro. A imensa maioria da população declarou-se católica (cerca de 95%), embora muito poucas pessoas realmente freqüentem a igreja e participem de atividades religiosas. Para justificar-se alegam, em geral, que as igrejas estão muito longe ou que não têm tempo para frequentá-las. Essas famílias têm, nas paredes de suas casas, algumas imagens de santos ou mesmo um pequeno nicho; não obstante pintam ou gravam a fogo na porta das suas habitações o "signo de Salomão" como proteção contra toda espécie de males e algumas têm pés de guiné ou de arruda na janela da casa para neutralizar o "olhado". Algumas pessoas vão irregularmente à missa dominical na igreja de S. Judas Tadeu; outras vão às igrejas do Bonfim e de S. Francisco para "pagar promessas". Entre tais famílias várias há que freqüentam o candomblé ou o espiritismo. Gostam de tudo, segundo dizem.

No bairro existe uma capela católica, à rua Saldanha Marinho, onde aos domingos o Vigário da paróquia de Cristo-Rei celebra uma missa. Num dos domingos cobertos pela pesquisa assistiram a missa umas 40 pessoas de classe média e baixa, na maioria do sexo feminino. Na Baixa das Quintas, ligada ao Pau Miúdo pela rua Dom Rodrigo de Menezes, existe a igreja de S. Judas Tadeu, matriz da paróquia de Cristo-Rei, que alguns moradores do bairro freqüentam.

Cinco famílias são constituídas ou têm membros protestantes e informam que freqüentam os seus templos. Na rua Saldanha Marinho, em frente à capela católica, funciona um templo protestante em que, no mesmo domingo antes indicado, reuniam-se cerca de 150 pessoas para o seu culto, sendo relativamente elevada a proporção de crianças.



Junto aos 3 ou 4 cruzeiros erguidos nas áreas mais novas do bairro celebram-se missas esporadicamente, especialmente pelo Natal, e um número reduzido de catequistas católicos exerce atividade nos lares aos domingos.

É provável que esse templo sirva a uma área muito mais ampla do que o Pau Miúdo, porquanto o número de protestantes na região parece muito reduzido. Pregadores evangélicos visitam o bairro aos domingos para a doutrinação ao ar livre.

Há centros espíritas na rua 10 de Dezembro, no Pirinéus, na Cruz do Cosme e na Avenida Marquez de Maricá; vários candomblés funcionam nos vales, especialmente do lado sul.

### *Recreação*

"Serviços de Alto-Falantes" funcionam de diversos pontos do bairro, difundindo, durante várias horas diárias, música, anúncios comerciais e "mensagens musicais": no Alto do Abacaxi, na rua Saldanha Marinho, nas ruas 20 de Agosto, Juracy Magalhães e Alto do Cruzeiro. Durante a pesquisa foram ouvidos "presentes musicais" dedicados a aniversariantes, bati-sandos, nubentes e até a mortos. Cada transmissão dessas custa Cr\$ 1,50, preço perfeitamente acessível aos moradores. Nas residências há um número limitado de receptores de rádio.

Existem 2 cinemas, porém muitos moradores freqüentam cinemas na rua Dr. Seabra e na Estrada da Liberdade; muita gente, todavia, jamais se pode permitir o luxo dessa recreação ou não acha interesse na mesma. Encontraram-se algumas mulheres que nunca assistiram a uma sessão cinematográfica.

As crianças mais pobres e as das famílias mais "rigoristas" só excepcionalmente têm oportunidade de ir ao cinema, de ir ao centro da cidade ou de passear nas praias e noutros bairros. Várias delas nunca foram ao cinema.

É reduzida a proporção das pessoas que lêem revistas ou mesmo os jornais diários; muito exígua a dos que compram regularmente, apesar de trabalharem noutros bairros e de haver barracas de vendedores de jornais e revistas no Pau Miúdo.

Muito poucos livros foram encontrados nas casas visitadas e quase ninguém indica a leitura como seu passatempo. Aliás, a falta de tempo para distrações é uma queixa comum, especialmente por parte das mulheres: o trabalho lhes absorve todas as horas e o dinheiro não dá para tanto. Existe uma biblioteca, de cerca de 100 volumes de temas religiosos, no templo batista da rua Saldanha Marinho; no Clube Sta. Luzia, no Alto do Cruzeiro, há uns 20 livros no máximo.

Os homens e rapazes interessam-se pelo futebol, acompanhando-o pelo rádio, assistindo a êle no estádio da Fonte Nova ou

no campo de treino que o Clube Energia mantém na zona; as partidas jogadas neste campo são assistidas também por muitas crianças e adolescentes de ambos os sexos.

Outro passatempo masculino muito difundido é o jogo do dominó, que se pratica nas portas das habitações e das casas comerciais e nos dois clubes organizados especialmente para tal fim e que constituem algumas das poucas agências de socialização local. Os jogos de cartas, dizem os informantes, são muito menos praticados.

O "bicho" é muito jogado, havendo numerosas "bancas" na área.

As visitas entre famílias, como já foi referido, não são muito usuais, em particular nas áreas de formação recente em que a maior parte da gente é até certo ponto nova e mutuamente estranha e, por isto, mantém contatos meramente secundários. O tipo de família dominante é o conjugai, composto de pais e filhos menores, havendo poucos filhos em idade de trabalhar e também poucos velhos ou outros adultos nos lares visitados.

Deve resultar essa peculiaridade da seleção espontânea feita pela natureza do povoamento do bairro por famílias de imigrantes, ou de outras partes da cidade, das quais foram expulsos pela expansão de outras camadas da população, ou de famílias do Interior e de outros Estados, premidas pela pressão econômica ou pelas secas.

#### NÍVEL DE EDUCAÇÃO

O nível médio de educação entre a população do Pau Miúdo é muito baixo, estendendo-se desde o analfabetismo até à instrução primária completa; reduzido número de indivíduos, nos lares visitados, têm curso secundário, normal ou superior.

Trinta por cento dos familiares dos alunos da Escola 3 são analfabetos; quarenta por cento apenas sabem "assinar o nome" ou freqüentaram a escola primária por 2 a 3 anos; vinte e dois por cento declaram haver completado o curso primário; somente quatro por cento fizeram uma parte do curso ginásial e 1,5% o completaram. Entre 283 adultos recenseados somente 1 fizera parte do curso normal, 1 completara este curso e 1 completara um curso universitário. Alguns jovens, de ambos os sexos, ampliaram ou procuram ampliar agora as suas possibilidades econômicas tomando cursos de datilografia ou de contabilidade, que os habilitam a pretender empregos públicos ou comerciais de modesta categoria.

As maneiras não são "finas" porém comedidas e atenciosas em grande parte das pessoas entrevistadas; além de terem "bons modos", essas pessoas foram encontradas com roupas asseadas, cabelos penteados e a casa arrumada e limpa. Contudo, muitas

daquelas foram achadas descalças, despenteadas, sujas e rotas, com a casa em desordem e mal tratada.

A linguagem, as maneiras e os interesses, bem como a organização de família, as crenças, parecem ser os das subculturas populares e até certo ponto rurais da população das zonas pobres das cidades litorâneas do Brasil.

#### ECONOMIA

Equivalente e correlato ao da educação é o nível econômico médio, a julgar pelas profissões dos pais e responsáveis, declaradas no ato de matrícula dos alunos. Uns 30% dos pais ou responsáveis pelos alunos podem classificar-se nos estratos inferiores da classe média; são funcionários públicos, civis e militares, de graduação média e baixa, comerciários, bancários, industriários, pequenos comerciantes e mestres de obras, cujas rendas oscilam em torno de Cr\$ 3.000,00 e têm seus limites inferiores em cerca de Cr\$ 1.500,00.

Os demais 70% são compostos de artífices e operários (marceneiros, carpinteiros, pedreiros, sapateiros, pintores, ourives, relojoeiros, torneiros, pasteleiros, tipógrafos, foguistas, mecânicos, chauffeurs), de vendedores ambulantes e pequeno número de lavradores e roceiros. As rendas neste grupo estendem-se de cerca de Cr\$ 700,00 a Cr\$ 1.800,00.

Das 861 mulheres, esposas ou companheiras dos pais e responsáveis, ou mães, tias, madrinhas e outras responsáveis diretas pelos alunos, 85% dedicam-se exclusivamente ao trabalho no lar, sem emprego ou atividade remunerada, a não ser a vendagem, na janela de casa, de frutas e doces, a lavagem e o gomado, o alisamento de cabelo, ou pequenas costuras que confeccionam em seus lares. As 15 % restantes são profissionais como funcionárias públicas (10), professoras primárias (2), parteiras (3), comerciárias (2), enfermeiras (4), vendedoras ambulantes (6), costureiras (41), chapeleira (1), atendente hospitalar (1) e, em nível econômico e de prestígio mais baixos, copeira (1), cozinheiras (3), doceira (1), charuteiras (3), gomadeira (1), lavadeiras (33), operárias (7).

Os dados colhidos entre as famílias visitadas confirmam esses achados. Dos 123 responsáveis masculinos por alunos, cerca de 27% são da baixa classe média; os 73% restantes classificam-se na classe inferior; as suas esposas ou companheiras são 65% domésticas, havendo entre estas um pequeno número que completa seus orçamentos alisando cabelo, fazendo doces, bolos e pamonhas, para vender ou lavando e engomando em casa; somente 35% têm atividades diretamente remuneradas, porém exercidas, na maioria dos casos, no lar como lavadeiras

e engomadeiras (17), costureiras (15), quitadeiras (3); apenas 5 têm ocupações inteiramente fora do lar. Há 30 alunos, na amostra, cujos responsáveis são mulheres, — mães, tias, madrinhas, 20% das quais tem atividades fora do lar como comerciante, funcionária pública, professora primária, procuradora, auxiliar de enfermagem, cozinheira e operária fabril; as demais dedicam-se ao trabalho doméstico, vivendo de pequenas rendas e do auxílio de filhas adultas ou lavando e engomando roupa, vendendo frutas e mingau ou espichando cabelo.

É significativo que entre os chefes de família somente 3 são biscateiros, não tendo atividade certa nem renda regular; um destes, todavia é proprietário de uma pequena casa de aluguel. Há um reduzido número de indivíduos com duas atividades simultâneas; por exemplo, um padeiro que negocia e trabalha como sapateiro, um vigia que faz biscates como músico, um servente de pedreiro que corta cabelo e conserta relógios, um tipógrafo que conserta rádios; encontram-se raros aposentados, inativos.

Dado o baixo nível de renda e o elevado número de pessoas em muitas famílias, poucos são os lares em que se verifica equilíbrio entre receita e despesa. São freqüentíssimos os casos de dívidas para com o armazém, de sub-nutrição por falta de recursos para compra de alimentos suficientes, de uso de roupas extremamente modestas, velhas e remendadas. A penúria de certas famílias é tal que algumas crianças deixam, com certa freqüência, de comparecer à escola por não haver comida em casa ou por não terem roupa na ocasião (10).

As mulheres, de ordinário, sabem informar apenas sobre parte das despesas de alimentação, aquelas que são feitas na quitanda ou na venda próxima, como sobre querosene para o candeeiro, carvão ou lenha para a cozinha, água comprada no chafariz e algumas peças de seu vestuário. O item que mais pesa nos orçamentos é a alimentação, a julgar pelos comentários das informantes.

A renda provém quasi unicamente do trabalho dos homens, porém nas famílias mais pobres há mulheres que cooperam economicamente lavando e gomando roupa ou vendendo frutas e doces na janela de casa e ainda fazendo pequenas costuras. Os filhos empregados contribuem para o orçamento de suas fa-

(10) M. Julia Pouchet chama a atenção para a fome e a subnutrição qualitativa com fatores da baixa freqüência escolar e da repetência nas escolas públicas do Distrito Federal. Pesquisas realizadas na Cidade do Salvador, mostraram a alta incidência de estados de desnutrição entre os alunos de escolas primárias públicas, cfr. Azevedo, Thales de, «Estado nutritivo do escolares baianos», *Arquivos Brasileiros de Nutrição*, tomo 7, n. 4, 1950.

mílias com quantias diminutas para terem direito a comer e morar em casa, mas custeiam suas despesas pessoais.

Raros são os menores que auferem alguma renda de trabalho nas "tendas" em que aprendem ofício ou de pequenas atividades remuneradas.

Há famílias que parecem ter decaído de situação sócio-econômica mais alta; outras que prosperam de modo relativo. Algumas destas sublinham que vivem em casas de sopapo mas que estão construindo ou pretendem edificar uma casa de tijolo para morar.

A população situa-se entre a extrema pobreza e a quase suficiência, sendo excepcionais as condições extremas de folga ou de miséria.

Estes dados resultam dos elementos de ordem econômica que foi possível colher e de outros informes gerais sobre o modo de vida das famílias, porquanto as entrevistadas pouco ou nada sabem da renda dos chefes das casas. Muito poucas souberam informar sobre as despesas com habitação, transporte, alimentação, vestuário, recreação e outros itens do orçamento doméstico que são da competência por assim dizer exclusiva dos homens. Estes, ao receberem os seus salários ou os lucros de seus negócios, fazem as compras, não explicando às suas esposas ou companheiras quanto lhes custaram aquelas nem quanto lhes sobrou para outros fins.

#### O ALUNO NO LAR

Os alunos matriculados na Escola 3 são 867, sendo 414 do sexo masculino e 453 do sexo feminino, com idades entre 7 e 15 anos.

Sessenta por cento são de cor e trinta por cento brancos. No conjunto 49% são mulatos, 18% pretos e 30% brancos, de-vendo-se notar que no grupo do sexo feminino existem mais de 10% de cor do que entre os meninos. No conjunto da população da cidade existem 33% de brancos, 47% de mulatos e 20% de pretos (11).

Nas famílias recenseadas há 682 filhos e 28 crias, vivos, alguns já acima da idade escolar. A família modal tem 6 filhos vivos; muitas tiveram maior número e perderam-nos por morte em diversas idades.

Das famílias visitadas cinquenta por cento têm somente 1 filho nessa escola; 30% têm 2 filhos matriculados, 13% têm 3; três por cento têm 4 e dois por cento têm 5. Isto indica que a

(11) Azevedo, Thales de, *Civilização e mestiçagem*; Bahia, 1951.

amostra escolhida é realmente representativa, desse ponto de vista, do conjunto das famílias que têm alunos na Escola.

Na 1.<sup>a</sup> infância as crianças brincam dentro ou em frente de suas casas, nuas ou semi-nuas, sob a vigilância da sua mãe ou dos irmãos maiores. Aos 5 ou 6 anos muitas são matriculadas numa escola particular para iniciarem a aprendizagem ou simplesmente para que as mães possam dedicar-se, mais despreocupadas, às tarefas domésticas ou tenham liberdade para sair para o trabalho, para a entrega da roupa lavada, para as compras.

Certo número de famílias fazem com que seus filhos, nas horas em que não estão na Escola 3, freqüentem uma escola ou curso particular, não tanto para completar a sua educação quanto para impedi-los de andar vagando pelas ruas com maus companheiros.

Nessas idades os meninos começam a ir à venda ou à quitanda para compras pequenas, à vizinhança para dar recados e fazer "mandados" por alguns níqueis; mais tarde sairão à rua para vender algumas frutas ou doces feitos pelas suas mães. As meninas aprendem a varrer a casa, a arrumar a mesa, a lavar pratos, a carregar os irmãos menores; quando crescem mais dão banho nos irmãos, passam roupa a ferro, fazem algumas costuras e vão à fonte buscar uma lata d'água ou lavar roupa.

#### *Diversões*

Nas horas de folga os meninos perambulam, em grupos de 3 a 5, pelas ruas, jogando gude ou tampinha, empinando arraia ou "batendo bola" com pequenas bolas feitas de meias velhas recheadas de pano; as mães mais exigentes vigiam-nos para que não saiam ou ao menos não se afastem muito de suas casas, obrigando-os a também carregarem água e a ajudarem em trabalhos domésticos compatíveis com o sexo. Muito poucos são os que aprendem um ofício.

Os brinquedos das meninas, quase sempre dentro de suas casas ou nas casas de colegas e amigas da vizinhança, são as bonecas, os cozinhados e a picula.

Os pais, por motivos de ordem econômica, em geral não podem pagar entradas de cinema para os filhos senão de raro em raro; não obstante isto, grande número de crianças freqüentam os 2 cinemas e o parque de diversões atualmente existentes no bairro.

### *Dormida*

A dormida das crianças é quase sempre em cama, mas não é excepcional a dormida sobre uma mala, uma mesa, um caixote, uma táboa ou esteira estendida no chão. Nas famílias numerosas e mais pobres, meninas e meninos, de diferentes idades, dormem juntos na mesma cama. As meninas separadas dos meninos. As crianças menores dormem com os próprios pais e estes não raro ocupam o mesmo quarto com todos ou parte dos filhos.

Especialmente nas famílias de nível econômico e educacional mais alto, dormem os pais e outros adultos em cômodos separados das crianças. Estas dormem, às vezes, em corredores, salas e até cozinhas.

A enurese noturna, os sonhos, os pesadelos e a insônia não são muito frequentes entre os alunos das famílias entrevistadas.

### *Relações entre crianças*

Segundo o depoimento das mães, as crianças brigam muito com seus próprios irmãos, mas não brigam com os colegas e vizinhos. As famílias têm a preocupação, manifestada por muitas informantes, de reter os seus filhos em casa e como que de lhes permitir a libertação da agressividade dentro do lar contanto que evitem as disputas e desavenças com vizinhos. Até porque, contendas havidas na Escola, entre os alunos, não raro arrastam os pais a discussões e violências.

Os pais são, em geral, muito sensíveis às censuras feitas aos seus filhos. Eles mesmos descrevem-nos como crianças obedientes. de bom temperamento, somente merecedoras de elogios; não são numerosos, porém existem, os que expõem francamente os defeitos dos filhos.

Refletem-se essas atitudes no modo de tratar as crianças. De ordinário não gostam de puni-las fisicamente, sobretudo os homens. As mães, que estão em contato mais contínuo com os filhos, é que, as mais das vezes, os castigam, batendo-os com solas, cinturão, chinelo ou sapato, e colocando-os de joelhos, prendendo-os em casa ou obrigando-os a permanecer sentados durante algum tempo. Há pais que, devido às suas ocupações e aos seus hábitos boêmios, têm contato muito reduzido com seus filhos.

É difícil, sem análise mais profunda do problema, caracterizar o tipo de educação dado em casa, se permissivo ou autoritário, o certo é que muitos informantes mencionam os castigos físicos como um meio de disciplinar as crianças.

### *Hábitos de higiene*

Os hábitos de higiene variam, entre as crianças, segundo o tipo de educação de cada família. O gosto pelo banho, quase unicamente de bacia ou de cuia, é muito generalizado. Muitas crianças, a julgar pelos informes, também escovam os dentes e penteiam os cabelos com assiduidade, tendo o costume de lavar as mãos com frequência e de "meter os pés n'água" antes de deitar-se.

### *Vida religiosa*

Assim como os adultos, poucas crianças freqüentam a igreja e participam do catecismo paroquial, não recebendo instrução religiosa formal em seus lares. Algumas, todavia, têm recebido instrução religiosa e feito a 1.<sup>a</sup> comunhão na escola particular ou na escola pública. Bom número deles estudam as suas lições e fazem os seus deveres sós ou com auxílio dos pais, dos irmãos ou outras pessoas.

### *Ambições*

As ambições dos alunos, a julgar pelas carreiras que pensam seguir, são modestas mas de certo modo superiores às dos seus pais. Estes, aliás, se mostram mais ambiciosos pretendendo ocupações, para seus filhos, mais altas do que as escolhidas por estes.

Os meninos desejam ser mecânicos (26%), chauffeurs (17%), marinheiros (12%), médicos (7%), engenheiros (6%), professores (4%), marceneiro e sapateiro (2% de cada), engenheiro eletricitista ou eletro-mecânico (1%), cabeleireiro, comerciante, soldado da F.A.B. (1% cada).

As meninas pensam em ser costureiras (34%), professoras (22%), enfermeiras (9%), médicas e bordadeiras (4% cada), comerciantes e comerciárias (2% cada), musicistas, cantoras, advogadas e contadoras (1% cada) e escriturárias (0,9%).

Muitos dos alunos, cujas famílias foram visitadas, não se decidiram ainda (24% das meninas e 13% dos meninos).

É significativo que aquelas escolhas não ultrapassem de muito as linhas de classe em que se enquadram as famílias a que pertencem os próprios alunos. Há contudo uma nítida tendência, mais forte nos meninos do que nas meninas, para escolher carreiras das categorias mais altas entre as que adotavam seus pais ou responsáveis; cerca de 30%, de ambos os sexos, escolheram carreiras da classe média, especialmente profissões liberais. É igualmente para reparar que nenhum aluno ou aluna escolheu qualquer das ocupações mais modestas ou "mais bai-



xas" como carregador, lixeiro, pedreiro, "trabalhador", ou lava-deira, engomadeira, cozinheira.

#### AS FAMÍLIAS E A ESCOLA

A opinião mais geral entre as famílias entrevistadas é que o estabelecimento da Escola 3 foi um grande auxílio para a zona: os meninos deixaram de subir e descer ladeiras para a Escola do Largo dos Dois Leões e os pais não necessitam mais fazer despesa de transporte com seus filhos.

Além disto, os meninos acham a Escola muito bonita e sentem prazer em frequentá-la. A maior parte dos pais estão satisfeitos porque a escola ensina bastante, os meninos aproveitam e se desembaraçam mais, nela, do que nas escolas particulares. Gostariam, porém, que houvesse dois turnos escolares, — um para ensinar a ler, outro para ensinar ofícios. Seria muito bom, dizem alguns sem mais explicações, que as crianças passassem o dia na escola. E que tivessem curso ginásial.

Vários informantes queixaram-se da "falta de disciplina na escola", entre os alunos, sugerindo que se adotem medidas para implantar melhor ordem mesmo que, para isto, seja necessário manter um Guarda Civil no estabelecimento.

Também a merenda é muito criticada. Antigamente era boa e abundante; as crianças podiam dispensar uma das refeições em casa. Agora consta freqüentemente de um mingau azedo, servido em canecos mal cuidados, que os meninos chutam e jogam pelo chão, causando nojo às crianças.

Algumas informantes afirmaram que as professoras por vezes pedem cadernos e outros materiais que nem sempre são utilizados e acham que a Escola deveria fornecer uniforme e material escolar. Alegam também que as professoras encarregadas das classes faltam muito às aulas ou são substituídas com frequência, o que, na sua opinião, perturba os alunos.

Muitas crianças, como já disse, iniciam a sua aprendizagem numa escola ou curso particular. Perto de 10 dessas escolas funcionam na área; cobram na sua maioria, dos alunos iniciantes, Cr\$ 10,00 mensais; os mais adiantados pagam Cr? 20,00 e Cr? 30,00. Algumas dessas escolas recebem dos alunos de 3.º e 4.º anos, Cr? 40,00 e mesmo Cr? 70,00. As escolas de nível mais baixo, cujas responsáveis apenas têm o curso primário, cobram Cr\$ 5,00 e Cr\$ 10,00 e até Cr? 3,00 ou Cr? 7,00, Cr? 10,00 e Cr? 15,00. Além de mocinhas que ensinam a um ou dois vizinhos, encontraram-se 8 escolas particulares, que foram visitadas pelas pesquisadoras.

Funcionam em 2 turnos, em salas muito apertadas, sem mobiliário adequado e não dispõem, praticamente, de material

didático; os cursos vão da alfabetização a um grau equivalente à 3.<sup>a</sup> série primária; três delas estendem cursos à 5.<sup>a</sup> série e uma prepara alunos para exame de admissão ao ginásio. Em todas ensina-se o catecismo.

N.	Nome	Série	N. de alunos	Preparação dos professores
1	Clemente Mariani .	1 <sup>a</sup> -5 <sup>a</sup>	47	Bel. Filosofia (Matem.) (s. masc); Auxiliar: Prof. primária (s. fem.) Sem qualquer curso (s. fem.) Curso primário e datilogr. (s. fem.) C. primário inc. (s. fem.) Contador dipl. (s. masc);
2	São Jorge .....	1 <sup>a</sup> -3 <sup>a</sup>	17	Auxiliar: prof. primária (s. fem.) Curso primário (s. fem.) Sem qualq. curso (s. fem.)
3	Sto. Antônio .....	1 <sup>a</sup> -3 <sup>a</sup>	25	C. primário e datilog. (s. fem.)
4	Cônego Emilio Lobo	1 <sup>a</sup> -2 <sup>a</sup> 1 <sup>a</sup> -	26 45	Auxiliar: prof. primária (s. fem.) Curso primário (s. fem.) Sem qualq. curso (s. fem.)
5	Pedro II .....	5 <sup>a</sup>	17	C. primário e datilog. (s. fem.)
6	2 de Abril .....	1 <sup>a</sup> -3 <sup>a</sup>	8	
7	N. S. Aparecida ...	1 <sup>a</sup> -Adm.	15	
8				

200

Alguns desses professores admitem que as famílias da zona, educadas pelos "métodos antigos", ainda confiam no ensino e na disciplina sancionados por meio de castigos físicos ou de "prisão" no fim das aulas. Os tipos de alunos correspondem aos padrões das escolas: os de classe média freqüentam as escolas com professores mais preparados e com cursos que se estendem mais; as professoras menos preparadas têm alunos mais modestos.

As famílias matriculam os seus filhos nessas escolas por que a Escola 3 só aceita crianças de 7 anos de idade em diante. Ademais as escolas particulares, na opinião de muitos pais, ensinam melhor, interessam-se mais pelos alunos, dão mais "modos" e obrigam-nos a estudar por meio de pancada. Há, contudo, muitas outras pessoas que consideram melhores, de todos os pontos de vista, as escolas públicas. Nestas, dizem, os meninos se desembaraçam mais.

A Escola 3 é conhecida, na zona, como "a Coréia", não no sentido pejorativo de lugar para onde ninguém quer ir, mas porque, segundo alguns informantes, o uniforme verde, fornecido aos meninos quando aquela foi aberta, parecia-se com a farda dos soldados que lutavam na Coréia.

A Escola 3 parece exercer limitadíssima ação socializadora no bairro; ela não mantém relações com as famílias dos alunos a não ser com o diminuto número de pais que vêm entender-se com a Diretora sobre as faltas dos seus filhos ou que comparecem às reuniões com as Professoras. É, ao que parece, uma instituição isolada, pouco integrada no meio, a respeito da qual a população pouco ou nada sabe.

Também nenhuma outra instituição parece ter função integradora, ao menos de modo apreciável. A igreja matriz de Cristo-Rei e a sua filial da rua Saldanha Marinho praticamente só têm contato com o reduzido número de fiéis que os procuram espontaneamente. A congregação protestante da rua Saldanha Marinho atrai maior número de pessoas por meio de um ambulatório médico através do qual tem contato com a população local.

O ambulatório é mantido pela Soe. Beneficente Saldanha Marinho; é servido por um médico remunerado modestamente, o qual dá consultas três vezes por semana, ajudado por uma auxiliar de enfermagem e um "administrador interno". Possui um estoque de medicamentos, sob o título de "farmácia ambulante"; em 1952 matriculou 764 pacientes, fazendo 766 injeções, 201 curativos; 70 aplicações de raios infra-vermelhos, e atendeu a 26 pacientes em domicílio. Essas atividades servem de ponto de apoio à propaganda política de um vereador da capital.

Os centros espíritas e os terreiros de candomblé provavelmente exercem alguma função integradora e satisfazem, por suas atividades terapêuticas, certas necessidades dos seus freqüentadores. Têm, com certeza, algum papel na vida econômica das suas redondezas.

O conjunto médico-sanatorial Sta. Teresinha é igualmente estranho ao meio, embora tenha contribuído muito para o crescimento do bairro.

Os clubes de dominó aglutinam os homens, institucionalizando os cliques de palestra. Um daqueles é a Soe. Desportiva Sta. Luzia, fundada por um dissidente de uma associação beneficente, a Soc. 2 de Julho. Os sócios estão divididos em 18 equipes de jogadores de dominó, que competem por prêmios oferecidos pelo comércio e moradores da zona. Na sua sede há um pequeno altar de Sta. Luzia erigido por desejo do proprietário do terreno cedido para construção daquela. Ali celebra-se o Sto. Antônio dos homens. A Soe. Sta. Luzia coopera na organização da festa anual da cabocla, comemorativa das lutas da independência nacional. Um dos fundadores dessa organização, ergueu no mesmo local um cruzeiro de madeira, em cuja base celebram-se missas campais algumas vezes ao ano. Ele é também diretor da Comissão de Cultura da Soe. 2 de Julho, entidade, como o Clube 7 de Novembro, destinada a fins de be-

neficência, esporte e cultura. Esta mantém uma escola noturna para adultos e fornece, aos seus associados, cartões com que são atendidos por médicos e dentistas no centro da cidade. Excepcionalmente proporciona auxílio financeiro aos associados mais necessitados. A primeira tem liderado movimento em prol da pavimentação das ruas, da canalização de água para as residências, da organização de "gritos de carnaval" por ocasião dos quais distribui prêmios aos mais animados dos "cordões" que, às dezenas, comparecem às festividades. Essas associações canalizam as tendências para liderança política e social de alguns residentes, como o investigador de Polícia que é proprietário do Serviço de Alto-Falantes do Alto do Abacaxi e dirige a Soe. 2 de Julho, ou o fundador da Soe. Desp. Sta. Luzia, um dos oradores das homenagens às autoridades que comparecem à festa da cabocla e aos políticos que visitam o bairro.

Em toda a zona há somente 2 clubes recreativos, o Clube 7 de Novembro, na rua Juracy, e o Clube 2 de Julho, no Abacaxi; ambos realizam reuniões dançantes, freqüentadas por moças e rapazes, e oferecem assistência médica e dentária aos seus associados.

Não se pode deixar de atribuir certa ação integradora aos serviços de alto-falantes, que funcionam um pouco à maneira dos seus similares das zonas rurais, com a irradiação de "mensagens" e "presentes musicais" que os moradores trocam entre si por ocasião de acontecimentos importantes de suas vidas como aniversários, batizados, casamentos e até o falecimento de algum parente. Esses serviços servem também à propaganda de políticos e de associações beneficentes locais. Estão localizados, em número de 4, na rua Saldanha Marinho, no Pirinéus, na rua Juracy Magalhães e no Alto do Abacaxi.

Como foi sugerido, as famílias dos alunos da Escola 3 participam, de modo geral, de uma sub-cultura rural, em transição para urbana, característica das populações pobres que se estabelecem na franja exterior das cidades brasileiras.

Nalgumas partes do bairro essa sub-cultura é ainda nitidamente rural; à medida que se examinam as famílias das ruas ou partes de ruas próximas das vias de comunicação mais urbanizadas, decresce esse caráter para se tornar mais urbano, porém conservando ainda algo de rural.

QUADRO N. 1 ESTADO CONJUGAL DOS  
PAIS E RESPONSÁVEIS PELOS ALUNOS

	N. parcial	Totais	Porcent.
1. CASADOS:			
a) Casados no civil .....	9		
b) Casados no religioso .....	15		
c) Casados no civil e religioso	66		
d) Casados sem especificação .	<u>5</u>	95	
e) Casada e separada .....		5	100
f) Viúvos .....			9
		109	66
2. AMASIADOS:			
a) Amasiados, ambos solteiros	4		
b) Amasiados, ambos viúvos .....	3		
c) Amasiados, sendo um ou ambos casados .....	6		
d) Amasiados, sem especificação ..	26		
e) Solteiros, antigos amasiados ...	12	51	31
3. SOLTEIROS, sem uniões anteriores		3	2
Total .....		163	<u>99%</u>

QUADRO N. 2 PAIS E  
RESPONSÁVEIS PELOS ALUNOS

	Números	Porcent.
1. CLASSE MÉDIA (funcionários públicos, civis e militares, comerciários, industriários e bancários, pequenos comerciantes e mestres de obras, etc.) ...	230	31
CLASSE BAIXA:		
a) Artífices e operários: (alfaiates 17, carpinas 40, marceneiros 32, pedreiros 83, sapateiros 17 etc.)	238	31
b) Estivadores, doqueiros .....	32	3
c) Foguistas, mecânicos .....	20	2
d) Motoristas .....	35	4
e) Vendedores ambulantes .....	41	5
f) Operários (fabris?) .....	118	16
g) Lavradores, roceiros .....	26	3
Total .....	740	<u>99%</u>

## QUADRO N. 3 ASSEIO E PROPRIEDADE DAS

CASAS 1) Entre 64 casas de sopapo:		
são próprias .....	39	ou 60%
são alugadas .....	21	32
não indicadas .....	4	6
	64	100%
2) Entre 57 casas de tijolos ou adobe:		
são próprias .....	34	ou 59%
são alugadas .....	16	28
não indicadas .....	7	12
	57	100%
3) Entre 85 casas de sopapo, examinadas quanto a asseio:		
são asseadas .....	37	ou 43%
pouco asseadas .....	27	31
sujas .....	21	24
	85	98%
4) Entre 68 casas de tijolo ou adobe, examinadas quanto a asseio:		
são asseadas .....	43	ou 60%
pouco asseadas .....	17	25
sujas .....	8	12
	68	97%
5) Entre as casas visitadas:		
são de sopapo .....		60%
são de tijolo ou adobe ..		40

## 100% QUADRO N. 4 NUMERO DE FILHOS VIVOS

## DOS CASAIS ENTREVISTADOS

Filhos propriamente altos			Filhos de criação		
N. de filhos	N. de casos	Total	N. de filhos	N. de casos	Total
1	11	11	1	12	12
2	18	36	2	3	6
3	20	60	3	2	6
4	24	96	4	1	4
5	25	125			
6	29	174			
7	4	28			
8	6	48			
9	2	18			
10	3	30			
11	3	33			
12	0	0			
13	1	13			
	146	682		19	28

QUADRO N. 5 EDUCAÇÃO DOS PAIS,  
OUTROS ADULTOS E IRMÃOS DOS ALUNOS

Grau de educação	Outros				Totais	Porcent.	
	Pai	Mãe	adultos	Irmãos			
1. Analfabeto .....	17	56	7	4	84	29,6	
2. Primário incompleto . . .	56	47	7	8	118	41,6	
Primário completo .....	28	19	3	12	62	21,9	
3. Ginásial incompleto ....		1		11	12	4,2	
Ginásial completo .....	1	2		1		1,4	
4. Colégio incompleto ou completo .....					40		
5. Normal completo .....				1	1	0,3	
Normal incompleto .....			1		1	0,3	
6. Universitário .....			1		1	0,3	
	102	125	19	37	283	99,6%	

Resumo: Mães — 44 % analfabetas; 44,8% curso 1º; 2,4% ginásial. Pais — 16,7% analfabetos; 82,3% curso 1º; 0,9% ginásial.

QUADRO N. 6 PREÇO DE

ALUGUEL DAS CASAS

Aluguel	Casas de tijolo/adobe	Casas de sopapo
Cr\$ 34,50		1
Cr\$ 60,00		1
Cr\$ 70,00		2
Cr\$ 80,00		3
Cr\$ 100,00		3
Cr\$ 120,00		2
Cr\$ 150,00	2	1
Cr\$ 160,00		1
Cr\$ 200,00		4
Cr\$ 205,00	1	
Cr\$ 250,00	3	3
Cr\$ 300,00	3	5
Cr\$ 350,00	1	1
Cr\$ 400,00	2	1
Cr\$ 450,00	2	
Cr\$ 500,00	2	1
Cr\$ 550,00	1	
Cr\$ 1 200,00	1	
	18	29

## POSSE DO MINISTRO CÂNDIDO MOTA FILHO NA PASTA DA EDUCAÇÃO E CULTURA

*Com a presença de altas autoridades, de destacadas figuras dos meios educacionais do país, professores e parlamentares, realizou-se em 3 de setembro último a solenidade de posse do professor Cândido Mota Filho no cargo de Ministro da Educação e Cultura.*

*"REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS" tem a oportunidade de publicar a seguir as palavras então proferidas pelo novo Titular da Educação.*

Meus Senhores:

Bem posso avaliar o que significa, neste instante da vida nacional, a investidura no alto cargo de Ministro da Educação e Cultura. Honrado com o convite do Presidente Café Filho não vacilei, entretanto, um só momento em recebê-la, porque entendo que é na aceitação das responsabilidades e na determinação de servir que se definem e se afirmam os compromissos do homem público.

Como professor universitário e estudioso atento dos problemas educacionais, ao assumir um cargo aureolado por luminosa tradição de inteligência e de cultura quero, antes de tudo, enunciar o meu empenho de guardar fidelidade às evidências da formação brasileira e reiterar a minha convicção de que é chegado o momento de colocar-se essa tradição mais direta e eficazmente a serviço do povo.

Participando de um Governo que se recusa a fazer promessas, devo entretanto afirmar a minha decisão de servir, que se inspira no exemplo do Chefe da Nação e na certeza que me anima, de que na Educação é que se apoiam as bases democráticas da República.

Trago da minha cátedra na Faculdade de Direito de São Paulo; trago, das lições que recebi em minha mocidade dos grandes patriarcas do regime; trago da minha convivência, por



muitos anos, com os dramas e as amarguras da infância abandonada; trago da minha experiência de jornalista, testemunho das realidades cotidianas, dos anseios, das dificuldades e dos sofrimentos do povo, — a convicção de que um Governo democrático é aquele que se apoia na consciência popular, porque democracia é antes e acima de tudo uma afirmação de consciência, uma afirmação de educação e de cultura.

É dentro desses critérios e desses cuidados que desejo, meus senhores, trabalhar pelo Brasil e pela felicidade do seu povo.

## PROJETO DE LEI SÔBRE A CRIAÇÃO DA FUNDAÇÃO EDUCACIONAL DE MACEIÓ

*Objetivando obter a autonomia dos serviços educacionais em Alagoas, o Dr. Ib Gatto Falcão, Diretor do Departamento Estadual de Educação, apresentou à Assembléia Legislativa do Estado projeto de lei criando a Fundação Educacional de Maceió, cujo texto, acompanhado da respectiva exposição de motivos, "REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS" publica a seguir.*

### EXPOSIÇÃO DE MOTIVOS JUSTIFICANDO O ANTEPROJETO DE LEI QUE CRIA A FUNDAÇÃO EDUCACIONAL APRESENTADA AO CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

*Senhores Conselheiros:*

Cumprindo o disposto no artigo 9.º da lei n. 1.632 de 21 de junho de 1952, que deu organização a este Conselho e o erigiu como órgão consultivo do Departamento Estadual de Educação, tenho a satisfação de submeter a estudo e apreciação o anexo trabalho que elaboramos na certeza de um exame patriótico, seguro e técnico em benefício do bom funcionamento e vida de nossas instituições educativas.

Assumindo pela honrosa confiança do Exmo. Sr. Governador Arnon de Mello a direção dos negócios da educação estadual tivemos por orientação o exame dos diversos setores da máquina educativa do Estado.

Encontramos um Colégio Estadual centenário, instalado em velho e mal conservado edifício. Seus laboratórios, desprovidos de material, pois, com exceção do de Química que obteve certa melhoria, se encontravam em piores condições que as dos tempos em que, como estudante, freqüentámos a velha casa de ensino. De biblioteca, praticamente nada. O mobiliário em mau estado. A Congregação desfalcada da maioria dos seus membros.

Vivendo o velho estabelecimento insuficiente nos seus limites de matrícula, deficiente em seu nível técnico e educativo, colocado aquém dos imperativos do nosso progresso.

Somando a tudo isso o baixo nível de remuneração da atividade docente, contribuindo para tornar o exercício dignificante da cátedra uma ocupação subsidiária, pelo imperativo da obtenção de outros estímulos, não atraindo as elites para o magistério.

O Instituto de Educação, instalado em casa melhor porque mais nova, mas já deficiente para o bom cumprimento de suas altas finalidades, mantendo ainda uma certa unidade espiritual pela flama do idealismo de um núcleo de docentes. Mas sofrendo também falhas graves de ordem material, pobreza de laboratórios, insuficiência de bibliotecas, ausência de instituições peri-escolares, não só no órgão central mas nos estabelecimentos experimentais, para a complementação da prática profissional dos alunos dos cursos de formação de professores.

A Escola Profissional "Princesa Isabel" vivendo em casa alugada desprovida de conforto e do mínimo de instalações. A legislação última que sobre essa instituição foi baixada prometeu criar o seu corpo docente mas não o criou. E a útil escola que tanto tem servido à nossa sociedade pelo caráter aplicativo imediato dos seus cursos vem vivendo da conjugação dos esforços de suas direções e do trabalho de professores primários e profissionais.

Eis, senhores conselheiros, em rápidas pinceladas, porque de tudo estais bem conhecedores, a situação encontrada, ao assumirmos o cargo, nos estabelecimentos estaduais de nível médio em nossa capital.

Some-se porém, como contribuição ponderável para tão pouco lisonjeira situação, em que pese o esforço, devotamento, espírito público dos Governos e dos responsáveis pela direção dos setores educativos, os óbices quase intransponíveis da máquina burocrática. Não vai nessa afirmativa nenhuma crítica ao serviço público estadual de mau funcionamento de seus órgãos. Encerra sim a declaração formal da impossibilidade de órgãos técnicos de educação e ensino se movimentarem e florescerem dentro das normas rígidas de uma repartição burocrática.

A ausência de um funcionário em uma repartição pública em pouco prejudica o normal ritmo de sua atividade pela possibilidade, quase sempre, de distribuição entre os demais, das tarefas que lhe eram afetas. A falta de um professor representa uma ou várias classes sem aulas pelo prazo de seu afastamento. E se nos recordarmos do tempo que exige a natural marcha de um processo de licença mais nos capacitamos a compreender o assunto. A reposição de um vidro, o conserto de uma instalação sanitária, a verificação de um circuito na rede elétrica, para só mencionar ocorrências mínimas, têm determi-

nado interrupções acentuadas dos trabalhos letivos em muitos dos nossos estabelecimentos escolares pela natural demora da tramitação das providências pelos órgãos competentes da administração. Acrescente-se a tudo isso as imobilizações de verbas, pelas necessidades de atender a outros encargos da administração pública, frustrando as esperanças daqueles que as reservaram para a aquisição de objetos necessários aos seus estabelecimentos. Mencione-se ainda o retardo na entrega das utilidades de consumo, sua aquisição nem sempre adequada, porque feita por funcionários alheios às finalidades de sua aplicação e subordinados à constante do menor preço.

Inteirado dessa situação, cômico das nossas responsabilidades firmamos, como alagoano que ama sua terra, como funcionário da confiança do Govêrno, como brasileiro que acredita no futuro de seu país, a convicção de que um trabalho de larga envergadura devia ser empreendido em prol do ensino médio em nossa terra, facultando assim à mocidade alagoana melhores oportunidades de se formar, ajustar e preparar para a vida.

Nesse interregno, e disso têm VV. Exas. pleno conhecimento, realizamos todas as providências de nossa alçada para melhoria material dos estabelecimentos, dentro das possibilidades orçamentárias, e levantamento do nível técnico do ensino de par com a regularização de sua administração e organização.

Pintar paredes, consertar carteiras e prover laboratórios de algum material poderia satisfazer à maioria. Construir novos edificios melhor instalados era aspiração, quase inatingível, para muitos. Mas, a nós outros se nos afigurou que somente obra completa de renovação, dentro de novas bases e novos sistemas, seria a solução que de nós estava a exigir o futuro da mocidade.

Contando com o apoio e confiança do Exmo. Sr. Governador, por formação, temperamento e normas de Govêrno sempre receptivo e entusiasta para os grandes empreendimentos e definitivas realizações pudemos encetar os trabalhos de planejamento de uma obra consagrada de seu Govêrno democrático e atento aos intangíveis direitos de liberdade dos cidadãos e assinaladora da coragem, objetividade e espírito público de uma geração que um dia ascendeu aos postos de Govêrno.

Tivemos, em todos os momentos, e o assinalamos com a mais emocionada gratidão, o estímulo, ensinamento, compreensão e colaboração decisiva de um dos mais lúcidos espíritos deste país, o Professor Anísio Teixeira, que na direção do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos granjeou dos bons alagoanos o conceito de um dos mais fortes impulsionadores de seu progresso.

E a primeira experiência brasileira de ensino médio, em regime universitário, foi planificada. Contratada equipe de ar-

quitectos de renome nacional, laureados por projetos magníficos de grandes obras educacionais, foi estudada a localização da pequena universidade e realizado o projeto. E assegurado o financiamento dos primeiros edificios foi a 3 de outubro lançada, solenemente, pelo Exmo. Sr. Governador e com a presença de VV. Exas., docentes, alunos e pessoas gradas, a pedra fundamental.

Hoje, trazemos a VV. Exas. para minucioso exame e apreciação, como órgão consultivo do Departamento, estudo que fizemos realizar com finalidade de assegurar ao nosso ensino médio vida eficiente e resultados proficuos.

E' da Constituição Federal — art. 171 — "Os Estados e o Distrito Federal organizarão os seus sistemas de ensino".

"Para o desenvolvimento desses sistemas de ensino a União cooperará com auxílio pecuniário, o qual, com relação ao ensino primário, provirá no respectivo Fundo Nacional".

Discutindo a extensão e o significado que o legislador constituinte quis atribuir à expressão "Sistema" discordaram os educadores brasileiros, uns, como Sampaio Dória, afirmando caber ao Estado organizar de modo completo desde a legislação até as providências materiais, seu sistema de ensino, outros, como Lourenço Filho e Gustavo Capanema, declarando que seriam todas as instituições escolares ou de educação escolar existentes em cada unidade da Federação (Lourenço Filho — Conferência — julho de 1952).

Cria o trabalho presente uma instituição escolar. Seja qual tenha sido o pensamento do constituinte temos que convir estar o projeto dentro dos moldes constitucionais federal e estadual ex-vi também do disposto no art. 118 de nossa Lei Magna: "O Estado adotará um sistema de ensino compatível com as suas possibilidades, mantendo, obrigatoriamente, serviços de assistência educacional que assegurem aos alunos necessitados condições de eficiência escolar".

Prevê o projeto a criação de uma entidade pública — Fundação Educacional — destinada a manter um centro de educação de nível médio, em seus diferentes ramos, conforme for determinado pelas necessidades locais e estaduais, bem como estabelecimentos de outros níveis e graus necessários à consecução dos seus fins. Em estudo publicado na revista forense diz Oscar Saraiva:

"Na lição de CLÓVIS BEVILÁQUA, a fundação é uma universalidade de bens "personalizada, em atenção ao fim, que lhe "dá unidade, ou, como se lê na Teoria geral, "*é um patrimônio transfigurado pela idéia que o põe ao serviço de um fim determinado*" ("Cód. Civil Comentado", Vol. I, pág. 230).

E observando que as fundações se distinguem das sociedades, associações ou corporações, pelo fato de que as primeiras são bens dotados de vida jurídica e as outras são agregados de pessoas naturais, indica ainda CLOVIS BEVILÁQUA as condições essenciais à existência de uma fundação, segundo a lei civil: "Para a existência da fundação, fazem-se necessários os seguintes requisitos: a) um patrimônio composto de bens livres no momento da constituição; b) o ato constitutivo ou a dotação, que deverá constar da escritura pública ou testamento; c) a declaração, nesse ato, do fim especial, a que se destina a fundação; d) estatutos, que atenderão às bases deixadas pelo instituidor; e) uma administração" (ob. cit., pág. 230, art. 24).

A ficção jurídica das fundações se aplicava, no direito romano clássico, aos templos e organizações religiosas e com esse objetivo passou para o direito post-clássico e para a época medieval. A esse respeito refere MATOS PEIXOTO que as fundações eram "no direito post-clássico, as igrejas, os mosteiros, os hospícios, os hospitais e os estabelecimentos de beneficência (pia corpora, pia causae, venerabiles domus) ..." ("Curso de Direito Romano" tomo I, pág. 336).

As origens e a tradição das fundações, instituições a serviço da religião ou da beneficência e a sua independência da vontade individual, sujeita apenas sua administração às regras dos próprios estatutos, tornaram-nas especialmente recomendáveis para a administração e empreendimentos que pudessem contar a colaboração pecuniária particular que não visasse objetivos de ganho, tendo, apenas, em vista fins marcadamente sociais. Já os americanos a empregam largamente na esfera particular, e as "foundation" são comuns nos Estados Unidos, como criações daqueles que, enriquecidos nas atividades mercantis, desejam perpetuar o seu nome ligando-o a uma iniciativa filantrópica ou de interesse científico. Por isso, tanto no campo da assistência social como no da educação, são numerosos os patrimônios personalizados em universidades, colégios, institutos científicos ou fundações beneficentes.

Entre nós, embora em grau restrito, as fundações têm existido, prevalecendo em regra as de finalidades pias, amparo à infância, à velhice, ou aos enfermos, e originando-se exclusivamente, como nos demais países, de atos de vontade particular. Em data recente, porém, tomou o Governo a iniciativa da criação de uma fundação visando fins políticos e administrativos, a Fundação Brasil Central, instituída por decreto-lei (n. 5.878, de 4 de outubro de 1943, cujo artigo primeiro assim dispôs:

"Fica o Governo Federal autorizado a instituir, como patrimônio próprio, uma fundação denominada "Fundação Brasil-

Central", destinada a desbravar e colonizar as zonas compreendidas nos altos rios Araguaia, Xingu e no Brasil Central e Ocidental."

A leitura da lei institucional dessa nova Fundação evidencia, porém, que embora a mesma se traduza num patrimônio personalizado, regido por estatutos aprovados pelo presidente da República, e, portanto, sob esse aspecto, uma verdadeira fundação, nela existem entretanto característicos próprios das autarquias. Assim, de sua administração participara uma Junta de Controle nomeada pelo Governo para fiscalizá-la, sem prejuízo do controle normal a que a lei civil submete as fundações, isto é, da fiscalização do Ministério público local. E mais ainda: nos termos do art. 5.º "in fine", prevê a lei que:

"ser-lhe-ão reconhecidos os privilégios atribuídos às instituições de utilidade pública e aqueles que em matéria de comunicações, transportes e selo assistem às autarquias federais".

Achamo-nos, pois, em face de nova modalidade de delegação administrativa com a revivescência das *fundações civis* às quais foram acrescentadas características da administração autárquica, constituindo um tipo de administração que, desde logo, poderemos qualificar de *fundações públicas*, instituídas pelo próprio Estado e em oposição às fundações civis que seguem as regras do Código Civil sem qualquer alteração.

Conforme observamos de início, tanto as sociedades de economia mista quanto as novas *fundações públicas* são meios de evasão da direção ou do controle rígido da máquina estatal, do mesmo modo que representam a experiência, entre nós, da associação do Estado ao particular, seja na busca de resultados econômicos, seja na consecução de fins científicos ou sociais. Observemos, pois, o desenrolar dessas experiências e aguardemos os seus resultados, certos de que a tarefa da administração multi-forme do Estado jamais se cingirá aos padrões clássicos e que novas formas constantemente surgirão, buscando sempre atender ao campo cada vez mais dilatado de suas atividades.

Quais as razões deste proceder, procurando criar um centro de educação?

A necessidade de atender aos imperativos de formação integral da juventude não só no seu aspecto cultural, morfológico e psicológico, propriamente ditos, mas na direção de sua orientação profissional em face das experiências atuais da civilização; a condição primordial de assegurar e promover um melhor ajustamento e integração dos jovens nesta fase tumultuária e

difícil de fixação dos caracteres que é a adolescência; o imperativo de desenvolver o espírito gregário pela criação de um ambiente social sadio de professores e alunos, vivendo a vida de suas escolas e criando pela inter-comunicação social dos elementos dos diversos estabelecimentos um sentido mais seguro de sociabilidade.

Pela sua oportunidade transcrevo a página do Professor Lourenço Filho que retrata uma situação real e justifica plenamente a nossa conduta:

"Em julho de 1950, reuniu a UNESCO, em Paris, pequeno grupo de especialistas para o estudo, precisamente, desta questão, numa "Conferência sobre os sistemas de ensino e a técnica moderna". Aí se congregaram sociólogos, economistas, estatísticos e até educadores, de dois grupos de países, os altamente industrializados e os que, como o Brasil, a Índia e a Turquia, estão em fase de industrialização. O ponto de partida dos estudos, depois do exame da documentação recolhida em dezesseis países (documentação, aliás, de caráter confidencial), foi o seguinte: o equilíbrio entre os dois grandes objetivos de qualquer sistema de ensino, — o levar os indivíduos a uma vida mais completa e mais digna, e a adestrá-los para fazer face à sua subsistência — apresenta-se comprometido na maioria desses países. Por outras palavras, a formação de caráter geral e a formação profissional não mais se coordenavam de maneira satisfatória, gerando tensões individuais, e, por elas tensões de grupos, com prejuízo da harmonia da vida coletiva.

Quatro fatores, observa-se, têm ocorrido especialmente para a rutura desse equilíbrio:

a) em certos países economicamente bem desenvolvidos, existe forte tendência para proporcionar mais instrução a cada vez mais alta percentagem de pessoas; outrora, admitia-se que a maioria da população devesse receber apenas a instrução elementar, mas, hoje, por uma outra forma, crescente percentagem está recebendo ensino de nível ulterior ao primário;

b) em numerosos países, condições bem próximas do pleno emprego estão provocando deslocamentos da mão-de-obra de ocupações mais penosas, ou de menor prestígio social, para profissões "não manuais; estão abandonando, assim, as da agricultura e onde haja renovação técnica de meios mais favoráveis à produção, e isso está trazendo graves prejuízos;

c) o ritmo de processo técnico, hoje muito mais rápido que no passado, exige de parte dos que trabalham na indústria esforço constante de adaptação e de readaptação;

d) os serviços sociais, assegurados hoje pela maioria dos países, em tendência geral de evolução social, impedem que a



adaptação a essas modificações técnicas da produção se faça brutalmente, sob a sanção de pressões econômicas, como as da fome, por exemplo.

Ora, cada um desses fatores pode representar evolução econômica e social considerável. Contudo, cada um deles, desde que não haja consciência de todo o processo pelos planos educacionais, poderá apresentar aspectos negativos de maior gravidade.

Os "Sistemas de ensino que não preparem os indivíduos para ganhar sua vida de forma conveniente" — concluiu-se, nessa conferência "colocam-nos numa situação trágica, acarretando, ao mesmo tempo, — uma grande perda de economia para o país". E mais: "No mundo moderno, a questão se reveste de um aspecto cultural e político que não é de pequena importância: Um homem que tenha sido formado (ou deformado) para exercer um emprêgo que não existe, torna-se quase sempre um fator de tensão, ou de conflito, para si mesmo e para o seu grupo, a sua comunidade e o seu país. Como a história nos mostra, os partidos fascistas e os quinta-colunas de toda índole encontram recrutas como que preparados, particularmente entre os inte-lectuais frustrados e os trabalhadores não especializados, que se julgam, assim, sempre explorados".

No paragrafo I do artigo I declara o projeto a incorporação à Fundação, do Instituto de Educação, Colégio Estadual e Escola Profissional Princesa Isabel. Como vêm VV. Exas., mantêm essas unidades didáticas as suas denominações próprias e no art. 18 têm asseguradas as existências de seus órgãos executivo e didático: a diretoria e congregação.

Houve quem julgasse que tal determinação viesse a condicionar a perda da equiparação dos dois estabelecimentos secundários.

Diz a lei orgânica do ensino secundário (Decreto-lei 4.244 de 9 de abril de 1942) nos seus artigos 71 e 72 e paragrafos:

Art. 71 — Além dos estabelecimentos de ensino secundário federais, mantidos sob a responsabilidade direta da União, haverá no país duas outras modalidades de estabelecimentos de ensino secundário: os equiparados e os reconhecidos.

§ 1.º — Estabelecimentos de ensino secundário equiparados serão os mantidos pelos Estados ou pelo Distrito Federal, e que hajam sido autorizados pelo Govêrno Federal.

§ 2.º — Estabelecimentos de ensino secundário reconhecidos serão os mantidos pelos Municípios ou por pessoa natural ou pessoa jurídica de direito privado, e que hajam sido autorizados pelo Govêrno Federal.

Art. 72 — Conceder-se-á a equiparação ou o reconhecimento, mediante prévia verificação, aos estabelecimentos de ensino

secundário cuja organização, sob todos os pontos de vista, possua as condições imprescindíveis a um regular e útil funcionamento.

Parágrafo único — A equiparação ou reconhecimento será suspenso ou cassado sempre que o estabelecimento de ensino secundário, por deficiência de organização ou quebra de regime, não assegurar as condições de eficiência indispensáveis.

É portanto condição para equiparação de estabelecimento de ensino secundário ser mantido pelo Estado. E isso é ponto pacífico.

No texto do ante-projeto estão claramente escritas as obrigações do Estado na manutenção dos diversos estabelecimentos. Já o Deputado Gustavo Capanema em parecer sobre as diretrizes e bases da educação nacional afirmou: "A Constituição quer que, em cada unidade federativa exista e funcione, consoante as exigências locais de educação e cultura, um adequado sistema de repartições e estabelecimentos de ensino sob a gestão, o controle ou a assistência do respectivo Governo (Gustavo Capanema — Parecer).

E tanto esse é o espírito que norteia os órgãos superiores de educação no país que não se entrevêem nos regulamentos vigentes do ensino secundário outra vantagem dos estabelecimentos equiparados sobre os reconhecidos senão a de nos primeiros se processarem os exames do art. 91. E isso mesmo já está autorizado aos Ginásios Municipais.

Declara o ante-projeto, no artigo 2.º "A Fundação é entidade autônoma, administrativa, financeira e, tecnicamente, e respeitada a legislação em vigor".

Regista este artigo uma das maiores razões da iniciativa: a autonomia. Em luminosa carta, enviada à Diretoria Geral deste Departamento, e anexa ao presente, assinala o Professor Anísio Teixeira as linhas mestras do problema com a sua proficiência de todos reconhecida. O Professor Roberto Moreira, Técnico de Educação, e hoje à frente dos estudos e pesquisas sobre o ensino médio no Ministério da Educação, também em bem emitido parecer (que temos a honra de anexar ao presente) e apoiado em fundamentada argumentação discute o assunto, concluindo pela oportunidade da autonomia e vantagens de sua implantação.

No mesmo sentido têm as Conferências Nacionais de Educação opinado.

O Professor Almeida Júnior em conferência magistral também declara, em meio à discussão dos problemas de centralização e descentralização do ensino: "Defendemos a autonomia para que possa haver ajustamento melhor de cada sistema escolar à sua região, aos recursos, aos problemas, às aspirações e até às

tradições de cada Estado, e para que da iniciativa de cada um resulte interesse mais vivo pelo ensino e maior senso de responsabilidades".

E Lourenço Filho, com a sua incontestada autoridade acrescenta: "Faz-se necessário, portanto, que se instale no povo a compreensão de que a administração da educação não resulta apenas das leis, dos textos escritos. A educação não é empreendimento tão somente do Governo, mas, também, do povo, que deve estar a ele associado. Atravessamos uma fase de transição. Em relação ao ensino secundário, por exemplo, já está esmorecendo a idéia do valor do simples certificado. Hoje em dia muitas famílias já não pensam que seus filhos devam ter apenas o certificado, mas, dentro da cabeça, algo para fazer valer o certificado".

Inspirado nessas idéias de autonomia e conhecedor das vantagens que essa condição trouxe ao ensino superior, através das universidades, é que fixamos no ante-projeto em causa a autonomia para a novel organização.

Não podendo, em sã consciência, atribuir à idéia de um centro educativo de grau médio a denominação, hoje específica, de universidade, nos inclinamos pela mais modesta de uma Fundação Educacional balizada nas suas linhas gerais pelas idéias e pelos conceitos que fizeram dessas organizações universitárias o cadinho cultural e civilizador de vários países.

"Hoje, diz-nos Carneiro Leão, continuar na política de alheamento nacional, persistir em organizar um sistema de educação, sobretudo a educação da adolescência, estranha às realidades brasileiras e às imposições e tendências atuais da civilização é preparar a escravização econômica do Brasil".

Descendo do altiplano das concepções filosóficas para o terra a terra das dificuldades administrativas, sentimos também, e aí, objetivamente, as vantagens dessa situação pela flexibilidade do comando, pela prontidão das providências assegura-doras de uma atividade regular e dinâmica como convém às instituições dessa natureza.

Mais ainda, a outorga pelo Estado da autonomia à organização lhe permite maior contato e entrosamento com os diversos grupos sociais podendo se constituir, se a tanto o levarem a capacidade e iniciativa de seus mestres e condutores, num centro dos interesses educativos da comunidade que nele verá o núcleo de formação das novas gerações e a matriz robusta do nosso desenvolvimento cultural.

Já se criou no Brasil a consciência do dever social de se colaborar nas obras de assistência. Um hospital, uma creche, um asilo têm financiamento e doações das sociedades.

As escolas são entretanto ainda problemas do Govêrno. Dele se exige tudo prover. As iniciativas privadas têm naturalmente de ser estipendiadas pelos ônus de remuneração nas escolas particulares. E as organizações educativas do Govêrno vão vivendo sua vida isoladas da comunidade, mal compreendidas sempre, criticadas aos quandos e sofrendo as contingências dos percalços da administração oficial. Por que não associarmos as diversas classes sociais ao problema da educação? Por que não fazermos participar da vida da escola os grupos humanos que a exigem e determinam?

No seu artigo 5.º o ante-projeto regula a constituição do Conselho Administrativo da Fundação.

Abeberou-se o Departamento, para organização, nos claros e sábios dispositivos da Constituição do Estado da Bahia, regulando os problemas da Educação e Cultura.

"Capítulo III — Da Educação e Cultura — Conselho Estadual de Educação e Cultura — Art. 117 — A função de educação e ensino compete ao Estado na forma da Constituição Federal, incumbindo sua superintendência e direção ao Conselho Estadual de Educação e Cultura, órgão autônomo administrativa e financeiramente, nos termos desta Constituição e da lei orgânica do ensino.

§ 1.º — O Conselho Estadual de Educação e Cultura se comporá, além de seu presidente, de seis membros, nomeados pelo Governador com aprovação do Poder Legislativo, dentre pessoas de reputação ilibada, renovando-se, de dois em dois anos, pelo terço. O Conselheiro perderá o mandato nos casos previstos na lei orgânica do ensino.

§ 2.º — O Conselho, cujas atribuições serão especificadas na lei orgânica do ensino, funcionará sob a presidência do Secretário de Estado, encarregado dos negócios da educação, seu membro nato, ao qual, além das funções definidas na mesma lei, competirá:

I — fiscalizar o fiel e exato cumprimento da lei orgânica do ensino;

II — apresentar, anualmente, ao Governador, e, por intermédio deste à Assembléia Legislativa, completa exposição sôbre os negócios da educação e do ensino;

III — velar pela boa marcha dos negócios da educação e ensino, de acordo com as deliberações do Conselho.

§ 3.º — O Conselho elegerá, por maioria absoluta, três pessoas de notório saber em questões de ensino, dentre as quais o Governador escolherá o Diretor da Educação e Cultura, cujo mandato será de quatro anos, somente sendo permitida sua destituição nas hipóteses regulares na lei orgânica do ensino.

§ 4.º — Ao diretor de Educação e Cultura competem as funções de administração do sistema estadual de ensino e cultura, inclusive o exercício do poder disciplinar, e, nos termos da lei orgânica e com aprovação do Conselho, nomear, promover, exonerar ou demitir os membros do magistério e funcionários de serviços de educação e cultura.

§ 5.º — Os membros do Conselho de Educação e Cultura não poderão, sob pena de perda dos cargos, exercer atividades político-partidárias ".

Imaginamos, portanto, fazer nas Alagoas para com o ensino médio o que a Constituição Baiana, inspirada nas melhores fontes e experiências deliberou para administrar todo o seu sistema educativo. E' a transplantação para o nosso país dos Board of Education dos Estados Americanos.

Mais ainda, teve como orientação dispositivos das leis do parlamento baiano, criando as Fundações "Gonçalo Moniz" e "Otávio Mangabeira" em que se transformaram os Instituto de Saúde Pública e Conjunto Sanatorial de Tuberculosos.

Da Fundação Getúlio Vargas também examinamos a legislação no sentido de obtenção de um conhecimento mais seguro do que se tem feito no país.

A discriminação adotada no ante-projeto corresponde a essa nossa diretiva de participação da comunidade na vida escolar, através de elementos representativos de suas elites intelectuais, da sociedade em geral, fixada nos pais de alunos e nas classes produtoras e reguladoras da economia, através de homens da indústria e comércio. Registe-se a salutar providência de impossibilitar a reeleição dos Conselheiros, a não ser dois anos após a extinção dos mandatos, mencionada no paragrafo 3.º do artigo 6.º.

Chamo particularmente a atenção de VV. Exas. para a situação da Reitoria e suas responsabilidades. Eleito por prazo determinado, quando houve quem assoalhasse iria existir para o dolce-far-niente perpétuo do inspirador do ante-projeto, é função árdua e plena de responsabilidade a exigir qualidades marcantes de lider.

Rogo a VV. Exas. se detenham com o maior apreço nos capítulos referentes ao patrimônio e recursos financeiros para melhor apreciarem a extensão e alcance da iniciativa. Confinado o nosso ensino médio, até esta data, aos limites das verbas orçamentárias estaduais, têm ante si, abertas a ampla via da cooperação financeira da União, do município e, desde que assegurem os seus órgãos dirigentes um sentido sério de trabalho e realização como é de prever, a cooperação privada, que julgamos indispensável não só como provimento econômico financei-

ro, mas simultaneamente, como um certo sentido educativo por traduzir a fé e a confiança do povo na organização formadora das novas gerações. Sabido, elementarmente, que o ensino é atividade onerosa e que a mingua de recursos materiais é fator precípua de dificuldades didáticas devemos registrar, com ênfase, nesta exposição, as esperanças que alimentamos de que maiores dotações, propiciando material didático mais abundante e melhores condições de conforto, de par com remuneração condigna do pessoal, resultarão em atividades mais positivas e rendimento maior dos currículos. Caracterizando também a situação inconfundível de entidade pública estão os artigos 23 e 38 pelos quais o ante-projeto torna absolutamente idêntico aos do patrimônio estadual os bens da Fundação. Tranquilizadores são da mesma forma os dispositivos referentes aos funcionários do Estado que prestarem serviços à Fundação. Redigidos com a finalidade de assegurar, indistintamente, a todos a plenitude de seus direitos VV. Exas. no entanto os examinarão, completando qualquer lapso por ventura existente. Embora a Constituição assegure vitaliciedade apenas aos magistrados e professores catedráticos, situação portanto de incontestável privilégio e segurança, imunes que se encontram de qualquer mal avisada tentativa contra os seus inalienáveis direitos, no entanto, para tranqüilidade de algum timorato encarecemos a atenção de VV. Exas. para os dispositivos referidos, desde quando o Departamento, ao elaborar e planejar o presente trabalho somente por uma atitude e uma conduta foi norteado: fazer obra de construção, de melhoria e progresso para a terra e o ensino nas Alagoas, respeitando os direitos e prerrogativas dos homens e instituições.

Senhores Conselheiros,

Esta organização consultiva que o Govêrno Estadual, pelos seus poderes Executivo e Legislativo, criou com a finalidade de colaborar com a administração pública na solução dos problemas educativos é em realidade digna de suas atribuições pelo alto critério que presidiu a sua formação, constituída de representantes autorizados de todos os graus de ensino e administração do Estado, não faltando a representação das elites intelectuais. Com o seu reconhecido espírito público examinem e discutam o ante-projeto que lhes é com esta exposição apresentado e apresentem a este Departamento a oferta magnífica do trabalho de suas inteligências, do seu espírito público e do seu amor à terra e nos permitam que concluamos com as palavras lapidares do mestre Anísio: "Esqueçamos um pouco as nossas

divisões e separações em pequenas questões de filosofia de administração, façamos um ato de fé no brasileiro, examinemos com os olhos de observação o panorama educacional brasileiro, discutamos à luz dessa observação o que mais nos convenha e demos ao país uma lei ampla e corajosa, mais de poderes e faculdades que de dificuldades e restrições, para que todas as forças privadas, locais, estaduais e federais se possam lançar à grande tarefa comum de educar o brasileiro para a nova era, que já se iniciou, e que será a da vertebralização deste país ou da sua crescente desagregação, conforme sigamos essa orientação ou a do criminoso *laissez faire* em que nos estamos deixando arrastar".

Com as homenagens de apreço e consideração.

DR. IB GATTO FALCÃO, Diretor Geral.

#### CARTA DIRIGIDA AO PROFESSOR ANISIO TEIXEIRA.

Maceió, — Al. 28 de abril de 1954.

Meu caro Mestre Professor Anisio Teixeira,

Venho lhe dar notícias das obras do nosso Centro Educacional. De acordo com as nossas afirmativas está a firma construtora se desempenhando a contento da tarefa que lhe foi confiada. Assim, já se encontram elevadas as alvenarias dos vários pavilhões das Escolas Normal e Experimental e, concluídas as fundações da Escola Secundária. Os serviços de drenagem já vão em acentuado progresso e iniciado o movimento de terra, programado pelo projeto de nosso talentoso Diógenes Rebouças. Penso porém, meu caro mestre, já nesta altura, em que sentimos uma realidade, a grande obra que sua notável compreensão dos problemas educativos de par com esse seu generoso coração permitiram que se realizasse em Alagoas, ser tempo de meditar nos problemas de funcionamento da magnífica primeira experiência de vida universitária de grau médio, a se processar no Brasil. Sinto, meu caro mestre, como colaborador humilde de sua grandiosa concepção, no dever de assegurar á obra, que materialmente será magnífica, um clima dinâmico de vida e trabalho no seu funcionamento, de molde a corresponder às esperanças que nela depositamos, e, mais de que isso às necessidades de formação da juventude para quem foi criada. Meditando serenamente no problema, analisando o funcionamento dos órgãos do serviço público, observando o rendimento de trabalho dos órgãos estatais e dos empreendimentos de natureza privada,

examinando os organogramas e esquemas de administração de unidades educativas no País e no estrangeiro, comparando e debatendo os problemas de rígida centralização, autonomia e livre iniciativa, firmei a convicção de que, o nosso Centro Educacional, que desejamos seja atual, objetivo, pedagogicamente ativo, modificando a conduta dos jovens como condição inseparável da aprendizagem, ao mesmo tempo que, ajustando-os socialmente, deverá ter uma organização flexível e plena autonomia técnica e administrativa. Mudar, simplesmente, as unidades estaduais existentes para os novos edifícios, deixando vigorantes os intransponíveis muros das dificuldades burocráticas, das subordinações administrativas, das insuficiências de verbas, dos formalismos funcionais das máquinas de serviço público, que permitem fiquem crianças sem professor, enquanto correm os passos burocráticos os requerimentos de licença dos titulares, no alheamento da comunidade pelos problemas da vida dos estabelecimentos, julguei seria não corresponder a tanto esforço e falhar aos propósitos que nos inspiram. Imaginei portanto, submeter ao órgão consultivo estadual, o Conselho Estadual de Educação, e após seu parecer ao Governador do Estado, um estudo no qual formulo as bases de organização de uma entidade de caráter público, vinculada ao Estado e por êle dirigida, mas dispondo de liberdade e autonomia para, na proporção da capacidade, iniciativa e espírito público dos seus dirigentes, realizar um trabalho sério como o que nós desejamos.

Pensei assim, meu caro mestre, em uma fundação criada por lei estadual e administrada por um Conselho nomeado pelo Governador, presidido pelo Diretor Geral do Departamento de Educação e, possuindo como órgão executivo uma Reitoria, de nomeação do Conselho, com as atribuições que a tradição, o espírito e as condições de vida universitárias exigem para o bom exercício do cargo. Dentro do sistema, as unidades escolares com as suas prerrogativas e órgãos de administração, mas identificadas todas pela composição de um Conselho Técnico com as atribuições didáticas e educativas indispensáveis. Financiada pelo Estado, com patrimônio assegurado pelo Estado, como o exige a lei civil, dirigida por homens nomeados pelo Estado e revertendo tudo ao Estado, no caso de algum dia se tornar impossível o seu funcionamento, penso estar caracterizada sem dificuldade de raciocínio, a sua fisionomia de entidade pública, embora possa legalmente possuir autonomia técnica e administrativa, receber cooperação do poder público federal e municipal e, pela participação maior da comunidade em sua organiza-



ção, através do Conselho de Administração, a indispensável participação privada. Não é possível, meu eminente mestre, que em nossos dias ainda tenhamos o povo alheado de nosso problema político por excelência, a educação. Penso, já ser tempo de pormos um ponto final naquele conceito de ser a educação atribuição exclusiva do governo. Entretanto, em meio a esta ordem de idéias, sinto, no ambiente, em contraposição ao entusiasmo e estímulo de muitos, um certo fetichismo de permanência no seio da administração pública por parte de uns, um injustificado temor das responsabilidades de criação de uma nova organização, de outros, um sentido emocional de apego às velhas rotinas de funcionamento, de permeio com algumas opiniões tradicionalistas que julgam se pretende extinguir um ginásio que já é centenário. Sei que o que pretendo, honestamente movido pelo mais firme espírito público e decorrente de conceitos firmados por alguma experiência, senso de responsabilidade, amor à terra e estudo é entretanto, algo revolucionário e corajoso por quebrar uma rotina e afirmar de alguma sorte a incapacidade de um sistema. Como os problemas de saúde os de educação precisam de medidas prontas e soluções imediatas. Desejoso porém, meu eminente mestre, de realizar trabalho útil e contribuir para a melhoria da comunidade alagoana, submeto a questão à sua incontestante autoridade. Seu espírito público, a universalidade de sua cultura, sua formosa e lúcida inteligência e sua afetuosa estima pelos problemas da terra e da gente alagoanas, permitirão dedique sua preciosa atenção para o assunto, no sentido de me enviar sua palavra, seu conselho e seu julgamento.

Seu, ex-corde,

(Ass.) IB GATTO FALCÃO.

Era o que se continha no original — Departamento Estadual de Educação, em 31 de maio de 1954.

D. E. E. — Divisão Administrativa, em 31 de maio de 1954.

Visto: *Waldir Correia das Neves*. — Diretor.

## CARTA DO PROFESSOR ANISIO TEIXEIRA

Armas da República.  
Ministério da Educação e Saúde.  
Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos.  
Campanha de Inquérito e Levantamento do Ensino Médio e Elementar  
(CILEME), Rio de  
Janeiro — Brasil.

Rio de Janeiro, em 7 de maio de 1954. Meu

eminente amigo prof. Dr. Ib Gatto Falcão

Venho juntar o meu aplauso ao que lhe deverá enviar toda Alagoas, pelo seu ante-projeto de lei criando a Fundação Educacional de Maceió, em que será incorporada a educação de nível médio dessa Capital.

O princípio da autonomia dos estabelecimentos educacionais, definitivamente consagrado quanto ao ensino superior e às universidades, deve estender-se até o nível médio. O centro educacional de Maceió constituirá, aliás, com a variedade dos seus institutos e dos seus cursos, uma verdadeira universidade de nível médio.

São óbvias as vantagens, que decorrerão dessa autonomia. O regime de liberdade e responsabilidade que, assim, se estabelece corrigirá o perigo, tão corrente, nos estabelecimentos de ensino subordinados administrativamente à burocracia governamental de estagnação e perda de estímulo e inspiração. Acima de tudo, porém, a autonomia vem assegurar às instituições educativas o caráter de empreendimento democrático e cooperativo que, de direito, lhes pertence.

Devotadas à tarefa de educar, isto é, formar indivíduos autônomos, capazes e lúcidos, como poderiam tais instituições se organizar como simples repartições públicas subordinadas? Na verdade, mesmo quando ligadas diretamente ao govêrno, o princípio da liberdade da cátedra sempre lhes dá, pelo menos, a ilusão de autonomia.

Por que, pois, não completar a obra concedendo-se-lhe com a auto-direção a completa responsabilidade no cumprimento de sua missão? Professores e educadores mais que quaisquer outros profissionais devem gozar dessa liberdade e da conseqüente responsabilidade no desempenho de sua tarefa.

Não será, assim, necessário insistir nas vantagens da autonomia. Será, porém, que haja inconvenientes? Examinemos as possíveis críticas ao projeto.

De logo, desfaçamos um possível equívoco. Poderá parecer que perderão as instituições o caráter público, passando à Fundação. Nada menos exato. O Estado moderno democrático é, essencialmente, pluralista. A Fundação é uma instituição pública, que funciona sob o regime de responsabilidade das instituições privadas. Nenhuma de suas escolas perde o caráter tradicional de instituições públicas de ensino. Conquistada a autonomia, crescem de capacidade e vigor, desenvolvendo os seus programas de ação e ensino com a iniciativa e a independência, que já nos habituamos a encontrar nas Universidades, que por autônomas não deixam de ser públicas.

Poderão, porém, as escolas, sem a propulsão externa, se encerrarem num espírito de auto-perpetuação, constituindo-se em núcleos fechados e reacionários, defendendo o seu próprio atraso e os próprios interesses de seu pessoal.

Busquei caracterizar o perigo na sua forma extrema e rara. Mas, ainda que, assim, chegasse a ser, melhor será o regime de autonomia do que o regime de subordinação. Porque, no regime de autonomia, o remédio se encontrará para o mal no próprio organismo da instituição. O jogo de forças, no instituto autônomo, depressa corrigirá qualquer tendência à imobilização ou à decadência, sem falar nos órgãos outros da Fundação, o Conselho Administrativo e o Conselho Técnico, que exercerão a necessária influência estimuladora e renovadora.

Restaria, meu caro Dr. Ib Gatto Falcão, citar os exemplos anglo-saxônicos. Tanto na Inglaterra, quanto na América, os estabelecimentos públicos de educação têm todos esse regime de autonomia, pelo qual se afirma um dos princípios diretores do estabelecimento democrático moderno. O govêrno financia a educação, traça-lhe as normas e os limites gerais, mas não a dirige nem a tutela.

Quem dirige a educação são os professores, com a sua consciência profissional. E o meio disto assegurar é dar-lhes a autonomia, que caracteriza a sua Fundação.

Faço os meus votos mais sinceros pela vitória de seu projeto, com o qual Alagoas se faz pioneira de um regime de maioria para os estabelecimentos públicos de ensino médio e dá início a um novo período da educação pública, em nosso país, graças ao qual o Estado manterá os estabelecimentos de ensino, sem os percalços que já íamos considerando inevitáveis da burocracia, da rigidez, da uniformidade e, porque não dizê-lo, da política partidária. Autônomos e vivos, crescerão Eles agora como cresce o Brasil, cada vez mais espontâneos, mais vi-

gorosos, mais senhores do seu destino e mais ajustados ao seu meio e à sua gente.

Grande e afetuoso abraço do seu colega, amigo e admirador

Ass.) ANÍSIO TEIXEIRA

P. S. Pedi ao Professor Roberto Moreira, Técnico de Educação da CILEME e outro entusiasta do seu projeto, para escrever o documento junto, em que alinhou alguns fundamentos interessantes para sua justificação. Também fez êle cuidadosa revisão do seu ante-projeto. Poderá fazer do seu trabalho o uso que julgar acertado.

ass.) ANÍSIO TEIXEIRA

Era o que se continha no original. Departamento Estadual de Educação, em Maceió, 31 de maio de 1954.

Visto: *Waldir Correia das Neves* — *Diretor*.

#### IDÉIAS PARA A EXPOSIÇÃO DE MOTIVOS DO ANTE-PROJETO DE LEI QUE CRIA O CENTRO EDUCACIONAL DE MACEIÓ

Pelo Prof. ROBERTO MOREIRA

1 A Educação é uma resultante de condições econômicas políticas e sociais relativas a uma região, na qual se localiza uma população com comunidade de interesses e idéias.

2 Dos três tipos de condições, nenhuma deve e pode ser deixada de lado, sob pena de hipertrofia ou desfuncionalização das instituições educacionais.

3 Econômicamente, necessita qualquer Instituto Educacional não só atender à realidade econômica da sociedade a que serve, proporcionando aquela formação tecnológica e cultural que mais facilita aos educandos desenvolver e fazer progredir economicamente as comunidades de que procedem mas ainda deve o instituto realizar-se em condições financeiras adequadas às possibilidades ambientes.

4 Socialmente, a instituição não pode ser um organismo à parte, fechada às influências e aspirações dos grupos mais representativos da sociedade e das comunidades a que servir; daí a necessidade de estar permanentemente aberta a tais influências e de nunca deixar de atender às mencionadas aspirações.

5 Politicamente, deve corresponder à realidade e aos ideais políticos que dominem a vida coletiva, sem, contudo, estar subordinada ao jogo de interesses mais imediatos e despertados pela consciência política de grupos ou facções. Assim, numa democracia liberal e pluripartidária, a instituição educacional se inspira nos ideais, mas deve fugir à influência dos debates e lutas partidárias, sob pena de tornar-se facciosa.

6 Dum ponto de vista administrativo, é preciso reconhecer que a instituição educacional não difere essencialmente das empresas comerciais ou industriais, que dependem de processos e técnicas administrativas próprias, quer sejam de iniciativa privada, quer de iniciativa pública e oficial. Não é outra a razão das autarquias industriais, econômicas, assistenciais e de previdência, que o Estado moderno favorece e desenvolve.

7 A simples aplicação de uma burocracia administrativa que é eficiente em um determinado setor econômico, social ou técnico, às instituições educacionais, pode resultar em emperramento, desfuncionalização ou fraqueza de suas capacidades.

8 A melhor forma de atender a todas essas condições é a organização em entidades autônomas, econômica e administrativamente, das instituições educacionais, desde que possam dispor de recursos financeiros próprios, administração representativa dos interesses de gerais da sociedade a que servirem, e de técnicas de execução, adequadas aos objetivos e seus meios.

9 São estes os princípios que servem de base ao presente anteprojeto da lei que cria a Fundação Educacional de Maceió.

10 Procura reunir numa só entidade os três principais ramos de ensino médio já existentes na Capital, além de outros que venham a ser determinados pelas necessidades locais. Da conveniência disto, dizem não apenas a experiência pedagógica moderna, já que, no ensino médio é que se definem as aptidões e vocações, havendo necessidade de reajustamento de orientação pré-profissional e conseqüente possibilidade de mudança de atividades do adolescente, mas também as próprias necessidades sociais, porque ao ensino médio cabe, além da velha função de selecionar uma elite intelectual para os cursos de nível superior, também e de modo cada vez mais intenso, a de preparar os técnicos e especialistas de nível médio, cuja solicitação pelos meios sociais de produção é cada vez maior.

11 A autonomia financeira e administrativa que se preconiza não implica uma liberação total de controle pelos poderes públicos. Não só do Governador depende, em última instância, a nomeação do Conselho Administrativo, como ainda o Diretor Geral do Departamento Estadual de Educação, como Pre-

sidente nato do referido Conselho, é um elemento de ligação entre o Governo e a Fundação.

12 Pelas normas que presidem a escolha e a nomeação dos Conselheiros fica reduzida a um mínimo a possibilidade de influência político-partidária. Essas mesmas normas determinam um critério de representação na administração, capaz de permitir que os grupos sociais mais interessados se façam ouvir e sentir no seio da Função.

13 A forma pela qual é escolhido o Reitor e eleita a metade do Conselho Técnico, garante não só harmonia administrativa, como também maior responsabilidade funcional e técnica do Corpo Docente perante o Conselho Administrativo.

14 Finalmente, o modo pelo qual é constituído o patrimônio da Fundação e pelo qual são obtidos os seus recursos financeiros, não se torna oneroso ao Estado, além de permitir que, por iniciativa não possível ao poder público, ela procure nas entidades privadas apoio econômico que lhe permita maior desenvolvimento de atividades.

Era o que se continha no original: — Departamento Estadual de Educação, em Maceió, 31 de maio de 1954.

Visto: *Waldir Correia das Neves* — Diretor.

#### ANTE-PROJETO DE LEI CRIANDO A FUNDAÇÃO EDUCACIONAL DE MACEIÓ

Art. 1 — E' criada a Fundação Educacional de Maceió, destinada a manter um centro de educação de nível médio, em seus diferentes ramos, conforme fôr determinado pelas necessidades locais e estaduais, bem como estabelecimentos de outros. níveis e graus necessários aos seus fins.

§ 1 — Ficam incorporados à Fundação, desde já, o Instituto de Educação, o Colégio Estadual de Alagoas e a Escola Profissional "Princesa Isabel".

Art. 2 — A Fundação Educacional de Maceió é entidade autônoma, administrativa, financeira e tecnicamente, respeitada a legislação em vigor.

Art. 3 — São órgãos da Fundação:

- a) Conselho Administrativo;
- b) Reitoria;
- c) Conselho Técnico.

Art. 4 — A Fundação Educacional de Maceió é representada ativa, passiva, judicial e extrajudicialmente pelo Reitor.

DO CONSELHO ADMINISTRATIVO

Art. 5 — O Conselho Administrativo, órgão supremo da Fundação, será constituído pelos seguintes membros:

- a) o Diretor Geral do Departamento Estadual de Educação, que exercerá a função de Presidente;
- b) seis membros nomeados pelo Governador do Estado, perante o qual se empossarão.

§ único — Os membros do Conselho Administrativo serão escolhidos, conforme o seguinte critério, entre pessoas de reconhecida idoneidade moral e devotado espírito público:

- a) 1 representante dos estabelecimentos de ensino superior de Alagoas;
- b) 1 representante do ensino secundário;
- c) 2 pais de alunos;
- d) 1 representante do comércio;
- e) 1 representante da indústria.

Art. 6 — O mandato dos Conselheiros será de seis (6) anos sendo renovado pelo terço, de 2 em 2 anos. O Conselho, sessenta (60) dias antes do término do mandato do terço de seus membros, reunir-se-á extraordinariamente, a fim de organizar as listas tríplexes dos substitutos, para a escolha pelo Governador.

§ 1 — Perderá o mandato o membro do Conselho que faltar a três (3) sessões ordinárias consecutivas, salvo moléstia, e em qualquer caso a seis (6) dessas mesmas sessões.

§ 2 — Quando qualquer dos membros do Conselho perder o mandato ou a êle renunciar, bem como em caso de vaga, o Conselho se reunirá dentro de quinze (15) dias, a fim de propor ao Governador em lista tríplex, o seu substituto, que exercerá o mandato pelo tempo que restava ao substituído.

§ 3 — Só poderão voltar ao Conselho os membros, cujo mandato tenha terminado, depois de decorridos 2 anos do término do exercício desse mandato.

§ 4 — Em caso de renúncia coletiva, o Governador do Estado nomeará o novo Conselho, obedecidos os mesmos critérios dispostos no artigo 5. § único, e no artigo 37.

Art. 7 — O Conselho poderá funcionar e deliberar, ordinariamente, com a maioria absoluta de seus membros, trimestralmente e extraordinariamente sempre que preciso e por con-

vocação do Presidente, solicitação do Reitor ou da maioria dos Conselheiros.

Art. 8 — Os Conselheiros perceberão um jeton de duzentos cruzeiros por sessão ordinária não havendo retribuição nas extraordinárias.

Art. 9 — E' de competência do Conselho Administrativo:

- a) nomear e empossar o Reitor e indicar quem deverá substituí-lo nas suas faltas e impedimentos;
- b) aprovar o orçamento anual da Fundação;
- c) deliberar, mediante proposta do Reitor, sôbre realização de operações de crédito para antecipação da receita da Fundação ou para consecução de objetivos imediatos, quando os recursos da mesma forem insuficientes;
- d) autorizar novas despesas no exercício financeiro, quando as necessidades do serviço exijam e haja recursos disponíveis;
- e) deliberar sôbre os lançamentos dos saldos de cada exercício no fundo patrimonial ou em contas especiais;
- f) deliberar sôbre as mutações patrimoniais que se fizeram mister;
- g) julgar a prestação de contas do Reitor;
- h) organizar a lista tríplice a ser enviada ao Governador do Estado para a escolha do substituto do membro que concluir, ou, que por qualquer motivo, perder ou renunciar ao mandato;
- i) homologar as admissões e as demissões dos professores catedráticos;
- j) alterar, no decorrer do exercício, o orçamento em vigor;
- k) resolver os casos omissos;
- l) aprovar o regimento da Fundação;
- m) aprovar, após parecer do Reitor, os regimentos das unidades didáticas;
- n) fixar a representação do Reitor.

Art. 10 — Compete ao Presidente convocar as sessões do Conselho.

Art. 11 — O Presidente, além do seu voto de Conselheiro, terá também direito ao de desempate.

Art. 12 — Nas faltas e impedimentos do Presidente, será êle substituído pelo Conselheiro mais idoso.

#### DA REITORIA

Art. 13 — A Reitoria é o órgão executivo da Fundação. § 1 — Constituem requisitos essenciais para ser provido no cargo de Reitor:

- a) ser brasileiro;



b) ser educador de reconhecida competência e ilibada reputação moral, podendo ser um dos membros do corpo docente da Fundação, o qual, nesse caso, será licenciado da função docente;

c) no caso de não ser membro do corpo docente, não poderá o Reitor, durante sua gestão, exercer outra atividade na Fundação.

§ 2 — O Reitor será nomeado e empossado pelo Conselho Administrativo, pelo prazo de 3 anos.

Art. 14 — Constituem atribuições do Reitor:

I — representar e dirigir a Fundação velando pela fiel observância dos seus estatutos;

II — assinar, conjuntamente com o respectivo Diretor de cada um dos estabelecimentos de ensino, os diplomas conferidos pela Fundação;

III — desempenhar nas sessões do Conselho Administrativo as funções de Assessor Técnico, encaminhando os assuntos e participando das discussões sem direito de voto;

IV — administrar as finanças da Fundação;

V — nomear, remover, licenciar e demitir o pessoal da Fundação;

VI — nomear os membros do corpo docente após as provas de habilitação que forem exigidas no regimento da Fundação e contratar professores de acordo com resoluções do Conselho Técnico;

VII — apresentar ao Conselho Administrativo relatório minucioso da vida da Fundação, acompanhado da prestação de contas;

VIII — nomear os Diretores dos diversos estabelecimentos de ensino da Fundação;

IX — presidir o Conselho Técnico com voto de qualidade além do de Conselheiro, bem como designar dentre os funcionários da Fundação o que deve servir de secretário do mesmo;

X — propor ao Conselho Administrativo a realização de operações de crédito para antecipação da receita ou para consecução de objetivos imediatos da Fundação, quando os recursos da mesma forem insuficientes;

XI — superintender todos os serviços da Fundação;

XII — impor penas disciplinares;

XIII — submeter ao Conselho Administrativo o orçamento da Fundação;

XIV — desempenhar todas as demais atribuições referentes ao cargo de Reitor, de acordo com os dispositivos regimentais.

Art. 15 — O Reitor terá direito a uma verba de representação não inferior aos vencimentos do Diretor Geral do Departamento Estadual de Educação.

#### DO CONSELHO TÉCNICO

Art. 16 — O Conselho Técnico, composto do Diretor e um professor designado pela Congregação de cada estabelecimento de ensino mantido pela Fundação, pelo prazo de 2 anos, reu-nir-se-á sob a presidência do Reitor.

Art. 17 — Constituem atribuições do Conselho Técnico:

I — reunir-se em sessões ordinárias pelo menos uma vez por mês e extraordinariamente quando convocado pelo Reitor.

II — emitir parecer sôbre quaisquer assuntos de ordem didática ou técnica de ensino;

III — rever os programas de ensino das diversas disciplinas dos diferentes estabelecimentos a fim de verificar se obedecem às exigências regulamentares;

IV — sugerir providências tendentes ao bom funcionamento dos vários serviços culturais da Fundação;

V — opinar sôbre a capacidade técnica dos professores a serem contratados;

VI — deliberar sôbre programas e normas dos concursos para provimento das cadeiras vagas na Fundação;

VII — opinar sôbre realização de cursos, por profissionais especializados, estranhos ou não ao corpo docente, tendentes à difusão de conhecimentos técnicos especializados e atinentes quer ao currículo das unidades escolares, quer a problemas gerais úteis à vida e à solução de problemas sociais;

VIII — sugerir a realização de pesquisas originais e os recursos financeiros para tal fim;

IX — planejar e organizar a Revista da Fundação, bem como outras publicações.

#### DOS ESTABELECIMENTOS DE ENSINO

Art. 18 — São órgãos das unidades de ensino da Fundação:

- a) Diretoria;
- b) Congregação.

## DOS DIRETORES

Art. 19 — O Diretor de estabelecimento de ensino será nomeado por livre escolha pelo Reitor, dentro do respectivo quadro de professores catedráticos.

Art. 20 — Constituem atribuições do Diretor:

I — entender-se com os órgãos superiores sobre todos os assuntos que interessem ao estabelecimento e dependam de decisões daqueles;

II — representar o estabelecimento em quaisquer atos públicos;

III — assinar conjuntamente com o Reitor os diplomas expedidos pela Fundação;

IV — fazer parte do Conselho Técnico;

V — executar e fazer executar as decisões dos órgãos superiores;

VI — promover a fiel execução do regime didático, especialmente no que respeita à observação de horários e programas, além de orientar e inspecionar a atividade dos professores, auxiliares do ensino, professores contratados e estudantes;

VII — manter a ordem e a disciplina em todas as dependências do estabelecimento e propor ao Reitor as providências que se façam necessárias;

VIII — superintender todos os serviços do estabelecimento;

IX — conceder férias regulamentares;

X — dar posse aos funcionários docentes e administrativos;

XI — informar o Reitor sobre quaisquer assuntos que interessem à administração e ao ensino;

XII — apresentar anualmente ao Reitor relatório dos trabalhos do estabelecimento, nele assinalando as providências indicadas para a maior eficiência do ensino.

XIII — presidir e convocar a congregação.

## DA CONGREGAÇÃO

Art. 21 — A Congregação dos Estabelecimentos de Ensino da Fundação será constituída pelos professores catedráticos e terá como atribuição:

I — eleger por maioria absoluta o membro do Conselho Técnico;

II — eleger pelo processo uninominal e nos termos do respectivo regulamento, as comissões examinadoras de concursos;

III — deliberar sobre a realização de concursos e tomar conhecimento do parecer da banca examinadora;

IV — sugerir aos poderes superiores as providências necessárias ao aperfeiçoamento do ensino no respectivo estabelecimento.

#### DO PATRIMÔNIO DA FUNDAÇÃO

Art. 22 — O patrimônio da Fundação será formado:

- a) pelos bens imóveis e móveis, instalações, títulos e direitos adquiridos do Estado de Alagoas, por transferência, incorporação e doação;
- b) pelos bens e direitos que a Fundação adquirir;
- c) pelos legados ou donativos regularmente aceitos, com ou sem encargos expressos;
- d) por fundos especiais;
- e) pelos saldos de exercícios financeiros que forem regularmente transferidos para a conta patrimonial;
- f) dos seguintes bens, doados pelo Governo do Estado para início da constituição do seu patrimônio:

1 — um terreno de forma .....

2 — todas as construções existentes no terreno acima especificado, assim como todo o material, móveis e utensílios atualmente existentes no Colégio Estadual de Alagoas, Instituto de Educação e Escola Profissional "Princesa Izabel".

3 — as apólices e doações constantes dos artigos 26 e 27.

Art. 23 — Os bens imóveis da Fundação não poderão ser alienados, senão em caso excepcional de manifesto interesse para a Fundação, mediante deliberação de 2/3 do Conselho Administrativo, e autorização do Governador do Estado, ouvida a Assembléia Legislativa.

#### DOS RECURSOS FINANCEIROS

Art. 24 — Os recursos para manutenção e desenvolvimento dos serviços da Fundação Educacional de Maceió, conservação e ampliação de suas instalações, serão provenientes de:

- a) dotações que, por qualquer título, lhe forem atribuídas nos orçamentos da União, do Estado e dos Municípios;

- b) doações e contribuições concedidas, a título de subvenção ou auxílio, por autarquias ou quaisquer outras pessoas físicas ou jurídicas;
- c) renda da aplicação de bens e valores patrimoniais;
- d) retribuição de atividades remuneradas dos estabelecimentos componentes da Fundação;
- e) taxas regulamentares;
- f) juros de apólices emitidas pelo Estado de Alagoas;
- g) produto de venda de material inservível;
- h) produto de operações de crédito realizadas;
- i) rendas eventuais;

Art. 25 — O Estado de Alagoas obriga-se a consignar na orçamente e entregar, nos 15 primeiros dias de cada trimestre, à Fundação, quantia correspondente a 25% das dotações orçamentárias totais, referentes aos estabelecimentos de ensino que passarão a ser de encargo da Fundação ou à própria Fundação.

§ único — O Estado de Alagoas obriga-se a consignar nos seus orçamentos anuais para a Fundação quantia nunca inferior a 2,76 do orçamento da despesa.

Art. 26 — O Estado de Alagoas emitirá Cr\$ 15.000.000,00 (<quinze milhões de cruzeiros) em apólices estaduais, inalienáveis e intransferíveis, emissão especial, no valor de Cr\$ 100.000,00), (cem mil cruzeiros) cada apólice e que renderão juros de 8% anuais.

§ 1 — Dos juros de 8% anuais, 6% deverão ser entregues à Fundação como recurso financeiro, os outros 2% sendo lançados e escriturados em conta especial a fim de serem convertidos em apólices, à proporção que forem atingindo o valor nominal das mesmas. As apólices assim integralizadas passarão a constituir patrimônio da Fundação, rendendo os mesmos juros que os das inicialmente emitidas.

Art. 27 — O produto das subvenções, doações e legados em dinheiro, juros e quaisquer outras rendas recebidas em cada exercício financeiro, será depositado, para movimentação, em conta corrente da Fundação, em Instituição idônea de crédito.

#### DO REGIME FINANCEIRO

Art. 28 — O exercício financeiro da Fundação coincidirá com o ano civil.

Art. 29 — A proposta orçamentária elaborada pela Reitoria deverá ser justificada com a indicação de plano de trabalhos correspondentes, devendo ser encaminhada ao Conselho Administrativo até o dia 15 de novembro do exercício em curso.

Art. 30 — Os saldos de cada exercício serão lançados no fundo patrimonial, ou em contas especiais de conformidade com o que deliberar o Conselho Administrativo.

Art. 31 — No decorrer do exercício financeiro poderão ser abertos créditos adicionais, quando o exigirem as necessidades do serviço, mediante proposta do Reitor.

Art. 32 — A escrituração da receita, das despesas e de patrimônio da Fundação será centralizada na Reitoria, com a escrita sintética, assegurando-se a escrituração analítica do movimento econômico-financeiro de cada uma das unidades componentes da Fundação.

Art. 33 — A prestação de contas do Reitor constará, além de outros, dos seguintes elementos:

- a) balanço patrimonial;
- b) balanço financeiro;
- c) quadro comparativo entre a receita estimada e a receita realizada;
- d) quadro comparativo entre a despesa fixada e a despesa realizada;
- e) documentos comprobatórios da despesa.

§ único — A prestação de contas do Reitor deverá ser apresentada ao Conselho Administrativo até o dia 15 de março do exercício seguinte e, após a apreciação, publicada no Diário Oficial do Estado.

#### DISPOSIÇÕES FINAIS

Art. 34 — Os direitos e deveres dos funcionários da Fundação serão regulados pela legislação do trabalho e da previdência social e pelos contratos que celebrarem.

Art. 35 — Os funcionários efetivos do quadro único do Estado, bem como os professores catedráticos, serão postos à disposição da Fundação, tendo assegurados todos os seus direitos, vantagens e obrigações determinadas no Estatuto dos Funcionários Públicos e demais leis, atos e deliberações do poder público Estadual a Eles referentes, sendo que seus salários, em vez de pelo Estado, serão pagos pela Fundação.

§ 1.º — Os extranumerários sem direito à estabilidade poderão ser dispensados pelo Estado e aproveitados pela Fundação respeitada a contagem de tempo de serviço, conforme a legislação vigente.

§ 2.º — Todas as demais vantagens aos funcionários públicos estaduais asseguradas ou concedidas (adicionais, abonos, abono de família, promoções, gratificações, gratificações de magistério e etc.) serão recebidas diretamente pelo funcionário no

Tesouro Estadual ou, se pelo Funcionário for autorizado, pela Tesouraria da Fundação a fim de lhe ser entregue.

§ 3.º — No ato do recebimento das quotas trimestrais o Tesouro Estadual deduzirá as quantias correspondentes aos descontos devidos pelos funcionários e relativos à previdência social.

§ 4.º — Aos inscritos em concursos será assegurado, após sua realização, caso vitorioso e preenchidas as formalidades legais, o direito à nomeação estadual.

Art. 36 — A Fundação não poderá dispensar concurso de títulos e provas para admissão de professor catedrático.

Art. 37 — Os primeiros membros do Conselho Administrativo, para efeito de renovação do terço, serão nomeados por dois (2), quatro (4), ou seis (6) anos, por escolha do Governador do Estado, obedecido o que determina o parágrafo único do art. 5.

Art. 38 — A Fundação Educacional ficará isenta de todos os impostos e taxas de que se beneficiam os órgãos e repartições e imóveis do Estado de Alagoas.

Art. 39 — A Fundação Educacional somente poderá ser extinta se verificado ser nociva ou impossível a sua manutenção, podendo promover a verificação o Ministério Público.

Art. 40 —i No caso de extinção da Fundação, os seus bens e direitos reverterão ao Estado de Alagoas.

Art. 41 — A presente lei entrará em vigor na data da sua publicação.

## O ENSINO PRIMÁRIO NO ESPÍRITO SANTO

Quando do início dos trabalhos da Assembléia Legislativa Estadual, no corrente ano, o Excelentíssimo Senhor Governador do Espírito Santo enviou-lhe a Mensagem que encerra o relatório-das atividades de 1953, de cujo texto transcrevemos a parte referente ao ensino primário.

"Sendo o ensino primário, ainda no momento que passa, o setor de atividades educacionais de maior importância e premência, sobretudo porque diz respeito à "educação de base", essencial para o desenvolvimento, sem conflitos nem descompassos, de uma ordem social, que traz, em si mesmo, o fermento de sua evolução e melhoria, implicando, por isso mesmo, os interesses da totalidade do povo — para êle se volveram, de preferência, desde o início, as maiores atenções do Govêrno, com o empenho de promover a revisão e reajustamento das normas legais que o disciplinavam e a reorganização do contexto de forças e influências em que se processava.

Estéril teria sido qualquer esforço de reforma do sistema escolar do Estado no plano das estruturas pedagógicas de nível secundário e superior, que não fosse, como foi, precedido e preparado pela obra de recuperação e dinamização das estruturas de nível primário. Esta obra se empreendeu e se vem realizando sob a égide da Lei n.º 549, de 7-12-51, cogno-minada a "Lei Áurea" da educação capixaba, e se, há um ano, podia a Secretaria de Educação e Cultura apregoar os primeiros frutos dessa Lei e as esperanças de sua multiplicação, pode agora assegurar a excelência deles e a certeza de que, revista e reajustada à situação conseqüente à sua própria vigência, deve ela ser mantida em seus grandes lineamentos, para incentivo do professorado, estímulo da ampliação da rêde escolar e aguilhão do rendimento crescente de suas unidades. Com esse *desideratum*, vem a Secretaria desde já procedendo aos estudos necessários por meio de levantamentos minuciosos e objetivos dos fatos da situação atual e sua análise, os quais servirão para demarcar o caminho da busca de normas de legislação destinadas à duração superior à das que, sob a pressão das circunstâncias e em função de fins urgentes e intermediários, tiveram de ser estabelecidas em caráter de emergência.



Os elementos de informações quantitativas, constantes de diversas tabelas anexas, são bastante eloqüentes.

"Enquanto em 1951 — como foi dito em relatório anterior — funcionaram no Estado 2053 unidades escolares (1) de ensino primário (a saber: de ensino fundamental comum, complementar e supletivo), em 1952, funcionaram 2163, quantitativo muito próximo da previsão feita pelos órgãos técnicos da Secretaria e que foi de 2179 (exclusive o ensino pré-primário), elevando-se esse número em 1953 para 2365, superior à previsão que foi de 2357.

De outra parte, os quantitativos referentes à constituição do pessoal de magistério sugerem e testemunham seus crescimentos em quantidade assim como em qualificação. O exame da tabela abaixo patenteia a dupla tendência à redução dos quadros de docentes leigos ("Professores de Concurso" e "Docentes de Emergência") e ao aumento dos de professores normalistas ("Professores Primários" e "Regentes de Ensino Primário").

Ano (2)	Profs. normalistas				Profs. leigos				
	P.P.	R.E.P.	R.E.	Soma	P.C.	D.E.E.	D.E.	Soma	
1947	850	—	—	850	270	—	972	1242	2092
1948	947	—	—	947	255	—	1014	1269	2216
1949	926	62	—	988	241	—	1045	1286	2274
1950	996	75	—	1071	236	—	1206	1442	2513
1951	1054	100	32	1086	212	145	961	1318	2404
1952	1224	140	42	1406	177	294	611	1082	2488
1953	1383	177	19	1579	164	336	577	1077	2656

Para esse tipo de evolução do quadro do pessoal de magistério têm contribuído eficazmente os Concursos de Ingresso. Através do primeiro concurso realizado, em que se inscreveram 428 candidatos, ingressaram nos quadros do magistério 262

(1) Deve entender-se por «unidade escolar» a turma de alunos sob a regência de um professor de ensino primário, podendo portanto ser uma classe de grupo escolar, uma *escolar singular* ou *uma das escolas* (neste Relatório computada como classe) de estabelecimento denominado «Escolas Reunidas».

(2) Os dados relativos ao período de 1947 a 1950 foram extraídos de documentos do Arquivo da S. E. C. Todos os quantitativos desta tabela, assim como das tabelas anexas ao presente Relatório, estão sujeitos a revisões. Da mesma forma, as diferenças entre os quantitativos apresentados em tabelas elaboradas pela S. E. C. em anos diversos são explicáveis como resultados de constantes revisões das mesmas, à luz de informações e esclarecimentos que chegam quase sempre tardiamente à Secretaria, em virtude de dificuldades de comunicações ou extravios de correspondência.

normalistas no início do ano letivo de 1952; através do segundo concurso, em que se inscreveram 321 candidatos, ingressaram mais 208. Segundo as previsões da Secretaria de Educação e Cultura, no terceiro concurso, aprazado para o início do ano de 1954, deverão inscrever-se 300 a 350 candidatos, sendo de esperar ingressem, no magistério, através dele, outros 200 normalistas. (3)

Para o ano de 1954, prevê também a Secretaria de Educação e Cultura nova expansão do sistema escolar primário, devendo abranger então 2571 unidades, das quais 1694 já se encontram providas, 200 aproximadamente sê-lo-ão por concurso (4) permanecendo vagas as restantes.

Se tais previsões — que não vêm viciadas de excessos de otimismo — se concretizarem, estará o Estado do Espírito Santo, em 1954, na posse de uma armadura educacional de vasto alcance, com capacidade de matrícula e frequência de mais de 100 000 crianças, número que corresponde, em cálculos aproximados, a 60% de sua população infantil escolarizável. (5) Se se tiver presente que nenhuma outra unidade da federação, ao que parece, tem logrado manter em real funcionamento, unidades escolares em número suficiente para igual taxa percentual de sua população escolarizável, ver-se-á quão grande vem sendo o esforço do Governo espírito-santense para desincumbir-se da ingente tarefa de oferecer oportunidades cada vez mais amplas de educação de base a parcela cada vez maior de sua geração infantil.

Mas para que essa linha ascensional de evolução do sistema escolar primário não sofra solução de continuidade, será necessá-

(3) No momento em que este Relatório é apresentado, já se encerraram os trabalhos do terceiro Concurso de Ingresso, tendo-se verificado 337 inscrições de candidatos, 228 dos quais escolheram cadeiras e serão nomeados.

(4) Considera-se provida a cadeira-escola ou classe — regida por professor nomeado em caráter efetivo, seja qual for a categoria a que pertencer, inclusive o professor nomeado por concurso e em estágio probatório; vaga, a cadeira-escola ou classe — regida por professor interino ou «docente de emergência», admitido provisoriamente. Dizer que uma escola ou classe se encontra vaga não significa, portanto, necessariamente, que ela está fechada ou com funcionamento interrompido. No ano de 1953, p. ex., cerca de 800 escolas permaneceram vagas, mas apenas 161 deixaram de funcionar regularmente. Em face dos resultados, agora já conhecidos, do 3º Concurso de Ingresso, sabe-se que o número de cadeiras providas — que, ao término de 1953, era de 1694, deverá elevar-se, no mínimo, a 1952 no período letivo de 1954, permanecendo, assim, vagas, apenas 649.

(5) Não confundir as expressões «população em idade escolar» e «população escolarizável». A primeira abrange todos os indivíduos de 7 a 12 anos de idade. A segunda, as crianças nessas idades, encontradas nos núcleos populacionais de certa densidade demográfica, por forma que se verifique a possibilidade de frequência de 30 ou, no mínimo, 15 crianças, na escola que aí esteja localizada ou venha a localizar-se.

rio prosseguir, com perseverança e denodo, por algum tempo ainda — ao menos pelo tempo necessário à formação de novos contingentes de professores pelas Escolas Normais e à conseqüente constituição de um magistério integrado, em seus quadros, exclusivamente ou quase, por esses elementos — no esforço de valorização do "diploma do normalista" e de dignificação do "professor que produz".

"Professor que produz" deve ser considerado aquele que, na conformidade do disposto nos artigos 23 e 35 da "Lei Aurea", não se afasta da *função própria do cargo* — a saber: o efetivo desempenho da tarefa de regência de escola ou classe (6) — e, nessa atividade, apresenta certo grau de assiduidade, eficiência e aptidão, verificadas — no mínimo e à falta de critério mais seguro — através dos quantitativos de comparecimentos anuais, de freqüência dos alunos e rendimento letivo, a que aludem os citados dispositivos legais.

É necessário evitar, ou — ao menos, reduzir ao mínimo possível — os afastamentos dos ocupantes de cargos de professor para outras funções, fora ou dentro do magistério. Em tese, e salvo casos verdadeiramente excepcionais, não há justificação para o fato de se permitir que professores — funcionários que são pagos pelas verbas destinadas, por força da própria Constituição, aos serviços de educação, a saber, verbas de destinação quase "sagradas", pois se trata de assegurar a escolarização das crianças que dela não podem prescindir — passem a exercer atividades diversas das do cargo para que foram nomeados. Cada vez que um professor é "colocado à disposição" de qualquer repartição ou comissionado para exercer funções que não as do cargo e estranhas ao ensino — seja qual fôr a relevância dessas funções — uma escola, existente ou que deveria existir, fica acéfala, vale dizer, um pugilo de crianças fica sem escola. Do que se segue que, enquanto houver, em funcionamento no Estado — como há no Brasil — menos escolas do que as necessárias, a única política educacional digna é a que consiste em manter "cada professor em sua escola".

Esta tem sido a orientação do Governo, que procura, tanto quanto possível, evitar:

- a) a designação de membros do magistério para prestação de serviços junto a repartições estranhas à S.E.C.

(6) Nas atuais circunstâncias, é necessário que se considere também como função própria do cargo de professor e de direção de estabelecimento primário, a de inspeção do ensino e mesmo, a regência de aulas de Pedagogia, Metodologia ou Didática de Ensino, das Escolas Normais.

- ou mesmo junto aos órgãos da mesma, fora dos estabelecimentos em que devem ter exercício;
- b) o que se tem chamado "empilhamento" de professores em determinados estabelecimentos de ensino, nos quais, ainda recentemente, se aglomeravam numerosos "professores sem alunos", enquanto noutras cidades e, notadamente, nos lugares rurais, se verificava (como ainda infelizmente se verificará por algum tempo) a presença de numerosas "crianças sem escolas".
  - c) a designação de professores para atividades especializadas, p. ex., as de regência de aulas de Canto Orfeônico, de Trabalhos Manuais ou outras.

A medida não teria justificativa, sobretudo na atualidade, dada a carência, que permanece, de professores devidamente titulados para o provimento de centenas de escolas vagas. Para obviar os males que a falta de professores especializados pudesse representar, já os programas de ensino dos cursos normais prevêm aulas de Canto Orfeônico e de Trabalhos Manuais, com que se procura dar, desde logo, aos futuros professores o domínio dos conhecimentos e das técnicas fundamentais dessas disciplinas e de seu ensino na escola primária.

Uma só exceção tem-se admitido: a da designação de professores para a execução das aulas ou sessões de Educação Física, Jogos e Desportos. O ideal seria que tais atividades — como as de Canto Orfeônico e as de Trabalhos Manuais — pudessem ficar inteiramente a cargo do próprio professor regente da escola ou classe. Com esse *desideratum* certamente é que foi também incluída, nos programas dos cursos normais, a disciplina denominada Educação Física. Na prática, porém, raramente esse ideal é realizável, seja pela especialização da tarefa que exige preparação adequada, seja pelo esforço físico que impõe, superior ao que permite a idade ou estado de higi-dez do professorado empregado nas atividades docentes. Daí a contingência da designação de professores especiais, recaindo a escolha unicamente naqueles que são portadores do diploma conferido pela Escola de Educação Física do Estado ou estabelecimento congênere reconhecido. Essa contingência, porém, cria problemas de ordem administrativa de difícil solução. No momento em que este Relatório é feito, acha-se a S.E.C, profundamente empenhada no exame desses problemas, tendo em vista, precipuamente, a necessidade de uma prévia definição das atribuições de cargo ou função de professor de educação física, ao qual se devem procurar os meios de dar maior volume e

■densidade de trabalhos, em congruência com os reais imperativos da educação na hora presente.

Na mesma ordem de idéias e com o permanente intuito de manter o maior número possível de professores no real desempenho da função de regência de escola ou classe e, mais ainda, de estimular a penetração do professorado normalista no interior, particularmente nas zonas rurais, por vezes, sertanejas, do Estado, foi instituída pela Lei n.º 549, a "gratificação do magistério", pagável aos professores que e enquanto se encontrem na regência de escola ou classe, e tanto mais elevada quanto mais rústicas as condições dos ambientes em que a unidade escolar se localiza. Os benéficos resultados desse dispositivo legal não tardaram em manifestar-se. Os levantamentos a que a S. E.C. procedeu revelam que em 1951, a saber, antes da vigência da Lei citada, meia centena aproximadamente de professores normalistas exerciam o magistério "solitário", isto é, fora dos Grupos Escolares e Escolas Reunidas, nas Escolas Singulares situadas além do perímetro urbano das sedes municipais ou dos distritos; em 1952, porém, esse número beirava a casa dos 300 e em 1953, se elevava a cerca de 500, sendo de esperar-se que, no exercício entrante de 1954, ultrapasse mesmo a de 600.

Esse movimento, que pode ser chamado "bandeirismo" magisterial, que tendia a estiar-se à míngua de sustentação por meio de incentivos apropriados, reviveu ao impulso da nova legislação e com tal pujança, que o atual governo não dissimula o júbilo e orgulho de ter conseguido enviar a certas regiões do Setentrião do Estado, os primeiros normalistas que, em quatro séculos de história, pisaram certas localidades daqueles confins do território sob sua jurisdição.

Se, depois desses alvissareiros frutos da instituição da "gratificação de magistério", alguma alteração do dispositivo legal respectivo deve ser feita, não há de ser, por certo, no sentido de estendê-lo a outros professores, mas exclusivamente àqueles que perseveraram no real desempenho da função de regência nos ambientes de menor conforto ou maior distância dos centros urbanos mais populosos".

## CONSTRUÇÃO DE PRÉDIOS ESCOLARES NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

*O n.º 7, relativo a junho de 1954, do "Boletim do Departamento de Divulgação do Estado do Rio" publica quadros estatísticos, organizados pelo Departamento de Engenharia da Secretaria de Viação e Obras Públicas, sobre os prédios escolares construídos no período de 1951 a 1954 com as respectivas discriminações, os quais reproduzimos a seguir.*

### PRÉDIOS ESCOLARES CONSTRUÍDOS NO PERÍODO DE 1951 A 1954

1951			
N. de ordem	LOCALIDADE	MUNICÍPIO	Salas de aula
1	Grupos Escolares		9
	Cordeiro .....	Cordeiro .....	
2 3	Recreio do Mota .....	Santo Antônio de Pádua .....	5
	Euclidelândia .....	Cantagalo .....	3
4 5	São Sebastião do Alto ..	São Sebastião do Alto ..	3
	Pinheiral .....	Pirai .....	4
6	Vila Ipiiba .....	São Gonçalo .....	6
7	Retiro de Muriaé .....	Itaperuna .....	4
8	Neves .....	São Gonçalo .....	19
9	Paraíso do Tobias .....	Miracema .....	5
	Total .....		58
1	Escolas Rurais		1
	Califórnia .....	Campos .....	
2	Água Quente .....	Teresópolis .....	1
3	Rancharia .....	Sumidouro .....	1
4 5	Fazenda Cachoeira	São Sebastião do Alto ..	1
6	Campo do Coelho .....	São Gonçalo .....	1
	Purilândia .....	Porciúncula .....	1
7	Mamanguá .....	Parati .....	1
8 9	Santa Rita do Prata ..	Natividade do Carangola	1
	Boa Vista .....	Miracema .....	1
10	Fazenda Santa Clara ..	Marquês de Valença ...	2

N. de ordem	LOCALIDADE	MUNICÍPIO	Salas de aula
11	Fazenda da Lapa .....	Mangaratiba .....	1
12	Fazenda Crubixais .... S.	Macaé .....	1
13	Sebastião do Paraíba Vila	Cantagalo .....	2
14	Barra Alegre ....	Bom Jardim .....	1
15	Retiro .....	Bom Jardim .....	1
16	Dorândia .....	Barra do Pirai .....	1
17	Itapinhoacanga .....	Angra dos Reis .....	1
18	Itaorna .....	Angra dos Reis .....	1
19	Fazenda São Roberto ..	Rio das Flores .....	1
20	Fazenda São João .....	Porciúncula .....	1
21	Penagna .....	Marquês de Valença .	2
22	Saco da Prata .....	Itaguaí .....	1
23	Engenho do Roçado ...	São Gonçalo .....	1
	Total .....		26
1	Ampliações		2
	Lage do Muriaé .....	Itaperuna .....	
2	Vila Cruzeiro .....	Rio Bonito .....	1
3	Abarracamento .....	Rio das Flores .....	1
4	Lavrinhas .....	Cordeiro .....	1
	Total .....		5

## RESUMO

DISCRIMINAÇÃO	Salas de aula	Auxilio federal Cr\$	Orçamento do Estado Cr\$	Total Cr\$
9 Grupos Escolares ..	58	1.500.000,00	7.610.000,00	9.110.000,00
23 Escolas Rurais ....	26	1.380.000,00	1.550.000,00	2.930.000,00
4 Ampliações .....	5		335.000,00	335.000,00
36 Prédios Escolares .	89	2.880.000,00	9.495.000,00	12.375.000,00

1952

N. de ordem	LOCALIDADE	MUNICÍPIO	Salas de aula
1	Grupos Escolares		
	Teresópolis .....	Teresópolis .....	8
2	Nilópolis .....	Nilópolis .....	18
3	Pendotiba .....	Niterói .....	3
4	Quatis .....	Barra Mansa .....	5
5	Valão do Barro .....	São Sebastião do Alto ..	5
6	Carmo .....	Carmo .....	7
7	São José de Ubá .....	Cambuci .....	6
8	Colônia .....	São Fidelis .....	4
9	Tocos .....	Campos .....	5
10	Cajueiros .....	Macaé .....	9
11	Engenhoca .....	Niterói .....	19
12	Bonsucesso .....	Teresópolis .....	4
	Total .....		93
1	Escolas Rurais		1
	Duas Barras .....	Campos .....	1
2	Lage .....	São Fidelis .....	1
3	Are .....	Itaperuna .....	2
4	Santa Cruz .....	Itaperuna .....	1
5	Parque Soledade .....	Itaperuna .....	1
6	Penha .....	Itaperuna .....	1
7	Boa Vista .....	Cambuci .....	1
8	Ponte Preta .....	Cambuci .....	1
9	Deserto Feliz .....	São João da Barra São	1
10	Carrapato .....	João da Barra São João da	1
11	Imburi .....	Barra São João da Barra	1
12	Ponto .....	São João da Barra Bom	2
13	Valão Seco .....	Jesus de Itabapoana	1
14	Cachoeiras .....	Miracema .....	1
15	Cachoeira .....	Natividade do Carangola	1
16	Travessão .....	Natividade do Carangola	1
17	Cruz da Ana .....	Porciúncula .....	1
18	Moreiras .....	Cantagalo .....	1
19	Boa Sorte .....	Itaocara .....	2
20	Água Preta .....	Sapucaia .....	1
21	Santo Antônio .....	Santa Maria Madalena .	1
22	Agulha dos Leais .....	Santa Maria Madalena .	1
23	Triunfo .....	Teresópolis .....	3
24	Providência .....	Barra Mansa .....	1
25	Rialto .....	Marquês de Valença ..	2
26	Parada Coroas .....	Rio das Flores .....	1
27	Palmeiras .....	Resende .....	1
28	Capela do Pirapetinga .	Vassouras .....	1
29	Fazenda N. S. Aparecida	Vassouras .....	1
30	Pati do Alferes .....	Araruama .....	2
31	Morro Grande .....	Casimiro de Abreu ....	1
32	Califórnia .....		1



N. de ordem	LOCALIDADE	MUNICÍPIO	Salas de aula
33	Granjas Cabuçu .....	Itaboraí .....	2
34	Duques .....	Itaboraí .....	1
35	Ilha de Jaguanum .....	Mangaratiba .....	1
36	Águas Lindas .....	Mangaratiba .....	1
37	Adrianópolis .....	Nova Iguaçu .....	1
38	Jaconé .....	Maricá .....	1
39	Itacáia .....	Maricá .....	1
40	Caxito .....	Maricá .....	1
41	São Pedro .....	Silva Jardim .....	1
42	Posse .....	Rio Bonito .....	2
43	Jacundá .....	Rio Bonito .....	1
44	Lumiar .....	Nova Friburgo .....	1
45	Pedro Carlos .....	Marquês de Valença ..	1
	Total .....		54
1	Ampliações		
	Itaverá .....	Itaverá .....	2
2	Marquês de Valença ..	Marquês de Valença ..	
3	Itacurussá .....	Mangaratiba .....	
4	Salutaris .....	Paraíba do Sul .....	
5	Angra dos Reis .....	Angra dos Reis .....	6
6	Carambita .....	Marquês de Valença ..	2
7	Ourânia .....	Natividade do Carangola	2
8	Lídice .....	Itaverá .....	1
9	Bacaxá .....	Saquarema .....	2
10	Conselheiro Paulino ...	Nova Friburgo .....	
11	Boa Nova .....	Santo Antônio de Pádua	1
12	Funil .....	Cambuci .....	1
13	Guarús .....	Campos .....	1
14	Aparecida .....	Sapucaia .....	1
15	Debossan .....	Nova Friburgo .....	
16	Miracema (J. de Inf.) . São	Miracema .....	1
17	Fidelis (J. de Inf.)	São Fidelis .....	1
	Total .....		21

## RESUMO

DISCRIMINAÇÃO	Salas de aula	Auxílio federal Cr\$	Orçamento do Cr\$ Cr\$	Total Estado
12 Grupos Escolares .. 45	93	1.500.000,00	15.980.000,00	17.480.000,00
Escolas Rurais ....	54	2.700.000,00	4.025.000,00	6.725.000,00
	21		4.315.000,00	4.315.000,00
74 Prédios Escolares .	168	4.200.000,00	24.320.000,00	28.520.000,00

1953

N. de ordem	LOCALIDADE	MUNICÍPIO	Salas de aula
1	<b>Grupos Escolares</b>		11
	Caramujo .....	Niterói .....	
2	Miracema .....	Miracema .....	12
3	Casimiro de Abreu ....	Casimiro de Abreu ....	6
4	Vassouras .....	Vassouras .....	17
5	São Vicente de Paulo .	Araruama .....	5
«	Mangaratiba .....	Mangaratiba .....	8
7	Caju (J. de Inf. anexo)	Campos .....	27
8	Boaventura .....	Itaperuna .....	3
9	São João do Meriti ...	São João do Meriti .. São	18
10	Iguaba Grande .....	Pedro de Aldeia .. São	7 7
11	Baixo Grande .....	Pedro de Aldeia ..	5
12	Santa Clara .....	Porciúncula .....	3
13	Itatiaia .....	Resende .....	7
14	Tábua .....	São Fidelis .....	2
15	Barra do Imbuí .....	Teresópolis .....	5
	Total .....		136
1	<b>Escolas Rurais</b>		2
	Cava .....	Pirai .....	
2	Andrade Pinto .....	Vassouras .....	2
3	Adão .....	Santa Maria Madalena	2
4	Fazenda Macapá .....	São Fidelis .....	1
5	Correntezas .....	Silva Jardim .....	1
6	Dr. Loretto .....	Santa Maria Madalena	1
7	Campos Novos .....	Cabo Frio .....	2
8	Vila Mauá .....	São Gonçalo .....	1
9	Braúna .....	Bom Jesus de Itabapoana	1
10	Seropédica .....	Itaguaí .....	1
11	São Francisco de Paula	São João da Barra ....	1
12	Fazenda Duas Barras .	Cachoeiras de Macacú .	1
13	Meia Laranja .....	Itaverá .....	1
14	Curitiba .....	Cambuci .....	1
15	Imbuuro .....	Macaé .....	1
16	Fazenda Sta. Teresinha	Silva Jardim .....	1
17	Fazenda da Glória ....	Carmo .....	1
18	Fazenda Barra Grande	Parati .....	1
19	Caju .....	Maricá .....	1
20	Retiro Nova Grécia ...	Itaperuna .....	1
21	Faraó .....	Cachoeiras de Macacú .	1
	Total .....		25
1	<b>Escola Industrial</b>		9
	Niterói .....	Niterói .....	
	Total .....		9

N. de ordem	LOCALIDADE	MUNICÍPIO	Salas de aula
1	Ampliações		4
2	Parati .....	Parati .....	
3	Comendador Venâncio ..	Itaperuna .....	
4	Avelar .....	Vassouras .....	2
5	Rosai .....	Bom Jesus de Itabapoana Bom	1
6	Carabuçu .....	Jesus de Itabapoana	2
7	Serraria .....	Três Rios .....	2
8	Itajara .....	Itaperuna .....	2
9	Serra d'Água .....	Angra dos Reis .....	1
10	Imbaú .....	Silva Jardim .....	3
11	Conselheiro Paulino ...	Nova Friburgo .....	-
	Angra dos Reis .....	Angra dos Reis .....	
	Total .....		17

## RESUMO

DISCRIMINAÇÃO	Salas de aula	Auxílio federal Cr\$	Orçamento do Estado Cr\$	Total Cr\$
15 Grupos Escolares ..	136	2.950.000,00	26.880.000,00	29.830.000,00
21 Escolas Rurais ....	25	1.200.000,00	2.275.000,00	3.475.000,00
1 Escola Industrial ..	9 17		1.800.000,00	1.800.000,00
11 Ampliações .....			3.060.000,00	3.060.000,00
48 Prédios Escolares	187	4.150.000,00	34.015.000,00	38.165.000,00

## 1954

N. de ordem	LOCALIDADE	MUNICÍPIO	Salas de aula
1	<i>a) Concluídos</i>		6
	<b>Grupos Escolares</b>		
2	Duas Barras .....	Duas Barras .....	
3	Trajano de Moraes .....	Trajano de Moraes ...	10
4	Santo Aleixo .....	Majé .....	20
	Rio do Ouro .....	São Gonçalo .....	9
	Total .....		45
1	Escolas Rurais		
	Corisco .....	Parati .....	1
2	Pouso Seco .....	Itaverá .....	2

N. de ordem	LOCALIDADE	MUNICÍPIO	Salas de aula
3	Retiro .....	São Pedro D'Aldeia ...	1 1
4	Araçá .....	Cabo Frio .....	
1	Total .....		5 3
	Ampliações		
	Monnerat .....	Duas Barras .....	
	Total .....		3

## RESUMO

DISCRIMINAÇÃO	Salas de aula	Auxílio federal Cr\$	Orçamento do Estado Cr\$	Total Cr\$
4 Grupos Escolares ...	45 5	1.050.000,00	9.800.000,00	10.850.000,00
4 Escolas Rurais .....	3	240.000,00	370.000,00	610.000,00
1 Ampliação .....			350.000,00	350.000,00
9 Prédios Escolares ..	53	1.290.000,00	10.520.000,00	11.810.000,00

N. de ordem	LOCALIDADE	MUNICÍPIO	Salas de aula
1	<i>b) Em Construção</i>		18
	<i>Grupos Escolares</i>		
	Taireté .....	Vassouras .....	
2	Eucaliptos (Volta Redonda) .....	Barra Mansa .....	20
3	Vila Rosali( Jardim de Infância anexo) .....	São João de Meriti ....	26
4	Japuiba .....	Cachoeiras de Macacú .	5
5	Boa Esperança .....	Rio Bonito .....	4
6	Niterói .....	Itaperuna .....	12
7	Natividade do Carangola	Natividade do Carangola	10
8	São José do Rio Preto .	Petrópolis .....	10
9	Itaocara .....	Itaocara .....	12
10	Vila Isabel .....	Três Rios .....	14
11	Aperibé .....	Santo Antônio de Pádua	10
12	Quitandinha (J. de Infância anexo) .....	Petrópolis .....	13

N. de ordem	LOCALIDADE	MUNICÍPIO	Salas de aula
13	Bom Jardim .....	Bom Jardim .....	8
14	Portela .....	Itaocara .....	5
15	Mutondo .....	São Gonçalo .....	20
16	Mesquita (J. de Infância anexo) .....	Nova Iguaçu .....	25
17	Barbará (J. de Infância anexo) .....	Barra Mansa .....	28
18	Paraíba do Sul .....	Paraíba do Sul .....	12
19	Niterói .....	Santo Antônio de Pádua	12
20	Tanguá .....	Itaboraí .....	5
21	Quissamã .....	Macaé .....	7
22	Anta .....	Sapucaia .....	7
23	Silva Jardim .....	Silva Jardim .....	6
24	Lapa (J. de Inf. anexo) .....	Campos .....	27
25	Maricá .....	Maricá .....	14
26	Campo São Bento (J. de Infância anexo) ....	Niterói .....	27
27	Areai .....	Barra do Pirai .....	4
28	Sumidouro .....	Sumidouro .....	6
29	Pirai .....	Pirai .....	9
30	Carvão .....	Barra do Pirai .....	8
	Total .....		384
1	Escolas Rurais		1
	Penha .....	Cambuci .....	
2	Santo Antônio do Imbé	Santa Maria Madalena	2
	Total .....		3
1	Ampliações		6
	Macaé .....	Macaé .....	
2	Barra de São João ....	Casimiro de Abreu ....	3
	Total .....		9

## RESUMO

DISCRIMINAÇÃO	Salas de aula	Auxílio federal Cr\$	Orçamento do Estado Cr\$	Total Cr\$
30 Grupos Escolares .. 2	384 3	8.300.000,00	80.050.000,00	88.350.000,00
Escolas Rurais ....	9	120.000,00	260.000,00 2.400.000,00	380.000,00 2.400.000,00
34 Prédios Escolares .	396	8.420.000,00	82.710.000,00	91.130.000,00

N. de ordem	LOCALIDADE	MUNICÍPIO	Salas de aula
1	c) A Iniciar Grupos Escolares		5
2	Columbandê .....	São Gonçalo .....	8
3	Pedro do Rio .....	Petrópolis .....	8
4 5	Itaipava .....	Petrópolis .....	3
6	Barra do Itabapoana .. Ilha da Conceição ....	São João da Barra ....	6
7	Miguel Pereira .....	Niterói .....	10
8	Cambiasca .....	Vassouras .....	3
9	Três Irmãos .....	São Fidelis .....	5
10	Sampaio Corrêa .....	Cambuci .....	6
11	Porciúncula .....	Saquarema .....	12
12	Travessão .....	Porciúncula .....	9
13	Vila Inhomerim .....	Campos .....	5
14	Governador Portela ...	Majé .....	20
15	Cardoso Moreira .....	Vassouras .....	12
16	Goitacazes .....	Campos .....	12
17	Usina Paraíso .....	Campos .....	6
18	Posse .....	Campos .....	5
18	Conselheiro Josino ....	Petrópolis .....	5
	Conselheiro Josino ....	Campos .....	5
	Total .....		136
1	Escolas <b>Rurais</b> Fazenda Coqueiros ....	Silva Jardim .....	1
	Total .....		1

## RESUMO

DISCRIMINAÇÃO	Salas de aula	Auxílio federal Cr\$	Orçamento do Estado Cr\$	Total Cr\$
18 Grupos Escolares ..	136 1	350.000,00 60.000,00	27.400.000,00 90.000,00	27.750.000,00 150.000,00
19 Prédios Escolares ..	137	410.000,00	27.490.000,00	27.900.000,00

## RESUMO GERAL

PRÉDIOS ESCOLARES	Salas de aula	Auxílio federal Cr\$	Orçamento do Estado Cr\$	Total Cr\$
a) <i>Construídos de 1951 a 31/5/54,</i>	332	7.000.000,00	60.270.000,00	67.270.000,00
40 Grupos Escolares . 93	110	5.520.000,00	8.220.000,00	13.740.000,00
Escolas Rurais ...	9		1.800.000,00	1.800.000,00
1 Escola Industrial .	46		8.060.000,00	8.060.000,00
33 Ampliações .....				
167 Prédios .....	497	12.520.000,00	78.350.000,00	90.870.000,00
b) <i>Em construção em 31/5/54</i>	384 3	8.300.000,00	80.050.000,00	88.350.000,00
30 Grupos Escolares .	9	120.000,00	260.000,00	380.000,00
2 Escolas Rurais ...			2.400.000,00	2.400.000,00
2 Ampliações .....				
34 Prédios .....	396	8.420.000,00	82.710.000,00	91.130.000,00
c) <i>A iniciar em 1954</i>	136 1	350.000,00	27.400.000,00	27.750.000,00
18 Grupos Escolares . 1		60.000,00	90.000,00	150.000,00
Escola Rural .....				
19 Prédios .....	137	410.000,00	27.490.000,00	27.900.000,00

## SÍNTESE

PRÉDIOS ESCOLARES	Salas de aula	Auxílio federal Cr\$	Orçamento do Estado Cr\$	Total Cr\$
167 Prédios construídos até 31/5/54 .....	497	12.520.000,00	78.350.000,00	90.870.000,00
34 Prédios em construção em 31/5/54 .....	396	8.420.000,00	82.710.000,00	91.130.000,00
19 Prédios a iniciar em 1954 .....	137	410.000,00	27.490.000,00	27.900.000,00
220 Prédios Escolares .	1.030	21.350.000,00	188.550.000,00	209.900.000,00

## INFORMAÇÃO DO PAÍS

### DISTRITO FEDERAL

A convite do Ministério da Educação e Cultura e em missão cultural, esteve no Brasil em agosto do corrente ano, Madame Edmée Hatinguais, diretora do Centro Internacional de Estudos Pedagógicos de Sèvres e inspetora geral da Educação Nacional na França, que pronunciou diversas conferências em nosso país.

O Centro Internacional de Estudos Pedagógicos, fundado em 1945, por Madame Hatinguais, é um estabelecimento ministerial encarregado da organização de estágios de franceses e internacionais e de informação pedagógica dos professores estrangeiros. Com esse objetivo já foram realizados 180 estágios franceses e 160 internacionais, com a duração variável de uma semana a um mês, com a participação de professores de todas as partes do mundo, tendo em vista, especialmente, a informação sobre os novos métodos de ensino, para o curso secundário, empregados pelo Centro Internacional de Estudos Pedagógicos, de Sèvres. Madame Hatinguais, além de artigos em revistas pedagógicas, já visitou, em missão cultural, a Bélgica (4 vezes), os Estados Unidos, a Itália, a Inglaterra, a Dinamarca e a Suíça.

A educadora francesa, em entrevista à imprensa, expôs o pro-

grama que o Centro Internacional de Estudos Pedagógicos de Sèvres vem realizando com o seu novo método de ensino denominado «Le classe nouvelle», posto em prática na escola secundária francesa. Diz Madame Hatinguais que os problemas da educação, não só pelo que tem observado pessoalmente, mas tomado conhecimento através dos contatos com os professores nos estágios realizados, são os mesmos para todos os países, guardando-se as distinções particulares de cada um. A escola nova na França surgiu da necessidade de ajustar o educando e o educador às novas condições de vida surgida naquele país depois da última guerra, interessando, também, a outros países. Verificou-se ali, após a guerra, um problema grave: poucos professores, muitos alunos, menos locais de ensino, sofrimento do povo que procurava novas condições de vida. Era preciso ajustar a escola a essa nova situação e assim surgiu o Centro Internacional de Estudos Pedagógicos de Sèvres, próximo a Paris.

A escola nova, no curso secundário, toma como centro de interesse, os desejos e aspirações do educando, reunidos em grupos em torno de problemas comuns, quando as disciplinas do currículo são ministradas à medida que são reclamadas. Um conselho regular de professores estuda a psicologia do gru-



po e orienta as crianças, de acordo com as vocações, desejos e possibilidades econômicas de cada uma, de modo a torná-las, no futuro, elementos úteis à França. Cuida-se, particularmente, da preservação da cultura francesa, com soluções novas. Os professores especializados são reunidos em equipes, para coordenar os esforços e a fim de evitar a «separação» das cadeiras, uma para cada disciplina. Faz-se um esforço no sentido de reunir cadeiras afins sob a regência de um mesmo professor. A língua materna, que permite os meios de expressão e compreensão dos problemas, merece atenção especial e é ensinada intensivamente. «Em todos os países — diz Madame Hatinguais — foram tentados grandes esforços pela escola nova no curso primário mas não no curso secundário, o que se está tentando fazer agora. Esse esforço teve início na França em 1945 com duzentas classes, atingindo em 1949 20.000 alunos e pode ser considerado como uma grande e proveitosa experiência nesse campo».

Toda atividade deve tomar como ponto de partida a criação do aluno que pesquisa o problema por êle mesmo levantado, com a orientação do professor. Com isto se faz um esforço no sentido de não separar a escola da vida, ou fazendo da mesma (a escola) uma preparação para a vida. Os programas, portanto, não devem ser divorciados dessa realidade. Desenvolve-se, paralelamente, um esforço no sentido de mudar a organização anterior e a disciplina dos estabelecimentos de ensino, sem interromper o trabalho escolar.

Uma particularidade importante: é feita a valorização do trabalho

de cada aluno, mas não há exames para a promoção de uma série para outra. A rigor não há séries com programas escalonados. O curso secundário, de sete anos, é dado durante os cinco primeiros anos sem a preocupação dos exames para passar de série. Somente no fim do sexto e do sétimo ano são realizadas provas a fim de verificar se o curso foi aproveitado pelos alunos.

#### MATO GROSSO

O «O Jornal», da Capital da República, publicou a seguinte informação sobre os gastos com o ensino no Estado de Mato Grosso:

«O Estado de Mato Grosso dependeu, em 1953, Cr\$ 24.604.509,50 para a manutenção do ensino, não incluindo despesas feitas com construções e consertos de prédios escolares e equipamento de novas unidades instaladas nas zonas rurais. No referido ano acusavam as estatísticas a existência de 823 prédios escolares no Estado, com um total de 61.847 alunos matriculados. Desse total, freqüentavam escolas mantidas pelo Estado — 41.345 alunos; mantidas pelos municípios — 8.448 alunos; e mantidas por particulares — 12.054 alunos. As aulas foram ministradas por 1.783 professores, dos quais 456 possuíam diploma de normalistas e 1.327 eram leigos. Não estão incluídos nesses totais os cursos de alfabetização que funcionam em todo o Estado, mantidos pelos poderes públicos e por instituições particulares. O ensino secundário, por outro lado, tomou notável incremento no Estado de Mato Grosso. Foram criados cursos clássicos e

científicos nos ginásios estaduais de Campo Grande e Corumbá.

#### PERNAMBUCO

Por ocasião da abertura dos trabalhos da Assembléia Legislativa do Estado de Pernambuco, no corrente ano, o Governador enviou a habitual *Mensagem*, de que publicamos, a seguir, o intróito da parte relativa à Secretaria de Educação e Cultura, bem como o trecho referente ao ensino primário.

«Feito o levantamento da população em idade escolar em janeiro do ano próximo findo, verificou-se faltarem, em Pernambuco, nada menos de 7.707 cadeiras de ensino primário, correspondendo isso à existência, segundo os dados censitários de 1950, de cerca de 288.289 crianças em idade escolar e sem escolas.

Sempre de acordo com os dados censitários de 1950, Pernambuco é um dos Estados da Federação de mais baixos índices de alfabetização, com 2.053.675 pessoas que não sabem ler e escrever, o que representa quase 73% da população total. Isso, sem contar os 3.970 que figuram nos dados censitários «sem declaração de instrução».

Quando o Estado pudesse cobrir o *déficit* de cadeiras, teria de aplicar nisso, anualmente, a importância de Cr\$ 209.127.600,00. Sendo de salientar que, nessa cifra, não se incluem o abono familiar nem as gratificações adicionais.

Esses Cr\$ 209.127.600,00 representariam quase 23% da receita orçamentária do Estado estimada para o corrente exercício.

Em face de tais números, mostra-se evidente a impossibilidade em

que se acha o Estado, de fazer face ao *déficit* escolar crescente que o assoberba.

Dentro do atual sistema de organização do ensino público primário, nenhuma perspectiva se oferece de tentar a cobertura, mesmo paulatina, de tal *déficit*, sem consideráveis aumentos de despesas. O problema, posto nestes termos, tende a se agravar dia a dia, com o aumento da população em franco descompasso com o dos recursos financeiros do Estado.

Só uma revisão geral, de alto a baixo, de toda organização do ensino público primário, poderá oferecer horizontes menos inquietadores.

#### *Dados sobre Ensino Primário:*

##### a) estadual.

O movimento de matrícula e frequência nas escolas primárias estaduais, foi o seguinte:

	Capital	Interior	Total
Matrícula.	29.318	33.051	62.369
Frequência	24.329	29.352	53.681

##### b) municipal.

O registro total do movimento de matrícula e frequência nas escolas primárias, mantidas pelos vários municípios do Estado, não foi possível, por motivos estranhos à vontade da extinta Divisão do Ensino Primário e Normal.

Oferece-se, contudo, o quadro seguinte:

Matrícula .....	54.650
Frequência .....	42.109
Unidades escolares .....	1.177
Classes em funcionamento .	1.272

Como nos anos anteriores, vários municípios solicitaram a colaboração da Divisão do Ensino Primário e Normal, no sentido de serem expedidas normas e programas para realização de concursos para provimento de cadeiras municipais.

Os concursos aludidos foram realizados perante comissões designadas pela Secretaria de Educação, mediante proposta dessa Divisão».

#### RIO DE JANEIRO

Da Mensagem enviada pelo governador do Estado do Rio de Janeiro à Assembléia Legislativa, por ocasião da abertura dos trabalhos do corrente ano, extraímos os seguintes trechos, relativos às atividades da Secretaria de Educação no setor do ensino primário.

##### Estabelecimentos de ensino primário

«Manteve o Estado, em 1953, 2.134 estabelecimentos de educação elementar, além de haver orientado a localização e o funcionamento de 590 cursos de ensino supletivo (ensino primário para adolescentes e adultos) e outros do Plano Federal. Essas unidades escolares estão assim distribuídas:

Jardim da Infância .....	15
Escolas Primárias .....	1.149
Grupos Escolares .....	196
Escolas Subvencionadas .....	182
Cursos Suplem. do Plano Federal .....	1.590
Cursos Regimentais .....	22

Nesses três anos houve um aumento de 37 grupos escolares e 92 escolas primárias, embora hajam si-

do criadas 163 novas unidades. Tal divergência se deve à instalação daqueles grupos que, com maior capacidade de aglutinação, foram absorvendo as escolas circunvizinhas, provocando o fechamento de 71 delas. Apesar de todos os esforços do Poder Público, cêrca de 70 escolas tiveram o seu funcionamento interrompido parcialmente durante o ano, por falta de prédio, pelas dificuldades de alojamento para o professor ou pela impossibilidade de se providenciar substituta para professores licenciados. Embora esse número seja relativamente pequeno em relação ao número de escolas que funcionaram, providências devem ser tomadas a fim de diminuir tal irregularidade no ano de 1954».

##### Magistério Primário

«Durante o ano de 1953 contou o Estado com 4.158 professores primários, sendo 2.808 do quadro permanente, 1.350 extranumerários mensalistas, além de 373 contratados. Nos três anos verificou-se um aumento de 240 professores efetivos, além dos contratados.

A lotação ideal do professorado pelos municípios dificilmente será conseguida, em vista do aumento sempre crescente, e em alguns casos assustador, do número de matrículas.

Não acreditamos que haja necessidade de aumentar consideravelmente o número de professores. O que se torna mister fazer é aproveitar melhor os professores existentes, lotando-os de acordo com as conveniências do ensino.

E' pensamento do governo, e para isso já está tomando as primeiras providências, reduzir o número

de professoras extranumerárias, efetivando as que têm maior tempo de serviço e possuem diploma de normalista. O grande problema da localização de professores primários é a da zona rural, bastante prejudicada pela concessão de permissão de exercício de professores lotados no interior e que, por força da Lei n. 1.870, têm direito à permissão para outros pontos do Estado por serem casadas com funcionários públicos ou ainda por motivo de doença própria ou em pessoa da família, devidamente comprovada pelo Serviço de Assistência ao Servidor Público. Temos sido intransigentes e rigorosos na concessão dessas permissões, só atendendo aos casos que se encontram justamente dentro dos dispositivos da lei, o que determinou que fossem atendidos no ano passado somente 203 pedidos, representando apenas 4,8% em relação ao total de professores existentes.

Em 1954 os professores de educação física que se achavam com permissão de exercício nesse serviço e os do serviço social escolar, a ser criado, passarão a ter lotação definitiva aí, o que virá reduzir o número, liberando muitas escolas do interior, que serão postas em concurso.

Com o objetivo ainda de facilitar a permanência de professores na zona rural, temos facilitado por todos os modos, a nomeação ou radi-cação, de acordo com a Lei n. 1 870, fazendo com que para escolas em zona rural sejam nomeadas, independentemente de concurso, moças diplomadas, moradoras nas proximidades. Mas, a solução definitiva do problema está no Curso de Formação de Professores Rurais, já instalado em Cantagalo, e em perfeito

funcionamento. Trinta moças com curso primário, no mínimo, recrutadas nos municípios em que maior é a carência de professores diplomados, vêm-se preparando para lecionar na zona rural. Já a segunda turma foi matriculada nos primeiros meses de 1954 e pensamos ser esta uma experiência ímpar no País, e que virá dar os melhores resultados. Apesar da deficiência das instalações desse curso, o espírito que domina a escola é excelente, merecendo de todos os visitantes os melhores elogios».

Matrícula, freqüência e aproveitamento escolar

«Têm sido muito animadores os índices de matrículas e freqüências nos estabelecimentos estaduais de ensino primário, conforme se verifica no quadro abaixo:

	matrícula	freqüência
1951		110.492
.....	84.801	
1952		120.400
.....	96.973	
1953	133.169.....	102.093

Como se vê, há um aumento de matrículas de mais de 10.000 crianças por ano, o que indica o interesse do povo pelo ensino e a preferência pelas escolas estaduais. A distribuição dessas matrículas pelas cidades, vilas e pela zona rural, está feita de acordo com o quadro abaixo:

	zonas urbanas		distrital	rural
1951 ...	51.565	23.091	35.836	
1952 ...	59.577	22.110	38.713	
1953 ...	64.088	24.239	44.239	

e de acordo com as séries, do seguinte modo:

Classes pré-primárias .....	2.188
1ª série .....	86.299
2ª série .....	25.473
3ª série .....	17.796
4ª série .....	9.163
5ª série .....	2.270

No exame desse quadro verifica-se que o número de matrículas de-cresce consideravelmente para as últimas séries e que mesmo nas três primeiras séries existentes em todas as escolas primárias, na terceira série a matrícula é apenas 25% da registrada na 1ª série, o que demonstra que, medidas as mais fortes devem ser tomadas, objetivando prender a criança à escola. A concessão de uniformes escolares e alimentação fornecida durante a permanência na escola; melhor adaptação dos horários ao regime de vida das populações locais, permitindo que possam prestar aos pais serviços indispensáveis, são providências que devem merecer a atenção do Poder Público. Nas quartas e quintas séries, existentes somente nos grupos escolares, as matrículas estão em parte reduzidas: 9.163 na 4ª para 2.270 na 5ª série. Embora se saiba que somente nos grupos escolares funcionam essas duas séries, o número ainda de alunos matriculados está muito abaixo da capacidade de atendimento pelos professores nomeados.

Essas providências se outras necessárias à melhor obtenção da média de promoção, virão permitir um melhor aproveitamento e aparelhamento do ensino primário.

Entre as causas que acreditamos possam mais influir na repetên-

cia, sobretudo na primeira série, está o elevado número de alunos por vezes entregue à capacidade e dedicação de uma só professora. A continuação do programa que, há vários anos, vem sendo empreendido de instalação e aparelhamento de prédios escolares por todos os pontos do Estado e a nomeação de professores tão logo Eles terminem, poderão dentro de alguns anos, resolver esse aspecto do problema.

#### SÃO PAULO

O professor Sólton Borges dos Reis, chefe substituto do Serviço de Ensino Secundário e Normal do Departamento de Educação, em entrevista ao jornal «A Gazeta» sobre a Resolução n. 187, da Assembléia Legislativa Estadual, que interrompe a tramitação dos projetos de lei que dispõem sobre criação de estabelecimentos de ensino, exceto os já aprovados em segunda discussão, fez as seguintes declarações:

«A apresentação do projeto de Resolução ora aprovado pela Assembléia Legislativa, constitui uma iniciativa salutar, do maior interesse público, perfeitamente compatível com as necessidades do ensino e as reais dificuldades do sistema escolar de São Paulo. A Assembléia tomou decisão patriótica, de alta visão administrativa e elevado espírito público, ao acolher, aprovando o projeto da digna Mesa do Palácio Nove de Julho, transformado agora em Resolução que há de ser extraordinariamente benéfica ao ensino em São Paulo.

No que se refere ao ensino secundário e normal, a medida vem a

calhar. A expansão extraordinária que o ensino de nível médio, especialmente o ensino secundário, assumiu nestes últimos anos, não é fenômeno de caráter meramente administrativo, nem deve ser primariamente atribuído a pessoas ou governos. Trata-se de acontecimento da nossa época, constatado em todos os países civilizados; tem origem social profunda e é sintoma evidente da ascensão das classes menos favorecidas no caminho da socialização do progresso. A educação, como instrumento de progresso e bem-estar social, deve ser posta ao alcance de todos. Por isto, a criação de uma escola é, em tese, sempre um benefício. Mas, antigamente, quando se criava uma escola, tratava-se do corpo docente, do prédio, das instalações, do regime de seu futuro funcionamento. E' o que nem sempre se tem feito mais. Por isso, na realidade, nem sempre as escolas são seguramente aquele benefício que deveriam ser. O que ocorreu em São Paulo foi a imprevisão de setores responsáveis nas várias esferas dos poderes públicos. Desnorteados pelo ritmo imprevisto da expansão do ensino médio, nem sempre os poderes públicos puderam controlar devidamente o crescimento da rede do ensino secundário. Essa circunstância emprestou a um fenômeno natural e universal, por muitos erroneamente recebido como ocorrência local, características de crise. No momento, o que temos a fazer é consolidar a imensa rede já criada, e em, grande parte instalada, para só depois promover racionalmente a ampliação do número de escolas.

Nossa rede estadual de escolas secundárias e normais é das maio-

res do mundo. Temos presentemente, em território paulista, mantidos pelos cofres do governo estadual e gratuitamente oferecidos ao povo, 231 estabelecimentos de ensino secundário, dos quais 30 na capital e 201 no interior. Todos são inteiramente gratuitos, muitos funcionam também em regime noturno e grande número deles acolhe estudantes de localidades diversas, gratuitamente transportados pelo Estado. Não foi ainda devidamente considerada a importância da gratuidade do ensino oficial em São Paulo. Mas, são poucos os países em que o ensino é gratuito em todos ramos e graus, como em São Paulo. Mesmo em nosso país, enquanto a Constituição Federal se contenta em exigir gratuidade apenas para a escola primária oficial, a Constituição Estadual estabelece a gratuidade total no sistema escolar do Estado, desde a escola maternal até à Universidade.

A terça parte dos 231 estabelecimentos estaduais de ensino secundário existentes no Estado não possui prédio para funcionar. Muitas dessas escolas continuam ainda sem funcionar, principalmente por falta de prédio. Outras cinquenta funcionam precariamente em prédios de grupos escolares, com prejuízo inclusive da escola primária. À vista dessa dificuldade, foi que a Comissão do Convênio Escolar da Prefeitura da Capital estuda atualmente, com a colaboração do Departamento de Educação, a conveniência e a possibilidade de construção de dependências especiais em futuros prédios de grupos escolares, para seu aproveitamento também com a instalação de ginásios, colégios e escolas normais.

Por outro lado, é muito grande a luta com a falta de material. A Diretoria do Material, da Secretaria da Educação, enfrenta dois problemas sérios: a exigüidade dos recursos orçamentários, que não são proporcionais às exigências do sistema escolar paulista em vertiginoso crescimento, e as dificuldades práticas na aplicação desses poucos recursos para obtenção imediata do material permanente e de consumo indispensável ao regular funcionamento de nossas numerosas escolas secundárias e normais. Sempre que se criar um ginásio, colégio, escola normal ou instituto de educação, é preciso pensar inclusive nas exigências materiais que a instalação dessa escola reclamará. Só a instalação de uma casa de ensino, como o Colégio Estadual e Escola Normal de Jaú, que deverá passar a funcionar como Instituto de Educação, no próximo ano letivo, reclama da Diretoria do Material a destinação de cerca de um milhão de cruzeiros.

Não há mais cargos disponíveis para a lotação de novas escolas secundárias e normais. Não há, aliás, nem para a pleiteada instalação dos 25 ginásios já criados, mas ainda não instalados. Nem mesmo sequer para a regularização do funcionamento dos que já foram instalados com deficiência de elementos técnicos docentes e administrativos. Antes de promover a criação de novas unidades do ensino secundário e normal oficial, precisamos conseguir, com urgência, a criação dos cargos necessários à regularização da vida das escolas já instaladas e à instalação das que ainda não o foram. Para tanto, precisamos da criação imediata de 2.782 cargos. Desses,

são de professores. O Estado deverá gastar assim, anualmente, mais de 140 milhões de cruzeiros, e com o aumento de vencimentos proposto pelo Executivo à Assembléia, essa nova despesa deverá subir a 182 milhões de cruzeiros anuais. A criação, desses cargos já foi pedida pelo Departamento de Educação à Secretaria de Estado e dela depende o regular funcionamento dos nossos estabelecimentos de ensino secundário e normal, a instalação dos 25 novos ginásios já criados, e o desdobramento das cadeiras com mais de 50 aulas semanais, como quer a conveniência do ensino, reivindicam justamente os professores e exige expressamente a Lei n. 650, de 28 de fevereiro de 1950.

A razão principal a desaconselhar a criação de novas escolas secundárias e normais em São Paulo, no momento, é a absoluta falta de professores credenciados. Pela nossa Circular n. 1, de 27 de fevereiro último, nenhum professor não registrado na Chefia do Serviço do Ensino Secundário e Normal, nos termos da Lei n. 810, de 23-10-1950, poderia assumir qualquer cadeira, no magistério secundário e normal. Mas, essa lei justa, sábia e patriótica do deputado Rubens Amaral esbarra agora numa realidade diferente. Tal foi o ímpeto da disseminação de escolas secundárias e normais no Estado, que não existem mais professores registrados para assumir as numerosas cadeiras disponíveis. Só para Trabalhos Manuais, Canto Orfeônico e Educação Física, dispomos de professores credenciados para qualquer parte do Estado. Para as demais cadeiras, a não ser na Capital, estamos na con-

tingência de nos contentar com os leigos que se oferecerem.

Nos concursos de ingresso ao magistério secundário e normal levados a efeito, este ano, pelo Departamento de Educação, os resultados foram desalentadores. Das 576 cadeiras vagas oferecidas à escolha dos 704 concorrentes que concluíram as provas, apenas 249 foram escolhidas, não havendo, portanto, professores para as 327 cadeiras remanescentes. Isto, sem contar as 180 cadeiras que não foram postas em concurso de ingresso porque deverão ser submetidas primeiramente a concurso de remoção. E sem contar também 350 outras cadeiras cujo provimento dependerá, preliminarmente, da criação dos respectivos cargos. Como se vê, não há professores nem para os

ginásios já existentes. Como criar agora, diante disso, outras escolas?

Os institutos de educação do interior, em número de 18, estão a braços com a falta de professores especializados para seus cursos de aperfeiçoamento. Enquanto isso, em contraste com essa, há outra circunstância, aconselhando suspender provisoriamente a criação de novas escolas normais no Estado: há sobra de professores no magistério primário. Todos os anos, milhares de professores diplomados, sem cadeira, entram em vão nas extensas «filas» do concurso de ingresso ao magistério primário estadual.

Estas, algumas das principais razões que nos levam a aplaudir com entusiasmo e esperança a oportuna decisão da egrégia Assembléia Legislativa do Estado.



## INFORMAÇÃO DO ESTRANGEIRO

### ALEMANHA

A Conferência permanente de Ministros de Educação decidiu criar um Instituto Central de Educação e de Instrução. Esse órgão, que desempenhará o papel de um organismo central de documentação e de informação pedagógica da Alemanha, será também encarregado de efetuar estudos e inquéritos sobre temas especiais de educação.

### ARGENTINA

Fundada com a finalidade de participar do desenvolvimento econômico da região, a Universidade Popular da Patagônia dá ensino gratuito a mais de quinhentos alunos, sobretudo em cursos comerciais, industriais, de técnica de minas, de eletrotécnica e cursos destinados a professores primários. Ela projeta também criar, junto ao lago Munster, uma escola de agricultura adaptada às necessidades da região.

— Conclui-se, de um inquérito realizado na Faculdade de Ciências de Educação da Universidade Nacional de São Luís que, entre os alunos-mestres que freqüentam os estabelecimentos de formação pedagógica, somente 26% escolheram o magistério por vocação, convencidos de ter inclinação e aptidões especiais para a profissão.

### ESPANHA

A nova lei sobre construções escolares prevê que, durante um período de dez anos, o orçamento do País deverá assegurar créditos necessários para a construção anual de mil escolas, compreendendo alojamento para professores.

### ESTADOS UNIDOS

No quadro do Early Admissions Program realizado para o Fundo de Empréstimos para Educação, onze universidades e colégios universitários concordaram em oferecer bolsas de estudos a 300 estudantes para o ano letivo de 1954-1955. Em regra geral, a concessão da bolsa depende: 1) dos resultados obtidos pelo candidato no curso secundário; 2) da recomendação do diretor da escola; 3) dos resultados no exame vestibular; 4) da sanidade do aluno e de suas atividades pessoais.

### FINLÂNDIA

Num país de população dispersa como a Finlândia, foi necessário criarem-se internatos para alunos de zonas rurais que freqüentam a escola primária superior. Com finalidade de preparar pessoal capaz para essas funções delicadas, organizou-se numa escola normal uma seção

especial com esse fim, com duração de curso idêntica à dos professores primários, isto é, quatro anos após o primeiro ciclo da escola secundária.

#### FRANÇA

Tenta-se uma nova experiência em Constantina (Algéria): os cursos de preparação para licença, para o C. A. P. E. S. e para a *agrégation* dos professores de inglês, da Faculdade de Letras de Alger, são registradas em magnetofone. Cada semana, as fitas são enviadas a Constantina e retransmitidas aos estudantes agrupados em círculos de estudos.

— Calcula-se que, em média, num liceu de França, um aluno só tem direito a oito minutos de ensino individual, por mês, para o ensino de francês, e pouco menos de dois minutos, por semana, para interrogatório de verificação.

#### HUNGRIA

Entre as medidas tomadas para permitir aos trabalhadores adultos que se beneficiem da educação nos diferentes graus, sobressai-se o sistema de cursos por correspondência

instituídos pelas universidades, o que permitiu, até agora, que 4.114 trabalhadores prosseguissem seus estudos.

#### ÍNDIA

O programa de emergência pôs-to em prática pelo Ministério Central de Educação permitirá absorver no magistério os diplomados universitários sem emprêgo. Esse plano prevê para o ano escolar de 1954-1955 a nomeação de 8.000 professores primários para as zonas rurais e a criação de 80.000 centros de educação social nos distritos urbanos. Várias medidas de ordem financeira foram tomadas por vários Estados com essa finalidade.

#### NOVA ZELÂNDIA

A fim de lutar contra as desvantagens que apresentam, do ponto de vista educativo, as permutas freqüentes de professores, a nova escala de salários do magistério se baseia no princípio de que «é preciso pagar ao professor e não ao cargo». Graças a essa medida, um professor primário poderá beneficiar-se de aumento de vencimentos sem que seja necessário mudar de posto.

## ATRAVÉS DE REVISTAS E JORNAIS

### CULTURA TÉCNICA COMO FATOR DE DINAMIZAÇÃO DA CULTURA GERAL\*

O tema proposto a mim, pelo ilustrado Diretor do Ensino Industrial em nosso país, para esta breve dissertação, revela o conceito compreensivo e claro que esse educador tem dos problemas da educação. E' evidente que, em seu alto espírito, as idéias de unidade e as visadas de conjunto prevalecem sôbre os esganhamentos, os divertículos e, ainda, sôbre aquilo a que os entomologistas chamam visão mosaica, própria de certos olhos rudimentares que, de tanto fixarem as árvores, acabam por não enxergar a floresta.

Em verdade, o tema escolhido implica numerosas idéias gerais de profunda importância, algumas das quais tentaremos esboçar e de cujo exame repontarão, ainda que indireta e implicitamente, as influências que a cultura técnica exerce sôbre a cultura geral.

Em primeiro lugar, cumpre expor as relações entre a cultura propriamente dita e a técnica. Por muito que tenha fome de perícia, habilidade, destreza ou, numa palavra, de técnica (os ingleses afirmam, com o seu sólido bom senso: «Man

is skill hungry»), o homem, encarado do ponto de vista espiritual, tem a vocação da unidade. Ora, cultura é unidade ou redução de conhecimentos a um núcleo comum e, conseguintemente, o reconhecimento de nexos e relações entre as coisas mais remotas e, aparentemente, mais díspares e até opostas, inclusive — e eu quase diria sobretudo — entre as ciências e as técnicas, a teoria e a prática.

Para que aquela unidade da pessoa humana se realize, é indispensável que a qualquer técnica sempre corresponda um «background» de cultura, ou seja, é imprescindível que a um certo número de atitudes das mãos e dos olhos, empenhados numa tarefa de natureza técnica, corresponda igual número de atitudes espirituais. A que se destina, afinal, a cultura, se não se destina a ser norma de ação? E aqui, como em muitos outros passos, ela não se distingue da técnica, antes com ela coincide.

Em verdade, a ciência desinteressada acaba tendo por meta a conjunção do pensamento puro com a ação, e nem pode haver pesquisa sem ação ou trabalho tipicamente técnico. Como afirma lapidarmente Alfred North Whitehead, «no man of science wants merely to know. He acquires knowledge to appease his passion for discovery. He does not

(\*) Discurso pronunciado na Sessão de Instalação da I Mesa Redonda Brasileira de Educação Industrial, secção de Belo Horizonte.

discover in order to know: he knows in order to discover».

Rigorosamente falando, não há, ou não deve haver cultura técnica que não acabe, em última análise, propiciando o enriquecimento do espírito, assim como não há, ou não deve haver cultura geral que não participe de certo caráter técnico. Uma e outra implicam necessariamente o saber e o fazer.

E' certo, consoante assegura Goethe, que «o uso de uma coisa é apenas uma parte do significado ou importância dessa coisa. Para saber alguma coisa perfeitamente, para ter-lhe o comando em todas as suas aplicações, devemos estudá-la pelo que ela é em si, independentemente de qualquer aplicação especial». Não é menor verdade, todavia, que o uso ou aplicação de uma coisa, isto é, a nossa ação sobre ela representa, para a nossa natureza humana, um complemento indispensável daquele outro conhecimento, que dela podemos e devemos ter — isento, neutro e gratuito, como queria o autor de «Fausto».

Eis aí o . que me parece uma imagem aceitável das duas meias-faces que se juntam e se completam para formar uma só fisionomia: a da educação em seu sentido amplo, harmoniosa e acabada como um círculo.

E' incompreensível como se conseguiu estabelecer, na unidade corporal e espiritual da educação, uma dicotomia deformadora, mediante a qual se tornou possível esquecer a unidade e a organicidade do ser humano, a tal ponto que, levado o estranho raciocínio às suas conseqüências extremas, será forçoso admitir que as mãos e os olhos funcionam

coordenadamente para os efeitos do trabalho criador, mas como autômatos, desligados do resto da pessoa humana, desligados especialmente do centro de comando intelectual, cujo enriquecimento não os atinge, não lhes diz respeito, não lhes interessa.

Ora, a verdade é que não existe experiência sensorial que a uma zona corporal se limite. Tudo é ganho ou perda para o conjunto. Assim, a destreza, a perícia ou técnica não pode representar enriquecimento puramente manual, senão que a sua existência e a sua utilização criam para aquela zona a que chamamos cultura novos elementos de apreensão, de compreensão e de enriquecimento. Não existe nenhuma técnica que não tenha por «background» teorias ou dados científicos, nem nenhuma que deixe de contribuir para novos approaches diante da vida e, pois, para uma visão nova das coisas e do mundo. A mão que comanda um torno ou prepara um molde de fundição, não exerce, não pode exercer uma função simplesmente material ou física: ela contém tal dose de sugestão, de poder, de domínio sobre a matéria bruta e adversa, e guarda tal força, que é um momento de criação e significa a abertura de via nova pela qual o espírito e a sensibilidade, isto é, a cultura adquire novo sentido, novo aparelho de captação e entendimento do universo.

Se é, evidentemente, impossível o uso das mãos, por exemplo, sem coordenação com os olhos para qualquer tipo de criação artesanal, constitui, por outro lado, severa mutilação espiritual — espiritual, insisto, e não física — a incapacidade de

ação manual, eu melhor diria — a incapacidade de pensar com as mãos, isto é, concretamente, sonhando, medindo, compondo, fazendo. As repercussões da ação manual em toda a estrutura e em todos os aspectos funcionais da personalidade humana são mais numerosas e importantes do que se supõe, e sua falta compromete-lhe, com freqüência, o equilíbrio, a integridade e a eficácia. Em página memorável, famoso professor inglês escreve: A falta de uso da habilidade manual é um dos fatores da letargia cerebral das aristocracias, a qual só é mitigada pelos desportos, no exercício dos quais, entretanto, a atividade cerebral se reduz ao mínimo e à habilidade manual falece subtileza. A necessidade de constante exposição oral e escrita constitui apenas ligeiro estímulo ao poder do pensamento das classes profissionais. As pessoas que lêem muito, excluindo outras atividades, não se distinguem pela subtileza do cérebro. Tendem a ser tímidos pensadores comuns. Sem dúvida, isso é, em parte, causado pelo fato de que seus conhecimentos demasiados excedem os poderes do seu pensamento; mas em parte também pela falta do estímulo que as atividades realizadoras da mão e da voz dirigem ao cérebro.

Admitida a dicotomia artificial entre a educação técnica e a chamada educação liberal, segue-se, como conseqüência indisputável, que a educação ou cultura técnica está muito mais próxima das tendências e necessidades da natureza original do homem do que o que se convencionou denominar educação intelectual ou cultura geral.

Na educação técnica, o artifício, se existe, está reduzido ao mínimo, pois que ela vem pôr em exercício a nossa vocação para fazer depois de pensar, para dar aos nossos pensamentos uma expressão manual, isto é, técnica.

E' razoável, portanto, supor que as repercussões da educação técnica sobre a educação intelectual sejam de alta relevância, já que é ela o tipo de educação (admita-se por um momento a falsa dicotomia) e em que todo conhecimento se adquire de primeira mão, em contato com a mais direta e imediata realidade. Se se conceder esse ponto — e concedê-lo é abrir caminho à razão, à lógica e à boa fé — será forçoso conceder também que a contribuição da educação técnica pode ser avaliada em termos de criação de novas atitudes diante da vida, novas perspectivas e novos conhecimentos.

Entre as qualidades que a educação técnica está em condições de comunicar — e comunicar como nenhum outro tipo de educação — é imperioso citar o sentido da exatidão e o sentido do concreto, oriundos ambos, evidentemente, da aprendizagem de primeira mão, quero dizer — da aprendizagem levada a efeito, não à margem da realidade sobre os livros, mas nos atritos duros com o seu solo pedroso, arisco e fugidivo...

Da combinação do sentido do concreto com o sentido da exatidão, origina-se um dom, uma força, um poder novo, que comunica à personalidade outra dimensão, que se traduz numa disciplina especial, de natureza, ao mesmo tempo, intelectual e moral.

É em conseqüência de tudo isso que a educação técnica é capaz de comunicar também teoria. A educação técnica — assinala Matthews — ensina teoria e confere uma perspicácia aguda em relação aos pontos em que a teoria falha.

Da correlação de todos esses dados, que constituem, senão toda, ao menos uma parte da contribuição da educação ou cultura técnica à cultura geral, ressaí, viva e irrecusável, a figura da integração da personalidade humana em um todo harmonioso, conjuntivo e eficaz. E que contribuição poderia ser maior, mais importante e mais cheia de conseqüências do que essa, traduzível em certo grupo de novos hábitos, atitudes e aptidões?

Ainda que correndo o risco de repetir-me fastidiosamente, creio ser valioso, a fim de contribuir para que se destrua pernicioso equívoco, retornar à idéia central destas considerações, a saber — não existem conceitos especiais que digam respeito exclusivamente à educação técnica: ela é parte de um sistema, que deixará de ser sistema no dia em que ela faltar, é uma idéia crucial no conjunto da teoria geral da educação, sendo relevante lançar em relevo, para que se lhe avaliem toda a importância e significação, que a educação técnica possui um traço vital: corresponde à expressão criadora das artes práticas ou imediatamente úteis, que constituíram e constituem ainda uma das linhas mais vivas ao longo das quais a civilização evoluiu. Tal como em genética, a ontogênese repete, aqui, a filo-genia.

Nada mais positivo, conseqüentemente, do que as influências exerci-

das pela educação ou cultura técnica sobre a cultura geral. E afigura-se-me que tais influências devem ser eminentemente importantes, particularmente salutares para o espírito de um povo como o nosso, que tem a tendência para o vago, o incerto, o mais ou menos, e o gosto ou paixão da indisciplina, da disponibilidade, do acessório, do acidente e do acaso.

Mas tudo quanto a educação ou cultura técnica pode fazer em benefício da cultura geral ou da educação liberal, deve, naturalmente, ser considerado com esta ressalva: contribui a educação técnica para a di-namização da cultura geral na exata medida em que responda a uma vocação. Não entram, pois, em linha de conta os simplesmente treinados, ou melhor, os amestrados, por mais bem que o sejam, todos aqueles, enfim, que possam ser incluídos na categoria pitoresca chamada por Ve-blen «incapacidade treinada».

Por isso cumpre evitar toda espécie de atividade industrial que seja puramente mecânica, a qual, segundo pensa com razão Archibald Ramage, poderá chegar a um dead stop, levando o mundo, tal um gigante fatigado e sobrecarregado, a virar do outro lado... O temor do ensaísta inglês tem bases na realidade imediata, e a conjuração do perigo está no fortalecer o espírito de descobrimento. Tal providência depende, em magna parte, do respeito à vocação por parte das escolas, às quais corre o dever, o sagrado dever de, antes de preparar seus alunos para o exercício de um emprego, torná-los aptos ao difícil, ao penoso ofício da vida e à criação de beleza e alegria, isto é, de um pouco de

ventura humana, sem o que — qualquer forma de educação nada mais será do que pobre palha seca, pela qual não vale a pena que os homens sonhem, pensem, trabalhem e sofram, de olhos parados na impossível distância... ABBAR RENAULT (*Boletim da CBAI, Roi*).

#### CONSIDERAÇÕES BÁSICAS ACERCA DA SELEÇÃO DOS MÉTODOS DE ENSINO PARA PROFESSORES DAS ESCOLAS SECUNDARIAS DO BRASIL

Conhecimentos, tais como a Física, Química, Matemática, História, etc, do ponto de vista do ser humano, não têm valor em si. Conhecimentos adquirem significado e valor para a humanidade, quando usados para melhorar ou para ameaçar a sua existência. Os homens podem existir fisicamente, economicamente, socialmente, politicamente e espiritualmente num dos dois extremos, ou em qualquer ponto entre dois extremos, podendo estes ser descritos como os de "viver como escravos" ou «como homens livres». O Brasil como nação, escolheu viver como um povo de homens livres.

Em primeiro lugar, a liberdade do indivíduo é aumentada com o respeito que um ser tem pelo outro. Onde muitos indivíduos estão envolvidos, cada um com seus objetivos, interesses e desejos próprios, conflitos surgirão. Na falta de uma solução melhor, estes conflitos serão decididos pela lei da sobrevivência do mais forte. A experiência mostra, entretanto, que a lei do mais forte, favorecendo a este, tende a diminuir, e não aumentar a liberdade do in-

divíduo. Isto se torna claro quando um auditório num cinema se vê, repentinamente, num estado de pânico devido a um incêndio, e os mais fracos ou menos felizardos são pisados na luta para ganhar a saída. Atividades que são dirigidas puramente numa base egoísta servem para destruir a liberdade, porque elas provocam a hostilidade de todos os outros indivíduos.

Uma parte dos conhecimentos que os povos mais livres da terra desenvolveram durante longos anos de experiência, é o princípio de que, maior liberdade resulta, quando indivíduos respeitam os direitos dos outros. Observem, por exemplo, a ordem — e o que dela resulta — dos trabalhadores, ou de todos que fazem suas compras na cidade, ao se colocarem em fila à espera de condução. Não há prejuízo físico ou material, como acontece freqüentemente no caso dos incêndios, e mesmo por ocasião de vendas populares a baixo preço nos grandes centros urbanos. Pelo simples expediente de se conservarem em fila, um grande número de pessoas pode ser acomodado rapidamente e com um mínimo de inconveniências para todos. Esse sistema se processa sem atrito quando cada indivíduo reconhece os direitos do outro e espera a sua vez no fim da fila.

Em segundo lugar, a liberdade individual é aumentada pela cooperação para resolver problemas coletivos. Na época do desbravamento dos sertões, os colonizadores trabalharam juntos como uma equipe, para solucionar aqueles problemas que um não teria podido resolver a sós. A mata foi aberta, casas foram erigidas e caminhos para as carroças foram cons-

truídos por grupos de homens unidos, juntando sua inteligência, seu trabalho manual, seus animais de carga e seus materiais. A forma moderna de cooperação consiste em pagar impostos e em prestar serviços em troca de dinheiro. Fundos são arrecadados e usados para empregar indivíduos, que fazem do fornecimento dos serviços e das facilidades desejadas a sua profissão. Desta maneira, as pessoas não mais precisam relegar a segundo plano seus próprios afazeres, tomando parte na construção de prédios e mantendo tais facilidades como os de transporte, água, esgotos, eletricidade, etc. Eles ganham, assim, maior liberdade para seguir seus próprios interesses. O Corpo de Bombeiros e a Polícia, hospitais, escolas e companhias de seguros também representam esforços de cooperação para solucionar problemas coletivos.

Terceiro, a liberdade do indivíduo é aumentada quando suas ações são determinadas pelo processo da inteligência. Esse terceiro princípio para aumentar a liberdade individual foi descoberto quando a razão começou a substituir a tradição e outras formas de autoridade como base para resolver conflitos. Esse princípio se baseia no reconhecimento da constante mudança que se processa no universo e da suposição que problemas atuais, não importa o quanto se assemelhem a problemas do passado, são diferentes em seus detalhes e no que Eles encerram para os homens. A raça humana sofreu pragas e epidemias periódicas até o momento em que alguém se recusou a aceitar como as suas causas aquelas tradicionalmente aceitas como tal. Daquele ponto em diante,

instituiu-se a pesquisa para determinar as causas verdadeiras. O microscópio, o tubo de ensaios, a agulha hipodérmica, a ciência da imunização e a da eletrônica, cada uma em seu lugar contribuiu para o progresso. Continuam os homens em busca de novos dados que, quando descobertos, contribuirão para pôr as forças da natureza a serviço da liberdade da raça humana. O progresso só foi possível depois que se admitiu que os problemas se resolveriam em consequência de esforços bem dirigidos e que havia chegado a hora para desferir o ataque.

Às vezes se chama processo da inteligência aquele processo da razão do qual resulta a invenção de novas combinações de fatos ou de materiais para fazer frente a novas condições ou novos objetivos. No campo das ciências físicas e naturais esse processo é chamado de processo científico. Entretanto, os problemas sociais não foram submetidos tão livremente a esses processos e a consequência é, freqüentemente, o atraso do desenvolvimento social em relação ao desenvolvimento tecnológico. Guerras e os períodos de inflação que seguem (e que sentimos atualmente com bastante intensidade no Brasil) assim como depressões com o corolário de miséria humana continuam sendo consideradas por alguns como sendo inevitáveis. Se a humanidade quiser livrar-se dessas pragas e de outras, ela deve dar atenção a suas causas e encontrar novos meios de evitar suas atribuições periódicas. Finalmente, se o processo da inteligência tiver de ser aplicado a problemas sociais, devemos ensinar à nossa geração um método novo para avaliar ações sociais.



Apelos à tradição não mais serão aceitos. A autoridade das «potências» ou a base de quem propôs a ação não poderá servir de medida. A única medida será a de se verificar se os métodos resultam em maior liberdade e desenvolvimento para o indivíduo. Somente o indivíduo poderá ser o juiz. Eleições livres são os seus meios para dar expressão às suas decisões. Progresso resultará, à medida que o indivíduo fôr capaz de analisar problemas, de aplicar métodos científicos de solução e de avaliar a estrutura social resultante à luz de suas conseqüências.

A fim de realizar o exposto, a escola para todos deve, em primeiro lugar, auxiliar o aluno a enfrentar quatro necessidades. A primeira é a do respeito de si próprio. Homens livres dão grande valor à liberdade individual e à oportunidade. O respeito de si próprio cresce com a oportunidade de poder escolher. Cada indivíduo deve ser levado a aceitar que a realização do seu próprio «eu», isto é, o desenvolvimento máximo das qualidades e talentos próprios, é uma finalidade digna de sua vida, senão a meta mais alta para a qual êle pode dirigir os esforços de sua existência. Isso, não quer dizer egoísmo, mas sim, o espírito de viver e trabalhar com seus semelhantes, cada um dos quais tem direitos idênticos.

A segunda necessidade é a de adquirir consciência social. O jovem estudante é, naturalmente, uma pessoa social, porém os conhecimentos, as habilidades e a compreensão necessárias para viver amigável e proveitosamente com seus colegas devem ser ensinadas e aprendidas. Só se pode realizar o princípio do es-

forço coletivo pelo bem comum, se os membros do grupo estiverem de acordo em sacrificar ou redirecionar seus próprios objetivos no interesse do bem-estar comum. Entende-se aqui por bem-estar comum somente a preservação máxima de liberdade para todos os indivíduos. Há mais liberdade individual numa coletividade na qual cada membro concorda em redirecionar sua meta pessoal, se ficar aparente que sua linha de conduta resulta numa redução das oportunidades dos outros. Respeito pelos direitos alheios é o preço da liberdade individual. Consciência social inclui o reconhecimento desse fato e a boa vontade de pagar esse preço.

A terceira necessidade é a de fazer com que cada aluno desenvolva a sua confiança na autoridade da inteligência. Atitudes e crenças restritivas, a tradição e a ignorância estão gradativamente cedendo lugar e desaparecendo em conseqüência de um ataque mais inteligente aos problemas individuais e coletivos.

Os novos métodos são mais inteligentes porque criam meios mais eficazes para o indivíduo alcançar uma vida melhor. Inteligência significa a habilidade de agir no sentido de alcançar objetivos que nem sempre podem ser alcançados vivendo de acordo com modos de vida antiquados. Poderão tornar-se necessários métodos novos e instituições modernas. A inteligência torna o homem livre para tentar experimentar esses métodos novos, porém essa liberdade não é nenhum convite à experimentação irresponsável. Ao escolher uma nova linha de ação, o aluno deve assumir a responsabilidade pelas conseqüências. Sua con-

fiança no método da inteligência será fortalecida se as conseqüências resultarem num modo de vida melhor.

A quarta necessidade é a de adquirir prática em viver como um homem livre. Não se consegue viver uma vida boa simplesmente, não cometendo nenhuma ação má, ou aprendendo de cor alguns fatos que outros tenham achado úteis. A felicidade individual é o resultado de esforços criadores. Ser homem livre é uma maneira de fazer certas coisas. Conseqüentemente, alunos numa escola devem trabalhar, brincar e viver de um modo especial. Eles devem ser encorajados e guiados para participar de atividades que têm propósito. Nesse tipo de escola ou aula o processo de aprender começa com os problemas que se apresentam à medida que o aluno vive, trabalha e brinca, tanto dentro como fora da escola. Se por ventura o barco de pesca, feito por êle em casa como passatempo, afunda-se, porque ficou carregado demais, então as leis da aula de Física, sôbre o deslocamento dos corpos flutuantes adquirem significação e se tornam úteis para êle, pois na próxima vez êle evitará que isso aconteça. Tais problemas são de menor importância do que o modo pelo qual os mesmos são atacados e a finalidade ou o objectivo que se tem em mente. Qualquer assunto que fôr suficientemente vital ou importante para impelir o aluno a procurar uma solução, pode ser usado como base para uma situação de aprendizagem.

A escola deve ajudar o aluno a definir seus alvos na forma de um problema expresso e auxiliá-lo a es-

colher um caminho adequado para atingi-los. Ela ainda deve ajudá-lo a adquirir todas as habilidades necessárias para fazer uso dos meios escolhidos. A habilidade de se lidar eficazmente com um problema depende em alto grau dos conhecimentos de que a pessoa pode fazer uso para encontrar possíveis sugestões para a sua solução. De um modo geral, ao se defrontar com uma situação ou um problema, a pessoa procura a solução mais indicada, em primeiro lugar, entre suas próprias experiências. Se esses conhecimentos resultarem insuficientes, é de real vantagem ser-se capaz de pesquisar outras fontes de informações ou de conhecimentos. Isso requer métodos de pesquisa e ferramentas básicas tais como a leitura, a matemática e as habilidades da comunicação. A ênfase está no método de consulta e no uso que se faz da informação obtida e não em aprender de cor. Os alunos não devem adquirir apenas um conhecimento dos fatos da física ou da química, mas também da experiência que outros cientistas tiveram com problemas idênticos aos seus, e quais as probabilidades que os métodos empregados oferecem nas atuais condições para a sua solução. Resulta, portanto, que a mera aquisição de conhecimentos se subordina à habilidade de resolver problemas. Qualquer que seja o conhecimento necessário, esse será adquirido pelo aluno, seja pela sua própria experiência, seja pela pesquisa ao lidar com os problemas que forem surgindo. Finalmente, a escola ou a aula devem ajudar o aluno a avaliar a solução que êle escolheu à luz dos objetivos que êle tentou alcançar.

Além dessa prática necessária de resolver problemas pessoais, os jovens têm uma necessidade especial de adquirir proficiência em trabalhar com outros. Eles devem aprender e praticar o planejamento em grupos, tomar decisões e agir em grupos e avaliar as ações tomadas pelos grupos. Eles devem saber como se organizar em grupos, de maneira a facilitar a discussão e a apreciação de opiniões, como base para formular e orientar um plano coletivo de ação.

Há três tipos de métodos de ensino distintos usados nas escolas brasileiras e de outras nações líderes do mundo de hoje. Esses são os métodos de «dar tarefas diárias» ou de «recitação», de «unidade de matéria-de-ensino» e de «unidade de experiência».

O primeiro método é caracterizado pela seleção de um livro-texto pelo professor, pelo qual ele passa todos os dias um determinado trecho a ser estudado pelo aluno, e pede a recitação deste trecho no dia seguinte. Geralmente, isso se repete até o fim do ano letivo, e espera-se que este coincida com o fim do texto. A maioria dos alunos se enfadonha, mesmo os mais inteligentes, e pesquisas provam que quase toda a matéria decorada é esquecida dentro de dois anos.

O segundo método é caracterizado pela seleção, por parte do professor, de uma unidade de conhecimentos. Ele apresenta o problema e as finalidades e sugere vários métodos de ataque. Os alunos se empenham num período de estudos e trabalhos na sala de aulas ou em reuniões de comissões, em visitas de

instrução, entrevistas com especialistas, leitura, examinando auxílios visuais à instrução, etc. O passo seguinte é a «fase de integração e aplicação». Nesta, o aluno individual ou a comissão junta seus achados numa apresentação coordenada, tal como um resumo, um relatório, um «script» para um filme ou programa de rádio. O passo final é a «avaliação dos resultados». Algum modo de avaliação da atividade é desenvolvido e aplicado. Esse segundo método é melhor que o de dar tarefas diárias ou de recitação, mas ainda deixa muito a desejar para a realização das funções de uma escola numa sociedade livre.

De acordo com a experiência, o método que mais se aproxima do preenchimento das finalidades das escolas é o método de «unidade de experiência». Esse se caracteriza por três tipos especiais de liberdade, desconhecidos em escolas tradicionais. Primeiro, a liberdade ou a ausência de horários rígidos. O processo de aprendizagem que resulta na conquista dos alvos propostos deve correr o seu tempo. O período de uma hora não é suficiente para isso, e unidades de uma semana ou de oito semanas de duração predeterminada não são praticáveis. A segunda liberdade é a ausência da prescrição de matérias de ensino. A atividade segue e é baseada sobre o desenvolvimento dos interesses, das necessidades e das finalidades que rapazes e moças encontram na escola, em suas casas e na comunidade. Em terceiro lugar, há a liberdade de estudar, discutir, chegar-se a conclusões e experimentar essas conclusões referentes a qualquer problema

ou assunto que possa surgir na experiência do estudante.

A pesquisa demonstrou que alunos, que participam desse método, são bem sucedidos tanto em exames tradicionais sobre as matérias de ensino, assim como são mais eficientes na solução dos problemas físicos, naturais e sociais que surgem em sua vida de adultos.

O professor nesse método não funciona como aquele que prescreve atividades de estudo e supervisa e avalia os esforços expendidos pelos alunos para executar suas tarefas, mas sim funciona como um guia que ajuda os alunos a identificar, alcançar e finalmente reavaliar seus próprios objetivos. O professor pode não saber todas as respostas procuradas pelo aluno, mas como pessoa mais experimentada ele estará apto a ajudar o estudante a dirigir sua investigação. Sua maior habilidade consistirá em conhecer fontes de informações e materiais de pesquisa, assim como técnicas de ataque.

Por muitos anos, as escolas escolheram e julgaram métodos de ensino em termos de quantidade de matéria dada ou de quantidade de fatos decorados pelo aluno. A melhor maneira de julgar a eficiência dos métodos para o ensino de qualquer «matéria» é a formulação das seguintes perguntas:

- 1) «Esse método aumenta e fortalece o respeito de si mesmo e do aluno?»
- 2) «Esse método desenvolve a consciência social e sensibilidade pelos direitos e a dignidade de outros indivíduos?»

3) «Esse método desenvolve a fé e a habilidade no uso do processo da inteligência?»

4) «Esse método fornece ao aluno experiência satisfatória de viver como um homem livre?» D.R. COLLINS (*Educação*, Rio).

#### A CRISE DOS VALORES MORAIS E OS EDUCADORES

Os momentos de crise são os mais propícios para certas realizações, certos estudos e certas meditações. Quando há uma crise econômica, dizem os entendidos, as administrações, no desejo de evitar o desemprego e outras complicações, fazem realizar obras públicas de indispensável valia. A famosa WPA dos Estados Unidos (Work Progress Administration) surgiu depois da de-bacle de 1929 como um meio certo para evitar o prolongamento da crise. Quantas obras monumentais foram realizadas? Quantos milhares ou milhões de homens encontraram ocupação?

Assim tem sido também em outras crises. As oportunidades são logo aproveitadas pelos responsáveis que não pensam no dia de hoje, mas no futuro, para uma obra de construção. Que estamos vivendo uma crise no Brasil é coisa patente. Uma crise política e uma crise moral. Que deve pois, fazer o educador? Analisar com frieza os acontecimentos e verificar as grandes falhas educacionais que se acham no fundo de tudo quanto tem sido revelado. Mais uma vez se sente que o grande problema brasileiro é ainda o problema da educação. Pode ser divisado pelos olhos menos amestrados,

não mais no fundo, mas bem à flor da pele de qualquer grande ou pequeno obstáculo para a vida pacata e construtiva do povo e para o seu próprio bem-estar.

Os educadores honestos devem sentir, mais uma vez, o conforto de não terem ficado mudos nos momentos precisos e de terem despendido um enorme esforço para alertar os responsáveis, pois vêem que marchamos diretamente para um caos se não cuidarmos, com a maior urgência, com a devida seriedade, da educação do povo brasileiro. Coisas de uma anormalidade gritante aparecem como coisas normais. É fácil sentir uma verdadeira revolução na compreensão dos valores morais. Aquêlê cunho espiritual que cada dia foge mais das nossas escolas, colégios e universidades, é um sinal dos tempos. O desrespeito aos valores humanos, aos valores morais, é uma consequência imediata da falta da boa educação, pois, repetamos sempre, ser educado não é apenas saber ler e escrever ou possuir um título qualquer dado até por uma universidade. Ser educado é algo de muito nobre e elevado. E nossas escolas só mesmo por milagre conseguem educar ...

Quando os norte-americanos, através da sua Comissão de Política Educacional, disseram ao mundo que precisávamos de *escolas realmente boas* e não apenas de *escolas eficientes*, estavam dizendo alguma coisa que muitos não pararam para compreender o verdadeiro sentido da séria afirmativa. Eficientes, maravilhosamente eficientes, eram as escolas de Hitler para formar fanáticos, as de Mussolini com o mesmo fim, as de Stalin que educavam para a

morte. A grande campanha para a fase de reconstrução de após guerra se baseava na reimplantação dos valores morais na educação dos jovens de todo o mundo. Urgia que as administrações deixassem um pouco de lado certos detalhes de mensuração dos valores meramente acadêmicos e pensassem mais seriamente nos valores morais.

Muitas e muitas vezes, nestas mesmas colunas, tenho trazido ao conhecimento dos leitores, resultados dos estudos da Comissão de Política Educacional dos Estados Unidos. E agora, neste instante de crise, de intranqüilidade e de tanta confusão, como educador reconheço que tudo o que passamos é uma consequência lógica do abandono a que tem sido entregue a educação do povo. E me volto para a leitura a quo faço alusão, nela encontrando rumos acertados. Volto a campo pedindo a atenção de todos para o que a experiência de um país onde a educação é uma das coisas mais importantes e o segredo do seu espantoso progresso aponta como mais seguro de ser seguido.

A publicação «Moral and Spiritual Values in the Public Schools», da referida Comissão, condensa em 10 os fatores espirituais e morais que toda educação, em qualquer tipo de escola ou fora dela, deve defender e buscar sua reimplantação na vida de todos os cidadãos. Vou resumir-los para o conhecimento do leitor, deixando que cada qual medite sobre os mesmos e por eles empenhe algo do seu esforço no seu campo de atividade.

1. A personalidade humana (Valor básico) — Todos os outros valores dependem deste: a suprema

importância da personalidade humana. A personalidade do indivíduo pode adquirir uma capacidade para fazer julgamentos morais e também um senso de responsabilidade moral. Isto significa que cada ser humano tem o direito de conseguir, pelos seus próprios esforços, um sentido de segurança e competência no trato com os problemas que surgem na sua vida quotidiana. Em resumo, a melhor garantia para obtenção deste valor básico é uma boa educação. Ninguém já nasce feito... só mesmo o idiota.

2. Responsabilidade moral — Se a responsabilidade do indivíduo é suprema, cada pessoa deve sentir-se responsável pelas conseqüências da sua conduta. Responsabilidade moral e auto-disciplina são marcos de maturidade. Isto se cria e se desenvolve na vida da escola e na vida do lar. Tarefas nitidamente educacionais.

3. Instituições como servas do homem — Se a personalidade do indivíduo é suprema, as instituições são suas servas. As instituições domésticas, culturais e políticas não são objetos, por si mesmas, de veneração, senão até onde contribuam para os valores morais e espirituais da vida humana. Família, escola e governo não são mais importantes que o povo. Embora as instituições não possam ser mudadas por motivos triviais e transitórios, devem sofrer ajustamentos de acordo com as necessidades e os valores dos indivíduos que nelas funcionam. As escolas devem ensinar o respeito às instituições sociais como uma das suas principais funções, como uma auto-

defesa. Não ensinar indiferentismo, sobretudo nos regimes democráticos.

4. Tolerância — A cooperação mútua é sempre melhor que a violência. A idéia de sobrevivência apenas dos mais fortes deve ser varrida da mente dos jovens. Nenhum interesse partidário pode falar mais alto que o interesse do povo. Isto não quer dizer que a força deve desaparecer em todas as circunstâncias. A força, quando guiada por humanidade, regulada pela lei e salvaguardada pela justiça, deve ante-por-se a todos os que se levantam contra os métodos pacíficos. As decisões devem ser sempre tomadas com o consentimento das maiorias. A vida na própria escola pode ser uma aplicação disto que os jovens, amanhã, aplicarão na vida privada e particular.

5. Devoção à verdade — Acesso a todas as informações. Liberdade completa de opinião. É a essência da vida democrática. Tudo quanto possibilita os regimes totalitários deve ser combatido. A escola tem por obrigação treinar os jovens nos processos de pesquisar a verdade, de trocar opiniões e de apelar para o raciocínio nos assuntos controvertidos. Esta honestidade intelectual é uma tarefa difícil, mas não impossível. Da mesma maneira que a escola deve cultivar a hostilidade ao uso arbitrário do poder, deve cultivar a lealdade aos métodos da discussão e da deliberação racionais. Deve estimular a expressão intelectual. Dentro da decência e da verdade todos devem dizer o que pensam.

6. Respeito pelo melhor — Apesar das igualdades humanas perante a lei e perante os padrões morais, os homens diferem grandemente nas

qualidades de inteligência e de espírito. As diferenças individuais existem. O respeito aos valores individuais deve ser estimulado. O bem-estar coletivo depende, em grande parte, da colocação dos homens de valor nos postos de comando. Desde a escola os jovens devem ser treinados na boa e certa escolha de seus líderes. A admiração pela integridade pessoal deve ser estimulada.

7. Igualdade moral — Todas as pessoas devem ser julgadas pelos mesmos padrões morais. Ninguém possui o direito de injuriar, perseguir, dominar e explorar o próximo. Na escola todos os preconceitos raciais devem ser combatidos, bem como os privilégios, injustiças e servilismo.

8. Fraternidade — O conceito de fraternidade deve abafar todos os interesses egoísticos. Uns devem ajudar os outros. Quando alguém fracassa por falta de assistência ou de oportunidade, existe uma responsabilidade moral para todos os cidadãos do seu grupo. Seja pela ação individual ou pela cooperação voluntária, ou outra forma, a responsabilidade deve ser enfrentada. Fraternidade significa mais que assistência material: significa não apenas vontade de auxiliar os necessitados, mas de atacar as causas da miséria e do sofrimento. Na escola existe uma oportunidade excepcional para estimular tal valor.

9. A busca da felicidade — Todas as pessoas devem ter todas as oportunidades possíveis para a busca da felicidade. O único limite é a interferência com oportunidades similares dos outros. Felicidade não

é apenas exuberância, excitação e conforto material. Prazeres temporários ensejam alívio para os aborrecimentos e responsabilidades, mas felicidade é muito mais que um mero sumário de prazeres. Embora a felicidade dependa de muitas coisas materiais, a felicidade duradoura depende, em grande parte, de profundas qualidades pessoais e da afeição e do respeito dos outros. Isto requer esforço e sacrifício. A escola pode orientar o trabalho da busca da felicidade: fornece o alimento espiritual e inspira as mais nobres realizações.

10. Enriquecimento espiritual — Todos têm o direito de desfrutar de experiências emocionais e espirituais que transcendem os aspectos materiais da vida. Os valores morais têm conseqüências principalmente nas relações sociais. Mas, os valores espirituais, entretanto, têm efeito principalmente em termos de emoções e sentimentos profundos. O espírito criador deve ser estimulado. As artes, as letras oferecem oportunidades excepcionais. Não bastam os ensinamentos acadêmicos. Milhares de campos continuam quase inexplorados. A boa escola não se limita ao trabalho sistemático da instrução, pode fornecer meios para o enriquecimento espiritual da juventude.

Deixo estas idéias à meditação do leitor e, principalmente, dos educadores que estão cômicos das suas responsabilidades nos momentos difíceis que ocorrem, de quando em vez, em outras partes, e que chegam agora para o nosso Brasil. O momento é propício para um exame. FERNANDO TUDE DE SOUZA (*O Jornal*, Rio).

## A IMPORTÂNCIA DO FENÔMENO DA MOTIVAÇÃO NA APRENDIZAGEM DA INFÂNCIA E DA ADOLESCÊNCIA (\*)

### Aprender é reagir

Se pudéssemos fazer frente às situações de vida com aquele equipamento inato de comportamento com o qual nascemos, por certo pouco ou nenhum progresso fariamos: na medida em que os padrões inatos de conduta — reflexos, emoções primárias ou tendências instintivas — podem modificar-se pela repetição de situações ambientes, apenas nessa medida progrediríamos. Quando muito atingiríamos o nível dos hábitos rudimentares. Uma vez, porém, que tais reações inatas fracassem perante as situações estimuladoras, somos, então, solicitados a buscar novos ajustamentos: aprendemos e, portanto, progredimos.

A essência da aprendizagem é, pois, um fracasso inicial. Ficamos, perante situações novas ou imprevistas, perplexos porque, sentindo fracassar os ajustamentos prévios, não sabemos o que fazer. A busca desse «que fazer?» é a força propulsora que nos conduz a novos ajustamentos, à aprendizagem.

Podemos afirmar, portanto, que toda aprendizagem é adaptativa porque nada mais é que a procura do estabelecimento de um equilíbrio vital que a situação estimuladora rompeu e para a qual não dispunhamos de resposta. Muita verdade está, por conseguinte, contida nos velhos ri-

(\*) Conferência pronunciada no Instituto de Educação de Bauri.

fões populares. «Aprende-se a fazer, fazendo»; «E' forjando que nos fazemos forjadores». Se nos sentimos desajustados quando temos que enfrentar situação nova, o único meio de ajustarmos é agir ou, melhor, reagir até que a resposta conveniei-te à situação faça parte integrante de nosso equipamento de conduta.

E que sucede quando a situação de aprendizagem não determina em nós esse sentimento de fracasso, essa percepção da existência de um problema? Fazemos uma pseudo-aprendizagem: simulamos a aquisição de uma reação. As vezes tal simulação assume a feição de mera fórmula verbal: repetimo-la, não raro acertadamente. Mas, cessada a força coerciva que determinou tal pseudo-aprendizagem, ou — no melhor dos casos tal aprendizagem parcial porque realizada tão somente no plano verbal — é provável que nos esqueçamos em seguida.

A eficiência da aprendizagem está, pois, condicionada à existência de problemas. Problemas esses que nasçam da vida do educando, que lhe dêem a impressão nítida de fracasso e que sejam tão legítimos e, portanto, vitais, que ele se sinta compelido a resolvê-los. Na busca e obtenção dessas soluções, ele — educando — aprenderá, de fato, porque nisso empenhou todas as vias de ajustamento disponíveis solicitadas — não apenas as verbais.

Se o ensino que os senhores realizam em suas escolas criar situações tais que seus alunos, por um senso inicial de fracasso, busquem a elas ajustar-se com formas total ou parcialmente novas de conduta, então podem ter a certeza da eficiência da ação educativa de que re-



sultará aprendizagem genuína. Mas, se, — ao contrário — fôr êle realizado dentro de situações meramente verbais (preleções, exposições) que peçam ao aluno tão somente respostas verbais, teremos um ensino intelectualista e verbalista, de resultados problemáticos ou precários.

Uma conclusão ocorre, necessariamente, destas considerações: o programa escolar deve, portanto, abranger aquelas situações de vida cotidiana nas quais fracassem nossos alunos por não saber fazer frente a elas.

#### Exercício e efeito

Por muito tempo, a ignorância em que os professores viviam a respeito da psicologia da aprendizagem (ignorância que não era responsabilidade deles porque não havia estudos especializados disponíveis), lhes fêz supor que, levando o educando à repetição freqüente e múltipla do ajustamento desejado, fosse êle a matemática, a língua, as ciências, etc, era garantia bastante de aprendizagem. Ler muitas vezes a mesma coisa ou coisa diferente, escrever repetidamente um texto diferente, dedicar-se de novo e ainda aos mesmos cálculos ou aos mesmos fatos, certo produziriam, no final, uma boa e segura aprendizagem.

Investigações recentemente conduzidas vieram contar outra história: a prática e o exercício repetidos têm pequeno ou nenhum valor. Um adulto que escreve dez, cem mil vezes a mesma frase ou que a leia com tanta freqüência quanto a tenha escrito, pode não aprender. Para que o exercício seja frutífero,

duas condições fundamentais precisam ser satisfeitas:

- 1) que haja tempo para a maturação das reações desejáveis;
- 2) que ao exercício se siga um efeito.

Maturação e efeito são, por conseguinte, as causas da aprendizagem. Nunca o exercício. Este só opera eficiente na medida em que permita maturação e em que seja seguido de um efeito. Repetir seguidamente, sem que haja a maturação buscada e indispensável; exercitar sem um efeito, é trabalho inútil e, portanto, perdido.

#### Papel do efeito

Qualquer efeito, positivo ou negativo, levará à aprendizagem? E. L. Thorndike, que se tornou mundialmente conhecido pelos seus estudos de aprendizagem, inicialmente afirmou, em virtude de tais estudos que:

- 1) o efeito bem sucedido reforça a reação que o produziu;
- ?) o fracasso enfraquece equivalentemente a reação que o causou.

Isto é, nas investigações iniciais de Thorndike, o fracasso e o êxito eram equipotentes em determinar, respectivamente — a eliminação e a fixação de um ajustamento. Depois de 1930, suas investigações, aliás, muito rigorosas e válidas, o levaram a conclusões diferentes: o êxito, ou em outros termos, a recompensa, reforça as reações. Mas, o fracasso, ou antes a punição, não as elimina. Estes fatos são muito importantes para nós: se temos que recompensar aquilo que fazem nossos alunos ou que puni-los, que devemos preferir? Por certo a recompensa, já que

Thorndike prova que o fracasso não tem nenhum efeito ou o tem pequeno em eliminar as respostas indesejáveis. Mais vale, portanto, recompensar que punir. E nada há como a recompensa, o elogio, a nota boa, — para incentivar cada vez mais, e melhor, a aprendizagem.

#### A «forma» na aprendizagem

Se aquilo que nossos alunos vão aprender tem uma estrutura fundamental compreensível, uma «organização» ou «forma», Eles aprenderão mais rapidamente se perceberem, de início, essa «forma» ou «organização». Por isso, é muito mais difícil de aprender-se uma série de itens nos quais não haja organização aparente, do que uma, na qual se evidencia uma estrutura básica. Este é um dos melhores argumentos em favor da aprendizagem da leitura por conteúdos lógicos e não por palavras ou por sílabas desconexas.

a) aprendizagem pelo **todo** e por partes — O papel da forma na aprendizagem está intimamente associado com o problema da superioridade relativa do método do estudo do todo sobre o método do estudo por partes. Se temos que estudar uma poesia, por exemplo, mais vale estudá-la várias vezes totalmente, antes de insistir nos versos que nos oferecem maiores dificuldades. Se nossos alunos têm que ler ou escrever, melhor seja que pratiquem a leitura e a escrita de todos significativos e, só depois de dominado o todo, é que devem praticar as partes. É necessário esclarecer, entretanto, que «todo» se refere a um conjunto de itens com organização

ou «forma». Um conjunto de tópicos sem ordem ou relação sistemática não constitui um "todo" porque não há aí um laço associativo ou integrador, seja temporal, espacial ou ideativo.

Convém lembrar, contudo, como bem frisou Woodworth, que «onde a oportunidade para totalidades sistemáticas de resposta seja pequena, a vantagem do método do estudo pelo todo é também pequena». Em outras palavras, a superioridade do método do todo depende de um alto grau de integração no material ou nas atividades que se busquem aprender.

Mas a superioridade do método do todo sobre o das partes depende muitas vezes também da capacidade de quem aprende. As pessoas mais bem dotadas mentalmente podem usar o método do todo com maior eficiência, talvez porque, para elas, seja mais fácil aprender significados. Também quando o material a aprender é muito longo e difícil, o método do estudo pelo todo pode fracassar. Nesse caso a fragmentação do todo em partes, sempre que possível, será de maior auxílio.

b) A organização nos programas — Esway, com sua esclarecida visão do fato educativo, afirmou que «compreender o significado de uma coisa, de um fato, de uma situação, é vê-lo em suas relações com outras coisas; notar como opera ou funciona, que conseqüências se lhe seguem, que causas o determinam e que uso pode ter». Um dos aspectos mais importantes da educação moderna é a substituição por material organizado, da informação fragmentária e específica. Aquilo que se deve visar é a aprendizagem de fatos

ou informações para fins e relações significativas. E as relações mais significativas são as que se estabelecem entre os fins visados e os meios disponíveis. A «forma» ou organização no programa escolar significa que a aprendizagem é orientação como organização da experiência no sentido de fins legítimos. Para que os programas sejam realmente eficientes, aquilo que se vai ensinar neles deve constituir meios de alcançarem-se tais fins. Por isso devem ser desaconselhados os programas de matérias-mosaico. A «organização» ou «forma» nos cursos de qualquer natureza abrange a seleção de grandes unidades de trabalho com os característicos fundamentais de experiências reais de vida, — da vida dos alunos.

#### Transferência da aprendizagem

Toda a organização escolar se baseia na suposição de que, dado o ensino desejável e realizada a aprendizagem conveniente, o aluno ficará apto a enfrentar as situações posteriores de vida, com êxito. Em outras palavras, admite-se que seja elevada a probabilidade de transferência do aprendido em situações escolares para as situações de vida.

Investigações muito válidas realizadas a respeito de transferência do que se aprende, estão a provar a falácia da suposição de transferência tão absoluta. Admite-se, sim, que quando a situação da vida e da escola forem semelhantes, que se assegura maior soma de transferência do aprendido. Este tem sido o maior e melhor argumento para se pugnar por uma escola que se

pareça com a vida. Tem sido, mesmo, a chave da renovação escolar. Mas os pontos de vista têm mudado um tanto ultimamente, pois que se admite que essa semelhança não se define em termos objetivos, mas que resulte de uma identidade de significados, o que é fenômeno sumamente subjetivo. Em termos mais explícitos, o aluno poderá transferir para uma nova situação aquilo que aprendeu na escola, se definir as duas igualmente, atribuindo-lhes o mesmo significado. Ora, tais significados são o produto de condições subjetivas: por que meu sobrinho teima em ver em meus óculos um avião com o qual brinca? porque atribuiu ao objeto um significado que lhe permite tal ajustamento... Este ponto de vista vem transformar muito o valor instrumental do que se aprende, e mesmo cujo uso na vida está condicionado ao significado que lhes atribuir aquele que aprende.

Daí, a importância do fenômeno da motivação. Os fins que atribuímos à qualquer realidade objetiva, dependem dos impulsos intrínsecos à nossa natureza.

#### Influência da idade e sexo

Tais impulsos variam, entretanto, em função do sexo e da idade do aprendiz. Antes de estudá-los, portanto, convém estudar a influência que a idade e o sexo possam ter na aprendizagem:

MacGeoch diz que os fenômenos complexos do comportamento humano são determinados por condições múltiplas e que parece provável que as relações entre a idade e a facilidade de aprendizagem precisam de duas hipóteses para explicá-las:

a) **Maturação:** um ser humano normal se desenvolve fisicamente da infância à maturidade sob a influência de condições orgânicas e, provavelmente, herdadas. Os estímulos oferecidos pelo ambiente são necessários e podem exercer uma influência importante no desenvolvimento, mas sob condições normais tais influências são relativamente pequenas e, em qualquer caso, só agem a fim de modificar a ação das causas endógenas. Assim, a inferência decorrente da teoria da maturação é que o aumento em grau de aprendizagem é uma outra fase do desenvolvimento orgânico, isto é, é um fenômeno de maturação. Qualquer mudança, portanto, com a idade nas condições da aprendizagem depende fundamentalmente de fatores de crescimento orgânico e não de prática ou de exercícios.

b) **Condições mutáveis da aprendizagem:** pode muito bem ser que os aspectos principais das relações que se obtêm entre a idade e a aprendizagem se expliquem por condições psicológicas progressivamente em mudança, das quais são fundamentais, — a transferência, a motivação e os traços de personalidade. Não se pode dizer que elas expliquem todas as mudanças, mas é fora de dúvida que agem em conjunto com qualquer maturação ou degeneração dos mecanismos orgânicos que sejam de influência.

Logo, o organismo oferece a moldura do mecanismo da aprendizagem. A maturação e a degeneração produzem mudanças sutis que afetam o grau de aprendizagem. Dentro dos limites estabelecidos pelo organismo, as condições psicológicas

da aprendizagem mudam e ganham influência. As duas ordens de fatores operam juntas, com ponderações variáveis em função do material a aprender e de outras múltiplas condições.

Assim, os aprendizes jovens aprendem habilidades motoras mais devagar que aqueles adultos porque têm um equipamento motor menos desenvolvido, ao passo que os mais velhos as aprendem mais devagar porque os mecanismos Sensoriais e motores estão menos eficientes que quando estavam na idade adulta. Quando o material é ideativo, as crianças aprendem mais devagar que os mais velhos porque têm menos experiência retida a transferir à nova aprendizagem e porque sua motivação talvez seja menor. Já os velhos podem aprender as mesmas coisas mais vagorosamente por que são mais suscetíveis à transferência negativa e porque não estão tão motivados a aprendê-las. Deste modo, de várias maneiras, as duas condições podem operar juntas e agir uma sobre a outra.

#### A motivação na aprendizagem

Já vimos o efeito positivo do efeito satisfatório (a recompensa) como motivo para aprendizagem ulterior. Se definirmos motivo como um impulso interior que, quando despertado leva o organismo a agir num sentido pré-determinado até que um certo alvo seja alcançado, podemos indagar que resultados produz êle na aprendizagem.

Uma resposta positiva já tivemos: o efeito satisfatório determina a origem de um motivo que influen-

cia favoravelmente a aprendizagem. Mas, nem sempre os motivos têm uma influência tão clara assim. Tomemos o motivo de rivalidade: é mais eficiente nas crianças mais jovens que nas mais idosas: já o elogio e a reprovação não se manifestaram uniformemente através das idades. Parece que aí influem mais os atributos da personalidade. Igualmente, o sexo: os meninos sofrem mais a influência da reprovação e as meninas do elogio. Também a experiência prévia, se de sucesso ou fracasso, influi. O certo é que uma condição intensamente motivadora pode retardar a aprendizagem, em parte por causa de uma tensão muscular su-per-ótima abrangida. Assim, podemos falar de uma força ótima de motivo para aprender cada atividade sob certas condições. Em igualdade de condições, e garantida a intensidade ótima do motivo, a aprendizagem é mais eficiente quando satisfaz algum motivo do aprendiz, isto é, os motivos são altamente determinado-res da aprendizagem.

Não ignoremos, entretanto, que os incentivos (estímulos que favorecem ou inibem a aprendizagem ex-trinsecamente) podem muitas vezes ter igual influência à dos motivos, na aprendizagem. Por exemplo, instruções ou informações no curso da aprendizagem podem ser altamente incentivadoras, sem mencionar circunstâncias sociais específicas. Muito se tem falado dos motivos e da atenção que se lhe deve dispensar na aprendizagem. Não esqueçamos, contudo, dos incentivos. Os motivos funcionam em situações exteriores também e visam fins, geralmente culturais. Na medida em que haja um denominador comum entre Eles

(intrínsecos) e os incentivos (extrínsecos), é possível que sejam igualmente propulsores. Motivo e incentivos determinam a tonalidade agradável ou desagradável daquilo que se aprende. Em última análise, Thorndike tem razão, tendemos a repetir e, portanto, a aprender o que é agradável. Tendemos a não repetir e, conseqüentemente, a não aprender o que é desagradável. — NOEMI DA SILVEIRA RUDOLPER (EBSA. São Paulo).

#### PERSONALIDADE DO PROFESSOR PRIMÁRIO

1. Já de há muito nossas atividades como professora de cursos de formação para o magistério nos tinham confrontado com a grande dificuldade de proceder ao levantamento dos atributos indispensáveis à personalidade do professor de curso primário ajustado e de bom rendimento profissional. A inexistência de critérios válidos e precisos, índices seguros do sucesso no trabalho de educação, é a barreira que sempre se interpõe entre pergunta e resposta.

2. O julgamento do professor é tarefa das mais difíceis, sobretudo quando nos lembramos que o mesmo deve ser julgado em função de determinada ideologia educacional, o que importa em dizer que, qualquer que seja o critério adotado, deve êle reconhecer claramente os objetivos visados.

3. Muitas têm sido as pesquisas realizadas sobre fatores relacionados com o sucesso no magistério. De maneira geral, concordam os autores que são importantes os seguintes fatores: inteligência, aproveitamento escolar no curso de formação de pro-

fessôres, estruturação harmônica da personalidade do professor, resultados obtidos em provas objetivas sobre conhecimentos pedagógicos e resultados obtidos em provas objetivas sobre as matérias ensinadas e alguns aspectos da metodologia dessas mesmas matérias. Embora esses fatores apresentem correlações positivas como sucesso no magistério, as pesquisas revelaram que o valor prognóstico dos coeficientes encontrados não é suficientemente elevado (embora significativo) para justificar uma seleção de professores nessa base. Segundo um estudo de Haggerty (citado na Encyclopedia of Educational Research, edição de 1950) devem-se esses valores pouco elevados ao fato de não ter sido considerado o fator-relações entre alunos e professores — «o mais importante de todos os fatores na compreensão da situação pedagógica». Para Haggerty, tem escapado ao campo medido uma avaliação dessa complicada sintonização entre professor e aluno, misto de simpatia, compreensão, penetração e alcance dos fatos, visão conjunta da situação, habilidade para conquistar a confiança dos alunos etc, evitando assim problemas disciplinares, ou melhor, ruturas ou soluções de continuidade no desenvolvimento integral do educando.

4. Passaremos a comparar o bom e o mau professor, baseados em observações freqüentes:

A. O bom professor, o verdadeiro educador, é aquele que consegue estabelecer e manter relações harmoniosas com seus alunos, caracterizadas por simpatia e compreensão. Alunos e professores gostam da escola e estimam-se mutuamente. O estudo dos inúmeros casos apresen-

tados em seminário para professores revela que professor e aluno devem trabalhar juntos, dentro de uma atmosfera de solidariedade e cooperação, movidos pelo mesmo interesse que conduz à execução do trabalho do momento. Crescerá assim, com Eles, o sentimento de segurança que resulta do ambiente que permite liberdade de ação e pensamento e garante o respeito pelos sentimentos, capacidades e direitos alheios.

B. No outro lado da escala encontramos o professor que procura dominar a classe de qualquer maneira. Conseguindo este intento passa a reger sua turma com punho de ferro, criando simultaneamente uma atmosfera de grande tensão emocional, de medo, de submissão. Quando porém, apesar de seus esforços, não consegue dominar a classe passa a exibir comportamento de nervosismo, temor, desespero, que projeta sobre sua turma, contribuindo para o aparecimento de frustrações, inquietações, desatenção, vadiagem, atitudes acintosas de desrespeito etc, que exigem constantes soluções de cunho disciplinar rígidas e inflexíveis.

Aluno e professor passam a não gostar da escola nem do trabalho que aí realizam, instalam-se neles sentimentos de desconfiança mútua e as hostilidades encontram campo aberto para sua expansão (ironias, máscaras, situações de ridicularização etc). O professor pensa em termos do seu status sócio-cultural, preocupa-se com a matéria que deve ser lecionada, com o programa que deve ser cumprido, com tudo aquilo que *deve ser* feito, em vez de pensar em termos das necessidades dos alunos, sentimentos dos alunos, na-

quilo que o aluno sabe e naquilo que *pode* fazer ou aprender.

Acostumou-se o professor a procurar soluções sem consultar a causalidade dos sintomas, que aprecia apenas superficialmente. Ignora que os acontecimentos só têm significado dentro do momento emocional em que ocorrem.

C. As deficiências e inadequações de alunos e professores devem ser corajosamente reconhecidas e analisadas com franqueza, pois que só assim poderão ser vencidas ou corrigidas. Jamais deverão ser ocultadas, disfarçadas ou transformadas em objeto de zombadas ou ridicularização de pessoas. Os trabalhos realizados em seminários para professores revelam que o indivíduo ao experimentar a possibilidade de compreender e de ser compreendido vê diminuídas suas próprias resistências, que cedem diante de evidências essenciais. Somente as qualidades e os fatores positivos passam a ser explorados para benefício do grupo.

5. Seria demasiado simplista a tese que pretendesse explicar as diferenças entre bons e maus professores tão somente em função das atitudes do mestre, com relação aos alunos, com relação ao ensino, com relação à escola, com relação às matérias ensinadas etc. Certamente essas diferenças são o resultado de fatores numerosos e variados, inclusive inteligência, preparo profissional, cultura geral, hábitos e habilidades específicas, traços de personalidade, saúde, filosofia de vida, domínio das técnicas de ensino etc. Contudo, podemos dizer que as atitudes do professor, derivadas de seu equilíbrio emocional e dos fatores acima citados, são a chave que nos

permite prever o tipo de atuação que o professor vai exercer dentro da sala de aula.

Não nos cabe aqui discutir a complexidade do processo de desenvolvimento continuado do eu, mas é preciso reconhecer que existe uma diferença fundamental entre atitudes resultantes de situações acadêmicas, mais ou menos estereotipadas e intelectualizadas (preparo profissional) e as atitudes adquiridas em contato com a análise e interpretação de fatos vividos (dentro e fora da escola).

Tais considerações vêm apoiar a tese que defende que as atitudes do professor ocupam posição chave no estabelecimento de boas relações interpessoais com os alunos, responsáveis que são pela criação e manutenção de um clima de simpatia, que favorece o fortalecimento do eu, dentro de uma boa orientação das práticas e atividades escolares, permitindo uma utilização melhor das diversas dimensões da personalidade. Poderemos então esperar um grande aperfeiçoamento, e melhor rendimento, naqueles professores que ganham em compreensão e penetração quando se dedicam ao estudo dos mecanismos de ajustamento frequentemente mobilizados por professores e alunos, acarretando em ambos os casos atitudes não propícia-doras para a ação educativa. Convém lembrar ainda que as atitudes que caracterizam o bom professor jamais poderão ser inculcadas em professorandos, pois que o resultado dessa técnica não conduz necessariamente ao estabelecimento de boas relações interpessoais entre professores e alunos. — RIVA BAUZER (*Formação*, Rio).

## ATOS DA ADMINISTRAÇÃO FEDERAL

LEI N. 2.311 — DE 3 DE  
SETEMBRO DE 1954

### **Cria a cadeira de «Etnografia Brasileira e Língua Tupi».**

O Presidente da República:

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º. É instituída em todas as Faculdades de Filosofia e Letras do País a cadeira de «Etnografia Brasileira e Língua Tupi».

Art. 2º. Enquanto o Poder Executivo não enviar mensagem ao Congresso Nacional solicitando a criação dos respectivos cargos, os lugares de professor dessa disciplina serão exercidos mediante contrato com especialistas e estudiosos da matéria, e custeados pela verba própria dos estabelecimentos em cujo curso a cadeira fôr programada.

Art. 3º. Uma vez criados os cargos, serão Eles providos mediante concurso, a exemplo do que se verificou com o provimento da cadeira de Língua Tupi na Faculdade de Filosofia e Letras da Universidade de São Paulo.

Art. 4º. Esta Lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, em 3 de setembro de 1954; 133.º da Independência e 66º da República.

JOÃO CAFÉ FILHO  
Cândido Mota **Filho**

(Publ. no D. O. de 9-0-954).

DECRETO N. 36.055 — DE 16 DE  
AGOSTO DE 1954

### **Altera a redação de dispositivos do Estatuto da Universidade da Bahia.**

O Presidente da República, usando da atribuição que lhe confere o art. 87, item I, da Constituição e de acordo com o art. 2º, da Lei n. 20, de 10 de fevereiro de 1947, decreta:

Art. 1º. No Estatuto da Universidade da Bahia, aprovado pelo Decreto n. 22.637, de 29 de fevereiro de 1947, o art. 13, item «e»; o art. 38, item «b»; o art. 59, itens «k» e «m»; e o art. 91 passam a ter a seguinte redação, respectivamente:

«Art. 13. Os recursos financeiros da Universidade serão provenientes de:

e) taxas e emolumentos;» «Art. 38. Ao Conselho Universitário compete:



b) aprovar o regimento de cada unidade universitária».

«Art. 59. São atribuições do Diretor:

k) manter a ordem em todas as dependências do estabelecimento e aplicar penalidades;

m) cumprir e fazer cumprir as disposições do respectivo regimento».

«Art. 91. A admissão inicial em qualquer curso universitário, o regime dos cursos e provas para a apuração do aproveitamento dos alunos, a concessão de diplomas, todas as questões que interessem à vida escolar não previstos neste Estatuto, serão regulados nos regimentos das respectivas faculdades e escolas».

Art. 2º. No Estatuto a que se refere o artigo anterior fica suprimido o item «g» do art. 30.

Art. 3º. Este Decreto entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, 16 de agosto de 1954; 133º da Independência e 66ª da República.

GETÚLIO VARGAS

Edgard Santos

(Publ. no *D. O.* de 18-8-954).

DECRETO N. 36.056 — DE 16  
DE AGOSTO DE 1954

**Altera a redação de dispositivos do Estatuto da Universidade do Paraná.**

O Presidente da República, usando da atribuição que lhe confere o

art. 87, item I, da Constituição, e de acordo com o art. 2º, da Lei n. 20, de 10 de fevereiro de 1947, decreta:

Art. 1º. No Estatuto da Universidade do Paraná, aprovado pelo Decreto n. 30.738, de 7 de abril de 1952, o art. 16, item «d»; o art. 27, parágrafo único; os arts. 42 e 46 passam a ter a seguinte redação, respectivamente:

«Art. 16. Ao Conselho Universitário compete:

d) aprovar os regimentos e suas modificações, organizados para cada unidade universitária».

«Art. 27. Nos métodos pedagógicos do ensino universitário, em qualquer dos seus ramos, a instrução será coletiva, individual ou combinada, de acordo com a natureza e os objetivos do ensino ministrado.

Parágrafo único. A organização e seriação de cursos, os métodos de demonstração prática ou exposição doutrinária, a participação ativa do estudante nos exercícios escolares, e quaisquer outros aspectos do regime didático serão instituídos no regimento de cada uma das unidades universitárias».

«Art. 42. As atribuições das Congregações serão discriminadas nos regimentos das respectivas Faculdades».

«Art. 46. As atribuições do Diretor constarão do regimento de cada unidade universitária».

Art. 2º. No Estatuto a que se refere o artigo anterior fica suprimido o item «c» do art. 16.

Art. 3º. Este Decreto entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, 1G de agosto de 1954; 133º da Independência e 66» da República.

GETÚLIO VARGAS

**Edgard Santos**

(Publ. no *D. O.* de 18-8-954.)

DECRETO N. 36.057 — DE 16 DE  
AGOSTO DE 1954

**Altera a redação de dispositivos do  
Estatuto da Universidade do Rio  
Grande do Sul.**

O Presidente da República, usando da atribuição que lhe confere o art. 87, item I, da Constituição e, de acordo com o art. 2º, da Lei n. 20, de 10 de fevereiro de 1917, decreta:

Art. 1º. No Estatuto da Universidade do Rio Grande do Sul aprovado pelo Decreto n. 30.994, de 17 de junho de 1952, os arts. 3º e 6º; o art. 17, itens «d» e «aa»; o art. 30, parágrafo único; os arts. 32, 33 e 38; o art. 43, parágrafo único; os arts. 48, 50, 74 e 76; o art. 79, § 2º; o os arts. 106 e 107 passam a ter a seguinte redação, respectivamente:

«Art. 3º. A Universidade do Rio Grande do Sul rege-se pela legislação federal do ensino, pelas disposições do presente Estatuto e dos Regimentos que forem aprovados».

«Art. 6º. Será disciplinado em Regimento o funcionamento dos cursos propedêutico, técnico ou de aplicação de grau médio, anexos a estabelecimentos integrantes da Universidade e aos mesmos subordinados didática e administrativamente».

«Art. 17. Ao Conselho Universitário compete:

d) aprovar os regimentos e suas modificações, organizados para cada uma das unidades universitárias;

aa) deliberar sobre questões omissas neste Estatuto, e nos regimentos das unidades universitárias ou propô-las ao Ministro de Estado».

Art. 30. Nos métodos pedagógicos do ensino universitário, em qualquer dos seus ramos, a instrução será coletiva, individual ou combinada, de acordo com a natureza e os objetivos do ensino ministrado.

Parágrafo único. Serão fixados nos regimentos universitários a organização e seriação de cursos, os métodos de demonstração prática ou exposição doutrinária, a participação ativa do estudante nos exercícios escolares, e quaisquer outros aspectos do regime didático».

«Art. 32. Os regimentos definirão as modalidades dos cursos de graduação e de pós-graduação; as dos cursos de extensão deverão constar de programas anuais e serão estabelecidas pelo Conselho Universitário mediante proposta do Reitor».

«Art. 33. Os cursos de doutorado serão definidos nos regimentos universitários».

«Art. 38. Será objeto de disposições regimentais a verificação do aproveitamento dos estudantes de qualquer dos cursos universitários, seja para expedição de certificados e diplomas, seja para promoção escolar».

«Art. 43. A direção e administração das escolas e faculdades serão exercidas pelos seguintes órgãos:

- a) Congregação;
- b) Conselho Técnico-administrativo;
- c) Diretoria.

Parágrafo único. As atribuições dos órgãos referidos neste artigo serão discriminadas nos regimentos das respectivas unidades universitárias».

«Art. 48. As atribuições do Diretor constarão do regimento da respectiva unidade universitária».

"Art. 50. O patrimônio da Universidade será administrado pelo Reitor com observância das condições legais e regimentais, e é constituído de:

«Art. 74. A indicação para admissão como Instrutor ou Assistente poderá ser rejeitada pela Reitoria, se o nome indicado não figurar dentre diplomados com vocação para carreira de magistério e que atendam às condições legais e regimentais».

«Art. 76. Os professores catedráticos serão nomeados por decreto do Presidente da República e escolhidos mediante concurso na forma da legislação vigente e do regimento das respectivas escolas e faculdades, podendo concorrer a esse concurso os docentes livres, os professores de outras escolas e faculdades oficiais ou reconhecidas e pessoas de notório saber, a juízo da respectiva congregação».

"Art. 79. Os professores interinos regerão cadeira que não tenha

titular, ou cujo titular não se encontre em efetivo exercício funcional, competindo-lhes as atribuições de substitutos dos professores catedráticos.

§ 2». Aos professores adjuntos, aos livres docentes e assistentes, é assegurado o direito de preferência para aproveitamento na interinidade, conforme ficar estabelecido em regimento».

«Art. 106. O ato de investidura em cargo ou função, bem assim o ato de matrícula em estabelecimento universitário, importam no compromisso formal de respeitar a Lei, este Estatuto e os Regimentos universitários».

«Art. 107. O Colégio de Aplicação a que se refere o Decreto-lei n. 9.053, de 12 de março de 1946, como integrante da Faculdade de Filosofia, obedecerá ao disposto no seu Regimento».

Art. 2'. No referido Estatuto fica suprimido o item «c» do art. 17.

Art. 3'. Este Decreto entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, 16 de agosto de 1954; 133' da Independência e 66' da República.

**GETÚLIO VARGAS**

**Edgard Santos**

(Publ. no *D. O.* de 18-8-954).

PORTARIA N. 247, DE 4 DE  
AGOSTO DE 1954

**Reorganiza as atividades dos órgãos Regionais do Serviço de Assistência a Menores e a Superintendência** desses órgãos.

O Ministro de Estado da Justiça e Negócios Interiores, resolve baixar as seguintes instruções, reorganizam do os Órgãos Regionais do Serviço de Assistência a Menores e a Superintendência desses Órgãos:

CAPITULO I

Da organização

Art. 1º. As atividades do S. A. M. nos Estados serão exercidas por Inspetorias Regionais, instaladas nas capitais dos Estados.

Art. 2º. Com a aprovação do Ministro de Estado, as Inspetorias Regionais poderão integrar-se por Agências instaladas em cidades do interior.

§ 1º. A área de jurisdição das Agências será definida no ato ministerial que as instalar.

§ 2º. A instalação de Agências dependerá sempre da verificação do seguinte conjunto de condição:

I — ser em Estado com população superior a 2.000.000 de habitantes.

II — possuir a área de jurisdição da Agência população superior a 1.000.000 de habitantes.

III — recair a sede da Agência em cidade sede de Município, tendo este uma população, no mínimo de 50.000 habitantes.

IV — existência na área de jurisdição que lhe vier a ser fixada, de um mínimo de dois mil menores, devidamente cadastrados pela Inspetoria Regional do Estado.

V — existência de, pelo menos, 100 menores já internados em instituições situadas na mencionada área de jurisdição.

VI — haver recursos consignados, especificamente, para esse fim na lei orçamentária.

VII — dificuldades de comunicação ou outras circunstâncias relevantes que não permitam à Inspetoria Regional adequado exercício de suas atribuições na área que virá a constituir a de jurisdição da Agência.

Art. 3º. As Agências a que se refere o artigo anterior serão instaladas gradativamente, de acordo com as reais necessidades do Serviço, por ato do Ministro de Estado e dentro das possibilidades financeiras que forem para esse fim estabelecidas.

Art. 4º. As Inspetorias Regionais e Agências serão dirigidas, respectivamente, por Inspetores Regionais e Agentes, designados pelo Ministro de Estado.

CAPITULO II

**Da competência dos órgãos**

Art. 5º. Às Inspetorias Regionais e Agências compete:

I — verificar quais os estabelecimentos que, por suas condições de instalação, equipamento e eficiência no ensino se recomendam para internação de menores à conta do S. A. M.;

II — Dar a conhecer às instituições particulares que se disponham a receber menores, as condições e normas a que se subordinarão as internações;

III — promover a internação de menores desvalidos, em estabelecimentos particulares;

IV — manter prontuários de acordo com os modelos aprovados pelo S. A. M., com os dados e documentos relativos aos menores internados por seu intermédio;

V — registrar o movimento de entrada, saída e transferência de menores;

VI — remeter ao S. A. M. cópia dos officios de internações, desligamentos e transferências, onde constará, em relação a cada menor: nome, filiação, data e local do nascimento, antecedentes sociais, data da internação, índice de escolaridade, condições de saúde, nome e localização do estabelecimento;

VII — manter dados atualizados sobre as possibilidades profissionais dos menores em vias de desligamento;

VIII — manter contatos com empresas públicas, semi-estatais e particulares, a fim de conseguir a locação para menores que devam ser desligados dos estabelecimentos de educação;

IX — providenciar para que o menor ao ser desligado, esteja na posse dos documentos necessários à vida civil, tais como, certidão de nascimento, carteiras de identidade e profissional e quitação com o serviço militar;

X — acompanhar as atividades dos menores colocados, principalmente para fins de reajustamento funcional;

XI — observar as normas que forem baixadas pelo S. A. M., para aplicação e controle dos recursos financeiros que lhes forem atribuídos;

XII — exercer outras formas de assistência à infância, que forem programadas ou aprovadas pelo S. A. M. dentro dos recursos orçamentários que lhes fôr distribuídos;

XIII — informar o S. A. M. sobre:

a) a organização dos serviços locais atinentes a menores desvalidos e transviados;

b) as instituições estaduais, municipais e particulares que tratem da assistência a Menores;

c) as dotações orçamentárias, estaduais e municipais, destinadas a instituições públicas ou particulares dedicadas à assistência a Menores;

d) a estimativa do número de menores desvalidos existentes em cada município, e as causas determinantes;

e) os dados estatísticos relativos ao número de menores desvalidos e transviados atendidos pelas instituições públicas e particulares;

XIV — visitar as instituições públicas, autárquicas, semi-estatais ou providas, que recebem auxílio ou subvenção ordinária ou extra-ordinária do Governo Federal, por intermédio do Ministério da Justiça e Negócios Interiores, e as que recebem menores encaminhados, seja diretamente pelo S. A. M., seja pela própria Inspeção ou suas Agências, a fim de verificar:

a) o número de internados;

b) o tratamento que lhes é dispensado;

c) o cumprimento dos acordos ou contratos, quando fôr o caso;

d) a aplicação dos recursos financeiros concedidos pela União a qualquer título.

### CAPITULO III

#### Das atribuições do pessoal

Art. 6º. Aos Inspectores Regionais e Agentes compete:

I — orientar e coordenar as atividades da Inspeção;

II — representar o S. A. M., perante as autoridades federais, estaduais ou municipais, sediadas no Estado respectivo;

III — corresponder-se com as autoridades a que se refere o item anterior, exceto Governadores e Secretários de Estado;

IV — Submeter ao diretor do S. A. M. o plano de trabalho para o exercício seguinte;

V — providenciar quanto à instalação, inventário e boa conservação de tudo quanto pertencer ao órgão;

VI — aplicar penas disciplinares, inclusive a de suspensão até 15 dias, e propor ao diretor do S. A. M. as que excederem de sua alçada;

VII — propor a instalação de processo administrativo;

VIII — inspecionar, pessoalmente, pelo menos uma vez por ano, e mandar inspecionar com a frequência necessária as instituições que tenham menores internados por qualquer das formas a que alude o item XIV, do art. 5º;

IX — encaminhar ao diretor do S. A. M., imediatamente, relatório das inspeções a que se refere o item anterior;

X — comunicar imediatamente ao diretor do S. A. M. as irregularidades verificadas nas instituições de assistência, sugerindo as providências que julgar necessárias;

XI — apresentar, anualmente, ao diretor do S. A. M., relatório de suas atividades;

XII — solicitar aos serviços de saúde federais, estaduais e municipais, os exames médicos necessários à internação de menores;

XIII — submeter-se à fiscalização dos servidores designados pelo diretor do S. A. M., facilitando-lhes o exame de livros, arquivos e quaisquer documentos;

XIV — informar o S. A. M., por menorizadamente, sobre o resultado das pesquisas e entendimentos a que se referem os itens I e II do art. 5º.

### CAPITULO IV

#### Da Superintendência da Administração dos Órgãos Regionais

Art. 7º. A coordenação das atividades das Inspeções Regionais e Agências será exercida pela *Superintendência da Administração dos órgãos Regionais* (S. A. D. O. R.) instituída junto ao Gabinete do Diretor do S. A. M. pela Portaria Ministerial n. 138, de 19 de maio deste ano.

Art. 8º. A S. A. D. O. R. será dirigida por um Superintendente designado pelo diretor do S. A. M.

Art. 9º. O Diretor do S. A. M. tomará as providências complementares de sua alçada para pronta instalação e eficiente funcionamento da S. A. D. O. R.

Art. 10. O Diretor do S. A. M., baixará Portaria regulando as atividades da S. A. D. O. R.

## CAPITULO V

PORTARIA N. 834, DE 16 DE  
SETEMBRO DE 1954

## Disposições Gerais e Transitórias

Art. 11. A direção das Inspetorias Regionais e das Agências, só poderá caber a brasileiros, de ambos os sexos maiores de 21 anos.

Art. 12. As atuais Agências dos Estados de Amazonas, Maranhão, Piauí, Rio Grande do Norte, Paraíba, Alagoas, Sergipe, Espírito Santo, Goiás, Mato Grosso, Paraná e Santa Catarina, passam a denominar-se Inspetorias Regionais em cada um desses Estados, com sede nas respectivas Capitais.

Parágrafo único. Os atuais Agentes terão suas Portarias de designação apostiladas pelo Diretor do S. A. M.

Art. 13. As Inspetorias Regionais das 1ª, 2ª, 3ª, 4ª, 5ª, 6ª, 7ª e 8ª Regiões, passam a denominar-se Inspectores Regionais, respectivamente dos Estados do Pará, Ceará, Pernambuco, Bahia, Rio de Janeiro, São Paulo, Minas Gerais e Rio Grande do Sul.

Art. 14. As atuais Subagências do Estado do Rio Grande do Sul, ficam transformadas na Agência do Oeste do Rio Grande do Sul, com sede na cidade de Santa Maria, e tendo como limite de sua área de jurisdição, um meridiano que passa pelo extremo leste do Município de Santa Maria.

Art. 15. Revogam-se as disposições em contrário.

Tancredo Neves

(Publ. no *D. O.* de 23-8-954).

O Ministro de Estado da Educação e Cultura, considerando que as Delegacias Federais de Educação, previstas pela Lei n. 378, de 13 de janeiro de 1937, destinaram-se a projetar, nos Estados, a atuação central do Departamento Nacional de Educação o de suas Divisões;

Considerando, entretanto, que em virtude de posteriores reformas, o núcleo central do Departamento Nacional de Educação ficou reduzido às Divisões de Educação Extra-escolar e de Educação Física, dado o desaparecimento das Divisões de Ensino Primário e Ensino Doméstico e a transformação das Divisões de Ensino Superior, Ensino Secundário, Ensino Comercial e Ensino Industrial em Diretorias subordinadas imediatamente ao Ministro de Estado, por força do Decreto-lei n. 8.535, de 2 de janeiro de 1946;

Considerando que essa modificação da sistemática instituída pela Lei n. 378, de 1937, retirou do Departamento Nacional de Educação a sua qualidade de órgão dirigente da administração educacional brasileira, nos seus mais importantes ramos, e tornou desnecessária a sua representação nos Estados através das Delegacias Federais de Educação, bem como nas subdelegacias previstas na mesma lei;

Considerando que os cargos de Delegado Federal de Educação criados pela Lei n. 378, de 1937 (art. 73 e seu parágrafo único), foram suprimidos pelo Decreto-lei n. 3.422, de 12 de julho de 1941, que reorganizou os quadros do Ministério da Educação e Saúde;

Considerando a ilegalidade da designação de Delegado Federal de Educação efetuada pela Portaria Ministerial n. 1.016, de 17 de dezembro de 1953, de vez que, além de não haver cargo a ser provido, o designado não possui a qualidade de técnico de educação, expressamente exigida pelo art. 78 da Lei n. 378, de 1937, resolve:

Artigo único — Ficam revogadas as portarias ministeriais n. 722, de

24 de setembro de 1953, que dispõe sobre a instalação das Delegacias Federais de Educação e Subdelegacias Federais de Educação e n. 1.016, de 17 de dezembro do mesmo ano, que designa o Delegado Federal de Educação da 5ª Região.

Rio de Janeiro, 16 de setembro de 1954 — **Cândido Motta Filho.**

(Publ. no *D. O.* de 22-9-1954).



# 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](#)